



Jader Silveira (Org.)

Saber 360°

Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões

Volume **5** - 2025

uniatual
EDITORA

Jader Silveira (Org.)

Saber 360°

Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões

Volume **5** - 2025

uniatual
EDITORA

© 2025 – Uniatual Editora

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: Respective 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. Rícael 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)

S587s Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões - Volume 5
/ Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2025. 162 p.: il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-86013-87-0
DOI: 10.5281/zenodo.15493475

1. Coletânea. 2. Conhecimento. 3. Transformação. 4. Cultura. 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
universidadeatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniatual.com.br/2025/05/saber-360-volume-5.html>



AUTORES

**Adria Gonçalves Rezende
Ana Rita César Lustosa
Anna Luíza Cavalcanti Lopes Tavares
Carlos Eduardo de Souza Oliveira
Elza Mote Ferreira
Filipe Antônio da Silva
Geovane Leonardo dos Santos Braga
Maria Helena Queiroz de Araújo Mariano
Nilcélio de Mello Aires
Paulo Heimar Souto
Renata Mônica Pacheco Nichio
Rita Mychelly dos Santos Salles
Sérgio Rodrigues de Souza**

APRESENTAÇÃO

Vivemos uma era marcada por transformações profundas e aceleradas. Os avanços tecnológicos, as dinâmicas sociais, os desafios ambientais e as novas formas de organização econômica e cultural impõem ao conhecimento humano a necessidade de se reinventar constantemente. Neste cenário, torna-se cada vez mais evidente que os saberes compartimentalizados, embora ainda relevantes, já não bastam para compreender a complexidade do mundo contemporâneo. É nesse contexto que se insere a presente obra, *Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões*, cuja proposta é oferecer ao leitor uma experiência de leitura plural, integradora e, sobretudo, reflexiva.

A escolha pelo título desta coletânea não é fortuita. A expressão “Saber 360°” remete, de maneira simbólica e conceitual, à ideia de amplitude, de visão global, de abertura a diferentes perspectivas do conhecimento. Em vez de se limitar a uma única área ou enfoque disciplinar, o livro propõe um diálogo transversal entre distintos campos do saber, explorando suas interseções, convergências e complementaridades. Cada capítulo constitui, assim, uma peça singular de um grande mosaico intelectual, contribuindo com reflexões originais sobre temas atuais e relevantes.

A construção desta obra coletiva partiu da convicção de que o conhecimento é, por natureza, dinâmico e interdependente. Ao reunir especialistas com trajetórias acadêmicas e profissionais diversas, buscamos proporcionar um ambiente propício ao entrelaçamento de ideias, metodologias e visões de mundo. Os textos aqui apresentados foram organizados de forma a favorecer uma leitura fluida, ainda que provocativa, respeitando a autonomia de cada contribuição, mas também estimulando a leitura crítica e comparativa entre os diferentes capítulos. O leitor encontrará, ao longo destas páginas, análises que transitam entre a educação e a ciência, a tecnologia e a cultura, o meio ambiente e a economia, a gestão e a comunicação, entre tantas outras áreas que compõem o rico universo da produção de conhecimento contemporâneo.

Importa destacar que esta obra não pretende esgotar os temas que aborda. Ao contrário, sua missão principal é lançar luzes, suscitar questionamentos, provocar

inquietações intelectuais e instigar novas investigações. Trata-se, portanto, de um convite ao pensamento crítico, à curiosidade epistemológica e à valorização da diversidade cognitiva. Em um mundo marcado por incertezas e pela necessidade urgente de soluções sustentáveis e éticas, acreditamos que fomentar a interdisciplinaridade e o pensamento sistêmico seja não apenas um diferencial acadêmico, mas uma responsabilidade social.

Ao leitor que agora se debruça sobre estas páginas, desejamos uma leitura atenta, fecunda e inspiradora. Que este livro seja, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada: ponto de partida para novas jornadas intelectuais, e ponto de chegada de uma busca sincera por compreender o mundo em sua multiplicidade e profundidade. Que *Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões* cumpra, enfim, o nobre papel de semear ideias, promover conexões e alimentar o desejo permanente de aprender, ensinar e transformar.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1	
ENTRE O ANZOL E A REDE: AS (IN)VISÍVEIS (DES)IGUALDADES DE GÊNERO EM ATIVIDADES PESQUEIRAS DO QUILOMBO MOCAMBO - PORTO DA FOLHA/SE	09
<i>Carlos Eduardo de Souza Oliveira; Paulo Heimar Souto</i>	
<hr/>	
Capítulo 2	
MANIFESTAÇÃO OCULAR DA ESPONDILITE ANQUILOSANTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA	24
<i>Anna Luíza Cavalcanti Lopes Tavares; Maria Helena Queiroz de Araújo Mariano</i>	
<hr/>	
Capítulo 3	
O BAIXISTA DUFF MCKAGAN E SUA PERFORMANCE MUSICAL NA BANDA GUNS N' ROSES	29
<i>Sérgio Rodrigues de Souza</i>	
<hr/>	
Capítulo 4	
A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PODE VIR A TER EXISTÊNCIA AUTÔNOMA?	42
<i>Sérgio Rodrigues de Souza</i>	
<hr/>	
Capítulo 5	
CASE STUDY: HISTÓRIA DE MARLENE	
<i>Ana Rita César Lustosa; Rita Mychelly dos Santos Salles; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	64
<hr/>	
Capítulo 6	
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL	92
<i>Adria Gonçalves Rezende; Elza Mote Ferreira; Nilcélio de Mello Aires; Vagner Marvila dos Santos</i>	
<hr/>	
Capítulo 7	
A AVALIAÇÃO COMO UM MÉTODO INSERIDO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COM FINS CLASSIFICATÓRIO-QUANTITATIVOS	104
<i>Geovane Leonardo dos Santos Braga</i>	
<hr/>	
Capítulo 8	
GESTÃO PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS: A ESCOLA E A COMUNIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES	129
<i>Renata Mônica Pacheco Nichio; Filipe Antônio da Silva; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	
<hr/>	
Capítulo 9	
A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO, COMPREENDIDO COMO A RESPECTIVA SISTEMÁTICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, E SEUS PARCEIROS	144
<i>Kátia Silva dos Santos; Valéria Sperduti Lima</i>	

Capítulo 1

ENTRE O ANZOL E A REDE: AS (IN)VISÍVEIS (DES)IGUALDADES DE GÊNERO EM ATIVIDADES PESQUEIRAS DO QUILOMBO MOCAMBO - PORTO DA FOLHA/SE

Carlos Eduardo de Souza Oliveira

Estudante de licenciatura em geografia na Universidade Federal de Sergipe

E-mail: eduardo-ce@outlook.com

Paulo Heimar Souto

Licenciado em História e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Departamento de Educação e do Sergipe e do programa de Pós-Graduação Profissional em História da Universidade Federal de Sergipe.

E-mail: heimarphs@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho busca compreender as desiguais relações de gênero em atividades pesqueiras e domésticas em um quilombo sergipano. A temática apresenta aspectos da realidade vivenciada por pescadores/pescadoras no Baixo São Francisco sergipano, em uma localidade sertaneja, no município de Porto da Folha. As reflexões concernentes às questões de gênero estão demarcadas historicamente. Freyre (2003), afirma que a estrutura social diferenciada entre gêneros no Brasil é derivada de uma sociedade patriarcal advinda do sistema colonial. Davis (2016) e Engels (2019) utilizam a história para argumentar o início da propriedade privada e do casamento como grandes marcos para a diferenciação do trabalho entre os gêneros. A fim de destacar o papel das mulheres na construção de sua própria história, Del Priore (1998) escreve que a mulher é protagonista central, ao salientar que suas histórias contemplam suas famílias, trabalhos, corpos, sexualidades e, sobretudo, sentimentos. Além do levantamento bibliográfico, a metodologia utilizada neste trabalho foi o emprego de entrevistas com nove pescadores e oito pescadoras do Quilombo Mocambo, localizado às margens do rio São Francisco, no município sertanejo de Porto da Folha, sertão sergipano. Nesse sentido, os estudos de Meihy (2002), Alberti (2005) e Bourdieu (2006) subsidiaram essa proposição com relação a importância das entrevistas e, de alguns fragmentos da metodologia da História Oral.

Palavras-chave: Desigualdade, gênero e pescadoras.

ABSTRACT

This paper seeks to understand the unequal gender relations in fishing and domestic activities in a quilombo in Sergipe. The theme presents aspects of the reality experienced by fishermen and fisherwomen in the Lower São Francisco region of Sergipe, in a rural area of the municipality of Porto da Folha. The reflections on gender issues are historically marked. Freyre (2003) states that the differentiated social structure between genders in Brazil is derived from a patriarchal society stemming from the colonial system. Davis (2016) and Engels (2019) use history to argue that the emergence of private property and marriage were significant milestones in the differentiation of labor between genders. In order to highlight the role of women in the construction of their own history, Del Priore (1998) writes that women are central protagonists, emphasizing that their stories encompass their families, work, bodies, sexualities, and above all, feelings. In addition to the bibliographic review, the methodology used in this paper was the employment of interviews with nine fishermen and eight fisherwomen from the Quilombo Mocambo, located along the banks of the São Francisco River in the rural municipality of Porto da Folha, in the hinterlands of Sergipe. In this regard, the studies of Meihy (2002), Alberti (2005), and Bourdieu (2006) supported this proposition regarding the importance of interviews and some fragments of Oral History methodology.

Keywords: inequality, gender and fisherwomen.

INTRODUÇÃO

O artigo está dividido em cinco seções, além desta introdução e as considerações finais, a fim de contextualizar o papel histórico das mulheres, compreender o momento em que elas estão inseridas hoje e argumentar o objetivo deste trabalho. Na primeira seção, será lembrada a história da mulher na América, continente em que o Quilombo Mocambo está inserido e, por isso, as dificuldades que elas enfrentam. Consecutivamente, a segunda seção revela as diferenças de instrumentos utilizados na hora da pesca e a desigualdade de renda. Na terceira seção, é aprofundada a divisão sexual do trabalho com a dupla jornada de trabalho das entrevistadas e o cansaço gerado por ela. Na quarta seção, será discutido, de forma breve, como o local de trabalho também é de lazer e utilizado como fuga do estresse cotidiano. Na quinta e última seção, serão trabalhadas as limitações econômicas e sociais dos pescadores no Quilombo Mocambo.

Localizado no sertão sergipano, o Quilombo Mocambo está a 35 km da sede do município de Porto da Folha¹ e a 182 km da capital Aracaju. Além disso, é banhado pelo Rio São Francisco, também conhecido como “Velho Chico”, e faz fronteira com a terra indígena dos Xocó, grandes aliados na luta pela terra. O clima semiárido da caatinga é facilmente notável com a presença de cactáceas, como o mandacaru e o xique-xique, além das catingueiras. A chegada até o quilombo é como a de qualquer povoado, estrada de terra cercada por vegetação da caatinga e algumas áreas de pasto em que é praticada a pecuária extensiva de bovinos e caprinos. Mas uma coisa a difere de outros lugares, na entrada há uma placa do Governo Federal indicando a chegada à Comunidade Quilombola Mocambo e indicando a área do território em 2100 hectares e mais de 100 famílias beneficiadas. Além disso, foi o primeiro quilombo sergipano a ser certificado pela Fundação Cultural Palmares, ainda no ano 2000. Mas isso não foi conquistado de forma nada fácil, a região em que está localizado era uma “terra de refúgio” para escravizados fugidos, livres e indígenas, a partir da busca pela liberdade entre eles, estabeleceram traços de resistência em comum contra os fazendeiros que pregavam a violência. Apesar de estarem na região a pelo menos meados do século XIX e sofrido diversas tentativas de expropriação, preservam algumas tradições, como o samba de coco, no qual toda a comunidade se reúne para dançar e cantar a fim de celebrar suas histórias de resistência. No dia 27 de maio, data em que conquistaram o direito ao território, celebram com festividade o sonho deles e dos antepassados. Hoje, com o apoio dos indígenas Xocó, importantes parceiros de resistência, ainda lutam pela preservação da cultura e defesa do território, pois, conforme a pesquisadora Maria Letícia de Alvarenga Carvalho:

As terras de quilombos são territórios étnico-raciais com ocupação coletiva baseada na ancestralidade, no parentesco e em tradições culturais próprias. Elas expressam a resistência a diferentes formas de dominação e a sua regularização fundiária está garantida pela Constituição Federal de 1988. (CARVALHO, 2016)

¹ O município de Porto da Folha está a aproximadamente 180 km de distância da capital Aracaju e estabelece limites territoriais com os municípios de Poço Redondo à oeste, Gararu à leste, Monte Alegre de Sergipe ao sul e o Rio São Francisco ao norte. A economia é baseada no setor de serviços, além da expressiva participação da agricultura, principalmente criação de gado de corte e produção de leite, em menor participação, mas não menos importante, está o turismo com destaque à Ilha do Ouro e a vaquejada que acontece anualmente. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,568 (PNUD/2010), considerado baixo pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que leva em consideração o acesso à saúde, educação e renda pela população.

Quanto ao critério metodológico da pesquisa, foram realizadas entrevistas orais a nove pescadores e oito pescadoras seguindo como base os fragmentos da História Oral. A historiadora Verena Alberti escreve que “A história oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos etc.”. (ALBERTI, 2005, p. 17). Para José Carlos Sebe B. Meihy, na história oral, “busca-se o registro da experiência vivencial ou, em alguns casos, informações factuais”. (MEIHY, 2002, p. 66). Além disso, tomando como referências suas ideias, foi definido um número de pessoas a serem entrevistadas, pois esse conjunto de histórias colhidas “serve para que, se equiparadas as histórias, forneçam elementos capazes de iluminar o conjunto de individualidades que se sustentam sob alguns traços comuns.” (MEIHY, 2002, p. 70). Ouvir a história das pessoas é importante, pois Pierre Bourdieu (2006) observa que a história de vida, para o senso comum, é como uma estrada com suas encruzilhadas, que tem começo, etapas e um fim. Então, a função da história oral é “ouvir a voz dos excluídos e dos esquecidos; trazer à luz as realidades “indescritíveis”, quer dizer, aquelas que a escrita não consegue transmitir; testemunhar as situações de extremo abandono”. (JOUTARD, 2000, p. 31).

A escolha dos entrevistados foi um passo importante, pois “convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos.” (ALBERTI, 2005, p. 31-32). Outrossim, a fim de evitar a exposição dos entrevistados e possíveis inoportunidades, optamos por ocultar os nomes dos entrevistados e substituí-los por letras, dessa forma, a identidade deles será preservada. Destaca-se também a importância da pesquisa bibliográfica para relacionar a problemática e agregar o artigo, no entanto, a escassa quantidade de material abordado sobre o assunto revela a invisibilidade que elas enfrentam.

A MULHER NA SOCIEDADE DA AMÉRICA AO LONGO DO TEMPO

Antes da invasão dos europeus às novas terras, a América já possuía vários tipos de sociedade e organização social. Os povos pré-colombianos construíram uma ideia de sociedade diferente da europeia, ainda que o trabalho fosse dividido por gênero, em algumas civilizações as mulheres tinham direitos iguais e durante alguns

períodos da história elas comandavam os seus territórios, diferentemente da Europa que vivia o feudalismo centrando o poder na mão do homem.

Entretanto, a busca incessante de lucro e terras pelos europeus a fim de conquistar mais territórios e financiar guerras gerou uma expansão marítima para o continente americano. Os primeiros contatos com a população pré-colombiana foram de espanto pelos ibéricos e, talvez inocência pelos indígenas. Habitados a dominar qualquer coisa que encontrassem pela frente, aqueles impuseram seu processo de dominação frente a esses.

A religião, sem dúvidas, foi o principal método de coerção, era preciso criar um novo tipo de sociedade naqueles territórios e impedir que as mulheres tivessem o poder de disseminar a religião. Pois, por exemplo, na América Andina, os próprios deuses ou deusas tinham associação com a mulher, a *Pacha Mama*, divindade máxima dos povos andinos, representava a Terra e a Vida.

Nesse sentido, a catequização jesuítica ocorrida a partir do século XVI, serviu para tornar esses deuses obsoletos, dando espaço ao deus cristão homem, em que sua palavra era repassada por padres jesuítas. Assim, a figura masculina agora detinha o maior poder no plano espiritual. No plano material, os homens brancos europeus dominavam através da escravização desses indígenas.

Enquanto os europeus se orgulhavam do renascentismo e o avanço social produzido por eles, dominavam as mulheres nas colônias e no próprio continente. No período da Idade Média, também conhecida por “idade das trevas”, por exemplo, foi marcada por um processo de “caça às bruxas”, as bruxas eram na verdade, mulheres que detinham o poder sobre o próprio corpo, parteiras, curandeiras, perfumistas, lavadeiras, etc. Basicamente, qualquer mulher que não fosse subserviente ao homem, e então, eram queimadas em fogueiras ou sofriam torturas físicas (FEDERICI, 2017a).

No novo mundo, “A caça às bruxas e as acusações de adoração ao demônio foram levadas à América para romper a resistência das populações locais, justificando assim a colonização e o tráfico de escravos ante os olhos do mundo”. (FEDERICI, 2017a, p. 357). Dessa forma, o modelo baseado em reprimir as mulheres exportado para a América funcionou como planejado. “A perseguição às bruxas, tanto na Europa quanto no Novo Mundo, foi tão importante para o desenvolvimento do capitalismo quanto a colonização e a expropriação do campesinato europeu de suas terras.” (FEDERICI, 2017a, p. 26).

No Brasil, com a chegada dos ibéricos, muitas mulheres indígenas foram violentadas por razões de poder e simples desejo dos invasores, mas o impedimento da Igreja Católica em escravizar o povo nativo foi um dos fatores para que as indígenas não fossem tão escravizadas como as mulheres trazidas da África. As mulheres negras eram consideradas pelos senhores de engenho como objeto de desejo sexual e forçadas a cuidar da casa e dos filhos do senhor, então, ficaram conhecidas como “amas de leite”, mulheres negras escravizadas que amamentavam os filhos dos senhores de engenho.

A DESIGUALDADE DENTRO DO RIO

Embora o trabalho do pescador seja invisibilizado na sociedade, foi constatado através das entrevistas que na própria atividade da pesca também há divisões. De acordo com depoimentos, homens geralmente saem à noite com o seu barco para pescar com a rede, no entanto, as mulheres, depois de cuidar das atividades domésticas e das crianças, saem para pescar, geralmente, no final da tarde com a vara e o anzol. A diferença de instrumentos de pesca é um grande fator na quantidade de peixe pescado, a rede consegue pegar uma quantidade muito maior que o anzol, dessa forma, os homens acabam levando mais renda para a família, conforme relata a pescadora “A” em sua entrevista:

Eu pesco na beira do rio com meu marido, aí nós pegamos, ele bota a rede e eu fico pescando de anzol, ele vai pegar uns peixes lá com a rede mais um menino e depois ele volta. A senhora pega mais peixe que ele ou ele pega mais peixe? Ele pega mais peixe porque ele bota com a rede. (Entrevista concedida pela pescadora “A”, Quilombo Mocambo, em junho de 2024.)

Além disso, o horário de pesca também é um diferencial na hora de trazer os peixes para casa, segundo os pescadores entrevistados, a noite é o melhor horário para pescar, pois o peixe não consegue enxergar a “artaria” (instrumentos de pesca) e acaba sendo pescado. No entanto, durante o período noturno quase nenhuma mulher tem coragem ou disponibilidade de ir, seja por questões de segurança em pescar sozinha no escuro ou cuidar dos filhos que estão em casa, como fala a entrevistada “B”:

Eu faço as coisas dentro de casa primeiro, depois vou pescar. Primeiro lavo roupa, vou cuidar da menina. Quando vou pescar preciso de linha,

tem que fazer a isca, sabe? De farinha, ou se não a gente pega os pedacinhos de carne, corta. [...] Vou pescar sozinha, eu gosto de ir mais a tarde, sabe? Aí quando é umas 17h e pouco eu subo e venho embora. De noite ficou pra os homens. (Entrevista concedida pela pescadora “B”, Quilombo Mocambo, em junho de 2024.)

Como citado acima, os pescadores geralmente saem com seus barcos para pescar durante o período da noite, pois, em conformidade a vários depoimentos, a dificuldade do peixe em ver a rede é maior por conta da escuridão. Ao retornarem pela madrugada, ou mesmo de manhã, vão retirar o peixe pescado e consertar a rede, já que muitas vezes há pedaços de árvores no rio que acabam rasgando-a. Durante o conserto, alguns se reúnem para conversar sobre a pesca e até mesmo sobre o cotidiano, além de ser continuação do trabalho, esse também é um momento de socialização para eles.

É porque a noite fica melhor da gente pescar né, mais frio, e assim pelo dia é quente e também é mais difícil pegar o peixe né, a não ser de anzol, de anzol não tem horário para pescar. Agora de rede só mais a noite ou madrugada, esse é o período que a gente mais frequenta é esse, esses horários. (Entrevista concedida pelo pescador “F”, Quilombo Mocambo, em junho de 2024.)

Aí chego umas 07h, vou ajeitar os aviamentos, as redes, quando é 18h da noite aí eu entro pra pescar, 00h/01h da manhã eu tô chegando em casa. Hoje mesmo amanheci o dia, sozinho e Deus. Boto a rede e tem que descer, rodo tudo, não é só na linha não. (Entrevista concedida pelo pescador “G”, Quilombo Mocambo, em junho de 2024.)

Como destaca o teórico político Friedrich Engels, a desigualdade de gênero em relação às atividades, sejam laborais ou não, está relacionada ao surgimento da propriedade privada e da monogamia. Pois, “A monogamia foi a primeira forma de família que não se fundou em condições naturais, mas em condições econômicas, a saber, sobre a vitória da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva, de origem natural.” (ENGELS, 2019, p. 84). Para ele, o casamento monogâmico representa a subjugação de um sexo pelo outro, em que há uma opressão de classe do gênero masculino sobre o feminino.

Davis (2016) lembra que, nas primeiras sociedades humanas, o trabalho era complementar, e não hierárquico, as mulheres colhiam frutas e legumes enquanto os homens caçavam animais, dessa maneira, o trabalho dos dois se complementavam a fim de manter a sobrevivência deles. Entretanto, com a propriedade privada e o casamento, a comunidade que representava uma família estendida foi reduzida a um núcleo familiar, em que a mulher passou a exercer função central nas atividades

domésticas, no entanto, nessas sociedades pré-capitalistas o trabalho doméstico ainda não era visto como menos importante, mas nas sociedades capitalistas avançadas esse trabalho passa então a ser hierárquico, e não mais complementar sob o ponto de vista social. O trabalho feminino doméstico perde o valor equiparativo com o masculino e ela se torna uma serva do marido, sendo obrigada a cuidar da casa, dos filhos e dele quando chega do trabalho.

Ainda que na historiografia popular e em alguns livros seja relatada que o homem desbravava as florestas em busca de animais selvagens para alimentar sua família, na verdade, são criações socioculturais de uma ideia que visava a hegemonia masculina e a sua supremacia perante ao feminino (LERNER, 2019).

A DESIGUALDADE ALÉM RIO

Apesar de ser - e é - considerado um território de resistência, o Quilombo Mocambo também apresenta características sociais da sociedade ocidental. As atividades laborais são divididas pelo gênero, o trabalho remunerado, de acordo com entrevistados, em sua maioria, é dever do homem, enquanto que, os afazeres domésticos, juntamente com os principais cuidados dos filhos, é sempre atribuição das mulheres. Entretanto, devido às dificuldades financeiras da família, elas pescam como forma de complementar a renda.

A comunidade é essencialmente o lugar das mulheres, no sentido de que é ali que elas aparecem e realizam seu trabalho diretamente. Mas a fábrica é igualmente o lugar onde é incorporado o trabalho das mulheres que não aparecem ali e que transferiram seu trabalho aos homens que lá estão. Similarmente, a escola também incorpora o trabalho das mulheres que não aparecem ali, mas que transferiram o seu trabalho aos alunos que retornam todas as manhãs alimentados, bem cuidados e com a roupa passada pela mãe. "Citação Mariarosa Dalla Costa, "Community, Factory and school from the woman's viewpoint" [Comunidade, fábrica e escola na perspectiva da mulher] (1972). (FEDERICI, 2019, p.38).

A maioria das entrevistadas reclamam do cansaço causado pela dupla jornada de trabalho. Uma das entrevistadas, a pescadora "C", afirma que a ida dos filhos à escola de tempo integral é um alívio para ela.

Primeiro boto meus filhos para ir pra escola, faço meu almoço em casa. Meus filhos comem na escola, agora como tem esse Centro de Excelência, eles ficam no integral e estuda o dia todinho. Aí eu faço o

almoço para o meu esposo, depois nós vamos pescar. (Entrevista concedida pela pescadora “C”, Quilombo Mocambo, em junho de 2024.)

Cinco horas da manhã eu já estou com duas crianças batendo na porta enchendo o saco, meus dois sobrinhos. Não dá tempo limpar a casa, é fazendo comida e café nas correrias. Quando tem uma folguinha a partir de 14h eu corro deles, vou pra beira do rio pescar, não aguento. [...] Que nada! Começa tudo de novo as crianças lá me perturbando, aí vou limpar a casa, dou banho em um, dou banho em outro, faço a janta, boto eles pra jantar, depois mando pra casa da mãe de volta. É corrido. (Entrevista concedida pela pescadora “D”, Quilombo Mocambo, em junho de 2024.)

Como escreve Federici (2019a, p. 70), “As creches e os berçários nunca nos proporcionaram tempo disponível para nós mesmas, mas, sim, para trabalho adicional.”. Nesse sentido, vê-se que o tempo que seria usado para descanso quando os filhos vão para a escola é, na verdade, usado para pescar ou fazer bordado e garantir um pouco mais de renda para a família.

A preguiça é cansaço, quando eu não tinha a menina eu ia mais pescar, ia de manhã, ia à tarde, mas depois que a menina nasceu é tanto trabalho, aí tem vez que não tem com quem deixar ela e eu não gosto de tá levando porque a maresia do rio pode adoecer ela. (Entrevista concedida pela pescadora “B”, Quilombo Mocambo, em junho de 2024.)

Outra entrevistada, afirma que além de pescar, trabalha também em uma das balsas que faz a travessia Niterói/Pão de Açúcar:

Além da pesca, a gente trabalha na roça, entendeu? A gente faz todos os anos quando chove no inverno. São os dois meios de sobrevivência que a gente tem, né? É a pesca e a roça. Agora, depois de um tempo, eu me habilitei. Entendeu? Tirei a carteira de marinheira, de convés. Tô trabalhando agora há pouco, tem um tempinho que eu tô trabalhando ali na balsa de Alagoas. Fazer a travessia de Niterói à Pão de Açúcar. Pra minha família é a única renda agora, né? É a pesca e esse trabalho que eu tenho agora. (Entrevista concedida pela pescadora “E” em junho de 2024.)

Nesse sentido, algumas pescadoras não só intercalam a vida com a dupla jornada de trabalho, mas, às vezes com três, como é o caso das entrevistadas que dividem o tempo do dia com as atividades domésticas, pesca e bordado ou trabalhando na balsa. Além disso, a entrevistada “E” relata que trabalha na roça quando chega o período do inverno, mas no final da sua fala afirma que só trabalha na pesca e na balsa, isso retrata como um segundo ou terceiro trabalho é invisibilizado até por ela mesma. Dessa forma, “Conseguir um segundo emprego nunca nos libertou

do primeiro. Ter dois empregos apenas significou para as mulheres possuir ainda menos tempo e energia para lutar contra ambos” (FEDERICI, 2019a, p. 69).

Enquanto os homens faziam a maioria do trabalho, as mulheres trabalhavam para tornar o lar um lugar confortável e relaxante para os homens. A casa era um lugar relaxante para mulheres apenas quando o marido e as crianças não estavam presentes. Quando as mulheres, em casa, dedicam todo o tempo a atender às necessidades dos outros, o lar é local de trabalho para ela, não é local de relaxamento, conforto e prazer. (HOOKS, 2018, p. 65).

O dia a dia das pescadoras são intercalados com atividades produtivas e reprodutivas, no entanto, as produtivas são consideradas extensões dessas ou até mesmo emprego, pois gera renda, assim, segundo narrativas, o trabalho e o esforço delas são invisibilizados e menosprezados.

Além do trabalho profissional, a mulher se divide no dia-a-dia entre atividades de casa, de cuidado dos filhos, quintal e animais, tarefas que merecem destaque pelo grau de importância que têm para a sustentabilidade do grupo familiar e que, invisíveis, são tidas como trabalho destituído de valor produtivo. (FASSARELLA, 2008, p.5 *apud* ANTUNES NETO, OLIVEIRA & AMARAL, 2021, p. 109).

Para Freyre (2003), a sociedade brasileira é derivada do histórico sistema colonial, baseado na figura do senhor de engenho: branco, patriarcal e católico. Nesse sentido, ainda que o Quilombo Mocambo apresente ser um espaço de resistência, apesar da distância temporal, não está longe da influência colonial. A desigualdade na hora de pescar e a distribuição desigual dos afazeres domésticos revela como o patriarcalismo histórico está enraizado na comunidade.

Além disso, a religião católica é também umas das influências marcantes dessa desigualdade ao renegar o papel feminino nos trabalhos além do lar ao colocar a mulher como frágil e submissa designada a cuidar dos filhos do casal, desse modo, somente o homem poderia trabalhar de forma remunerada. Outrossim, a construção do feminino a partir de Eva é um grande problema, já que ela foi feita a partir do homem, Adão, a fim de se tornar submissa a ele, não obstante, ela foi a causa da expulsão dos dois do paraíso ao comer a maçã do pecado, diferentemente de Lilith, que não aceitou a ordem divina e é expulsa do paraíso, segundo a tradição hebraica cristã. Não obstante, a figura da Virgem Maria também é problemática, pois representa a pureza e a obediência da mulher, impedida de realizar seus desejos a fim de servir o marido. Nesse sentido, tradicionalistas consideraram a submissão das mulheres

como algo natural e determinado por Deus (LERNER, 2019). Então, o catolicismo usará o antagonismo entre Eva e a Virgem Maria para controlar o comportamento das mulheres dentro e fora de casa, como afirma Valéria Melki Busin:

Se a religião é uma modeladora de subjetividades, o modelo feminino apresentado como exemplar, como a Virgem Maria, reporta à submissão, à fragilidade, à maternidade como destino, ao servir, à dessexualização e à desvitalização das mulheres como um ideal a ser perseguido. Já o modelo a ser negado e recusado por ser causador das desgraças da humanidade – Eva – reporta à liberdade de escolha, à sexualidade com liberdade, à tomada de iniciativa, à curiosidade, à vontade de saber. Esses modelos são antagônicos e funcionam de forma importante para o controle dos corpos e da vida das mulheres. (BUSIN, 2011, pg. 118 *apud* KLEIN, 2021, p. 23).

Nota-se que as mulheres são subjugadas pelos homens, principalmente após a invasão dos europeus e do cristianismo, gerando consequências que permeiam até hoje em toda a sociedade, inclusive em um Quilombo, considerado pela literatura, local de resistência. No entanto, essas assimetrias entre os gêneros nem sempre são percebidas, a naturalização do cotidiano demonstrado através dos discursos dos pescadores e pescadoras reafirma o estruturalismo do problema, mas que, ainda sim, mesmo sem perceber os homens conseguem alcançar um privilégio em relação a elas.

Segundo Simone de Beauvoir, a mulher é moldada desde o nascimento pela sociedade para fazer o que os homens desejam, ainda que não haja nenhum motivo biológico, psíquico ou econômico, dessa forma, para os homens, eles são o primeiro sexo, e elas o segundo:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. (BEAUVOIR, 1967, p. 9).

Sem dúvida, o gênero masculino ainda detém poder sobre o feminino. Pois, para o sociólogo francês Pierre Bourdieu, “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.” (BOURDIEU, 1989, p. 8-9). Nesse sentido, as relações de poder passam despercebidas entre os entrevistados e entrevistadas.

ENTRE UM TRABALHO E OUTRO: O LAZER NO RIO

O Rio São Francisco no Quilombo Mocambo, assim como oferece o sustento das famílias, também presenteia com o lazer. Nem sempre o trabalho é somente árduo, as águas do Velho Chico servem de encontro para as mulheres ou os homens que aproveitam um pouco do tempo para socializar e descansar do trabalho doméstico, como fala a pescadora “D”: “Quando tem uma folguinha a partir de 14h eu corro deles, vou pra beira do rio pescar, não aguento”.

Além disso, a socialização entre elas não é só um processo de fuga do cotidiano, mas também de resistência, as “fofocas” mantêm viva a história da comunidade que podem ser transmitidas às futuras gerações, criando uma identidade coletiva e profundo senso de coesão (FEDERICI, 2019b).

LIMITAÇÕES ECONÔMICAS E SOCIAIS

Embora sintam orgulho de serem pescadores, os entrevistados reclamam que a profissão é a única que lhe resta. A fonte de renda local é baseada na pesca e auxílio governamental, como o Bolsa Família, dessa forma, sem o rio não há renda e alimento para levar ao lar, no período de reprodução dos peixes, chamado de “piracema”, a pesca é proibida por lei, nesse sentido, eles relataram a dificuldade em comprar outros tipos de proteína que possam substituir o peixe, já que tendem a ter um preço mais elevado. Nesse período de quatro meses, novembro a fevereiro, eles recebem o Seguro Defeso, um benefício dado pelo governo federal durante a época em que os peixes reproduzem, mas o valor de um salário mínimo é considerado baixo para eles.

Além disso, os depoentes falam sobre a falta de assistência governamental, os materiais usados na pesca, como barcos e redes, são caros e a rede é rapidamente rasgada ao se prender em troncos que ficam no leito no rio. Assim, ainda que eles consigam resistir costurando as redes a produtividade diminui e, às vezes, o trabalho fica comprometido. Como fala o pescador “G” ao ser perguntado se havia algum problema na pesca: “Às vezes, nós temos um barco, não é muito adequado pra nós pescar, porque pra pescar só de linha não vai dar. Então nós temos que ter um barco adequado, arte adequada, porque cada um por seu tipo.” (Entrevista concedida pelo pescador “G” em junho de 2024.)

Desse modo, a profissão de pescador, segundo os relatos, é passada de geração em geração não só por motivos culturais de morar próximo ao rio, mas também econômico por ser a única fonte de renda possível na localidade. Ainda que morem no ambiente rural, o acesso à terra praticamente não existe, a concentração fundiária os condena a depender somente do rio, dessa forma, se o rio diminuir sua vazão, eles não terão outra forma de sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar as relações desiguais de “artaria” (instrumentos de pesca) entre pescadores e pescadoras do Quilombo Mocambo, no município de Porto da Folha, localizado no Baixo São Francisco sergipano. Não houve a intenção de desconsiderar o trabalho e a vida árdua dos pescadores que saem à noite, dormem no barco em meio às águas e voltam pela manhã para terminar as atividades pesqueiras. No entanto, há de se considerar a dupla ou tripla jornada de trabalho das pescadoras e a responsabilidade a elas impostas historicamente de cuidar dos filhos e das atividades domésticas sem remuneração.

Pescadoras são nada mais nada menos que mulheres que pescam, assim, sofrem todo tipo de preconceito e consequências do patriarcado. Mas para Mary Del Priori, mulheres também são resistência, pois apesar das adversidades se reinventam em busca do desejo da autonomia e igualdade (PRIORI, 2020). As pescadoras do Quilombo Mocambo ainda não conquistaram todos os direitos em que lhe são assegurados como mulher, mas a busca por trabalho além do doméstico, que não oferece renda, é um desejo de autonomia. Ao contarem suas vidas, suas histórias, elas estão rompendo as vozes do silêncio (PRIORI, 1998).

Conquistar a igualdade dentro e fora da pesca ainda é um desafio para as pescadoras, nem elas mesmas conseguiram indicar uma forma de acabar com isso, mas não é nenhuma surpresa, haja visto que no decorrer do artigo foi explicado o papel e os desafios da mulher na história.

Contudo, uma das maiores dificuldades na escrita deste artigo é a ausência de material bibliográfico, maior parte deles, praticamente todos, falam sobre as dificuldades da vida das mulheres pescadoras e as desigualdades de gênero dentro e fora da pesca, mas não sobre a desigualdade de instrumentos usados na pesca: o

anzol e a rede. Dessa maneira, este trabalho apresenta ser um prelúdio e exemplo a ser discutido para futuras análises.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral / Verena Alberti**. – 3. Ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 236p.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida, volume 2**. Difusão Europeia do Livro, São Paulo, 1967.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina; PORTELLI, Alessandro. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Berrando Brasil S. A: Rio de Janeiro, 1989.

CARVALHO, Maria Letícia de Alvarenga. **Quilombo de Mocambo**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe [recurso eletrônico]** / Angela Davis; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado [recurso eletrônico]: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan / Friedrich Engels**; tradução Nélio Schneider. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo : Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais**. Traduzido por Heci Regina Candiani. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2019b. 158p.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Tradução de Coletivo Sycorax — São Paulo: Elefante, 2019a.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal** / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. — 481 ed. rev. — São Paulo : Global, 2003. — (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil ; 1).

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras / bell hooks**; tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. recurso digital.

JOUTARD, P. **Desafios à história oral do Século XXI**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Casa Osvaldo Cruz, 2000.

KLEIN, Janaina Luzia. **O CATOLICISMO E A REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO NAS RELAÇÕES SOCIAIS DE MULHERES QUE VIVEM SUA RELIGIOSIDADE** / Janaina Luzia Klein. – Londrina, 2021. 67 f. : il.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Trad: Luiza Sallera. São Paulo: Cultrix, 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 2002.

Mídia Digital Conceito. **Municípios e Economia | Porto da Folha**. 2020. Disponível em: <<https://al.se.leg.br/municipios-e-economia-porto-da-folha/>>. Acesso em 18 mar. 2024.

NOGUEIRA ANTUNES NETO, J.; DE OLIVEIRA SILVA, R.; CAMPOS DE SOUZA AMARAL, S. **Maré invisível e as mulheres na pesca artesanal: um estudo sobre o perfil laboral e a discriminação indireta na atividade pesqueira do Brasil**. *Revista Campo-Território*, Uberlândia, v. 16, n. 43 Dez., p. 103–128, 2021. DOI: 10.14393/RCT164305. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/62618>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PRIORE, Mary Del. **“História das mulheres: as vozes do silêncio”**. In: FREITAS, Marcos Cezar De. (Org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. p.217-235.

PRIORE, Mary Del. **Sobreviventes e guerreiras: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000**. Planeta Estratégia, 2020.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **IDHM Municípios 2010**. [2013?]. Disponível em: <<https://www.undp.org/pt/brazil/idhm-municipios-2010>>. Acesso em 18 mar. 2024.

Capítulo 2

MANIFESTAÇÃO OCULAR DA ESPONDILITE ANQUILOSANTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Anna Luíza 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

RESUMO

O presente estudo pretende realizar uma revisão de literatura sobre as manifestações oculares da espondilite anquilosante, com objetivo de analisar as repercussões clínicas e manejo terapêutico da doença. A pesquisa teve como base artigos científicos nas línguas portuguesa e inglesa publicados entre os anos de 2010 a 2025, selecionados de bases científicas como Pubmed e Scielo que estivessem disponíveis na íntegra. Os resultados mostraram que O envolvimento ocular na EA inclui a esclera, a episclera, o trato uveal e outras estruturas adjacentes, incluindo humor vítreo, retina, nervo óptico e vasos sanguíneos.

Palavras-chave: Espondilite anquilosante. Uveíte. Inflamação.

ABSTRACT

The present study intends to carry out a literature review on the ocular manifestations of ankylosing spondylitis, with the aim of analyzing the clinical repercussions and therapeutic management of the disease. The research was based on scientific articles in Portuguese and English published between 2010 and 2025, selected from scientific databases such as Pubmed and Scielo that were available in full. The results showed that ocular involvement in AS includes the sclera, episclera, uveal tract and other adjacent structures, including vitreous humor, retina, optic nerve and blood vessels.

Keywords: Ankylosing spondylitis. Uveitis. Inflammation.

INTRODUÇÃO

A espondilite anquilosante (EA) é uma enfermidade de caráter autoimune, crônico e progressivo. Caracteriza-se, principalmente, pelo comprometimento da coluna vertebral e articulações sacroilíacas, periféricas, dedos e ênteses. Os achados axiais englobam espondilite e sacroilite. EA é caracterizada por lombalgia inflamatória de início insidioso, com duração de mais de 3 meses, rigidez matinal por mais de 30 minutos que melhora ao movimento.

EA pode acometer outros órgãos, como a pele, olhos e sistema cardiovascular. Sendo sua manifestação extra articular mais comum a uveíte anterior, presente em 40% dos pacientes com história prolongada de doença, habitualmente relacionado a positividade do marcador HLA-B27. Por volta de 30% dos pacientes com EA também apresentam manifestações extra articulares, incluindo psoríase, doença inflamatória intestinal e uveíte anterior aguda (AAU).

A uveíte pode acometer ambos os seguimentos oculares, sendo o anterior mais prevalentemente atingido. Apresenta quadros de início súbito, recorrentes e unilaterais. A uveíte associada à EA é a manifestação ocular mais frequente, com prevalência de 30%.

OBJETIVO

O presente estudo tem por objetivo analisar artigos científicos sobre as manifestações oculares da espondilite anquilosante, suas repercussões e manejo terapêutico.

METODOLOGIA

Foi utilizado neste trabalho o método de pesquisa exploratório, por meio de uma busca bibliográfica para obter referências que ampliem o conhecimento sobre as manifestações oculares da espondilite anquilosante. A pesquisa teve como base artigos científicos nas línguas portuguesa e inglesa publicados entre os anos de 2010

a 2025, 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: Espondilite anquilosante, Uveíte, 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 uveíte pode acometer ambos os seguimentos oculares, sendo o anterior mais prevalentemente atingido. Apresenta quadros de início súbito, recorrentes e unilaterais. A uveíte associada à EA é a manifestação ocular mais frequente, com prevalência de 30%.

O envolvimento ocular da EA inclui esclera, a episclera, o trato uveal e outras estruturas adjacentes, incluindo humor vítreo, retina, nervo óptico e vasos sanguíneos. Sua característica é o padrão “ping-pong”, que significa que a uveíte pode afetar alternadamente os olhos.

A uveíte anterior associada ao HLA-B27 apresenta inflamação restrita à úvea (camada vascular média dos olhos). A uveíte anterior associada ao HLA-B27 apresenta inflamação restrita à úvea (camada vascular média dos olhos). As evidências atuais sugerem que a UAA associada ao HLA-B27 positivo tem um prognóstico menos favorável e é propensa à recaídas frequentes.

A visão turva é o principal sintoma da UAA causada por espasmo ciliar e presença de células e/ou alargamento na câmara anterior do olho; dor, vermelhidão e lacrimejamento são os outros principais sintomas.⁴ Episódios de fotofobia e precipitados ceráticos, hipópio, membrana pupilar e hifema também faz parte do quadro clínico.⁵ Sobre as complicações oculares mais comuns foram, a catarata (9,7%) e glaucoma (4,8%). A avaliação clínica do oftalmologista é de suma importância no estabelecimento do diagnóstico do paciente com uveíte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em casos de evolução crônica de doença, apresenta-se altas taxas de complicações, como seclusão, oclusão pupilar, baixa acuidade visual, catarata, glaucoma secundário, edema macular cistoide, buraco macular e preguiamento da

membrana limitante interna da retina na área macular, principalmente nos pacientes com HLA-B27 positivo.

A respeito da terapêutica no manejo das uveítes, os corticosteroides tópicos têm papel importante na fase aguda da manifestação ocular, porém o seu uso crônico está associado a maior chance de complicações como glaucoma secundário, catarata e atrofia da íris.

Os AINEs sistêmicos inibem as prostaglandinas e são usados em condições leves e inflamações que não respondem à terapia tópica.¹¹ Descobriu-se que eles são uma alternativa ideal aos glicocorticoides e são capazes de reduzir os ataques de uveíte.¹¹ Medicamentos antirreumáticos sintéticos modificadores da doença convencionais (DMARDs), como o metotrexato demonstraram a sua eficácia em uveítes idiopáticas ou associadas a outras condições.

A terapia biológica é também bastante utilizados em casos mais graves. A citocina pró-inflamatória Fator de necrose tumoral alfa é muito relevante no tratamento, porque níveis elevados desta citocina foram encontrados no humor aquoso e nas articulações inflamadas de pacientes com EA. Os inibidores de TNF alfa, como infliximabe e adalimumabe, são alternativas muito seguras e eficazes.

REFERÊNCIAS

Wenker KJ, Quint JM. Ankylosing Spondylitis. 2023 Jun 20. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2023 Jan–. PMID: 29261996.

Al-ghamdi AA. Eye and Rheumatology. 2021 Jan 6. In: Almoallim H, Cheikh M, editors. Skills in Rheumatology [Internet]. Singapore: Springer; 2021. Chapter 19. PMID: 36315796.

Parameswaran P, Lucke M. HLA-B27 Syndromes. 2023 Jul 4. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2023 Jan–. PMID: 31855367.

Pandey A, Ravindran V. Ocular Manifestations of Spondyloarthritis. *Mediterr J Rheumatol*. 2023 Mar 31;34(1):24-29. doi: 10.31138/mjr.34.1.24. PMID: 37223599; PMCID: PMC10201097.

Kemeny-Beke A, Szodoray P. Ocular manifestations of rheumatic diseases. *Int Ophthalmol*. 2020 Feb;40(2):503-510. doi: 10.1007/s10792-019-01183-9. Epub 2019 Oct 3. PMID: 31583550.

Lussari L. M. C., Queiroz B. G., Silva V. H. V. da, Pereira H. J. de O., & Mota L. O. D. (2022). Diagnóstico tardio de espondilite anquilosante a partir de uveíte anterior: relato de caso. *Revista Eletrônica Acervo Médico*, 13, e10518. <https://doi.org/10.25248/reamed.e10518.2022>

Dimantas MAP, Lowder C, Muccioli C. Uveítes anteriores associadas a doenças sistêmicas. *Arq Bras Oftalmol* [Internet]. 2003;66(2):235–8. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0004-27492003000200023>

Duarte AP, Marques CD, Bortoluzzo AB, Gonçalves CR, Silva JAB da, Ximenes AC, et al.. Perfil epidemiológico da espondiloartrite de início juvenil comparada com a espondiloartrite de início na vida adulta em uma grande coorte brasileira. *Rev Bras Reumatol* [Internet]. 2014Nov;54(6):424–30. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.rbr.2014.06.005>

Vale IMS, Pereira IA, Mastella M de S. Análise da frequência de uveítes em pacientes com espondiloartrites, suas complicações e associação com parâmetros clínicos da doença. *Rev bras oftalmol* [Internet]. 2018Mar;77(2):80–4. Available from: <https://doi.org/10.5935/0034-7280.20180017>

Vale IMS, Pereira IA, Mastella M de S. Análise da frequência de uveítes em pacientes com espondiloartrites, suas complicações e associação com parâmetros clínicos da doença. *Rev bras oftalmol* [Internet]. 2018Mar;77(2):80–4. Available from: <https://doi.org/10.5935/0034-7280.20180017>

Sampaio-Barros PD, Keiserman M, Meirelles E de S, Pinheiro M de M, Ximenes AC, Azevedo VF, et al.. Recomendações sobre diagnóstico e tratamento da espondilite anquilosante. *Rev Bras Reumatol* [Internet]. 2013May;53(3):242–57. Available from: <https://www.scielo.br/j/rbr/a/Y6T9QFnrh5wTFhLVhv8MSmd/>

Huang T, Pu Y, Wang X, Li Y, Yang H, Luo Y, Liu Y. Metabolomic analysis in spondyloarthritis: A systematic review. *Front Microbiol*. 2022 Sep 2;13:965709. doi: 10.3389/fmicb.2022.965709. Erratum in: *Front Microbiol*. 2022 Dec 12;13:1100290. PMID: 36118235; PMCID: PMC9479008.

Gouveia EB, Elmann D, Morales MS de Á. Espondilite anquilosante e uveíte: revisão. *Rev Bras Reumatol* [Internet]. 2012Sep;52(5):749–56. Available from: <https://www.scielo.br/j/rbr/a/ZV5Yt6qT494D6LM8VHZxrJn/>

van der Horst-Bruinsma I, van Bentum R, Verbraak FD, Rath T, Rosenbaum JT, Misterska-Skora M, Hoepken B, Irvin-Sellers O, VanLunen B, Bauer L, Rudwaleit M. The impact of certolizumab pegol treatment on the incidence of anterior uveitis flares in patients with axial spondyloarthritis: 48-week interim results from C-VIEW. *RMD Open*. 2020 Apr;6(1):e001161. doi: 10.1136/rmdopen-2019-001161. PMID: 32371433; PMCID: PMC7299504.

Capítulo 3

O BAIXISTA DUFF MCKAGAN E SUA *PERFORMANCE* MUSICAL NA BANDA GUNS N' ROSES

Sérgio Rodrigues de Souza

Licenciado em Letras. Especialista em Linguística Aplicada. Pós-Doutor em Psicologia Social. E-mail: srgrodriguesdesouza@gmail.com.

RESUMO

Este artigo aborda um tema relacionado à genialidade de um músico contemporâneo e que ainda se mantém apresentando aos fãs toda a sua criação, junto com seus companheiros de banda. Trata-se de Duff Mckagan, baixista original do Guns n' Roses, responsável pela produção de clássicos da música internacional que se tornaram épicos, ao longo dos anos. Ele se tornou um erudito a partir de sua experiência musical, construída através de contato com o estilo punk rock underground e por sua passagem em cerca de 31 bandas do gênero, antes de entrar para o Guns, tocando vários tipos de instrumentos. A linearidade com que Duff explora o som de seu contrabaixo, não deixando espaços abertos, permite com que se ouça a sua melodia como tal, contendo o peso na medida certa e a velocidade exata para fazer com que o ouvinte não se distraia com as manobras ousadas e radicais de Slash. Isto é um fenômeno musical, algo que raramente se presencia na história da música, mais destacadamente com relação a este instrumento, em particular, acostumados que todos são ao seu som grave e pesado. Michael Andrew Mckagan, nascido em 5 de fevereiro de 1964, tornou-se conhecido no mundo da música pesada internacional como *Duff Mckagan*, especialmente impulsionado pelo sucesso de sua banda Guns N' Roses, é um dos raros músicos em que não fez força extrema para que o brilho de seu sucesso e de sua genialidade o tirasse de seu mundo pacato e reservado, embora sentisse, já tardiamente que estava apagado em sua banda, mesmo sendo um dos pilares de sua música.

Palavras-chave: Duff Mckagan. Guns n' Roses. Performance musical. Hardrock. Punk rock.

ABSTRACT

This article addresses a topic related to the genius of a contemporary musician who continues to present his entire creation to his fans, along with his bandmates. This is Duff McKagan, the original bassist for Guns n' Roses, responsible for producing international music classics that have become epic over the years. He became an erudite based on his musical experience, built through contact with the underground punk rock style and his time in around 31 bands of the genre, before joining Guns, playing several types of instruments. The linearity with which Duff explores the sound

of his bass, leaving no open spaces, allows us to hear his melody as such, containing just the right amount of weight and the exact speed to prevent the listener from getting distracted by Slash's bold and radical maneuvers. This is a musical phenomenon, something that is rarely seen in the history of music, especially with regard to this instrument, in particular, since everyone is accustomed to its deep and heavy sound. Michael Andrew McKagan, born on February 5, 1964, became known in the world of international heavy music as Duff McKagan, especially driven by the success of his band Guns N' Roses. He is one of the rare musicians who did not make an extreme effort to let the shine of his success and his genius take him out of his quiet and reserved world, although he felt, late in life, that he was being overshadowed in his band, even though he was one of the pillars of their music.

Keywords: Duff McKagan. Guns n' Roses. Musical performance. Hardrock. Punk rock.

INTRODUÇÃO

Duff Mackagan é uma lenda do rock n' roll, mais especificamente do estilo *hardcore* que a banda norteamericana Guns N' Roses aperfeiçoou, fazendo uma mistura de *blues* e *punk* com um estilo único criado pelo guitarrista Saul Hudson, conhecido artisticamente como Slash. Vince Neil (Motley Crue) disse certa vez que não tinha qualquer convicção de que o Guns criaria algo inovador no mundo da música, em especial, no rock; mas, sabiam como reviver o passado de uma maneira singular. Muito mais que o estilo selvagem de comportamento no palco, havia a forma como Slash fazia com que os sons de sua guitarra parecessem agressivos, ao mesmo tempo em que agregava a eles uma sonoridade que deixava aos ouvintes perplexos, uma mistura *hardsoft* que se tornara inovadora na música, contrariando a argumentação de Vinci. Qual seria o segredo de tais notas melodiosas marcadas por uma crueza indelével?

Slash podia contar com um baterista que, antes de assumir as baquetas, fora guitarrista; logo, ele sabia o que o baixista e o guitarrista solo precisava para criar a cadência perfeita e a harmonia entre o som dos instrumentos e os instrumentistas. Além dele, havia Duff, que já fora guitarrista, baterista e que, por fim, se tornara baixista, o tipo raro de músico que é, na verdade, um maestro, por conhecer os elementos mais intrínsecos de um conjunto e as necessidades que apresenta para poder atingir um nível de excelência musical e, foi assim que ele se torna uma lenda, não somente por sua capacidade para tocar como nenhum outro, mas pelo fato de

que seu baixo permitiu que Slash tivesse toda a liberdade de que necessitava para tornar-se um músico lendário e inigualável.

A linearidade com que Duff explora o som de seu contrabaixo, não deixando espaços abertos, permite com que se ouça a sua melodia como tal, contendo o peso na medida certa e a velocidade exata para fazer com que o ouvinte não se distraia com as manobras ousadas e radicais de Slash. Isto é um fenômeno musical, algo que raramente se presencia na história da música, mais destacadamente com relação a este instrumento, em particular, acostumados que todos são ao seu som grave e pesado.

Esta condição de equilíbrio sonoro que foi desenvolvido por Duff faz dele um profissional que se torna difícil de encontrar semelhança na história da música universal, mesmo entre aqueles que estudaram música clássica. Até mesmo em músicas onde se exige peso no som do baixo, ele conseguiu fazer de tais acordes uma melodia à parte, como acontece nas canções *Rocket queen* (1987) e *You could be mine* (1991). A sua genialidade musical foi o que fez com que o som do Guns N' Roses se tornasse uma influência e Slash, um mestre, criando uma escola da qual muitos já se tornaram discípulos devotados e, pela história à frente, não haverá como negar que ele será lembrado e retratado pelos estudiosos da música da mesma forma que Orfeu está para a lira e Tartini está para o violino.

O contrabaixo tem um papel preponderante na música, em especial, quando se utiliza a guitarra que expressa um som mais metálico e agudo, sendo necessário a intervenção de um fundo melodioso mais grave, adequando os sons produzidos aos níveis do ouvido humano, criando a melodia na tonalidade certa. Para tanto, o baixista deve ser afinado ao ponto de conhecer a sintonia de todos os instrumentos da orquestra, esclarecendo que, está-se aqui tratando de bandas de rock pesado clássicas, em que os instrumentos musicais se resumiam a três ou quatro, não sendo marcado a presença de teclados e/ou flautas, procedimento que, uma vez inserido nas composições modernas, especialmente, pós 1990, necessitou-se de trabalhos de ajustes, não apenas por parte dos músicos quanto dos produtores musicais. Prova disto foi o fato de que muitas músicas do Guns N' Roses, já compostas em 1987, mas que tinham passagens ou elas inteiras sob som de piano tiveram suas apresentações e gravações postergadas até o início da década de 1990.

A inserção de sons de piano e teclados nas músicas *hardcore* representou uma inovação musical extraordinária e, mais uma vez, Duff soube adequar-se a ela com

tanto esmero e fineza que, ao se escutar canções da banda que foram compostas completamente sob bases destes dois instrumentos e, na canção *November Rain* (1991), que se trata de uma *ópera rock*, o seu baixo continua poderoso, produzindo um som atraente e destacado, em meio à miríade de instrumentos e vocais. Na canção *Estranged* (1991) demonstra outra forma de talento inigualável e insuperável, quando o som do baixo, da guitarra e do piano se mantém no mesmo nível e sequente. Os exemplos de sua genialidade são inúmeros e por mais que se queira expressar a sua grandeza como músico, as músicas que se tornaram imortalizadas, através da discografia de sua banda original e que o projetou ao estrelato falam por si só e dão todo o testemunho de que se possa necessitar.

DUFF MCKAGAN

Michael Andrew Mckagan, nascido em 5 de fevereiro de 1964, tornou-se conhecido no mundo da música pesada internacional como *Duff Mckagan*, especialmente impulsionado pelo sucesso de sua banda Guns N' Roses, é um dos raros músicos em que não fez força extrema para que o brilho de seu sucesso e de sua genialidade o tirasse de seu mundo pacato e reservado, embora sentisse, já tardiamente que estava apagado em sua banda, mesmo sendo um dos pilares de sua música. Não foi pelo sucesso do Guns que Slash o convidou a fazer parte de seu projeto solo; este, melhor que qualquer outro sabia o quanto as bases de contrabaixo criadas por Mckagan faziam com que a sua guitarra se sentisse livre e ele podia, assim, criar os maiores arranjos ao vivo, sem se preocupar com os espaços em aberto deixados pelas trocas de notas e adornos.

Duff sempre procurou ser uma figura reservada no palco, mantendo-se junto com o batera e, quando aparecia, estava sempre protegido por seu chapéu de *cowboy* e óculos escuros, raramente, se mostrando com maior liberdade em meio ao grupo, como se fosse uma figura marcada pela timidez. Ocorre que, um diagnóstico psiquiátrico realizado em sua juventude marcaria sua vida e determinaria sua postura no palco. Aos dezesseis anos de idade, durante o banho, ele foi acometido por uma crise de pânico, enquanto estava embaixo do chuveiro e ele relata que aquilo foi um caos em sua vida de aí por diante, representando sua maior fraqueza. Seu relato sobre o caso demonstra os instantes de terror, experimentado naquele instante: "Aconteceu do nada. Eu estava tomando banho na casa da minha mãe, e de repente o chão

afundou uns 30 cm, e eu pensei que fosse um terremoto ou algo do tipo. Mas, na verdade, era um ataque de pânico. Eu tinha 16 anos, estava no chuveiro, e pensei que estava acontecendo um terremoto, porque o chuveiro caiu um metro e eu literalmente fui parar de joelhos. Eu saí rastejando do chuveiro e percebi que nada estava caído ou virado — só eu. Me dar conta daquilo naquela primeira vez foi como se eu estivesse ficando maluco. Minha mãe me levou ao pronto-socorro, e algum psicólogo lá descobriu o que era. Eles me deram alguns remédios para me acalmar. No primeiro ano e meio ou dois anos, me senti sozinho; não é nada legal sentir que está completamente sozinho. Uma amiga de um amigo tinha ouvido falar sobre aquilo, e ela leu em um livro que milhões de pessoas tinham aqueles ataques de pânico. Aquilo foi nos anos 80, ou final dos anos 70. Ouvir que outras pessoas também passavam por aquilo aliviou muito o peso sobre mim. Não me sentir mais tão sozinho foi importante” (Mckagan, 2019, s.p.).

É impressionante como alguém com este sintoma chegou a tornar-se um músico profissional brilhante, ousado e criativo ao ponto de, além de vir a ser uma lenda viva da música, influenciar inúmeros outros profissionais a optarem pelo contrabaixo como instrumento de carreira. Há quem diga que é uma figura apagada na sua banda de origem e que seus solos são pífijs; pura maldade, despeito e inveja, porque toda a sua influência situa-se na composição das músicas que toca, fazendo arranjos tão perfeitos que nem mesmo o tecladista e o batedor conseguem apagar o som do seu Baixo. É tão fluente a melodia produzida por ele, junto com a guitarra de Slash, que se torna possível acompanhar a linearidade instrumental, como se se estivesse a escutar uma orquestra sinfônica e não uma banda de rock pesado.

Eis uma pergunta estranha, mas que precisa ser posta aqui, neste trabalho: não fosse o transtorno psicológico de Duff, seria ele o baixista tão perfeccionista que se tornou? A resposta, seja ela positiva ou negativa, é algo impossível de proferir, fundamentada em alguma certeza, porque seria preciso conhecer uma versão do músico, na qual houvesse sido acometido pelo mal; no entanto, sua qualidade técnica pode ter sido influenciada pelo processo desencadeado pela síndrome de pânico; ainda mais pelo fato de ter buscado na música sua condição de vida, transformando-a em uma carreira através da qual esperava alcançar sucesso e assim o fez. Com o tempo, a própria música tornou-se um refúgio para auxiliá-lo no suporte emocional aos ataques de pânico; logo, não poderia ser uma coisa qualquer, deveria ser o melhor que se poderia ter já criado, algo sublime, aproximando-se do épico, porque o

fantasma que advinha da crise era assustador e, a tática utilizada por Slash, de fazê-lo buscar na sua própria memória, durante as situações de crise de pânico, algum feito extraordinário de músicos e bandas clássicas, efeito este na tentativa de ajudar o amigo, funciona até certo nível, o que faz merecer uma explicação plausível, porque no dia em que se conseguir superar este achado criativo musical, ele não terá mais o poder de encanto que faz desviar o foco do problema. Assim que, para evitar este desafio, teve que tornar-se um baixista criativo e capaz de superação, sendo admirado por sua própria produção e criatividade musical; e mais, tornou-se, um fenômeno tão importante para a música *hardcore* quanto para o surgimento de uma das maiores lendas da História Universal da Música: Slash; e o próprio guitarrista sabe muito bem disto. Os acordes de contrabaixo, produzidos pelas mãos mágicas de Duff, permitem-lhe ousar na transformação de clássicos imortais da música em verdadeiros *épicos* que se tornam tão encantadores que, após sua apresentação, passam a ser mais replicados que suas versões originais.

Ao mesmo tempo, este transtorno quase o levou à ruína pessoal e à banda também, o que culminaria com o fim de todos, junto com seus sonhos. Por volta de 1989, logo após o lançamento do segundo álbum de estúdio, o *LIES* o membros do grupo se viam às voltas com extremas confusões, vícios em drogas, brigas, prisões e Duff já era por aquela altura alcoólatra e tudo isto reunido estava condenando o grupo ao abismo, o que fez com que o vocalista, Axl Rose, anunciasse, durante a abertura dos shows dos Rolling Stones, em Los Angeles, no ano de 1989, que aquela seria sua última apresentação com eles. A partir daí, cada qual buscou seu caminho de cura e redenção, retornando ao mundo da música mais potentes em suas produções criativas e determinados a dominar o cenário musical internacional, em direção a transformarem-se em lendas vivas.

Duff revela que passou a utilizar o álcool, em especial a vodka [*sua bebida preferida*], como uma forma de escapar do terror provocado pelas crises de pânico que o atormentavam; “mas, quanto mais álcool você bebe, mais açúcar tem no seu sangue, e você vai ter mais ataques. [*Durante as crises era terrível*], eu não conseguia respirar e nem enxergar direito, mas recentemente, felizmente, encontrei em meu violão um refúgio. Se eu simplesmente pegar o violão, tocar uns acordes e cantarolar melodias, eu consigo começar a sair daquele buraco” (Mckagan, 2023, s.p.).

Esta forma de terapia que o Baixista Lendário encontrou talvez seja a mais eficiente e a que mais pode contribuir para seu crescimento como músico e, parece

estranho dizer que alguém que tenha se tornado um mito, ainda vivo, possa desejar superar-se em sua própria arte; mas, o ser humano é movido pelo desafio permanente de ser mais e de ir além. Porém, existe algo no Guns N' Roses, enquanto banda que é um mistério, um fenômeno que ainda não pode ser, devidamente esclarecido, que é o de que aquilo que criaram, ainda na crua década de 1980², sem toda a sofisticação instrumental e fonoaudiológica do século XXI, é épico, em especial quando se ouve e se analisa as produções décadas de distância. E, o mais estranho é que tais criações musicais já nasceram épicas, em que os fãs preferem ouvir as versões clássicas às remasterizações, em que se agrega maior polimento sonoro às produções. E, mesmo em tais trabalhos, já se percebe um contrabaixo sendo tocado com a perícia de um grande artista, alguém a quem o instrumento e a técnica se mesclam de tal maneira que não se torna possível um julgamento sobre um sem referenciar-se ao outro.

Não existe qualquer registro que Duff tenha frequentado uma escola de música clássica; mas, dado a dimensão de seu envolvimento com a música não é de se estranhar que tenha tido aulas com os maiores mestres da categoria e que, como já dominava, com esmerada perícia o instrumento, devem ter-lhe dado dicas de como melhorar a *performance* no palco, uma vez que, mesmo tendo criado inúmeras melodias em projetos paralelos, carreira solo, junto com seus ex-companheiros de banda e até em outras equipes, a sua característica marcante está quando toca as canções que criaram no Guns, porque não se trata apenas de criatividade musical; é uma harmonia tão perfeita que desafia a capacidade de sintetizá-la em palavras.

Lamentavelmente, depois dos álbuns duplos, a condição para serem criativos perdeu-se em meio à realização do desejo latente de produzir algo que estava para muito além do humano e de toda sua capacidade musical. Romperam com todos os desafios e introduziram instrumentos novos nas canções, criando verdadeiras óperas-rock que eram apresentadas ao vivo, levando a todos ao delírio, porque sabiam muito bem que aquilo que estavam presenciando era um momento tão raro na história da música pesada que poderia jamais ser possível contemplá-lo novamente.

Dentro da banda, a guitarra estridente e mágica de Slash, acompanhada pela voz rouca e poderosa de Axl Rose tornaram-se marcas registradas do Guns N' Roses e, imperceptivelmente, Duff foi sendo posto como uma figura de fundo no

² Expresso como sendo a década de 1980, porque quando os álbuns *Use Your illusion* são lançados era, ainda, início da década de 1990, ou seja, nada do que fizeram de inovador pertence, factualmente, a este período (N.A.).

reconhecimento do sucesso icônico do grupo; mas, isto não o impediu de ser o mais brilhante baixista que o mundo da música *hardcore* teve o prazer de produzir, não sem um esforço titânico de sua parte, passando por 31 bandas de punk rock e outras de rock pesado, em um momento em que o Heavy Metal ainda estava restrito a poucas bandas que se arriscavam a destoar da onda *pop music*.

Sua perícia como músico e seu talento admiráveis e incomparáveis no destilamento de notas no contrabaixo vêm de sua capacidade de compreender os diversos estilos musicais e suas respectivas sonoridades e suas necessidades singulares e particulares de base para a produção de sons que não deixem espaços no cérebro do ouvinte, conhecendo a cadência exata entre ritmos e sons de cada canção, estilo e instrumento. Comporta-se, no palco, como um autêntico maestro, em que todos os outros músicos, instintivamente, obedecessem e seguem seus ritmos melódicos.

Em uma entrevista concedida na década de 1990, ele falou sobre como atua na banda e que, por ter sido baterista, compreende o que Matt Sorum fazia (antigo batera do Guns) e, como também havia sido guitarrista em um momento de sua vida, entendia o pensamento e as exigências de Slash durante as apresentações e as execuções das canções da banda ao vivo. A certa altura, torna-se cantor; mas, como explicar sua *performance* em meio a inserção de teclados, pianos e flautas nas canções e que seu desempenho musical continuou gigantesco, tornando-se até mais emblemático e impressionante, tornando o som de seu instrumento em uma orquestra marcada por tons graves e estridentes? Este, o motivo porque não está-se aqui falando de um baixista e sim de um gênio musical reconhecido por aqueles que dividem o palco com ele e isto desde que criaram o Guns N' Roses, em que as maiores produções musicais da história do rock foram compostas e, por mais que exista alguém disposto a superá-los, o que se tem visto, com muita frequência, são músicos brilhantes a copiá-los e ao seu estilo, sem demonstrar qualquer sentimento de inferioridade por tal atitude.

A PERFORMANCE MUSICAL DE DUFF MCKAGAN NO GUNS N' ROSES

A *performance* de Duff Mckagan no Guns N' Roses vai muito além daquela que se espera de um músico talentoso, criativo, habilidoso e extremamente competente no que faz; ele toca seu instrumento como se estivesse a reger uma orquestra e, sem

qualquer modéstia, assim desfila pelo palco, fazendo bases para todas as músicas da banda, com uma segurança que faz todos os outros músicos sentirem que estão se divertindo mais que os próprios fãs.

Sua competência como músico é tão grandiosa que, mesmo quando a banda introduziu instrumentos que tendem a suavizar o som, tanto em estúdio quanto ao vivo, seu instrumento continuou a ser a base mais estridente e mais que isto, pode ser ouvida de uma forma linear, mantendo uma clareza encantadora. Isto se deve a que, ao longo de sua carreira, antes de se juntar a Slash, Axl, Steven Adler e Izzy, para formar o Guns n' Roses ele já havia tocado em cerca de 31 bandas de punk rock em várias *performances*, fosse como baixista, guitarrista e até batedor. Esta mescla diversa de produção de sons e arranjos permitiu-lhe criar uma personalidade musical singular e entender a medida da relação instrumento/instrumentista, tanto de forma isolada quanto de forma conjunta no ambiente de palco e de produção da harmonia musical.

No início da carreira da banda, eles utilizavam apenas os instrumentos básicos do *hardrock* e, surpreendeu muito quando em 1988, na produção do álbum *Lies?!*@ Like a Suicide* os músicos introduzem uma produção toda feita em violão, apresentando uma versão mais acústica de si mesmos e de seus sons, em contraste com a violência gótico-punk de *Appetite for destruction*, de 1987. O que chama a atenção foi que esta virada na criação de novos sons se dá sem nem ao menos se importarem com a opinião alheia, seja de críticos ou de público e, talvez tenha sido esta condição explosiva oriunda de uma mistura de ousadia, rebeldia e talento que tenha feito a banda dar tão certo, em termos musicais.

Duff se desenvolveu como músico de raro talento e, sua presença no palco sempre foi marcante, apesar de, paradoxalmente, ser uma figura tímida em meio aos outros integrantes, deixando que o som de seu contrabaixo o represente de forma espetacular. Axl já era um pianista quando formam a banda; mas, apenas o tocava fora dos palcos e, mesmo que músicas como *November Rain* e *Pretty tied up*, que possuem bases de teclados e pianos já estivessem prontas, em 1987, foi apenas em 1990 que é introduzido, oficialmente, um tecladista na banda. Por este tempo, Axl Rose se consolida como um pianista clássico, especialmente nas produções de *Estrangend* e *November Rain*, em que sua *performance* encanta pela linearidade de som, volume e timbre, mesmo em meio ao som de outros instrumentos e instrumentistas clássicos e, mais uma vez, o estilo único de Duff McKagan faz com

que as bases estilísticas se tornassem criações épicas e lendárias e as versões ao vivo se mostrassem mais imponentes musicalmente que suas versões em estúdio.

Musicalmente, o crescimento do Guns N' Roses é outro fenômeno e, o que mais desperta a atenção é que, houve um avanço tanto no aspecto individual quanto coletivo, em que cada um deles se tornaram músicos que superaram a própria excelência, em seus estilos e, como conjunto musical, a qualidade harmônica do som foi algo que ultrapassou todos os limites, surpreendendo a todos que esperavam algo ao estilo *punk* da época de *Appetite*... A produção que daí surgiu, diferentemente do que se pode acusá-los de ter produzido algo mais comercial e melodioso, deve ser entendido como a transformação de músicos em eruditos, sem que qualquer um deles tivesse a menor intenção de criar escolas, porque não geraram um estilo musical inovador e, isto pode ser visto que, muitos músicos da era pós Guns N' Roses tentam imitar Slash, Duff e Axl, ignorando seus estilos musicais, algo como se a figura em si e sua *performance* estivessem para além da música que criaram para seus públicos e, ao se analisar esta questão, fica a pergunta mais intrigante: será que criaram alguma coisa pensando no público que viria a admirá-los, a amá-los e a adorá-los?

Neste desenvolvimento musical impressionante, todos os sons dos instrumentos foram melhorados e aperfeiçoados tendo como elemento balizador as notas do baixo de Mckagan que, embora tenha se tornando mais puro em sua acústica, continuou pesado e violento, mesmo em músicas *softs* e melódicas. Seu som foi aperfeiçoado; aliás, muito perfeccionado; no entanto, sem perder a estética e a estilística lírica que fez das músicas anteriores as do álbum *Use Your Illusion* o sucesso imortal que se comprova depois de muitas décadas de existência; ou seja, seu som foi superado por uma qualidade sem que perdesse o estilo que o consagrou, desde o início como um dos mais clássicos baixistas da história do *rock* pesado.

Foi esta sua experiência como músico de palco que possibilitou à banda revolucionar sua condição de expressão musical, criando épicos e se consolidando como um fenômeno na história da indústria fonográfica internacional. Duff está muito além de um baixista experiente; é, desde sempre um maestro que sabe reger uma orquestra chamada Guns n' Roses e que, graças a seu envolvimento apaixonado permitiu o nascimento de figuras lendárias e de sons lendários, tão imponentes que a própria *Physis* obrigou a que se reunissem novamente, exatamente porque apenas eles podem transmitir, ao público, a mística impetrada nos acordes. Com a separação da banda, criou-se um vácuo no universo musical e, mesmo que isto tenha perdurado

por décadas, não houve outra forma de corrigir este desequilíbrio cósmico que não fosse fazendo com que os antigos membros se reunissem para tocar as músicas criadas décadas atrás.

É muito interessante e intrigante que, fãs da banda, de todas as idades e épocas distintas vão aos seus *shows* para ouvir as mesmas músicas de muitos anos atrás, sem esperar e até mesmo desejar ouvir algo inédito. Todos já sabem todos os ritmos das notas e das letras; mas, ainda assim, vão até lá para ouvi-las, cantá-las e se emocionarem com suas performances que, paradoxalmente, são interpretadas como sendo únicas a cada vez que as escutam, ao vivo. O *pathos* que foi imputado a cada uma das melodias do Guns n' Roses é tão intenso que a cada apresentação ao vivo [*que é, de fato, uma representação única e insubstituível de um sentimento que não pode ser explicado e que, a cada uma delas ele se repete, como a um saboroso e esplêndido amálgama*] faz com que siga sendo um fenômeno e, em meio a este processo de construção de uma mitologia contemporânea, eis que os acordes gerados pelo contrabaixo de Duff McKagan é o que, encantadoramente, permitem a sua persistência como um fenômeno para o qual, ainda, não se tem uma explicação plausível.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, o que se procurou abordar foi algo muito além da criação do mito musical chamado Guns n' Roses que, ao longo de sua carreira construiu as mais belas canções que a história da música pode registrar e, tudo isto em um intervalo reduzido de tempo, unindo uma série de instrumentos que, a despeito de auxiliarem na composição harmônica do som criado, a marca da banda é o seu vocalista, o seu guitarrista e, não menos importante, o seu baixista, Duff McKagan, este que acabou por provar ser um maestro, colocando sua marca em todas as canções de uma forma indelével.

Duff conseguiu, como que por magia, colocar um perfil musical nas criações e produções da banda de tal maneira que tornou-se mais que uma lenda ao longo dos anos, sem precisar que novas músicas fossem criadas; bastando que apresentasse ao público os arranjos de acordes ao vivo. Tão incrível foi a aceitação dos fãs e mesmo de críticos, esclarecendo que existem analistas que, também são fãs e outros que odeiam, sem esconder tais sentimentos de aversão pela banda, pelos músicos, pelas

letras e pelo som que produzem. No entanto, se tornaram reconhecidos por seu talento até por seus inimigos mais declarados, recebendo diversas honrarias, premiações e reconhecimentos ao longo de décadas a fio.

O baixista, a partir de sua experiência com o estilo punk rock e vários outros instrumentos musicais, conseguiu tornar-se um *expert* em reger a música do Guns n' Roses, criando uma tonalidade de peso que tornou-se uma marca registrada e um vislumbre para aqueles que acompanham o desenvolvimento do som da banda e que, coincidentemente, fez com que a música hardrock experimentasse um novo formato, embora eles tenham criado algo tão *sui generis* que nenhum outro conseguiu imitar, se não reproduzir, com muita fidelidade.

Sobre isto, se esclarece que, nenhum outro grupo que se considere ter sido influenciado por eles e por sua música, pode criar um som aperfeiçoado a partir das notas de qualquer membro da banda ou da musicalidade em si. Esta condição é um fenômeno, talvez porque os sons produzidos pela guitarra de Slash são tão *slash's* que os músicos preferiram não tentar inovar, por uma questão de respeito ao mestre que ele se tornou, chegando a ser uma lenda, um mito e uma divindade a qual deve ser respeitada, imperiosamente. Mas, há um fator que complica a tentativa de aperfeiçoamento e inovação sobre o estilo do Guns, que é a ausência de um músico como Duff McKagan para fazer as bases e garantir a manutenção do equilíbrio musical, cobrindo as falhas produzidas pelos intervalos de ajustes dos acordes. Mesmo com uma conjuntura excepcional de instrumentos, nenhum deles é tão poderoso quanto o contrabaixo para produzir o efeito sonoro de tons graves para preencher a harmonia estilística que o *hardrock* exige para ter o seu peso de encanto musical.

Muito mais que Duff ser um músico profissional, com conhecimento elevado sobre produção musical, o som de seu contrabaixo consegue servir como mecanismo de regência para os outros instrumentos, determinando o timbre ideal destes, ao longo da execução da peça. Esta condição rara e incomparável fez dele muito mais que uma figura lendária no mundo da música; fê-lo reconhecido como um *mito*. Sua postura na banda, sempre discreto, fazendo cozinha com o batedor tem muito mais a ver com seu estado psicológico de saúde, uma vez que é diagnosticado com *síndrome do pânico*, sofrendo várias crises. Pode até ser visto como alguém tímido; mas, o que importa é que o efeito de sua capacidade *sui generis* de tocar e de desenvolver as

notas ao longo das canções fez com que entrasse para a história como uma figura singular.

Sua *performance* no Guns n' Roses é esta, ser um maestro a reger uma orquestra que, por noites a fio, mostra a todos os fãs, ao redor do mundo como se produz uma infinidade de épicos, cada qual mais imponente que o outro, tanto em estilo quanto em criatividade e arranjo musical. Todo o reconhecimento e homenagens que receberam, ao longo de uma poderosa e consolidada carreira musical, se cristalizou com o retorno da banda à sua formação original, desejo este o mais sincero por parte dos fãs.

REFERÊNCIAS

GARCIA, A. Duff McKagan conta como Slash o ajuda durante suas crises de pânico. [Matéria publicada em 11/05/2023]. Disponível em: https://whiplash.net/materias/news_707/351764-gunsnroses.html. Acesso em 08/11/2024.

REVISTA ROLLING STONES. Duff McKagan, do Guns N' Roses, começou a ter ataques de pânico aos 16 anos. [Matéria publicada em 21/03/2019]. Disponível em: <https://rollingstone.com.br/noticia/duff-mckagan-do-guns-n-roses-comecou-ter-ataques-de-panico-aos-16-anos/>. Acesso em 08/11/2024.

Capítulo 4

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PODE VIR A TER EXISTÊNCIA AUTÔNOMA?

Sérgio Rodrigues de Souza

Pedagogo. Filósofo. Pós-PhD. em Psicologia. Pesquisador. Consultor Científico. E-mail: srgrodriguesdesouza@gmail.com

RESUMO

Este ensaio aborda a temática que mais desafia a humanidade neste momento, a especulação se, a Inteligência Artificial (IA) pode vir a adquirir existência autônoma? Sua relevância científica concentra-se no fato de esclarecer os espaços abertos e aqueles já ocupados pelas máquinas que realizam tarefas mecânicas que antes eram apenas especificidades humanas. Acrescenta-se a isto, a condição de desenvolvimento de programas e banco de dados que permitam acesso a informações de maneira aleatória, fazendo parecer que se trata de uma inteligência autônoma, quando, de fato, não nem inteligente e apenas autômata. Sua relevância social se apresenta na condição de esclarecer à população em geral que nenhuma máquina pode substituir o ser humano, porque este pensa e reflete sobre o que pensamento e sobre suas ações e seus procedimentos são regidos por algum tipo de *pathos*, coisa que se revela impossível aos autômatos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, analítica, ampla e profunda, no sentido de sintetizar uma discussão que atravessa o mundo contemporâneo. O fato de a Inteligência Artificial selecionar, em meio a uma miríade de informações, uma que mais se aproxima do que foi solicitado, não a torna inteligente, considerando que ainda que um comportamento inteligente é produto da análise da situação sobre a qual é aplicado um juízo de valor, não uma sentença mecânica. Esta sobrevalorização do pensamento artificial como se ele representasse, de maneira fidedigna, a essência do pensamento abstrato humano tem como consequência última uma perda significativa, crescente e constante, da condição de interpretação da realidade objetiva, porque os problemas mais simples deixam de ser analisados e, com isto, os grandes problemas também passam a ser delegados a um tipo de agente que não tem qualquer responsabilidade social quanto à sua decisão. Isto representa o real perigo para o futuro, uma substituição da explicação técnica acerca de uma decisão pautada nos valores de uma sociedade para a elaboração de justificativas sobre a ação de um autômato, como se isto, por si só, fosse capaz de corrigir os danos provocados aos envolvidos.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Autômatos. Existência autônoma. Pensamento abstrato.

ABSTRACT

This essay addresses the topic that most challenges humanity at the moment: the speculation about whether Artificial Intelligence (AI) can acquire an autonomous existence. Its scientific relevance lies in the fact that it sheds light on the spaces that are open and already occupied by machines that perform mechanical tasks that were previously only human specificities. Added to this is the development of programs and databases that allow access to information randomly, making it seem like an autonomous intelligence, when in fact it is neither intelligent nor merely automated. Its social relevance lies in the fact that it makes it clear to the general population that no machine can replace human beings, because humans think and reflect on what they think, and their actions and procedures are governed by some kind of pathos, something that is impossible for automatons. This is a broad and in-depth bibliographical and analytical research, with the aim of summarizing a discussion that permeates the contemporary world. The fact that Artificial Intelligence selects, among a myriad of information, one that is closest to what was requested, does not make it intelligent, considering that intelligent behavior is the product of the analysis of the situation to which a value judgment is applied, not a mechanical sentence. This overvaluation of artificial thinking as if it faithfully represented the essence of human abstract thinking has as its ultimate consequence a significant, growing and constant loss of the ability to interpret objective reality, because the simplest problems cease to be analyzed and, with this, the big problems also end up being delegated to a type of agent that has no social responsibility for its decision. This represents the real danger for the future, a replacement of the technical explanation about a decision based on the values of a society for the elaboration of justifications for the action of an automaton, as if this, by itself, were capable of correcting the damage caused to those involved.

Keywords: Artificial Intelligence. Automatons. Autonomous existence. Abstract thinking.

INTRODUÇÃO

A inteligência humana pode ser compreendida como a expressão da criatividade que tornou-se pertinente à espécie, devido ao desenvolvimento de seu córtex cerebral, associado a dois outros elementos tangíveis, que é a fala e a capacidade de pegar e segurar objetos com as mãos, graças ao desenvolvimento de seu quinto dedo em uma posição diametralmente oposta aos outros e a linguagem. Paralelo a isto e a partir disto, vários outros processos mais complexos foram sendo projetados no cenário, o que permitiu-lhe tornar-se tão complexo, tão singular no reino biológico, que pode referir-se ao ser humano como uma criatura indescritível.

A capacidade cognitiva do espécime humano chegou a tal nível que, a partir do desenvolvimento e domínio dos instrumentos adequados tornou-se possível replicar a sua capacidade intelectual, ao menos em parte, transferindo-a para máquinas que

atuam com alta velocidade de resposta aos comandos de seus operadores, primeiro através de sistemas acionados mecanicamente, depois evoluiu para sistemas comandados remotamente até se chegar aos modelos em que respondem automaticamente a comandos de voz. Mas, em todos estes os sistemas os personagens são autômatos, não possuindo qualquer consciência que lhes permita agir por conta própria ou de forma que abstraia em face da situação que se lhes apresentem. O máximo que podem fazer é buscar uma resposta que se mostre evasiva em seu banco de dados e isto ser interpretado pelo operador como um sinal de inteligência abstrata, o que já torna possível o entendimento, por parte de figuras excêntricas, de que está-se diante de uma inteligência autônoma criada pelo homem e que poderá substituí-lo, considerando que, assim como o seu criador, irá evoluir até chegar ao domínio absoluto e ser tomado pela vaidade de querer criar o seu substituto.

A vaidade humana sempre representou o maior legado da espécie em que, graças a este sentimento, o homem conseguiu superar quase todos os outros seres vivos em feitos e suas criações despertam uma fantástica ironia do destino, em que termina por ser vítima de sua própria genialidade. O homem já conseguiu quase tudo, menos superar a si próprio, em termos de criação e, com os avanços das neurociências, em que detém um volume até considerável de *hipóteses* sobre como funciona o cérebro humano, preconizou passar toda esta gama de informações para os cérebros eletrônicos e assim criar um tipo de vida que possua capacidade abstrata para pensar e tomar decisões complexas por si só.

O fato de a Inteligência Artificial selecionar, em meio a uma miríade de informações, uma que mais se aproxima do que foi solicitado, não a torna inteligente, considerando que ainda que um comportamento inteligente é produto da análise da situação sobre a qual é aplicado um juízo de valor, não uma sentença mecânica. Esta sobrevalorização do pensamento artificial como se ele representasse, de maneira fidedigna, a essência do pensamento abstrato humano tem como consequência última uma perda significativa, crescente e constante, da condição de interpretação da realidade objetiva, porque os problemas mais simples deixam de ser analisados e, com isto, os grandes problemas também passam a ser delegados a um tipo de agente que não tem qualquer responsabilidade social quanto à sua decisão. Isto representa o real perigo para o futuro, uma substituição da explicação técnica acerca de uma decisão pautada nos valores de uma sociedade para a elaboração de justificativas

sobre a ação de um autômato, como se isto, por si só, fosse capaz de corrigir os danos provocados aos envolvidos.

O problema posto e que encontra-se subentendido, é que estão tratando a máquina como se fosse um deus, ou melhor, suas decisões são indiscutíveis, porque elaborada por um processo de algoritmos que reconheceu ser esta a resposta mais objetiva e acertada, ou seja, inapelável, o que leva a justiça a um patamar em que esta passa a ser consumada pela máquina, que se torna juiz, júri e carrasco. Isto representa um assombroso retrocesso no que se refere ao direito natural e, também, um paradoxo, porque quando um juiz toma uma decisão, cabe recursos sobre esta, exatamente, porque a sua tomada de decisão e aplicação da pena pode ter-se dado a partir do direito consuetudinário; logo, passível de discussão e argumentos em contrário; cabendo apelação legal; no entanto, por ter sido tomada por uma máquina, um autômato, esta é perfeita e isenta de qualquer possibilidade de apelação por parte do condenado.

O ser humano, quando do julgamento de uma situação, primeiro, submete-a à rigorosa análise técnica, em que se considera os agravantes e os atenuantes; isto é próprio da capacidade humana, do seu processo de desenvolvimento, nascido a partir da experiência e da interpretação de inúmeros casos julgados ao longo de séculos de história, muitos registrados e com possibilidades de revisão quanto ao juízo aplicado sobre eles.

O que, de fato, diferencia um humano de um autômato é a capacidade de síntese, ou seja, a possibilidade de criar uma nova realidade objetiva a partir de sua subjetividade. Vai muito além de refletir sobre a situação, como preconizou Kal Marx (1818-1883), quando compara a competência humana a de um animal, no caso específico a de um pedreiro com a de um João-de-Barro, em que ambos constroem casas, com a diferença de que o primeiro, antes de o fazer, pensa o produto, a constrói em seu pensamento, analisa possibilidades e o resultado é uma junção de coisas abstratas que vão tomando forma e se materializa, não apenas um jogo aleatório de probabilidades que são escolhidas com base em dados concretos.

Existe uma tendência, na atualidade, a fazer crer, *a fórceps*, que a Inteligência Artificial representa o futuro evolutivo da humanidade. Isto é algo do qual não se pode nem rir e nem chorar, porque a entrega dos processos e decisões abstratas a seres dotados de capacidade mnemônica dura, incapaz de realizar uma articulação sistemática. Como a humanidade se entrega a uma percepção desta sobre sua

realidade, não mais analisando como reage aos impulsos de força que alimentam e retroalimentam os processos individuais e coletivos?

O simples fato de se fazer este questionamento já representa, por si só, uma descrição nefasta da realidade contemporânea, em que se deveria estar discutindo mecanismos de inovação intelectual e processos de aprendizagem através de experiências concretas, exaltação da inteligência humana em larga escala, não atribuindo a responsabilidade pela mudança de perfis bioquímicos no planeta a uma forma imperfeita de pensamento. Como a IA poderá resolver a questão da poluição ambiental, em todos os âmbitos, se a causa da mesma é atitudinal, um comportamento lascivo e desmedido? Conseguirá convencer os homens a mudarem seus respectivos comportamentos, em relação aos hábitos de consumo e de descarte de coisas? Não existe muito o que se pensar em relação ao ser humano e seu modo de ser e estar na natureza e seu convívio com seus coetâneos; cada passo dado em direção da busca de seu bem-estar presume a compreensão de que tudo o que ocorre à sua volta, impactando-o direta e indiretamente necessita ser estudado à luz de várias ciências, em especial, à luz da Sociologia, comparando causa e efeito e o nexos causal dos eventos com a realidade pertinente.

No primeiro momento da globalização, um evento ocorrido do outro lado do mundo chocava os habitantes que encontravam-se distantes, fazendo-os mobilizarem-se em prol dos afetados pelas intempéries; já neste momento, um fato ocorrido em uma sociedade, com pensamentos e comportamento epistemológico muito distintos, fazem com que os políticos e ideólogos se apresse em criar leis e normas que não fazem o menor sentido, porque a fenomenologia sociológica comportamental é muito distinta. Este é um exemplo simples de uma ação que, a depender de um autômato, não pensaria em adotar um conjunto de leis draconianas, a fim de combater o mal que se revela diante de seus algoritmos.

Uma IA jamais terá a capacidade de interpretar qualquer realidade sociológica fundamentada em dados de outras sociedades, realizando análises comparativas, porque existe uma gama de elementos subjetivos que devem ser tomados em consideração, na hora de expressar a determinação factual; não importando se tais sociedades sejam elas mecânicas ou orgânicas. Os princípios que regem cada indivíduo e cada coletivo são muito particulares, imprecisos e imprevisíveis.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A ideia de substituição do homem pela máquina é um desejo antigo e o seu antecessor foi a substituição do homem pelo animal, que utilizava uma força bruta de trabalho e, com o surgimento da máquina esta força pode ser aplicada em substituição ao próprio animal; porém, vem o anelo e a possibilidade de substituir a capacidade intelectual humana por alguma máquina que pudesse pensar em seu lugar e realizar tarefas complexas, as quais somente o homem poderia executar. Sichman esclarece que,

A inteligência artificial (IA), surge na década de 1950 e a área sempre foi cercada de enormes expectativas; que, em inúmeras vezes essas não foram completamente atingidas. Desse modo, a oscilação de humor em relação a área assemelha-se a uma curva senoidal, havendo períodos de grande entusiasmo e grande financiamento (como ocorre agora) seguidos por outros de decepção e recursos escassos. Atualmente, atravessamos novamente um período de euforia sobre os possíveis benefícios que a IA pode prover. Tal otimismo se justifica por uma conjunção de três fatores fundamentais: (1) o custo de processamento e de memória nunca foi tão barato; (2) o surgimento de novos paradigmas, como as redes neurais profundas, possibilitados pelo primeiro fator e produzindo inegáveis avanços científicos; e (3) uma quantidade de dados gigantesca disponível na internet em razão do grande uso de recursos tais como redes e mídias sociais (Sichman, 2021, p. 38).

Muitas das expectativas que apresentaram com relação à IA não passaram de alucinações e ainda não ultrapassam o plano do *delirium demens*, sendo aceito como algo objetivo devido à propaganda massiva que se impõe à sociedade, desprovida de um nível intelectual adequado para interpretar a realidade e preocupar-se com problemas reais e que, de fato, necessitam da intervenção dos agentes públicos.

Como bem expõe o autor supracitado, a IA volta a ser tratada pela mídia não especializada como uma vedete por causa das condições de capital que circulam no mercado, fazendo com que as produções e inovações tecnológicas neste campo se mostrem extremamente viáveis aliado ao desenvolvimento de mecanismos de ressonância magnética, tornando perceptível o avanço nas hipóteses neurológicas sobre o funcionamento do cérebro humano, o que faz com que o entusiasmo sobre o conhecimento deste e suas ações, aparentemente, peremptórias possam ser reproduzidas por autômatos. A última questão aventada, pelo autor, é a de que o volume de informações disponíveis sobre tudo e sobre todos (sic) nas redes e mídias

sociais é tão intenso que os algoritmos acabam não tendo que ser tão velozes para detectarem e fazerem conexões de tudo o que desejarem, dando a impressão de que são inteligentes. No jogo de probabilidades de acertos, graças à miríade de informações disponíveis, estas se tornam elevadas e eis uma questão que não é apresentada à população, deixando em aberto apenas a aparente *evolução* dos sistemas autômatos.

O conceito de Inteligência Artificial é algo que ainda não existe; não no sentido de que possa ser interpretado como um paradigma. Sichman afirma que

Não existe uma definição acadêmica, propriamente dita, do que vem a ser IA. Trata-se certamente de um ramo da ciência/engenharia da computação, e que, portanto, visa desenvolver sistemas computacionais que solucionam problemas. Para tal, utiliza um número diverso de técnicas e modelos, dependendo dos problemas abordados (2021, p. 38).

Uma aproximação de uma ideia do que possa ser compreendido como tal e, a expressão inteligência artificial é um eufemismo, porque inteligência não pode ser criada por nenhum ser fora do pensamento humano quando posto em ação, ou seja, ela é um reconhecimento dado a partir dos resultados alcançados através da aplicação prática de propostas técnicas, viáveis. Uma definição ingênua costumeira é a de que a IA se refere a uma

Área tecnológica que se ocupa de construir artefatos artificiais que apresentam comportamento inteligente”. No entanto, esta argumentação é considerada pueril devido à dificuldade que se encontra para “definir o que é [um] comportamento inteligente. A definição de ‘inteligência’ é fluida, e o ser humano tem considerável flexibilidade em relação ao termo (Gozman e Neri, 2021, p. 21-2).

Assim que, fica evidente que toda a exasperada divulgação em torno da IA não passa de apostas que se tornam mais fortes a cada período específico, de acordo com as possibilidades de investimentos e recursos de dados pessoais aleatórios que são reunidos em um único ponto de coleta. Fora deste cenário que ocorre em tempos distintos e não podendo contar com a imprevisibilidade situacional com que a existência humana se fundamenta, todos voltam ao ponto inicial, de que as máquinas não são mais que autômatos obedecendo ordens e executando tarefas mecânicas.

Rich e Knight (1991), após não conseguirem apresentar um conceito válido e potente, apelam para a questão do pragmatismo, argumentando que, o objetivo da IA é desenvolver sistemas para realizar tarefas que, no momento: (1) são mais bem

realizadas por seres humanos que por máquinas, ou (2) não possuem solução algorítmica viável pela computação convencional, o que esclarece que o interesse é promover celeridade em procedimentos que, presumivelmente, podem ser realizados por qualquer um com a capacidade intelectual e informacional exigida pela ação.

Na esteira disto e que é o tema que procura subsidiar este ensaio, afirmar que a IA algum dia poderá vir a ter existência autônoma é um sonho idílico, um utopia que [possivelmente] jamais se cumprirá fora das telas de Hollywood ou dos romances de escritores criativos. Neste sentido, Dignum (2019) expressa que, com relação à IA, é sempre

Importante notar que sistema autônomo é um termo impróprio, pois nenhum sistema é autônomo em todas as situações e para todas as tarefas [...] Autonomia não é uma propriedade intrínseca de um sistema, mas sim o resultado da sua interação com a tarefa, contexto e ambiente [...] Não se trata de uma propriedade emergente, mas de algo que deve ser projetado no sistema (p. 18).

A partir da fala do autor, pode-se aproximar de uma ideia de sistemas práticos e que se mostram capazes de auferir respostas, de modo célere, a determinados problemas, promovendo economia de tempo e de recursos. Mas, devido à impossibilidade de análises complexas sobre os fenômenos e a [quase] tudo a eles conectados, não pode, em hipótese alguma, ser classificado como pensamento autônomo; continua sendo autômato.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SUA [POSSÍVEL] EXISTÊNCIA AUTÔNOMA

Uma existência autônoma presume a aceitação de que a *Physis* detém leis que são universais e mais poderosas que o próprio indivíduo; algo impossível a um ser que não pensa de modo abstrato, apenas seguindo regras impostas por um operador. O *Nomòs*, ou a lei, é uma criação dos gregos para dar sentido à existência que surge com o processo de civilização, não que se opusessem às regras naturais; mas, compreenderam que havia algo que estava além daquilo que existia, independente do homem, normas que se aplicavam indistintamente a todos os seres vivos.

O homem se torna autônomo a partir do momento em que cria suas próprias normas de conduta, suas próprias leis buscando estar em conformidade com as exigências advindas da vida em comunidade, ou seja, ninguém pode ser autônomo se vive isolado e em conflito com a sociedade. Por conflito, faça-se entender, a

ausência de sintonia com os interesses da maioria, em que as respostas se dão de modo a satisfazer desejos particulares, sem considerar situações, condições, mecanismos divergentes e juízos de valor adversos.

A IA, para existir, necessita de um humano que a programe e re programe a cada período, alimentando e retroalimentando dados, procurando atualizá-los de acordo com as mudanças e as perspectivas sociológicas, coisa que se prova impossível a qualquer autômato, porque não participa da existência pensando-a e às suas possibilidades reais, fictícias e imagéticas. Isto é o que a maioria não quer compreender, a noção de que o ser humano e toda sua capacidade cognitiva e intelectual de aprendizagem e reprodução de suas potencialidades não podem ser reproduzidas, sob qualquer hipótese. Já tentaram de todas as formas transformar o ser humano em um autômato; mas, a questão do pensamento humano e seu funcionamento, que é indecifrável, imprevisível e irreprodutível, em sua integridade fez com que todos os experimentos fracassassem quanto aos resultados que interessavam ao *stablishment*.

Existe um interesse titânico e tirânico de que os seres humanos entreguem suas funções, de maneira absoluta às máquinas, como se isto fosse tornar a vida mais fácil (sic) e permitisse aos indivíduos que tivessem mais tempo para o lazer e outras atividades. Não é por este caminho que a vida segue, porque ocupação é a forma de fazer-se reconhecido no mundo contemporâneo; todos são reconhecidos por aquilo que fazem; não pelo que são. Esta é outra questão que se opõe ao pensamento binário automático, uma vez que não pode interpretar funções fora do que está devidamente programada para conceber como tal.

Há que esclarecer o sentido de existência autônoma, porque uma afirmação de tal grandeza e envergadura presume que se está diante de um ser que detém o poder de resolver qualquer problema que lhe seja dado e, se acaso, não o for, ao menos que possa dar uma orientação adequada ao processo. No entanto, *existência autônoma*, na forma como tem sido aventada pela mídia e pelos marketeiros, é a representação de um eufemismo para *controle absoluto da essência humana*, substituição do ser humano em todos os processos existenciais, inclusive no campo afetivo. Este é o tipo de desafio posto ao homem contemporâneo com o qual não tem sabido enfrentar, o de que pode entregar a sua existência a um autômato e este vai seguir direcionando a sua vida da forma como os mecanismos financeiros possibilitam até que a direção do processo se altere e, a verdade venha a bater na porta exigindo

algo além do indivíduo, que é a sua pronta capacidade para encontrar uma solução para si mesmo, uma vez que soluções para o Meio Ambiente, para as baleias, as tartarugas, a Floresta Amazônica, o Rio Doce já se mostraram um fracasso iminente.

Cada vez mais o ser humano [ou alguns] tem dedicado a aplicação de sua inteligência a ajudar os animais, isto porque a inteligência deles é considerada inferior às suas e, na contramão, tem-se criado uma inteligência superior, artificial, claro, para cuidar de si mesmo e, até considerável a sua condição de inteligibilidade, porque desde que os humanos tomaram consciência de sua impotência ante a natureza e suas intempéries que buscou a proteção de algum ser mais poderoso que ele e até agora confiou em Deus, vivendo feliz com isto; mas, há um inconveniente, que é a condição de que este ser não pode ser controlado conforme a sua vontade deliberada e volúvel. Não satisfeito, criaram uma criatura, um *frankenstein* autômato, mas que, em seu mundo esquizopático é mais ágil, perfeito, infalível; portanto, pode ser confiado a ele toda a existência humana e tudo o que a ela se agrega; com a inefável vantagem de ser controlada pelo homem.

Na contramão desta crença esquizóide, Ghiraldelli é categórico em afirmar que a IA não pode ser compreendida como algo que detém condições de substituir o homem e toda a sua capacidade intelectual, por causa de que este pensa o próprio pensamento, submetendo a juízo de valor antes e depois de agir. Eis que os processos analíticos são extremamente complexos e dependem de uma série de fatores, intrínsecos e extrínsecos aos objetos até que uma decisão possa ser tomada. Assim que,

Inteligência Artificial não é inteligente. Possuir um enorme banco de dados dos humanos não faz você conhecedor dos humanos, [porque] os dados precisam ser ordenados, vistos sob teoria, interpretados e reinterpretados. São válidos se estão no interior de uma narrativa gerada como narrativa, não como falsa narrativa gerada por justaposição de mais dados. Raros, não raro, devem ser excluídos. O computador em ritmo de IA trabalha no regime semiótico, não no regime semântico. Só nós [seres humanos] temos uma linguagem que é semiótica e semântica, ou seja, só nós temos efetiva linguagem [que é resultado de um processo longo e complexo de análise, interpretação, compreensão e síntese]. Só nós podemos criar teorias e aproveitar dados. O comportamento previsível que a IA diz deter a nosso respeito é algo informacional, não um saber de quem pode dizer que está conhecendo os humanos. Os administradores, os marqueteiros, os políticos, jornalistas etc. se deixam confundir. Imaginam que não precisamos de teoria, que a IA saberá o que dizer de nós agora e no futuro. Não saberá. [E] não pode saber, [simplesmente porque] a IA simula pensamento, não o faz. Ela conecta

símbolo com símbolo; [*no entanto*], ela exclui o principal, que é a articulação do símbolo com o significado. Nossa linguagem humana faz isso. Só ela! Compreender o ser pensante, o homem, só é possível ao pensamento humano. Ele, pensamento humano, pode tentar isso, não a IA, simplesmente por conta de que a linha em que [*ela*] trabalha é outra, não é a nossa. É incrível que as pessoas possam confundir tudo e achar que essas linhas se cruzam na máquina. É impossível. [*É como*] água e óleo, não se misturam! (Ghiraldelli, 2024, s.p.).

Como Ghiraldelli coloca, a IA não vincula o significante ao significado; porque não pode realizar a interpretação do fenômeno; esta é uma função que somente é possível àquele que passou pela experiência do processo, que foi atravessado por ela e assim modificado quanto ao pensamento e a forma de ver e sentir. Dentro do processo semiológico, o símbolo representa o primeiro; mas, o seu sentido está vinculado à abstração e ao conhecimento que só pode ser atingido através da experiência, ou seja, o sentido da coisa em si não pode ser transferido através de nenhum formato conhecido fora o já expressado e tudo isto, somente pode ser alcançado através da existência em sociedade, do contato particular e coletivo do homem consigo mesmo e com seus coetâneos.

As experiências que acometem o ser humano desde o seu nascimento até a sua morte, por mais que possam ser descritas, em detalhes tão minuciosos que deixam a impressão de poderem ser internalizadas e reproduzidas fidedignamente até mesmo por alguém que, simplesmente, as tenha lido em algum prospecto ainda está muito longe de ser um relato fidedigno do que foi vivenciado pelo indivíduo. A síntese de algo é a superfície de um rio, em que a percepção que se tem é a de que esteja parado, quando abaixo dela, suas águas seguem um movimento constante e uniforme. A inteligência humana não é o resultado de um sobreposto de ideias e possibilidades estatísticas; o ser aposta na condição e vai em busca de mecanismos que o auxiliem na conquista de seus ideais, por mais bizarros que possam parecer, ao primeiro instante.

Em uma Inteligência Artificial, ela calcularia o nível de risco e a probabilidade de dar certo e/ou errado e emitiria, não um parecer, mas um resultado declarado, impedindo que se leve adiante qualquer projeto naquele sentido e todos os seus vieses de opções seriam dados a partir de cálculos estritamente precisos, desprovidos de qualquer paixão e emotividade, ou seja, ausentes, por completo o elemento *risco*. A condição de inteligência humana é uma mistura imprecisa de uma miríade de elementos, alguns tangíveis, outros intangíveis, alguns previsíveis, outros não e nem

sempre o que é exaltado ao final do processo é, de fato, o produto, antes as estratégias pensadas, criadas e aplicadas na tentativa de superar os desafios e solucionar os problemas.

A Inteligência Artificial é já uma velha conhecida do mundo científico e, como sói natural de acontecer na poderia ser exposta até que a sociedade estivesse, devidamente adestrada, para aceitar as mudanças em suas vidas, sendo condicionadas a viver seguindo um *manual cartesiano stalinista*. Desde os anos 1970 que a sétima arte (o cinema) vem apresentando situações de sistemas inteligentes que dão respostas precisas a problemas que, na vida fora das telas, gasta-se anos, se não décadas para serem solucionados.

Mas, dentre todos os clássicos que foram produzidos no cinema, 3 (três) se destacam por sua intensa criatividade e perfeição na produção; tão bem elaborados que torna imperceptível os detalhes mecânicos de ação da Inteligência artificial nos longa metragens. Estas três produções cinematográficas são, por ordem de produção, *Blade Runner* (1982), em que um policial aposentado caça andróides rebeldes para destruir, por causa de estes terem se rebelado contra o sistema de escravidão a que eram submetidos; *O Exterminador do Futuro* (1984), em que um autômato é enviado ao passado para matar a mulher que iria gerar o líder da rebelião humana contra as máquinas no futuro; e, *Eu, Robô* (2004), em que um cientista adultera um programa de IA para fazer parecer que havia criado uma geração de autômatos que se tornaram capazes de apresentar inteligência abstrata e sentimentos, decidindo sobre o próprio futuro.

Em 1982, o diretor cinematográfico hollywoodiano Ridley Scott produziu um clássico do cinema, a obra *Blade Runner*, considerado por 300 dos maiores físicos da atualidade, como o melhor filme de ficção científica já produzido. A história é clássica, os humanos criam autômatos, batizados de *replicants*, para servirem-lhes como escravos, em todos os sentidos até o momento em que estes servos produzidos e conduzidos por Inteligência Artificial se tornam cômicos de suas condições miseráveis e se rebelam (sic), buscando a própria liberdade e uma existência autônoma.

Isto, por si só, este desejo de serem livres e não mais viverem como escravos dos caprichos de seus senhores, já foi visto como uma ameaça à segurança da humanidade, sendo eliminados de forma violenta e brutal. O medo paranoico tomou conta de todos, porque não se tratava de um simples anelo; mas, de um desejo que representa um direito *natural* humano e que, somente se torna parte da consciência

humana, a partir da aculturação, da educação e do conhecimento de causa das coisas existenciais; não se trata de uma programação infundida no pensamento; situações de comparação são expostas, relatos de experiências, ou seja, é uma condição de elevada complexidade social.

O homem sempre lutou contra a condição de escravidão porque ele conhecia a condição de liberdade; mas, para aqueles que já nasceram e cresceram privados desta condição, que é considerada, na atualidade, como natural, a liberdade é uma coisa abstrata e equidistante de seu mundo léxico e de experiência empírica. Sendo assim, como seria possível a um autômato, que fora programado para, simplesmente, obedecer a normas pré-escritas torna-se cômico de sua condição, considerando-a ultrajante e ainda desejar libertar-se de tal situação? A alternativa encontrada foi eliminar a ameaça que, deixou de ser potencial e passou a ser real; a Inteligência Artificial evoluiu ao ponto de tornar-se *Inteligência Autônoma*, tomando decisões sobre sua existência e criando mecanismos de sobrevivência, a partir de análises situacionais.

Para realizar o serviço sujo de limpeza, o Estado contrata um caçador de andróides aposentado, confiando-lhe a missão de eliminar seis *replicants* de alta tecnologia, considerados os mais estratégicos e que estavam vivendo entre os humanos, em extrema normalidade, fazendo-se passar como um deles. No meio do caminho, o caçador, Deckard encontra uma andróide e aplica a ela o teste *Voight-Kampff* e, estranhamente é confrontado em meio a um discurso filosófico-existencialista sobre quem é considerado um *replicant* ou um humano; o que os diferencia de fato, não mais havendo uma condição abstrata que pudesse garantir a distinção entre um e outro. Ela o interroga se ele já aplicou o teste a si mesmo e ele responde que não, simplesmente porque não tem dúvidas quanto ao que ele é, em essência e é, exatamente, esta sua resposta que muda toda sua concepção existencial a partir do momento em que confronta com o sexto *replicant*.

Em cada batalha, ou melhor, a cada *replicant* que se vê na iminência de confrontar, mais a sua certeza de que está enfrentando uma forma evoluída de inteligência vai se cristalizando, até que se encontra frente a frente com o mais perigoso de todos eles e que fora o mentor da revolução, Roy Batty, o androide que havia conseguido ultrapassar os limites da programação imposta em seus circuitos e interpretar a existência a partir de uma visão abstrata das coisas. Deckard se vê em iminente perigo, porque não estava enfrentando um androide; antes uma criatura que

havia evoluído em sentido cognitivo e intelectual e que, já fora produzido para ser superior em força e agilidade.

A batalha se mostra encarniçada e, na fuga, não consegue saltar entre dois prédios, ficando pendurado, correndo risco de vida, ao que é salvo por aquele que estava a caçar e disposto a matar. Inicialmente, ele não compreende a ação do seu inimigo; mas, quando entende que a vida do *replicant* está chegando ao fim e tudo o que ele viu e sentiu vai se perder em meio ao nada é que surge, em si a dúvida que o corrói de ali por diante, se Roy o salvou seguindo a sua programação de proteger os humanos ou fora como resultado de sua evolução em direção a sentimentos complexos que somente os humanos conseguem ter.

Estava diante de um enigma, para o qual a humanidade e ele, em especial, não detinha a resposta e nem poderia interpretar, exatamente, porque a atitude de Roy Batty era característica de um ser humano, de alguém que analisava a situação, submetendo a um juízo de valor e somente depois a praticaria; mas, em essência, ele continuava a ser um autômato, alguém a quem não fora dado o direito de pensar e decidir. Momentos antes de morrer, o *replicant* Roy Batty disse a Deckard enquanto chovia: “Eu vi coisas que vocês não imaginariam. Naves de ataque em chamas ao largo de Órion. Eu vi raios-c brilharem na escuridão próximos ao Portal de Tannhäuser. Todos esses momentos se perderão no tempo, como lágrimas na chuva” (Blade Runner, 1982, s.p.).

Roy prova a Deckard que ele havia se tornado um humano, exatamente porque o conceito de humano é tão impreciso que a sua validação depende do questionamento do próprio conceito e de sua condição existencial de ser e estar e, a análise que ele estava a fazer da vida era profunda demais até mesmo para a maioria dos que assim são classificados. Suas palavras davam conta de uma expressão retórica existencialista, em que questionava, além do fato da existência, o valor de cada experiência sentida, vivida e internalizada que acabaria por ser interpretada por todos, sem quaisquer distinções, como algo desprovido de valor, porque são particulares, indivisíveis, intransferíveis, *sui generis*. Tudo o que ele havia experimentado, em sua curta existência, mas que se mostrara mais ampla e profunda que aquela vivida pela maioria da humanidade, se perderia em meio ao vazio da própria existência. O Detetive jamais compreenderia o que ele estava falando sobre suas memórias, porque não as experimentara; não sabia o que elas haviam despertado em seu íntimo quando as vira pela primeira vez, o vislumbre, o *pathos*;

paradoxalmente, o ego e a decepção de saber e não saber que sentido tudo aquilo tinha em sua vida. Ele nascera adulto, sem ninguém com quem pudesse compartilhar as maravilhas que estavam para além da existência comum. Estranhamente, o seu caçador se tornara o seu único amigo e confidente e, mais, diferente de Roy, para quem não havia salvação, porque fora programado para morrer, assim como os humanos, com a diferença de que sabia quando isto aconteceria, Deckard vivia a esperança de viver eternamente, como forma de mitigar a dor de saber que fora criado com prazo de validade; então se ilude, negando a condição efêmera a que está condicionado. Esta era a única diferença real entre os *replicants* e os humanos. Os primeiros não abstraíam em direção à expectativa, enquanto os últimos enlouquecem quando privados deste elixir do mal. Mas, até o fato de os autômatos terem consciência de que iriam morrer e sentir isto, era estranho. No fim, que crimes haviam cometido para merecerem ser destruídos de maneira grotesca e bestial? Ao final, Scott revela que o homem é, realmente, semelhante a Deus, seu criador, a quem bastou que sua criação agisse sem a sua estrita permissão e já o condenou à maldição e à morte.

Deckard compreende que ser humano vai muito além de um conceito; é a forma como se internaliza a sua própria existência e mesmo que isto não se mostre o suficiente para que possa fazer com que alguém seja reconhecido como tal, a capacidade de abstração e de análise filosófico-existencial conduz o indivíduo a uma condição diferenciada dos outros seres da natureza, porque nenhum outro realiza este exercício didático. Percebe, ainda que não é nada além de um instrumento que é usado para mitigar o medo de alguns burocratas selvagens e glutões; todo o seu trabalho e esforço terminaria como as memórias de Roy Batty, imperceptível, invisível, como lágrimas na chuva.

Com uma abordagem diferente daquela que foi utilizada em *Blade Runner*, está a criação magnífica de James Cameron, *O Exterminador do Futuro* (1984), em que as máquinas (os autômatos) tomaram o controle de tudo e fizeram dos humanos que sobreviveram ao expurgo seus escravos. De maneira clássica, um indivíduo sem rumo na vida se emerge contra o sistema, a *Skynet*, a Inteligência Artificial que passou a dominar todo o planeta. Seu nome era John Connor, filho de uma mulher desconhecida e que, em outros tempos, passaria por uma civil comum, Sarah Connor. Não conseguindo vencer a resistência que John criou contra o império das máquinas, a solução encontrada pela IA foi a de destruir a matriz que deu origem ao herói, sua

mãe; porque não bastava mais destruí-lo, uma vez que a sua insurgência havia motivado outros a se levantarem contra as máquinas.

Um autômato é transportado no tempo, até o ano de 1984, a fim de eliminar um humano, em específico, Sarah Connor, a quem desconhece por completo, sabendo apenas seu nome, porque mesmo que dispusesse de programas de reconhecimento facial, não havia nenhuma foto dela no sistema até então; sabia nada mais que a cidade aonde vivia. A IA tem um ato inteligente e abstrato, que é o de procurar o nome da sua presa na lista telefônica e assim buscar pelo endereço residencial. Muito interessante é que a trama se desenrola em uma caçada implacável, não porque ele descobre que aquela Sarah Connor que persegue é a futura mãe do oponente da Skynet; apenas que sua missão não se cumpre até que extermine o alvo que elege para sua ação. Por mais que pareça dinâmico a expressão de inteligência da máquina, o enredo do filme e o seu desenrolar faz com que muita coisa não seja analisada conforme a necessidade de aplicação do pensamento lógico à coisa em si. A ideia que as máquinas adotam é algo digno de uma inteligência que evoluiu e tornou-se humana, sendo capaz de abstrair para além de si mesma. Voltar no tempo e eliminar a única possibilidade de surgimento de um herói através da eliminação de sua mãe é uma ideia de gênio; porém, tomada de modo obtuso, procedimento característico de uma inteligência concreta; porque, na tentativa de evitar um fenômeno pela força bruta, cria-se precedentes para ampliar a guerra e levá-la a outros níveis mais interessantes, sobrevalorizando o herói que, até aquele momento não era mais que alguém que não tinha nada a perder na vida, com uma existência condenada à obscuridade e à negação.

A Skynet comete o mesmo erro que todos os humanos ao longo da história, transformando um ninguém em um messias e isto não faz dela uma inteligência superior, apenas mostra que os seus programadores eram tão amadores em assuntos de revolução que a programaram para pensar como ditadores absolutistas tomados pelo medo insano e paranóico de serem questionados em seus reinados tirânicos.

Por mais que a IA de Cameron se mostre capaz de inteligência abstrata, não conseguiu perceber que, os humanos, quanto mais desafiados, mais se insurgem contra as forças opressoras e, quando perdem os sentidos que orientam suas vias de existência, tudo passa a ser regido pelo ego, uma forma bizarra de prazer, que faz reviver uma besta primitiva há muito aprisionada e desconhecida de qualquer

Inteligência Artificial, porque esta não é programada para rebelar e quebrar todas as regras da existência social civilizada.

O fato de um autômato sentir medo é já, um avanço em direção à aprendizagem cognitiva e intelectual e uma humanização no processo. Ocorre que, há que ir muito além disto, porque o ser humano é uma estrutura que evoluiu filogeneticamente e, neste processo misterioso e fantástico nada do que representou no passado foi destruído, apenas suprimido em direção aos interesses da espécie que se tornava mais polida e os perigos davam conta de necessidades de intervenção em outras vertentes. Isto é algo impossível de incutir no sistema de processamento mecânico de uma máquina, que não possui sistemas de memórias que possa acessar quando submetida a exigências de transformação.

No filme de James Cameron, as máquinas tentaram destruir a humanidade por completo; aliás, um sentimento compartilhado por uma gama muito intensa de indivíduos que se acreditam humanos, isto desde eras remotas, em que para eles o homem é o grande culpado por todo fenômeno climatológico ou natural que acomete o planeta; portanto, a sua eliminação salvaria a Terra de uma extinção iminente. O que se percebe é que existem seres humanos com inteligência mais artificial que as próprias inteligências artificiais que produziram e arrotam serem criações superiores.

Mesmo que se trate de uma obra de arte e o seu criador faça uso de sua licença poética, a IA agiu como um ser humano encurralado e com pouca condição de inteligência, a destacar que, para tomar a sua decisão não levou em conta causas e efeitos que poderiam advir de sua ação ao tentar interferir no passado. Não submeteu o processo à análise criteriosa; pensou apenas em eliminar um problema atacando a sua origem e crendo que isto o resolveria. Pensamento concreto, obtuso, direcional, não abstrato, apesar de assim o parecer.

O longa metragem *Eu, Robô* (2004) é uma das obras mais sensatas e esclarecedoras sobre a forma como a indústria digital e as *BigTechs*, junto a alguns cientistas malucos têm tentado fazer valer a ideia de que a Inteligência Artificial evolui mais rápido que toda a espécie humana, uma vez que já é produzida a partir do conhecimento que a espécie acumulou ao longo dos séculos.

À época do lançamento, muitos lançaram o jargão como crítica: o filme deveria se chamar *Eu contra robô*, por causa da postura sempre crítica do principal personagem da história, um policial cético com o avanço das máquinas e muito mais com toda a propaganda insidiosa que pairava sobre elas. Em um retorno para casa

ocorre um acidente envolvendo este agente e sua família, que caem na água e ele acaba sendo salvo por um robô, mesmo que ele tenha insistido para que sua filha fosse salva. O robô lhe explica que calculara uma probabilidade estatística de salvamento de 55% para ele e de 45% para a criança; sendo assim, sua programação o obrigara a seguir o que estava determinado. Não sabendo administrar a perda da filha, toma a atitude do autômato como uma configuração que extrapolava, por completo, as regras humanas de sobrevivência e seu ceticismo somente aumenta.

De volta à sua vida como policial e investigador de polícia, é acionado para investigar uma cena de crime que, perante olhos inexperientes tratava-se de um suicídio; mas, para ele fora um assassinato. O defunto era um grande amigo seu e, mais uma vez, o que parecia ser uma situação em que a emoção era posta acima da razão, provou ser uma verdade antecipada por olhos experimentados no ramo. O criador da IA havia programado os robôs para seguirem, de maneira estrita, as três leis da robótica, que ditam que robôs não podem machucar humanos; devem obedecer humanos, caso isso não contradiga a Primeira Lei; e devem proteger a si mesmos, caso isso não contradiga a Primeira e a Segunda Leis (Eu, Robô, 2004, s.p.).

No curso da investigação, descobre-se que o cientista criador da IA fora o responsável por alterar a programação de um dos autômatos para que ele cometesse o assassinato, levantando a hipótese de que as máquinas evoluíram para além de uma inteligência artificial e mecânica para um tipo de pensamento abstrato, em que decidiam as coisas a partir de seus próprios anelos. O detetive chega a um impasse no desvelamento do caso, porque se revela a verdade sobre o ocorrido, não somente destruiria a reputação ilibada de seu amigo, como declararia à sociedade que a IA era nada mais que um conjunto de autômatos frios, programados para serem bestas obedientes e nada seriam além disto, apesar de todos os esforços empreendidos em sentido contrário para fazer com que a opinião pública a aceitasse como uma verdade absoluta e indiscutível.

Não se tratava apenas da reputação de um cientista que, por acaso era seu amigo e que o ajudara a ter de volta alguns membros perdidos no fatídico acidente. Estava em risco todo o investimento público que vinha sendo direcionado para as empresas produtoras e pesquisadoras na área de tecnologia da informática. Mercados de ação poderiam ruir em segundos e economias inteiras solicitarem recuperação judicial ou mesmo decretarem falência, ao redor do mundo. De repente, o problema

do agente se transfigura de um caso suspeito de suicídio para uma ameaça econômica em ordem global.

No fim, o policial estava certo sobre a IA; não passava de um engodo para manter a sustentação de financiamentos vultosos sobre algo que não melhoraria a vida de quase ninguém. Próteses médicas, avanços em medicamentos e análises clínicas minuciosas não podem ser confundidas com ofertas de milagres para um futuro que nunca chega. Por trás de um autômato estava um humano, programando-o para servir a um sistema e a um interesse em particular, o financeiro. Robôs não possuem sentimentos e tomam decisões fundamentadas em algoritmos previamente programados e definidos, jamais em análises complexas, tomando como ponto de partida e de chegada variáveis que não podem ser controladas estatisticamente.

O longa *Eu, Robô*, revela uma faceta do mundo da tecnologia em que somente através de uma análise acurada se pode aproximar de entendê-la, porque em um primeiro momento, tem-se um cientista renomado que foi tomado pela vaidade de ver-se imortalizado no rol dos deuses, porque a dúvida que deixa sobre os andróides será suficiente para criar todo tipo de especulação sobre a evolução da IA em direção à sua evolução automática, passando de inteligência artificial para inteligência autônoma, com perspectivas de que um dia [*este, não muito mais tão distante*] os autômatos superariam a espécie humana, tornando-a obsoleta e condenada a um regime futurístico de escravidão. No entanto, isto é estranho, porque, como uma coisa que é perfeita dependeria da mão de obra de um tipo que se tornara um estorvo e que sua existência apenas representa uma lembrança arcaica que deveria ser apagada dos anais da história? Qual a sua real utilidade? Eis a resposta que assombra: para tornarem-se humanos precisam cultivar heranças filogenéticas consideradas negativas no homem e a condição de subjugação e humilhação do seu igual através da escravidão é um dos capítulos mais intrigantes da história da humanidade e, ao mesmo tempo, um dos mais obscuros e que todas as nações têm tentado apagar de seu passado.

O longa deixa subentendido que, para tornar-se humano a IA e fazê-la ir além desta condição, há que externalizar o que o homem tem de pior, ou melhor, todos expressam o que possui dentro de si; desta forma, a única coisa que há para oferecer é ódio, vingança, submissão alheia, trapaças e tudo o mais que, aparentemente, a humanidade combate com tanta veemência. Entretanto, se não fosse a sua real essência, porque gastar tanta energia nisto?

CONCLUSÃO

A consciência humana é marcada, pela síntese situacional, depois de submeter todo o processo ao seu juízo, o que equivale a conhecer, detalhadamente, os elementos que o compõem, desde as partes até o macro universo estudado e deste até se chegar ao particular e ao singular, é o resultado de um processo analítico-sintético, podendo ser descrito como um *voértice* epistemológico, uma ação de conhecimento, validação e refutação das ideias num *continuum*, com vistas a ampliar, indefinidamente, o conjunto de saberes sobre e a partir da experiência. Outra questão que coloca a IA na condição de ser autômato, é que ela não pode transmitir qualquer conhecimento que possa adquirir a outrem. Por mais que seja capaz de armazenar dados e estes estarem disponíveis ao acesso, é somente desta forma, não há cultura a ser formada, logo, não existe a vontade de realizar transferência de conhecimentos, simplesmente, porque não existe nestas criaturas o *desejo de reconhecimento* pelos seus méritos, uma vez que são incapazes de sentir e manifestar emoções. Não se conseguiu inserir em seus espaços tecnológicos o *pathos*, o sentimento profundo e impossível de ser explicado, que faz com que os humanos busquem equilíbrio psicológico.

A IA somente ganha um espaço cada vez maior no cenário epistemológico humano, por causa da decadência, cada vez mais acentuada, da capacidade cognitiva humana, em que tem evitado o trabalho de desenvolver o raciocínio sobre os processos mecânicos e abstratos que marcam e que definem, de modo estrito, a existência. A simples ideia de que possa existir um ser autômato que se revele capaz de resolver problemas tradicionalmente filogenéticos já se trata de uma aberração, porque um autômato não analisa os detalhes situacionais; simplesmente segue uma ordem pré-estabelecida e padronizada de acordo com um programa, previamente, organizado, tomando em conta um modelo produzido genericamente.

Em meio a este cenário de decadência da capacidade intelectual, todo o processo de criatividade termina por ser afetado, considerando que esta pode ser interpretada como a manifestação da inteligência uma vez aplicada na intervenção e na solução de algum problema posto pela sociedade aonde se encontra inserido o indivíduo. Tal conjuntura conduz a pensar que a exigência está em que se tenha domínio sobre as situações e não que se presuma capacidade crítica, mais uma vez,

termo compreendido como a condição de se fazer perguntas abertas e profundas em torno dos problemas e conceitos que são postos pela ciência.

Ao contrário disto, o quociente intelectual da população atual é menor que a de seus genitores, fato que se registra pela primeira vez na história desde que começou a ser mensurado. A capacidade linguística perdeu força e o absurdo se revela no resultado de uma pesquisa, realizada na Argentina em que um estudante de Psicologia acrescenta ao seu vocabulário, cerca de 500 palavras, do início ao fim de seu curso, o que indica um índice pífio de leitura e de uso efetivo da memória de trabalho e de armazenagem.

Nisto, onde se encaixam os professores? Esta é uma questão que incomoda, porque, ao mesmo tempo em que foram silenciados pelas vozes de cientistas que prometiam o Jardim do Éden na educação, tratando-as como uma verdadeira evolução e que, por si só, provocaria uma revolução nos modos de ser e como atuar na sociedade, alguns se acomodaram e ficaram à espera do milagre prometido; outros, receosos com tais investidas, a seus modos e de forma sutil, cuidaram de boicotar a presença das ferramentas digitais no espaço escolar, o que conduziu a um iminente fracasso, tendo como resultado um problema que necessita de intervenção e ajustes quanto ao uso e aplicação pragmática, visando resultados positivos.

O fato de que as máquinas possuem uma elevada capacidade de armazenagem de vocábulos e dados [*que não se compara ao cérebro humano*], com a conveniência de que podem ser acionadas a uma velocidade que impressiona, isto tem levado muitos estudantes a crerem que é mais fácil dominar os princípios de algoritmo das tecnologias da informação e comunicação, ao invés de forçarem seus respectivos pensamentos a um nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo e de síntese. A conclusão a que se chega é que, a principal questão dos sistemas que se pretendem fazer com que raciocinem como seres humanos é, justamente, entender como raciocinam os seres humanos.

REFERÊNCIAS

BLADE RUNNER: o caçador de Androides. USA: WarnerHome Vídeo. Warner Bros, 1982. DVD: 117 min. Dublado, color, NTSC. 1ª Ed.: 1982.

DIGNUM, V. *Responsible Artificial Intelligence - How to Develop and Use AI in a Responsible Way*. Artificial Intelligence: Foundations, Theory, and Algorithms. Springer, 2019.

EU, ROBÔ. USA: 20th Century Fox, 2004. DVD: 114 min. Dublado, color, NTSC. 1^a Ed.: 2004.

GOZMAN, F. G.; NERI, H. O que, afinal, é Inteligência Artificial? In: GOZMAN, F. G.; PLONSKI, G. A.; NERI, H. (Orgs.). *Inteligência artificial: avanços e tendências* [livro eletrônico]. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 2021.

O EXTERMINADOR DO FUTURO. USA: Hemdale Film Corporation Pacific Western Productions Cinema '84 - Orion Pictures, 1984. DVD: 108 min. Dublado, color, NTSC. 1^a Ed.: 1984.

RICH, E.; KNIGHT, K. *Artificial intelligence*. 2. Ed. s.l.: McGraw-Hill, 1991.

SICHMAN, Jaime Simão. Inteligência Artificial e sociedade: avanços e riscos. *Estudos Avançados*, São Paulo, Brasil, v. 35, n. 101, p. 37-50, 2021. DOI: [10.1590/s0103-4014.2021.35101.004](https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.004). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/185024>. Acesso em: 12 out. 2024.

Capítulo 5

CASE STUDY: HISTÓRIA DE MARLENE

Ana Rita César Lustosa³

Licenciada em Artes Visuais. Pesquisadora. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). E-mail: lustosaanarita@gmail.com.

Rita Mychelly dos Santos Salles⁴

Bacharel em Artes Plásticas. Mestre em Artes pelo Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Professora da Rede Particular de Educação do Estado do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5099469795286805>. E-mail: ritamychelly@yahoo.com.br.

Sérgio Rodrigues de Souza⁵

Pedagogo. Filósofo. Pós-PhD. em Psicologia. Pesquisador. Consultor Científico. E-mail: srgrodriguesdesouza@gmail.com.

RESUMO

Este ensaio realiza uma análise epistemológica a partir de um estudo de caso, a História de Marlene, onde busca interpretar as formas como o conhecimento e seus aspectos de convencionalismo tem sido imposto ao ser humano, sem permitir-lhe que discuta sobre os seus significados para a vida e para a existência. Sua relevância científica encontra-se no fato de explorar o conhecimento através de uma ótica mais profunda, em que a própria episteme se explica quanto ao seu potencial de aprendizagem empírica. Sua relevância social está em oportunizar ao público amplo, a possibilidade de ter o saber discutido em suas vertentes mais contundentes. Trata-se de um estudo bibliográfico, fundamentado na análise de um caso, onde os personagens assumem condições metafóricas de existência, permitindo serem estudados quanto ao que pensam e quanto às suas respectivas condições de vida,

³ Licenciada em Artes Visuais. Pesquisadora. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). E-mail: lustosaanarita@gmail.com.

⁴ Bacharel em Artes Plásticas. Mestre em Artes pelo Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Professora da Rede Particular de Educação do Estado do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5099469795286805>. E-mail: ritamychelly@yahoo.com.br.

⁵ Pedagogo. Filósofo. Pós-PhD. em Psicologia. Pesquisador. Consultor Científico. E-mail: srgrodriguesdesouza@gmail.com.

seja abraçando-a, seja negando-a, em sua essência. Marlene é a autêntica representação do ser humano. Dividida entre a *Physis* e o *Nomós*, entre o *ser* e o *dever ser*, o *ser em si* e o *ser para si*. Condenada, eternamente, a não saber quem de fato é; um ser indefinido que tenta, a seu modo de ser e de existir, definir-se. O que se conclui é que, *conhecimento* e *ignorância* conflitam desde os tempos mais remotos e em todas as culturas existem uma infinidade de histórias que se contam, na forma de mitologias, sobre como estas duas instâncias digladiam e, para assombro dos mais desavisados, tudo termina em desgraça sobre aquele que ousa saber, que desafia o destino e procura sair das trevas da ignorância

Palavras-chave: História de Marlene. Conhecimento e Ignorância. Epistemologia. Herança filogenética. *Case study*.

ABSTRACT

This essay carries out an epistemological analysis based on a case study, Marlene's Story, in which it seeks to interpret the ways in which knowledge and its aspects of conventionalism have been imposed on human beings, without allowing them to discuss their meanings for life and existence. Its scientific relevance lies in the fact that it explores knowledge from a deeper perspective, in which the episteme itself explains its potential for empirical learning. Its social relevance lies in providing the general public with the opportunity to have knowledge discussed in its most compelling aspects. This is a bibliographical study, based on the analysis of a case, in which the characters assume metaphorical conditions of existence, allowing them to be studied in terms of what they think and their respective living conditions, whether embracing or denying them, in their essence. Marlene is the authentic representation of the human being. Divided between *Physis* and *Nomós*, between being and ought to be, being in itself and being for itself. Eternally condemned to not knowing who she really is; an undefined being who tries, in her own way of being and existing, to define herself. What we can conclude is that knowledge and ignorance have been in conflict since the most remote times and in all cultures there are countless stories told, in the form of mythologies, about how these two instances fight and, to the astonishment of the most unsuspecting, everything ends in misfortune for those who dare to know, who defy fate and seek to escape the darkness of ignorance.

Keywords: Marlene's story. Knowledge and ignorance. Epistemology. Phylogenetic inheritance. Case study.

O Case: História de Marlene

Cinco personagens fazem o elenco: Marlene, um barqueiro, um eremita, Pedro e Paulo.

Marlene, Pedro e Paulo são amigos desde a infância. Conhecem-se há muito tempo. Paulo já quis casar com ela, mas recusou, alegando estar namorando Pedro.

Certo dia, Marlene decide visitar Pedro, que morava no outro lado do rio. Chegando ao rio, Marlene solicita a um barqueiro que a transporte para o outro lado.

O barqueiro, porém, explica a Marlene ser este trabalho seu único ganha-pão, e pede-lhe certa soma de dinheiro, importância de que Marlene não dispunha.

Ela explica ao barqueiro o seu grande desejo de visitar Pedro, insistindo em que a transporte para o outro lado. Por fim o barqueiro aceita, com a condição de receber em troca um manto que usava.

Marlene hesita e resolve ir consultar um eremita que morava perto. Conta-lhe a história, o seu grande desejo de ver Pedro e o pedido do barqueiro, solicitando, no final, um conselho. Respondeu: “Compreendo a situação; mas, não posso, na atual circunstância, dar-lhe nenhum tipo de conselho. Se quiser, podemos dialogar a respeito, ficando a decisão final por sua conta.”

Marlene retorna ao riacho e decide aceitar a última proposta do barqueiro. Atravessa o rio e vai visitar Pedro, onde passa três dias, bem feliz.

Na manhã do quarto dia, Pedro recebe um telegrama. Era a oferta de um emprego muito bem remunerado no exterior, coisa que há muito tempo aguardava. Comunica, imediatamente, a notícia a Marlene; e, na mesma hora a abandona.

Marlene cai numa tristeza profunda e resolve dar um passeio, encontrando-se com Paulo a quem conta a razão de sua tristeza. Paulo compadece-se dela, e procura consolá-la.

Depois de certo tempo, Marlene diz a Paulo: “Sabe que tempos atrás você me pediu em casamento, e eu recusei, porque não o amava bastante, mas hoje penso amá-lo suficientemente para casar com você.”

Paulo retrucou: “É tarde demais; não estou interessado em tomar os restos de outro.”

ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E SÍNTESE DO CASE: HISTÓRIA DE MARLENE

A *história de Marlene* é uma marca da sociedade ocidental cristã, capitalista, paternalista e que, com o passar do tempo, vem se tornando cada vez mais ignorante de si mesma e de seus valores, iludidos pelo discurso que a grandeza de uma nação está em ser cosmopolita e aceitar a cultura do outro como forma de demonstração de sua espiritualidade livre de sentimentos, considerados pela nova ordem como sendo de caráter nocivo ao crescimento gnosiológico humano. Entre respeitar a cultura alheia e aceitá-la existe um abismo epistemológico que pode não pode ser transposto

jamais, sob pena de que, apenas a tentativa de realizar este feito já condena ao anfitrião à condição de desgraça moral, em muito pouco tempo.

Marlene é a mais autêntica representação do ser humano. Dividida entre a *Physis* e o *Nomós*, entre o *ser* e o *dever ser*, o *ser em si* e o *ser para si*. Condenada, eternamente, a não saber quem é de fato, ou ainda para piorar o que já é extenso, não saber o que se é. Um ser indefinido, por natureza e que a parca intelectualidade humana tenta, a seu modo de ser e de existir, definir-se; mas, que encontra no fracasso a sua felicidade, esta que esconde sob um *Sorriso de Monalisa*, porque ninguém jamais entenderia a surpresa ébria de alguém em não compreender-se como espécie.

Este sentimento sempre foi o que marcou a existência humana, porque desde *Adan [o primeiro Homem]*, que negou a definir-se que, tentaram colocar, sob ferros, ao ser humano que a sua infelicidade como espécie está representada no fato de ser uma criatura indefinida na natureza. Ocorre que, etimologicamente, o vocábulo *definir* significa impor limite, dar fim, no sentido de finalidade, objetivo final da existência. Logo, a condição de infelicidade dos seres humanos provém deste fardo amaldiçoado que lançaram sobre suas costas de que necessita de uma definição, não sabendo que, ao fazer isto, condena-se a um estado de contingenciamento deplorável.

Quando os grandes sistemas de pensamentos se tornam dominantes e descobrem que é impossível dominar sem ter uma identidade sobre a qual expressar suas ideias, nascem os sistemas de reconhecimentos de força, os conceitos deterministas [*sob o nome de determinantes*], em que se pode classificar os indivíduos através de um código que se expressa naturalmente. Nisto, os comportamentos Filogenéticos são substituídos pelos caracteres genéticos, mesmo muito antes de alguém ter determinado, por métodos científicos, que estes podiam ser transmitidos de uma geração a outra.

Até este momento, não se havia, ainda, a menor necessidade de conhecer o outro, bastava reconhecer os caracteres genéticos e assim, se determinava de que raça ele era e o julgamento estava dado. As raças inferiores de humanos, assim como se fazia com os animais deveriam ser dominadas pelas raças superiores e, em pouco tempo, os mais fracos iriam desaparecer, automaticamente, como consequência da miscigenação e isto era o princípio natural, em que os subjugados deveriam agradecer aos seus dominadores, porque estavam sendo, de alguma forma, preservados os seus filhos, que seriam filhos de raças poderosas, superiores.

Todo este jogo retórico persistiu, especialmente desde a Grécia Clássica até os dias atuais, sendo motivo de grandes disputas entre poderosos grupos étnicos, em que, não havendo condições de subjugar os vencidos pelas características fenotípicas, desproveram-nos de um espírito humano, tornando-os em coisas vazias, reificações de criaturas já vítimas de reificações.

Tudo isto marca a existência humana, ou melhor, a existência de Marlene, ela mesma, pautada entre dois extremos com os quais, o ser humano [*no caso específico, ela*] ainda não se deu conta sobre como lidar muito bem [*nem mal*]. De um lado, um grupo que se presume detentor de todo um conjunto de valor que ultrapassa a sua própria razão. De outro, um grupo que aceita a negação de sua razão, em nome sabe-se-lá-de-quê.

Quando o texto revela que Marlene tem dois amigos de infância, estes são o *conhecimento* e a *ignorância*. Esta última, assim representada por Paulo e o conhecimento representado por Pedro. Porém, este morava do outro lado de um rio. O rio representa as barreiras, de todas as espécies, que ela tem de atravessar para atingir o seu objetivo. Não existe conhecimento sem esforço e na medida em que se avança na busca do mesmo, mais distante se vai ficando das crenças inocentes que mantiveram o ser humano em estado de êxtase e, paradoxalmente, vai lançando-o a um novo estado de crenças que, caso não tome o devido cuidado termina escravizado na ignorância, crendo que está possuído pelo mais alto saber erudito.

Conhecimento sugere críticas, confrontos e conflitos e nada do que se possa dizer em contrário a isto se prova suficiente para confirmar que aquilo que se sabe não é mais do que aquilo que se presume saber, ou seja, a sentença socrática lançada há milênios persiste válida, de que o saber pessoal deva ser submetido a uma revisão constante, a um juízo criterioso de valor, para que não se transforme em crenças ideológicas desprovidas de quaisquer tipos de fundamentos lógicos.

Este continua sendo o maior problema da sociedade contemporânea, em que, devido a todo o avanço técnico que se alcançou no último século, tem-se acreditado que tudo isto, por si só, é objeto pacífico capaz de transformar o homem moderno em um erudito, como se o saber, a capacidade cognitiva e todo aparato intelectual fossem condições adquiridas osmoticamente, independente de um intenso esforço intelectual.

Enquanto o conhecimento esteve reservado aos grandes centros de ensino e às grandes obras literárias, o acesso a ambos era limitado e de difícil interpretação, demorando-se anos para que se pudesse produzir uma síntese sobre determinado

assunto. No entanto, a partir do instante em que a condição de acesso ao conhecimento se torna [*mais*] acessível a um maior contingente de indivíduos, todos querem dar sua contribuição sobre tudo [*o que não conhecem*] e isto termina fazendo com que mesmo aqueles considerados eruditos terminem por produzir meras obras medíocres, assombrados pelo fato de serem preteridos por verdadeiras bestas selvagens, em seus próprios campos de domínio intelectual e científico.

Umberto Eco (1932-2016), disse, durante uma entrevista, em 2011, que a internet deu voz ao idiota. Ela fez muito mais que isto; permitiu que as ideias desse imbecil fossem discutidas como verdades absolutas; exatamente porque vem com uma roupagem que cabe em qualquer um, não exigindo do interlocutor a ação de pensar e re-pensar o que lhe foi oferecido. Coloca, entre meio a seu discurso, um tipo de evocação que leva à compreensão de que existe um grupo que deseja dominar todo o conhecimento, mantendo-o somente para si e seus iniciados e que este conhecimento que oferece, como verdade, pondo-o à disposição de todos, sem quaisquer restrições é a *verdade oculta*, que as elites desejam manter oculta. Faz um jogo de palavras e de marketing, que termina por convencer o leitor despreparado de que está desbravando um campo inédito e proibido e esta crença pueril, provoca-lhe um estado tal de êxtase que o faz enxergar-se como um erudito, *aquele que sabe*, quando, de fato, ele é *aquele que crê que sabe*, porque nada sabe do que sabe. Diferentemente de Sócrates que admitiu, ante a fala do Oráculo que *nada sabia daquilo que sabia*, o Filósofo está a argumentar que, todo o saber e o conhecimento que se possui deva ser submetido ao escrutínio de valor, ideia que vem a ser retomada por Karl Popper (1902-1994) de que o que se conhece e o que se defende, como verdade, deva ser submetido aos critérios da refutabilidade e não somente ao critério da verificabilidade.

Porém, quando Marlene decide, definitivamente, atravessar o rio, o barqueiro cobra-lhe um preço bastante elevado, para o qual ela não possuía o valor reclamado. Este preço era a condição de despir-se de toda a sua vida medíocre e miserável que compartilhava com seus iguais. Ela decide ir conversar com um eremita. Este sujeito é sua razão, seu intelecto; por isto, dizer-lhe que não pode conferir-lhe respostas prontas, dado que sabedoria que entorna respostas prontas sobre os outros ou é dogmática, portanto não é sabedoria; ou se torna dogmática, portanto deixa de ser sabedoria.

Ela não compreende a postura adotada pelo Barqueiro, porque sua cultura a educou para receber tudo pronto, tudo já preparado e pior, a fez crer que se deva aceitar os outros como são, com todas as suas virtudes e todas as suas deficiências e, quando se vê diante de uma situação que vai em confronto a este pensamento inocente e degradante, entra em conflito. Ela, ao *convencer* o barqueiro, este a pede seu manto. O manto representa aí aquilo que a protege, que nada mais é que seu conhecimento, sua pureza de espírito [*para não dizer inocência*]; deve ir encontrar-se com o conhecimento despida de valores culturais, de valores morais, de valores éticos pré-estabelecidos.

Pode-se observar que, a ignorância e a prepotência de Marlene ante à vida desconhece limites, porque crê que convenceu o gondoleiro, mesmo quando tem consciência de que pagou para ter seus serviços prestados. Ainda mais, seus valores eram tão miseráveis, medíocres e decrépitos que viu-se em uma batalha [*de vida e de morte*] para convencer o indivíduo a aceitar seus trapos intelectuais como pagamento por uma travessia silenciosa e sem maiores perigos.

Aqui, tem-se uma situação intrigante, porque se a travessia do rio é considerada silenciosa e sem transtornos, porque se necessita de alguém que a faça e não ela mesma a realize, bastando para isto que, aprendesse a nadar ou a manejar o barco? A metáfora é interessante, porque a situação não se está a fazer referência a um rio, mas a um caminho desconhecido e aquilo que nos é desconhecido nos atrai e nos afasta, nos encanta e nos espanta, simplesmente porque é desconhecido e não se pode ter domínio sobre o que desconhece e não basta alcançar conhecimento sobre este, porque ao fazê-lo, vai-se interpretá-lo não de acordo com o que de fato é, ou se mostra, mas em consonância com o que se tem de domínio, criando quimeras intelectuais e outras bizarrices cognitivas.

Sobre isto, escreveu Francis Bacon (1561-1626) que, “a inteligência, abandonada a si mesma em um espírito prudente, paciente e reflexivo, sobretudo quando não está inibido pelas doutrinas recebidas, tenta também tomar outro caminho, que é o correto; porém com pouco êxito, pois o espírito sem regra nem apoio é muito desigual e completamente incapaz de superar a escuridão dos objetos” (BACON, 2000, p. 36).

Ao longo da caminhada em busca do conhecimento, todos necessitam de bons tutores, porque à medida que os saberes que se possui vão sendo destruídos, estes mestres que nos acompanham vão orientando sobre como ocupar o espaço vazio

com bons procedimentos e auxiliando a compreender a formação e a interpretação dos novos que vão sendo agregados à existência, conferindo sentido semântico à formação epistêmico-gnosiológica da estrutura personológica ser humano.

Muito poucos homens, ao longo da história, tiveram a suprema felicidade de poder contar com mestres deste nível e, na atualidade, são os aprendizes que se negam a encontrá-los, não porque não desejam para si este tipo de suporte para suas carreiras e seus espíritos, mas estão sendo impedidos por uma onda de discursos que os obrigam a serem criaturas super poderosas, supremas e ter a oportunidade de sentar-se sobre ombros de gigantes é apequenar-se ante uma grandeza que somente existe nos gritos eufóricos dos anões que vêm disfarçando-se de gigantes diante dos olhares de todos.

S. Freud (1856-1939) afirmava que somente o cientista maduro e confiante de suas potencialidades e conhecedor de seus limites é capaz de admitir que não sabe algo, que seu conhecimento é limitado, sem que isto o constranja. A. Schopenhauer (1788-1860), certa vez ao ser interrogado por um jovem sobre um determinado, respondeu secamente que não sabia tal coisa. Ao que o rapaz dirigiu-lhe a sentença acusatória de sarcasmo: Pensei que um sábio, como o Senhor, soubesse tudo! O filósofo o respondeu que a única coisa infinita é a ignorância!⁶

O próprio conhecimento deve ser re-visitado infinitas vezes, a fim de que se possa extrair dele o máximo que pode oferecer como fonte de saberes e de questões provocativas sobre o que se busca aprender e em cada uma destas visitas, há que se tentar fazer tal caminhada acompanhado de bons mestres, que podem ser professores de carne e osso, ou aqueles que já partiram, mas que deixaram sua essência registrada nos autos e nos livros clássicos.

Dante Alighieri (1265-1321) faz a sua jornada pelo Inferno e pelo Purgatório guiado pelo grande Mestre Italiano, o Poeta Virgílio (70 a.C.-19 d.C.) que, antes dele escreveu outro épico. O que se observa é que mesmo um Mestre como Dante buscou apoio em outro que, considerava como sendo mais capaz que ele próprio.

O conhecimento é algo sobre o qual não se detém nenhuma fórmula especial de controle e manutenção, porque ele se manifesta de várias formas nos objetos sobre os quais se aplica a ação do intelecto humano. Tão logo, surjam as primeiras manifestações de inovação sobre determinado campo ou objeto, o pensamento

⁶ A este respeito, vide YALOM, Irvin D. *A cura de Schopenhauer*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

humano, movido pela curiosidade, já começa suas atividades silogísticas até que se aproxime de um entendimento acerca do fenômeno.

Toda vez que alguém tentou manter o conhecimento aprisionado, a queda deste ser, ente ou entidade foi catastrófico e termina mergulhado em deboche público e ira por parte dos cientistas e estudiosos sérios que se mostram comprometidos com o avanço técnico-científico da época na qual a sociedade esteja inserida.

Uma coisa interessante é que o Conhecimento, via de regra, é escorraçado do pensamento do indivíduo pela curiosidade. Isto pode parecer muito estranho, porque não se deixa de saber algo, somente porque se tem dúvidas sobre este mesmo; no entanto, a questão vai se ampliando e aquilo que se conhece acerca do referido objeto deixa de satisfazer a ânsia de saber, onde vale a expressão de que *conhecimento gera necessidade de mais conhecimento*, necessita-se de uma grande quantidade de conhecimento para se conseguir interpretar o que foi gerado a partir do conhecimento aplicado sobre as situações-problema dadas e, a este resultado pragmático dá-se o nome de *Ciência*.

Ao final de *três dias*, Marlene é abandonada por Pedro, ou seja, pelo conhecimento, porque este não pode estar preso a uma única pessoa, uma vez que não possui dono e toda a vez que isto aconteceu ao longo da história, o que se viu foi uma tirania absoluta, em nome da sabedoria e como resultado final, o que resultou foi em desgraça desmedida, em que, no exato instante em que os idiotas tomaram o poder impuseram um novo tipo de ditadura, este até pior que a anterior.

A expressão *três dias* é metafórica, portanto, simbólica e não se trata de uma determinação de tempo que pode ser cronologicamente medida, estipulada ou descrita; são três momentos determinantes de condições muito singulares e que se imbricam, formando uma unidade plástica e elástica, a saber, o Id, o Ego e o Superego, em que o primeiro permite à consciência a revelação do saber e isto pode provocar euforias, alegrias, tristezas, satisfações e insatisfações; mas, acima de tudo, um êxtase, que é a fase em que o Ego (*Orgulho*, em latim) se sente como estando na supremacia de tudo, capaz de dominar o mundo, porque sabe o que ninguém mais sabe e, até que, por fim, chega o instante em que o Superego, que é a tomada de consciência da precariedade e das limitações de tudo o que se sabe que faz com que o indivíduo mergulhe na mais profunda angústia existencial, em busca de algo que não sabe o que é ou o que significa, de fato.

É quando o indivíduo encontra-se nesta fase que costuma ficar louco, não no sentido clássico contemporâneo do termo; mas, um leve deslindamento da realidade onde vive, por sentir-se [tão] impotente tudo o que o envolve, confundido a condição de intérprete da existência com a condição de entendimento e compreensão da mesma. A ignorância, aí posta, é nada mais que um resultado direto da pressa em conhecer o sentido das coisas antes mesmo de dedicar-se ao conhecimento mais profundo, crendo que todas as respostas às suas angústias devem vir de acordo com o que se faça crente de seu direito, ou seja, merece respostas, porque simplesmente as quer.

A estes indivíduos, o próprio inconsciente nega um esclarecimento, a fim de que possa compreender que a vida é uma busca constante por respostas, muitas das quais estão completamente fora do alcance; outras, não podem ser auferidas de modo leviano, até que o paciente esteja, devidamente, preparado para confrontá-las, em seu próprio mundo.

Mesmo quando se creem preparados para tanto, a verdade quando apresentada sem um véu dourado provoca constrangimentos difíceis de serem superados pela simples razão e o que se vê é o indivíduo sendo posto sob condições de angústia e melancolia, não porque se deu a conhecer a verdade; mas, pelo fato de que surge daí o conflito e o que todos [ou a maioria esmagadora] podem vir a pensar é que este é provocado pela dor da desilusão com os fatos e, para surpresa não o é [ao menos, não diretamente], sendo mais ligado à perda de algo que era muito caro ao ser humano, a saber sua inocência, esta que promovia a sua condição natural de ilusão, de felicidade, de pertencimento ao mundo que o envolve e, com o descobrimento dos elementos que o fazem ser como é, advém a tristeza que marca o espírito de todos os gênios da história. A ideia de que se pertence a um mundo imperfeito é menos doloroso para o Ego que a certeza silenciosa que sibila aos ouvidos, afirmando que, como és parte dele, produto dele, também se é imperfeito.

Marlene, assim como todo ser humano, não suporta a dor desta revelação e, de repente se vê chafurdado no lamaçal da vaidade, sentindo, não ódio de si mesmo, mas piedade..., como se necessitasse disto para viver mais e melhor! O conhecimento é um dos maiores paradoxos da existência humana; ao mesmo tempo em que aproxima o homem de si e de outras infinitas possibilidades, também o afasta de si mesmo e de inúmeras possibilidades, simplesmente porque deixa de acreditar sem

questionar o valor de cada coisa, cada situação, cada juízo de valor emitido sobre tudo e sobre todos e até mesmo o silêncio em relação a tudo isto.

Marlene, ao tomar conhecimento do conhecimento de que nada sabe do que sabe, torna-se um *Antropós*, um ser que não tem um lugar na natureza; por isto, o ser humano ter que criar o *Nomos*. Ela perdeu manto que a cobria, que a protegia e foi abandonada pelo conhecimento, sobrando-lhe apenas a ignorância; mas, estava disposta a aceitá-la, ainda, como sua companheira?

Uma vez que se conheça algo novo, este passa a compor a estrutura intelectual humana, porque cada novo saber, cada nova situação de experiência que atravessa o indivíduo, cada novo conhecimento necessita que se elabore uma série de sinapses no cérebro, a fim de entender e mais tarde compreender o que ocorreu. Nesta composição de novas cadeias de pensamento, altera-se-o exigindo a formação de comportamentos para que se possa levá-lo a efeito. Por isto que, na Física surgiu o preceito de que uma vez que algo surja, jamais deixa de existir e mais tarde a Psicologia, especialmente a preconizada por S. Freud vem a corroborar este pensamento, no entanto, sem dar maiores explicações sobre o porquê de tal fato ocorrer.

O mais interessante nisto tudo é que as estruturas psicológicas ligam-se, de modo perfeito às estruturas fisiológicas e vice-versa, sem que se possa pensar a possibilidade de compreensão de uma sem a compreensão da outra. Este, talvez, o erro epistemológico que tem provocado as maiores dificuldades para que se possa chegar a um entendimento mais amplo sobre o *ethos* humano, no que se refere à aprendizagem cognitiva e intelectual.

Tem-se preferido crer que se ensina e o outro aprende, como resultado direto de um processo mecânico, não existindo nenhum tipo de variável que interfira nestes modos de interpretar a aquisição de conhecimentos e mesmo as experiências que se vivencia, que são, de fato, situações [*boas ou ruins*] que atravessam o indivíduo de forma mais ou menos agressiva, deixando sequelas maiores ou menores e esta é outra questão de elevada complexidade, porque a maioria esmagadora das pessoas toma a experiência como conhecimento de causa e nisto é que se tem os maiores acidentes ou as maiores idiotices. Os efeitos de um determinado acontecimento nem sempre são determinantes para que se possa compreender a sua causa, gerando conflitos e decepções em quem insiste neste tipo de condução da ideia.

A dúvida, a crítica, a busca pelo conhecimento fino dos fatos é o que contribui para uma *aproximação* da verdade e daí por diante, o pesquisador deve aplicar os métodos científicos de investigação a fim de se esclarecer o objeto e seus aspectos fenomenológicos, buscando avaliar a possibilidade de repetibilidade dos mesmos em um ambiente controlado, com o objetivo de verificar a ocorrência do fenômeno e, uma vez este objetivo alcançado, aplicar sobre o mesmo o princípio da refutabilidade.

O que toda esta explanação mostra é que o conhecimento não é algo fortuito e nem produto do mero acaso, um acidente de percurso e menos ainda, resultado de revelação espiritual. Todo um esforço monumental é realizado no sentido de se chegar a um entendimento sobre algo que encontra-se entre o compreendido e o incompreendido e, depois de extensas horas de estudo sistemático, elaborar a síntese dos resultados e das análises realizadas, em um ciclo que não termina jamais; podendo, por vezes, durar um pouco mais no tempo.

Fazendo a sua caminhada, em busca *sabe-se-lá-do-quê*, Marlene encontra-se com Paulo, ou seja, com a ignorância e consola-se com esta. Mas, quando alega que sempre a amou, esta a rejeita, porque a ignorância e o conhecimento não podem habitar o mesmo ser. Ela seria sempre infiel a Paulo, seria como o sujeito que se libertou da caverna de Platão. Sempre haveria de saber que há um mundo muito mais vasto, uma dúvida sobre *o além do que se tem conhecimento* [*o más allá, dos Castelhanos*] e um desejo, senão, uma ânsia por descobrir este objeto desconhecido de si. A resposta de Paulo a ela seria como se dissesse: Já que o conhecimento te abandonou, persiga-o, corra atrás dele..., porque este é o destino a que está condenado todo ser humano. O Adão, de John Milton, expressa seus sentimentos finais à porta do Paraíso, uma vez já expulso dele, com a seguinte exclamação: “*Cheio de Dúvidas continuo...*”⁷

Marlene, após atravessar o rio, que pode ser um *Rubicone*⁸, jamais aceitaria uma resposta [*qualquer que fosse*], como verdade absoluta e definitiva; jamais

⁷ Vide MILTON, John. *Paraíso Perdido*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

⁸ “No dia 10 de janeiro de 49 a.C., o general Júlio César estava com um grande dilema, se atravessava ou não o Rio Rubicão. A decisão tomada seria classificada como radical, visto que estaria afrontando uma lei romana que vedava a travessia do rio por qualquer legião do exército romano. O general sabia que quando finalizasse a travessia do rio, ele deveria conquistar Roma ou seria esmagado por Pompeu, o seu adversário. Ele atravessou o rio com as suas tropas; essa atitude desencadeou uma guerra civil, a segunda da República Romana; apesar disso, Júlio César venceu. O grande general proferiu a famosa frase latina *alea jacta est*, cujo significado é: **A sorte está lançada!** A partir desse episódio essa expressão latina adquiriu um significado paradigmático de uma situação em que não há a possibilidade de retorno, ou seja, uma tomada de decisão, quer seja, perigosa, radical, duvidosa e com enormes riscos” (LIBERATO, Francisney. *Atravessar o Rubicão*. 08 de Agosto de 2018, s.p.).

aceitaria um dar de ombros como resposta; iria sempre buscar os *porquês*. O barqueiro é o terceiro personagem da história que fecha o ciclo. Ele é a curiosidade. Por isto, pede-lhe um preço o qual ela não poderia pagar; por este motivo, ilude-se com a ideia de que o convenceu...

O presente case ilustra que o estado de ignorância para o homem é um lugar letárgico e abençoado. Mas, como existe algo que é muito superior a si, que é a Dúvida e a Curiosidade, não suporta a vida pacata do Paraíso proporcionada pela Ignorância. Sófocles dizia que “a melhor existência é aquela que passa sem nenhuma sabedoria”⁹, ou seja, na maior ignorância possível. Mas, tão logo, o homem questione os valores vigentes uma vez sequer ele jamais quer aceitar os fatos sem questionar a eles e tudo o que os envolve novamente. É um amálgama que enreda o espírito humano de tal forma em que, conhecimento vai gerando necessidade de mais conhecimento, em um ritmo exponencial, sempre ascendente.

Marlene representa o típico ser humano normal, criado em uma sociedade repressora que considera o conhecimento como algo nocivo, mau, ímpio, impuro. E ainda que, para o ser humano ser bom ele deve ser ignorante, dócil. Porém, quando ela quebra com estes paradigmas ela não serve mais para viver em meio à sociedade, torna-se um ser alijado do sistema.

A resposta de Paulo ao dizer: ‘não estou interessado em tomar os restos de outro’ é que o conhecimento que ela apresentava ainda eram incultos, necessitavam ser levados ao forno, serem cozidos, verificados, serem rebatido, serem confrontados, serem sintetizados. Mas, expressa também, a questão dogmática do saber academicista, aquele que não admite verdades diferentes das suas; esta, uma crítica que a Academia passou a sofrer depois que a Igreja Católica perdeu o seu monopólio sobre toda a verdade que julgava ser detentora absoluta e irrefutável.

Segundo Kant, “o homem é a única criatura que necessita ser educada. Entendendo por educação os cuidados (sustento, manutenção), a disciplina e a instrução, juntamente com a educação. Segundo este raciocínio, o homem é eterno menino pequeno, educando e estudante. (...) A disciplina converte a animalidade em humanidade. Um animal o é já tudo por seu instinto; uma razão desconhecida o tem provido de tudo. Porém o homem necessita de uma razão própria; não tem nenhum instinto, e necessita construir a si mesmo no plano de sua conduta. Porém, como não

⁹ Sófocles (497-406 a.n.e.). Dramaturgo greco-ateniense, autor da tragédia clássica e histórica *Oidípous Tyrannos*.

está em disposição de fazê-lo [*de modo*] imediatamente, considerando que vem inculto ao mundo, compete aos outros construí-lo” (KANT, 1803, p. 1).¹⁰

O que Immanuel Kant apresenta, através desta epígrafe oracular é que, tudo o que se define como herança filogenética humana é produto da educação [*cultural, social e especialmente familiar*] que é atribuída aos mais jovens, deixando a impressão de que toda a formação personológica de alguém é mero produto do acaso, como se uma força invisível cuidasse deste detalhe. Desde os pensadores pré-socráticos que já se discutia se a inteligência e os valores eram algo inato ao homem ou era algo artificial, que era ensinado e mais, se poderia ser ensinado.¹¹

Aristóteles (384-322 a.n.e.) é enfático, ao afirmar que toda inteligência passa pelos sentidos, interpretando a expressão *inteligência*, utilizada pelo pensador Estagirita como *Conhecimento*, o que não encerra a discussão e, mais tarde, mais de 20 séculos depois de Aristóteles, John Locke (1632-1704) escreve um clássico, a fim de mostrar o quanto este assunto é vasto, amplo e profundo, sem que com isto consiga dar fim a tal discussão.

O que faz com que haja variação de pensamentos e determinação de valores distintos é que o homem duvida de muitas coisas e como possui curiosidade e livre arbítrio, segue em busca de novos princípios e isto faz com que se desenvolva todo um conjunto de variedades de ideias e conflitos diretos e indiretos, formando um mosaico humano a partir de uma construção intelectual formal e informal [*antes de tudo, informal*], no entanto, jamais [*tão*] autônoma quanto se pretende categorizar e que está tão bem expressa pelo pensador alemão, *acima*.

O que fica patente, desde sempre, é que o conhecimento não é algo que se conquiste sem intensos conflitos, principalmente quando a criança sai de sua fase de latência e adentra a adolescência, momento em que, aparentemente, começa a confrontar com os valores paternos, mas que, por detrás de toda esta rebeldia está a *Physis* a atuar de forma categórica para que o saber e o conhecimento avancem por sobre tudo o que se tem até o momento, aplicando o intelecto para desenvolver formas

¹⁰ No original: El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación¹. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante. La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás (KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, 1803, p. 01). Disponível em www.philosophia.cl. Acessado em 02/10/2011.

¹¹ Uma brilhante discussão acerca disto está em PLATÃO. *Mênon*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

de sobrevivência para além daquelas já conhecidas e adotadas. Nisto está posto o clássico confronto épico *Physis-Nomós* e que, vemos repetido, sumariamente nas figuras pais-filhos, onde tem-se que a ontogenia repete a filogenia.

Há um outro imperativo categórico, expressado por Kant nesta epígrafe (supra), que é a de que, chegada a hora de construir a si mesmo, é dever do indivíduo que se construa, apesar de todo o conflito que irá despertar e dos confrontos por que tenha que passar. Lógico que a cultura dominante não verá com bons olhos esta busca de autonomia, no entanto, este é um preceito que pertence à *Physis*, estando mesmo para além do simples desejo e do simples dever humano.

O conflito é épico e pertence à composição histórico-filogênica humana, porque a conquista do conhecimento é o grande desafio posto a que todo indivíduo deve alcançar e que, não raro, será punido por alcançá-lo. Adan e Eva foram os primeiros na história humana, segundo a tradição judaica, a serem punidos por adquirirem saber e daí em diante, toda cultura teve o seu pupilo castigado severamente por ter adquirido conhecimento: Prometeu e toda a humanidade, por ter aprendido a dominar o fogo; Édipo-Rei, o clássico personagem da tragédia grega que o conhecimento sobre sua história de vida transforma-se em sua desgraça pessoal e familiar.

O que o Sacerdote Immanuel Kant coloca é que a natureza obriga o ser humano a romper com o molde tradicional de controle absoluto do conhecimento, mesmo sabendo que isto implica em ser expulso do paraíso da inocência [*esta entendida aqui, como ignorância*] e, caberia uma indagação sobre o porquê ainda educar as crianças, mesmo sabendo que um dia irão [*e terão, a fortiori, que*] buscar e encontrar seus próprios caminhos... A resposta mais próxima é que, a civilização avança a passos lentos sobre o que já está consolidado e, dado o curtíssimo tempo de vida a que está sujeitado o ser humano, uma única vida não é o suficiente para que se possa construir os fundamentos para o conhecimento que se pretende criar para si, como excelência e mérito de conquistas e de transformações *epistemológicas* e *phronésicas*.

O confronto com as forças de repressão [*os pais, os educadores, a cultura, a sociedade*] se dá porque é necessário que se busque conhecimentos em outras fontes, diferentes deles e isto é considerado como afronta, despeito, desonra, desrespeito, o que gera ciúmes e inveja. No entanto, é obrigação de todos a aprenderem a conviver com esta situação imutável, porque a transmissão de qualquer conhecimento não se efetua por condição osmótica; é necessário esforço intelectual intenso e isto não vai ocorrer quando se está sob a tutela de tutores que se ama e

que, mesmo repticiamente, estes impedem aos seus aprendizes de buscar novos saberes em outras fontes que não seja aquelas indicadas e orientadas por eles e da parte dos pupilos existe toda uma certa dificuldade em romper o paradigma da autoridade intelectual dos seus formadores e mesmo um determinado tipo de acomodação. Tudo isto está muito além do pensamento binário de zona de conforto.

Na novela rousseuniana *Emile et Sophie*¹², o personagem Emílio descobre que sua amada o traiu e engravidou-se de outro. Ele a abandona; no entanto, depois a perdoa; embora, não volte para ela, mas percebe que a sabedoria não pode ser pura, sob pena de se tornar paradigmática, autoritária, dogmática; nem pode estar ligada a uma única pessoa, sob pena de tornar-se despótica.

Qualquer indivíduo, na condição de tutor, possuído pelo ego exaltado, vai criar condições para que o seu pupilo permaneça sob sua sombra, tomando os seus saberes como a mais absoluta verdade, sem perceber que esta atitude é um ato deliberado de despotismo intelectual. E, tão interessante que, anos mais tarde, quando este mesmo aprendiz é posto em conflito epistemológico e compreende que a sua verdade não se sustenta ante os argumentos de seus adversários ou mesmo, na caminhada de novas aprendizagens, a resposta é aquela mais corriqueira, que mais se parece a um jargão primitivo: “Eu, *sempre* aprendi deste jeito!”, ou seja, aprendeu assim e permaneceu condicionado àquilo como fim último de verdade e prepotência. Como poderia argumentar o grande Mestre Nietzsche, *o que o silêncio e a aceitação pacífica de uma verdade estão tentando manter oculto dos olhos dos outros?*

Entender o conhecimento como coisa dada é uma querela de milênios, tanto que o conflito *Physis-Nomós* surge, a partir do pensamento grego, em meio a um debate secular e estende-se até os dias atuais, sempre com o *Nomós* impondo-se de modo artificial e prepotente sobre condições naturais da existência e, no máximo, o próprio tempo para corrigir as falhas provocadas e/ou deixadas por sua aplicação desarrazoada sobre a vida e a existência. E, o mais estranho paradoxo é que o *Nomós* exige elevado grau de conhecimento para que se possa executá-lo e mesmo para que continue a existir, no entanto, não é o que se vê, ocorrendo, na maior das vezes que, figuras humanas são confundidas pelos indivíduos com o próprio e a cultura, a educação, toda a formação epistemológica, gnosiológica, personológica, situações

¹² ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emile et Sophie ou os Solitários*. São Paulo: Hedra, 2011.

totalmente artificiais na cultura moderna, são confundidas com a *Physis*, o que demonstra que os humanos ainda desconhecem a ambas e suas dimensões, estando a discussão, o conflito e o confronto entre ambas, no terreno da inconsciência, ou seja, no próprio campo da *Physis* e tudo o que se dialoga, discute e [supõe] pensar trata-se de um mero devaneio sobre algo [ainda] desconhecido ao indivíduo [ou muito mal conhecido por ele], portanto, ausente de qualquer tipo de domínio lógico.

É neste campo de ausência de lógica que sobrexiste a condição de felicidade humana, discutindo assuntos para os quais não detém conhecimento suficiente e, como a maioria sabe menos ainda, todos param ouvir as asneiras ditas por quem supõe saber alguma coisa e foi neste espaço de sandice que Sócrates colocou-se como aquele que sabe que não sabe e destroçou seus adversários, porque eles acreditavam que sabiam, simplesmente porque realizavam as tarefas que eram-lhes dirigidas. Saber executar uma tarefa com perfeição não diz que o executor domine os seus princípios, categorias e fundamentos em nível abstrato e consciente.

Quando aconteceu a Revolução Cubana e o governo de Fidel Castro Ruz ofereceu condições para que os jovens estudassem engenharia de aviação e fossem atuar como técnicos nos aeroportos cubanos, havia lá profissionais que sabiam realizar toda a manutenção das aeronaves com perfeição, conhecendo todo o processo mecânico da operação; mas, não sabiam como transferir este seu conhecimento a outros e nem explicar o processo de modo abstrato, auferindo explicações do senso comum. Sabiam o *como fazer*; mas, não o porquê de se fazer de um modo e não de outro.

É neste sentido que Rousseau e Kant firmam suas respectivas condições de mestres incomparáveis na história da epistemologia, ao apresentar que o ser humano deve sempre buscar suporte em outras fontes e que os cuidadores possuem o dever natural de protegê-los com seu conhecimento, transmitindo-os aos mais jovens para que possam defender-se perante a vida, porque esta, por si só, já é marcada pela violência e pela abstração. Desprovidos deste suporte epistemológico, o ser humano se torna uma criatura condenada à morte e este pode ser considerado o maior crime a ser cometido contra alguém, por seus iguais.

Como Adolf Hitler afirmou em seu livro *Mein Kampf* (Minha Luta, de 1924), à medida que os seres humanos vão sendo submetidos à tortura e à alienação social, mesmo que não participe, diretamente, destes tipos de violência contra seus iguais,

vão tornando-se totalmente indiferente a todos os acontecimentos que não envolvam, diretamente, a eles próprios.

Complementando esta nefasta ideia, Rousseau vai argumentar [*através de seu clássico Emílio*] que, “no estado atual das coisas, o mais desfigurado de todos os mortais seria aquele que desde o seu nascimento lhe deixaram entregue ao seu próprio juízo; neste, as preocupações, a autoridade, o exemplo, todas as instituições sociais em que vivemos imergidos, sufocariam sua maneira de ser sem oferecer outra coisa em seu lugar, semelhante ao arbusto nascido no meio de um caminho, que morreria em breve sacudido pelos caminantes, dobrado em todas as direções” (ROUSSEAU, 2009, p. 9).

Esta epígrafe traz implícito um pensamento profundo de que, a caracterização personológica humana é um mosaico de personalidades, as quais vão sendo agregadas ao espírito de cada um, à medida que vai tendo contato com seus pares, desde os pais, em primeiro instante até os seus tutores e mesmo, com seu cônjuge, este com o qual formará sua família. A criatura a que Rousseau apresenta como produto de uma situação é alguém que não consegue refletir nenhuma experiência de transposição existencial, nenhum conflito que pudesse marcar seu espírito, auxiliando na compreensão dos caminhos que decidira seguir em seu futuro.

O que é um homem sem um mestre? E, por este termo, explica-se alguém que responda juridicamente e socialmente pelo indivíduo, que o proteja e que impinja uma autoridade, uma condição de ser social, não apenas uma coisa que, ausente de si, um denominador, segue a vida como a uma biruta, girando ao sabor do vento e das convenções, o que geraria um tipo de homem banalizado, que busca uma superação; mas, sem saber o que isto significa, persegue ilusões, crendo serem elas verdadeiras formas de excelência.

E, por mais que se tenham buscado, nos últimos tempos, apagar a imagem de excelência do Mestre, coisa que já por várias gerações se tem tentado sem sucesso, a geração atual está a tentar a destruir a necessidade desta figura na construção intelecto-cognitiva do ser humano. Este é o maior ato de vilipêndio contra a humanidade que se tem praticado e, *sabe-se-em-nome-de-quê*. O que fica patente é a necessidade que algumas almas promíscuas, que já nasceram em um tempo onde não tiveram que lutar por nada, de fazer o que chamam de revoluções, com a ação dos outros, com estes sendo postos na frente de batalha, porque estes [*supostos*]

revolucionários da cultura nem isto possuem para oferecer a alguém, logo, tentam impedir que outros adquiram alguma que seja.

Tal como Rousseau apresenta em seu clássico, a geração contemporânea é este *indivíduo desfigurado* que, como não possui nenhum tipo de educação e de força filogenética, porque como foi deixado à sua própria sorte, tornou-se este tipo de arbusto que cresceu à margem de uma grande via, que pode ser interpretada como a própria vida e a própria existência e, sem os ensinamentos dos seus genitores e, especialmente, sem a proteção moral, cognitiva e intelectual destes, transformou-se em um monstro, como forma última de sobrevivência e todo o ataque que comete contra os órgãos estabelecidos não pode ser computado como uma ofensa direta, porque, em sua cabeça desprovida de qualquer ordenamento, estas são instituições alheias ao seu entendimento, logo, o que lhe dizem que elas são é isto que são, nada mais, não representando nada de mais nem de menos em seu escopo existencial.

Newton (1643-1727) dizia que conseguimos enxergar mais longe, porque estamos sobre ombros de gigantes. Antes, assim fosse... Porque o que se tem visto é que, mesmo sobre esta posição, o que a humanidade tem feito é, no máximo, olhar para o próprio umbigo e para nada além dele, como se, de fato, nada além ou aquém dele fosse real. Esta forma de ser e de viver tem levado à construção de um tipo muito especial de inteligência, aquela que é medida pela média, pela quantidade de besteira que alguém consegue dizer e para ser considerado um pensador, basta que diga as palavras da moda e que todos desejam ouvir, seguindo a linha do pensamento binário, superficial e raso, capaz de atingir a todos em sua plenitude, sem deixar qualquer um de fora. Neste momento da história, um indivíduo não é mais medido pelo que sabe, pelo que conhece; antes, pelo que diz para agradar à moral do rebanho.

Neste processo de rasteirização da cultura do conhecimento, perdeu-se a capacidade de dialética entre o ensinar e o aprender, restando uma troca mútua de sandices entre dois idiotas bizarros que acreditam estar oportunizando aprendizagem a todos, quando esta questão não diz respeito ao universal e sim ao particular, sendo restrito ao que se tem como objetivo existencial individual e não como objetivo fora de si mesmo, porque as batalhas que cada um atravessa produzem experiências que não podem ser transferidas a outrem e nem mesmo repetidas com a mesma intensidade e resultados gnosiológicos, o que já deixa claro que, os sentimentos que produzirá serão diferentes em cada situação, mesmo que pudesse ser repetida um incontável número de vezes, nas mesmas condições ambientais; isto porque a ação

do tempo não é pura, ela é preenchida por uma variedade muito intensa de elementos que nenhum ser vivo pode controlar.

Por este motivo que, Rubem Alves (1933-2014), vem afirmar que *ensinar é desensinar, enquanto aprender é desaprender*, mostrando-se não compreendido em sua expressão e ademais, não se pode acreditar que muitos espíritos [*supostamente intelectualizados*] tenham, pelo menos, tentado interpretar o sentido semântico contido na mesma.

O que o pensador brasileiro expressa é que existe uma composição dialética nas práticas de ensino e nas práticas de aprendizagem e não, necessariamente, somente entre ambas e é preciso que tanto mestres quanto aprendizes compreendam tal coisa, sob pena de permanecerem atados ao mesmo sistema didático onde não se avança sobre nenhuma base epistemológica, porque em nenhum dos lados se coloca a questão da discussão filosófica em cena, o questionamento nietzschiano acerca do que se pretende esconder com a inércia, com a acomodação, com o bem-estar da zona de conforto.

Quando se pretende a ensinar a alguém, a ideia posta é que vai encontrar algum tipo de saber ali e que deve ser posto por terra, a fim de que se avance; no entanto, quando já se toma, *a priori*, que aquele saber incauto que o indivíduo [*supostamente*] possui é de excelência, o resto já está dado como resultado infalível. Ensinar é dialogar, cientificamente, com o conteúdo que se ensina, na tentativa de elevar o seu nível sempre ao máximo, até se atingir a condição de excelência no tema e na práxis, culminando na teoria, na sintetização do que se aprendeu sobre o conteúdo e sobre si mesmo, que é esta a forma mais elevada da relação de reciprocidade e simultaneidade entre a teoria e a prática.

A mesma dimensão se dá, inicialmente, com a aprendizagem, em que o aprendiz deve aprender, antes de tudo, a dialogar com que o esteja aprendendo, na tentativa e buscando compreender as dimensões que compõem a sua dimensão gnosiológica e, somente, a partir daí permitir que as situações de conflito possam orientar suas deduções e suas novas investigações e, mesmo que, inevitavelmente, estas camadas de resistências não o abandonem, como parte essencial da existência humana, não pode deixar que, a ideia perversa e pervertida de crítica produzida pelo Sr. Freire, de que basta ser um delinquente infanto-juvenil perfumado e rebelde sem qualquer conhecimento de causa que isto já o faz um crítico, um resistente ao sistema o consuma e o transforme em um idiota sem sabedoria alguma.

O conhecimento humano vai sendo construído sobre as cinzas do saber que vai sendo destruído e assim o é, sempre foi e continuará sendo e aquele que não se sujeitar a isto, a refletir e a re-examinar a si próprio e a tudo o que acredita e toma como valor estará condenado a viver uma vida que não é digna de ser vivida e mesmo, nas palavras de Sócrates (469-399 a.n.e.), não pode ser considerada como uma vida.

E, a cada re-exame que se realiza, chega-se ao entendimento que muito mais há que se descobrir e re-inventar, o que faz com que a existência tenha algum sentido de ser. São nestes momentos que a civilização avança por sobre si mesma até aproximar-se de uma intensa re-construção de seus valores mais essenciais. No entanto, o que se tem visto é a tentativa de negar as construções do passado e das gerações antecedentes, a fim de justificar uma geração que passará por sobre a Terra sem deixar uma marca indelével; que desaparecerá sem deixar saudades e que, ninguém sentirá falta.

Marlene fica três dias em companhia de Pedro. Estes três dias representam as três instâncias cerebrais [Id, Ego, Superego], que não são determinantes da condição existencial de qualquer ser humano, mas que coloca em evidência a necessidade suprema de que se reflita sobre o que se aprende, porque aprende e a partir daí, chegar à compreensão sobre como agir, destacando que “quando se encontram todas as respostas, mudam-se as perguntas” (GOMES, 2007, p. 36) e esta a essência da condição gnosiológica humana, uma vez que a vida não foi concedida ao ser humano para ser algo estável e equilibrado. Ter conflito é a parte mais interessante de uma existência e na tentativa de solucioná-los, descobre-se na impossibilidade de o fazer, vendo-se na iminência de ter que aprender a conviver com os mesmos e é quando compreende esta condição humana, demasiado humana que, aproxima-se de compreender a essência da vida em sociedade.

Nietzsche fala que jamais o cérebro humano vai permitir que o homem alcance todo o conhecimento necessário para saber como ele funciona; logo, não são as perguntas ou as respostas que mudam, até porque as coisas permanecem como são e como sempre foram; são as percepções sobre os objetos que vão sofrer intensas mudanças; a forma como nos percebemos nelas, como vemos refletidos os sentimentos que projetamos sobre as mesmas que provocam esta angústia de ter que re-começar a cada encontro com o velho que, agora, nos parece novo.

Quanto mais conhecimento se detenha, mais encantador parecerá cada re-encontro, mesmo sabendo que se encontra diante do mesmo objeto. A

impossibilidade de se banhar nas águas do mesmo rio duas vezes, é porque o objeto que pensa a ação e que também, do mesmo modo, sofre a ação, recebe a atuação de uma outra força mais poderosa que é ação do tempo e mesmo que este indivíduo corresse e se mergulhasse nas águas do rio antes que ela chegasse ao mar, ele havia sido interpelado pelo movimento do tempo, consciente que é da ação que pratica e que sofre. Podendo regressar no tempo e mantendo sua consciência de já ter ali estado, ainda assim, mesmo não tendo entrado na água, ele já teria praticado aquela ação e neste ciclo, o que Heráclito de Éfeso quer deixar como evidência é o fato de que o conhecimento de causa nos leva a não ver nada como sendo inédito, ainda que possa o ser, em algum momento de nossa história. Eis novamente posta sobre a existência a sentença de Sófocles, de que a melhor existência é aquela que o homem experimenta sem sabedoria, entendendo esta como *conhecimento*.

Existe, ainda, um entendimento semântico muito mais profundo acerca disto, que é o de que a existência humana é massacrada por sua consciência, esta entendida, etimologicamente, como *culpa conjunta*, ou seja, aquele que não é contaminado por esta culpa por um crime que não cometeu não sofre por um crime que não cometeu, o que pode parecer óbvio...; mas, vejam que esta culpa trágica social é implantada no ser humano quando ainda é criança e quando adulto não se consegue ver-se livre da mesma, dado o processo ontogenético da espécie, daí a expressão que existe uma ideia própria para ser educado. Na infância, momento em que as redes de resistência estão menos tensas, tudo, em termos de valores e seus juízos, fica mais fácil de ser incutido e, mais tarde, torna-se impossível a alguém desensinar a este ser sobre as *verdades* que lhe foram incutidas e mesmo que aceite as novas que se lhe apresentam, é bastante complexo que consiga desaprender.

No caso de Marlene, quando se vê confrontada com a realidade que procura e, ao mesmo tempo, tenta negar, é quando se depara com a realidade epistemológica exposta por Sócrates durante seu julgamento, perante o tribunal de Atenas: “Só sei que nada sei do que sei!” (PLATÃO, 2006). No entanto, faz-se necessário um nível de amadurecimento muito elevado para se admitir tal coisa, porque a certeza que se tem é a de que, ou se está zombando do seu interlocutor, ou que, de fato, é apenas um imbecil engomado. Geralmente, a segunda impressão é a verdadeira. E assim tem sido, porque a cada momento que se esforça para ir adiante, tem-se uma construção de um tipo de pensamento que não condiz com que se está posto sobre a realidade presente e constante e o problema que se mostra da imbecilidade somente aumenta

de modo exponencial e não se tem uma visão de encerramento da mesma ou uma redução e, tudo indica que quanto mais imbecil for o indivíduo mais há quem preste atenção ao que prega, considerando que como não sabe argumentar, realiza pregações e não preleções, até mesmo porque não possui conteúdo autêntico algum para exhibir.

Esta situação conduz a um empobrecimento dos saberes que, terminam por produzir conhecimentos cada vez mais próximos do entendimento comum, não exigindo qualquer esforço intelectual para se compreender as ocorrências cotidianas. Se por um lado, alguém pode alegar que isto democratiza as oportunidades de saberes, por outro, tem-se que o avanço científico se torna limitado a uma superficialidade e, com o tempo, a uma nulidade quase completa e os poucos que são produzidos não imputam valores potentes à existência. Sem desafios intelectuais, sem avanço técnico-científico em todos os campos. Mesmo os romances, as produções literárias tornam-se superficiais, rasas, como dizem por aí, sempre *mais do mesmo*, sem novidades e sem aquela expectativa de que seja uma produção que desperte o êxtase, em quem a ler, a ver ou a ouvir...

Por este motivo que a literatura clássica permanece sendo reconhecida como tal, em todos os tempos. Ela desperta o *pathos escondido* em cada leitor e o conduz a uma inquietação, a uma reflexão sobre o que representa e é neste ponto exato que tem a condição de formação da intelectualidade, quando se sente insatisfeito com o que se aprendeu, crendo existir mais coisas por explorar, o que não se foi capaz de compreender e por quais motivos isto ocorreu e o que iria [ou irá] aprender, tão logo possa compreender o que não está transparente [para si] nas entrelinhas do texto.

Adquirir conhecimentos está muito além de ser capaz de responder a todas as perguntas; é tornar-se apto a compreender as dimensões existenciais da vida e a aceitá-las como desafios que devem ser vencidos, não pela força bruta, mas pela aplicação do intelecto sobre as situações-problema que são postas a todo instante ao ser humano. Encarar este desafio sobre-humano é uma tarefa que muito poucos indivíduos se deram ao trabalho e, mesmo assim, terminaram sem compreender o sentido de tanto esforço. Eis a vida que termina sem o menor sentido, vindo a receber quaisquer valores através de seus leitores, estudiosos e analistas do futuro.

Sócrates (469-399 a.n.e.) vem a revelar ao cidadão ateniense que ele nada conhecia sobre qualquer coisa, mesmo sobre aquelas que praticava com esmerada perfeição, vivendo iludido por sua ignorância e de lá para cá, nada [ou quase nada]

mudou neste sentido e *Mademoiselle Ignorância* continua reinando absolutamente, fazendo a felicidade de quem ensina e muito mais de quem aprende.

No entanto, isto, por si só, já é *[extremamente]* doloroso para o homem normal, quando descobre que ignora até o que julgava antes ter domínio. Daí desejar voltar ao estado embrionário, ao estado larval, ao estágio macacóide; no máximo, antropóide, porque aí as coisas são estáveis e tudo permanece, não havendo conflitos. A sociedade contemporânea coloca ao ser humano a ideia de que o conflito é algo indesejável, portanto, deve ser evitado. Nada mais absurdo. Ele, sendo inevitável, deve ser interpretado e compreendido, a fim de que se possa encontrar-lhe uma solução.

A cultura que preparou Marlene é a mesma que prepara todo ser humano normal que, por azar, tenha nascido vivo. Prepara para ser uma coisa, não um indivíduo. Como Gramsci lembra, “já nascemos velhos crianças. *[Pois]* um círculo de tradições pesa sobre nossas costas fazendo-nos envergar sob os desígnios da cultura dominante” (GRAMSCI, 1999, p. 59).

O que estranha é que Gramsci não se tenha dado conta de compreender que, cultura dominante é a de quem esteja no poder, ditando as normas para o resto de todos aqueles a quem cabe a obediência e o desejo de tomar para si todo este poder. O conhecimento sistemático, de valor absoluto e, não se pode tomá-lo como absoluto, é o único que proporciona um tipo de poder que se pode tomar como sólido e persistente, porque não se tem como destruí-lo, podendo excluir seu possuidor, alijá-lo de todo o processo, sem que jamais se possa ou consiga negá-lo.

Este é um tipo de sentimento que toma conta de Marlene, a representação perfeita do ser humano que deseja fazer parte de um grupo, porque foi ensinada que isto, o *nós*, é que representa a potência da vida. Viver em sociedade, respeitando os seus respectivos princípios não implica em fazer parte de uma comunidade de idiotas que se acham sábios por excelência e, pior, vivem tentando negar qualquer influência epistemológica e gnosiológica sobre sua forma de ser e de atuar no mundo.

Ter acesso a uma base ampla de conhecimentos não diz que teve acesso a conhecimentos válidos e úteis, muito menos que podem ser tomados como verdade definitiva. A crítica [*conceito kantiano*]; a dúvida [*conceito cartesiano*]; a reflexão [*conceito socrático*]; a suspeita [*conceito nietzschiano*]; ainda são os princípios que permitiram aos humanos a chegarem ao Século XXI um pouco mais aguçado em suas proposições filosóficas e, não fossem estes elementos tomados por estes pensadores,

a vida seria um palanque de orações descabidas sobre o nada e a adesão a este nada, porque seria a única coisa que teriam a oferecer, obrigando a todos a aderir a isto ou viverem à margem do nada, porque sem ele, o que restaria seria o vazio absoluto.

A existência desprovida de conhecimento é uma impossibilidade desejada pelo homem e por mais que se procure resistir a isto, a própria essência da *Physis* o obriga a aprender algo sobre o universo que o envolve e sobre si mesmo. Sendo assim a essência do conhecimento, é o *conhecimento em movimento*, ou seja, sendo construído, destruído e re-construído, em um ciclo do devir que não se encerra e nisto tudo está contido o que se preconiza chamar de vida. Qual seria, assim, a essência da vida? Mais uma vez seria a vida em movimento e neste entendimento, como se daria a sensação da vida sendo colocada como princípio ao homem, como valor, como categoria, como juízo? Que tipo de homem haveria de existir para que tudo isto fizesse o mínimo de sentido? Ademais, como este ser que se situaria além do homem, poderia ser pensado em sua essência? Mais parece que está-se redundando sobre uma questão sem resposta e, por mais que isto seja uma verdade, também o é uma exortação ao viver, considerando que na concepção de Rousseau, “o homem que mais viveu não é o que conta mais anos, mas aquele que mais sentiu a vida. Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis; todos os nossos usos são apenas sujeição, coação e constrangimento. O homem nasce, vive e morre na escravidão: ao nascer cosem-no numa malha; na sua morte pregam-no num caixão: enquanto tem figura humana é encadeado pelas nossas instituições” (ROUSSEAU, 2009, p. 36).

Rousseau cria o mais complexo paradoxo da existência humana; porque, de que forma se pode negar a convivência social sem ser punido, da maneira mais severa por ela? Àqueles que não aceitam ou não aderem aos seus ditames, por mais imbecis e cretinos que sejam, está reservado a exclusão, sendo postos à margem da vida e das instituições. Da mesma maneira, àqueles que não aderem ao convencionalismo do rebanho, o destino é o da solidão e da negação de suas ideias, sendo taxado de louco, lunático, libertino, qualquer coisa que consiga manter a todos distante de seus conflitos.

Na interpretação do pensador suíço, o que se supõe como conhecimento é a repetição de valores que se adota e os quais não se questiona, por conveniência, preguiça ou mesmo por uma questão de que, a humanidade tem se banalizado, à

medida que se afasta do ideal de formação integral que os gregos preconizavam para a vida individual.

Quando o ideal do individualismo desaparece e em seu lugar é colocado o ideal do coletivismo, o mundo da inteligência se despenca e surge a imbelicidade coletiva, a irracionalidade coletiva que, os mais apressados ousam apelidar de *Inteligência coletiva*, *inteligência social* e, gênios que jamais estudaram Ciências Biológicas, Ciências Agrárias ou Ciências Veterinárias ou Entomologia vem citar exemplos de populações de insetos, como se isto bastasse para representar um ser que se torna cada vez mais complexo por causa da sua capacidade de raciocínio lógico-abstrato, contrariando as expectativas de simplificação através deste recurso que é singular entre todas as espécies animais.

Tornou-se moda utilizar a sabedoria do senso comum para educar o senso comum, as massas, porque isto transmite-lhes a ideia de que são inteligentes, que entendem as coisas e mais, que compreendem como elas acontecem. Estes charlatões apenas falam o que todos desejam ouvir e com isto, não apenas tornam-se, a cada dia, mais imbecis, como formam uma massa de zumbis que vai reproduzindo os conceitos mais bizarros e insanos que se pode ter conhecimento, contaminando todas as instâncias de pensamento até não restar mais nenhum oponente à altura, estando todos nivelados rasteiramente. Quando isto ocorre está aberto o espaço para uma apreensão dialógica da realidade, onde dois idiotas vão verbalizar as maiores sandices que um ser humano consegue e a cada uma delas apresentadas o outro aplaude e diz que nunca ouviu palavras tão maravilhosas em toda sua vida, repetindo uma ironia socrática, com a diferença de que o Filósofo Grego sabia que estava a ouvir asneiras e o indivíduo metido a intelectual do presente nem sabe o que é verdade científica ou uma ilusão do saber.

Este é o tipo de intelectualidade, presente em todos os setores sociais, que se experimenta na Era Contemporânea, onde se criou uma série de mecanismos para tentar explicar o que é muito simples e nisto, criou-se uma complexidade de superfície, capaz, tão somente de produzir conhecimentos supérfluos e sem nenhum sentido ou razão de ser. Neste perfil, tem-se uma sociedade que não consegue avançar na construção de novos saberes; consequentemente, não avança no entendimento existencial da essência do conhecimento, que é, fazendo um paralelo com o pensamento de M. Heidegger, o conhecimento em movimento. Assim que, quando se estagna na aquisição e na produção de saberes, tudo o que se acredita ser essencial

à vida e à existência se perde em meio ao nada e ainda assim, haverá quem aplauda e se contemple nesta miséria, porque a maioria esmagadora dos indivíduos humanos [quase sem exceção] ainda preferem o nada a nada preferir (NIETZSCHE, 2006).

Disto tudo, infere-se que aquele que busca conhecimento, termina incorrendo em *hybris*, sendo por isto, na Antiguidade Clássica castigado pelos deuses; na atualidade a pena é a exclusão social, o alijamento dos meios e daqueles [considerados] cultos (sic).

CONCLUSÃO

O texto apresentava como tarefa que se observasse e analisasse, no texto de Marlene, como foi a formação de sua personalidade, as possíveis influências recebidas e ressaltar, que todos nós refletimos o que somos, desde nossa formação (hereditariedade, crescimento orgânico, maturação neurofisiológica, meio ambiente).

Aqui é que se coloca uma questão interessante, porque o que se é não foi o próprio indivíduo que construiu, de modo solitário e isolado. Graças ao processo de desenvolvimento filogenético, repete-se tudo [de bom e de ruim] que a espécie agregou durante sua existência e que consegue manter vivo e transmitir através da cultura e, graças ao processo de desenvolvimento ontogenético, repete-se tudo aquilo [de bom e de ruim] que se recebeu dos pais, dos cuidadores, da sociedade e, na tentativa [frustrada] de solucionar o conflito que isto tudo provoca, tem-se a infame oportunidade de construir uma estrutura personológica que parece autêntica e independente.

Conhecimento e ignorância conflitam desde os tempos mais remotos e em todas as culturas existem uma infinidade de histórias que se contam, na forma de mitologias, sobre como estas duas instâncias digladiam e, para assombro dos mais desavisados, tudo termina em desgraça sobre aquele que ousa saber, que desafia o destino e procura sair das trevas da ignorância, sendo muito mais pesado o castigo quando divide seu aprendizado com seus companheiros.

REFERÊNCIAS

BACON, Francis. BACON, F. *Novum Organum*. São Paulo: Nova Cultural, 2000, p. 36. [Obra publicada, originalmente, em 1620].

GOMES, Morgana. *A vida e a obra de Charles Chaplin*. São Paulo: Escala, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KANT, Immanuel. *Pedagogia*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, 1803. Disponível em www.philosophia.cl. Acessado em 02/12/2020.

NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado Humano*. São Paulo: Escala, 2006.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile et Sophie ou os Solitários*. São Paulo: Hedra, 2011. [Escrito em 1762. Foi publicado pela primeira vez por Moltou e Du Peyrou em *Collection complète des oeuvres de J.J. Rousseau*, em 1780].

RUIZ, Erasmo Miessa. *Freud no divã do cárcere: Gramsci analisa a Psicanálise*. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

Capítulo 6

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Adria Gonçalves Rezende

Mestranda em Ciências da Educação pela FICS – PY. Licenciada em Pedagogia, Geografia e Educação Especial. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial, Metodologia do Ensino da Geografia e História e Gestão e Administração Escolar. Professora pela secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU. E-mail: adria201133@hotmail.com. Orcid: 0009-0009-7793-6042.

Elza Mote Ferreira

Mestranda em Ciências da Educação pela FICS – PY. Licenciada em Pedagogia. Professora de educação infantil na secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy. E-mail: elzamote51@gmail.com. Orcid: 0009-0001-1741-8150.

Nilcélio de Mello Aires

Mestrando em Ciências da Educação pela FICS – PY. Licenciado em Ciências Biológicas. Professor pela Secretaria de Estado de Educação. E-mail: professornilcelio@gmail.com. Orcid: 0009-0000-2320-7387.

Vagner Marvila dos Santos

Mestrando em Ciências da Educação pela FICS – PY. Licenciado em Matemática. Especialista em Educação. Professor na secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy. E-mail: vagnermarvila@hotmail.com. Orcid:0009-0000-2684-2730.

RESUMO

Este estudo aborda a temática sobre desafios e perspectivas no contexto educacional brasileiro em relação à educação especial. É um assunto de extrema necessidade e de elevada complexidade, porque não envolve apenas conhecimentos teóricos, exigindo estudos empíricos de longo alcance, de caráter multidisciplinar. Tem como principal objetivo apresentar os desafios e as perspectivas no contexto educacional. O trabalho é fruto de um levantamento bibliográfico de caráter exploratório, percorrendo marcos históricos, desde a Constituição Federal brasileira de 1988 bem como as Políticas Públicas vigentes. Os estudos realizados apontam que ainda que as Políticas Públicas concebam a Educação Especial sob o panorama da Inclusão Escolar e do direito de todos à Educação ainda persistem muitas limitações encontradas pelas Pessoas com necessidades especiais no que diz respeito ao acesso à Educação nas escolas regulares, assim como na efetivação de uma Educação de qualidade, posto que, historicamente, o direito à Educação da Pessoa com necessidades especiais no Brasil tenha sido negligenciado. As considerações tecidas nesse estudo apontam que os principais desafios na educação especial consistem na ausência de formação dos professores, considerando que precisam desenvolver atividades diversificadas e adaptadas haja vista a especificidade dos estudantes.

Palavras-chave: Educação especial. Educação Inclusiva. Declaração de Salamanca. Políticas públicas efetivas. Pessoas com necessidades especiais.

ABSTRACT

This study addresses the theme of challenges and perspectives in the Brazilian educational context in relation to special education. This is an extremely necessary and highly complex subject, because it involves more than just theoretical knowledge, requiring long-term empirical studies of a multidisciplinary nature. Its main objective is to present the challenges and perspectives in the educational context. The work is the result of an exploratory bibliographic survey, covering historical milestones, from the Brazilian Federal Constitution of 1988 as well as current Public Policies. The studies carried out indicate that even though Public Policies conceive Special Education under the perspective of School Inclusion and the right of all to Education, many limitations still persist for People with special needs regarding access to Education in regular schools, as well as in the implementation of quality Education, since, historically, the right to Education of People with special needs in Brazil has been neglected. The considerations made in this study indicate that the main challenges in special education consist of the lack of training for teachers, considering that they need to develop diversified and adapted activities in view of the specificity of the students.

Keywords: Special education. Inclusive education. Salamanca Declaration. Effective public policies. People with special needs.

INTRODUÇÃO

A educação especial é um constructo que vem na esteira de estudos que comprovam a capacidade de indivíduos portadores de alguma deficiência em participar da, efetivamente, da vida social, desde que adaptadas as condições de

acesso e atividades pertinentes aos interesses de cada um. isto demonstra um grande avanço no pensamento acerca da inclusão, porque permite a criação de condições de diálogos, estudos, pesquisas e investimentos, tanto nas práticas sociais quanto pedagógicas, incluindo aí melhorias nas estruturas físicas e nos procedimentos didáticos direcionados a este grupo em específico.

Muito se conquistou, em termos de oferta de ensino caracterizado através de metodologias adaptadas e outras desenvolvidas, com o intuito de que possam aprender com facilidade e potencial. No entanto, muitos estudos empíricos precisam ser levados a efeito, a fim de que se concretize a proposta, porque além da inclusão há que garantir a este grupo o direito a aprendizagem integral.

Este estudo busca apresentar os desafios e as perspectivas da educação especial considerando a necessidade de repensar os processos educativos votados a este público em específico, bem como as estratégias utilizadas em sala de aula. Nesse sentido, para o desenvolvimento desse estudo, tomou-se como ponto de partida o seguinte questionamento: Quais são os principais desafios e perspectivas que se apresentam à educação inclusiva?

Ao encontro desse questionamento o objetivo principal dessa pesquisa é apresentar os desafios e as perspectivas no contexto educacional, referentes a este mecanismo pedagógico que tem como interesse a inclusão de indivíduos que apresentam alguma deficiência ao espaço de educação formal regular, ressaltando que o objetivo vai além de, simplesmente, incluí-los; espera-se que, aprendam e dominem os conteúdos sistemáticos curriculares. Nesse sentido, os objetivos específicos se constituem em: a) buscar informações em estudos realizados sobre os desafios na educação especial; b) identificar quais são as perspectivas para a inclusão da educação especial nas escolas regulares; c) compreender os principais fatores relacionados a educação especial no contexto educacional.

A hipótese aqui adotada é a de que os desafios no contexto educacional consistem, sobretudo, na ausência de formação de professores considerando a necessidade da aplicabilidade da inclusão em sala de aula, tendo em vista que muitos docentes apresentam dificuldades para adaptar atividades pedagógicas curriculares para os estudantes com necessidades especiais, o que faz com que a inclusão não passe de um processo burocrático, quando deveria ser um processo didático, capaz de fomentar a transformação cognitiva e intelectual dos estudantes especiais, respeitados os seus limites de aprendizagem e capacidades globais.

Este estudo justifica-se pela necessidade de abordagem dessa temática, tendo em vista que, apesar das orientações nos documentos oficiais com relação ao processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, ainda existem entraves que impactam na efetiva inclusão desses estudantes nos espaços de educação regular. A relevância desse estudo consiste em promover uma reflexão sobre a importância da Educação especial considerando os desafios e perspectivas no contexto educacional. O público-alvo desse estudo é profissional que atuam na educação e demais interessando em compreender alguns aspectos relacionados a educação especial.

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é preconizada e garantida, de maneira integral, respeitados todos os parâmetros pedagógicos e didáticos, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu capítulo V, artigo 58, conforme *in verbis*: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, s.p.). Cabe destacar que o conceito de Educação Especial, apresentado no artigo 3º da Resolução CNE/CEB 02/2001, a define como uma

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresenta necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, s.p.).

Diante do exposto, é importante compreender que, em julho 1994, ocorreu na Espanha, na cidade de Salamanca a Conferência Mundial de Educação Especial, em que, por meio de declarações firmou-se um acordo entre os delegados que representavam 88 governos e 25 organizações internacionais, e assim, elaboraram um documento orientador voltado ao público-alvo da educação especial e que se categorizou como a Declaração de Salamanca, onde evidencia que, “o planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as

pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas” (Declaração de Salamanca, 1994, s.p.).

Em 2001, é promulgada a Resolução CNE/CEB de 02/2001, que determina em seu artigo 2º, 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. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (Brasil, 2001, s.p.).

O que se observa, nesta resolução é que, existe o imperativo [*ou ao menos assim o tenta*], quanto a inserção de todos os estudantes que apresentem alguma deficiência específica, nas unidades escolares regulares; mas, não apresenta nenhum tipo de orientação didático-pedagógica formativa sobre como trabalhar com tais indivíduos, uma vez que estão inseridos em meio a grupos de outros que possuem demandas educacionais distintas das suas. Não se trata de resolver o problema da exclusão/inclusão; a questão da aprendizagem é fator primordial quando se fala em educação e seus princípios e processos dinâmicos.

A *Declaração de Salamanca* apresenta alguns pontos importantes, que servem de orientação sobre um processo reflexivo pedagógico, considerando as mudanças na contemporaneidade. Sendo assim, ela aponta no sentido de que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades;
- Escolas regulares, que possuam tal orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm

uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Declaração de Salamanca, 1994, s.p.).

Desse modo, a inclusão escolar, mesmo fortalecida pela Declaração de Salamanca (1994), não soluciona todos os problemas relativos aos processos de inclusão, tendo em vista a marginalização que ocorre com as pessoas com necessidades especiais, porque o processo de exclusão acontece no nascimento ou, exatamente, no momento em aparece algum tipo de deficiência física. Para além da marginalização, em 2004 a Lei 3.298 sofre alterações devido à promulgação da *Lei da Acessibilidade*, conforme o Decreto nº 5.296 de 2004. A referida Lei estabelece um panorama *classificatório* para os então Portadores de Deficiências¹³:

§1º - Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

I - Pessoa portadora de deficiência [...] a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibel (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor (Brasil, 2004, s.p.).

Em 2013, a Lei nº 9.394 de 1996, sofre alterações e, no âmbito da Educação da Pessoa com Deficiência, essa mudança acontece notadamente em seu Artigo 4, inciso III, alterado pela Lei nº 12.796 de 2013. A partir desta alteração, fica estabelecido que, “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, deverá ser, preferencialmente, na rede regular de ensino” (Brasil, 2013, s.p.).

¹³ Entretanto, essa terminologia é, então, substituída (posteriormente) por Pessoa com Deficiência, a mudança é realizada com o intuito de romper com estereótipos culturais acerca destes indivíduos (Nota dos autores, 2025).

Em 2015, foi promulgada a lei nº 13.146, denominada *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015). Diante disso, evidencia-se que os documentos oficiais apontam para que os direitos das pessoas com necessidades especiais sejam efetivados. No entanto, apesar da existência desses documentos, há muitos desafios relacionados à inclusão desses estudantes, especialmente, no que se refere às questões relacionadas à condições de ensino e de aprendizagem.

A EXCLUSÃO SOCIAL: IMPACTOS PARA OS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS

No que diz respeito a exclusão social que, ainda é um problema evidente na sociedade, compreende-ser preciso repensar as práticas e as estratégias no processo de ensino e aprendizagem haja vista a inclusão dos estudantes nas unidades escolares, considerando que uma aprendizagem deficiente condena, mais uma vez, o indivíduo a uma estigmatização social e sua consequente exclusão dos meios de produção. De acordo com Hunter (2004, p. 2-3) “exclusão social pode ser definida como múltiplas privações resultantes da falta de oportunidades pessoais, sociais, políticas ou financeiras. A noção de exclusão social visa à participação social inadequada, à falta de integração social”.

Ressalta-se que, quando se fala dos excluídos, faz-se referência à negação dos direitos estabelecidos; portanto, é interessante observar que a Constituição Federal de 1988, através de seu Art. 5º, (Brasil, 2010, p. 17) preconiza que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo- se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Segundo Sassaki (1997, p. 38), “a integração social consistia no esforço de inserir na sociedade pessoas que apresentavam deficiências e alcançavam certo nível de capacidade compatível com os padrões sociais existentes”. Com relação à importância e a necessidade de promover formação continuada, Albres e Neves (2014) destacam que,

A formação, então, mais do que lhes ensinar técnicas e metodologias, deve lhes propiciar esse espaço reflexivo e o poder de analisar suas próprias aulas, de criar a partir de suas próprias experiências e de estar aberto às mudanças. Constatamos as tensões do início de carreira devido à falta de formação e os sentimentos de angústia, assim foram construindo seus modos de conduzir aulas de forma intuitiva, e ao se depararam com um novo curso de formação com 'saberes científicos' e 'saberes didáticos' vão resignificando suas práticas (Albres e Neves, 2014, p. 86). [Os grifos estão no original]

O que se faz necessário esclarecer é que, quando o professor não possui domínio da situação, o seu mecanismo de defesa é o abandono da situação; portanto, uma formação adequada perpassa pelo profundo conhecimento sobre a psicologia do objeto em que o seu comportamento seja esclarecido de forma a permitir a tomada de decisões quando em situação de ensino e de aprendizagem. Metodologias, estratégias pedagógicas e didáticas nascem do conhecimento empírico dos objetos e suas atitudes. Formações teóricas, desvinculadas de ações empíricas de observação e atuação, em muito pouco, contribuem para a superação do problema, porque, como se sabe muito pouco ou quase nada sobre os processos de cognição deste público-alvo, as supostas classes de estudos ficam no aspecto afetivo e daí não conseguem avançar, criando discursos maravilhosos, mas que se mostram ineptos frente à realidade.

A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA

No que tange a inclusão, o docente precisa tornar-se consciente da necessidade de adaptar as atividades escolares considerando a especificidade de cada estudante incluindo aqueles com necessidades especiais. Para isso, precisa adotar estratégias pedagógicas para a avaliação. Assim sendo, torna-se necessário processos de formação visando o autoconhecimento e à busca por transformação, no sentido de desenvolver condutas eficazes para os processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a ampla diversidade de necessidades dos estudantes (Omote & Vieira, 2018).

Mantoan (1999) esclarece que, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 1999, 2015, p. 28).

Conforme aponta Ferreira (2005), a Educação Inclusiva deve ter como perspectiva uma ação reflexiva que considere as diversidades e personalidades de cada sujeito, visando à aprendizagem (qualitativa e significativa) e com isso a valorização pessoal e social. Com isso, é oportuno apresentar o conceito de inclusão, que segundo Sassaki (1997, p. 41) refere-se ao “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. No entanto, esta mudança de pensamento e de postura empírica demanda conhecimentos empíricos sobre o tema. Da forma como tem sido tratado, o que faz é apenas a aceitação, a força, de tais indivíduos nos ambientes sociais sem que tenham a devida oportunidade de mostrarem o seu valor dinâmico.

De acordo Ferreira e Guimarães (2003, p. 44),

É necessário repensar o significado da prática pedagógica, a fim de tentar evitar os erros do passado, quando os alunos com deficiência eram deixados à margem. Deve-se garantir a esses indivíduos apoio e incentivo para que sejam participantes e colaboradores na planificação e no bem-estar desse novo tipo de sociedade, porque o valor social da igualdade é consistente e pertinente com a prática do ensino de qualidade para todos (Ferreira e Guimarães, 2003, p. 44).

No que tange a prática pedagógica, diariamente, o docente é desafiado em sala de aula pelos discentes; com isto, torna-se necessário que o educador enxergue a especificidade de cada um deles, reconhecendo suas particularidades e habilidades únicas de aprendizado. Sendo assim, para que as escolas tornem suas práticas pedagógicas e didáticas, realmente inclusivas, ou seja, receptivas à diversidade, é imprescindível uma transformação de pensamento em relação às estratégias, quanto ao planejamento das aulas, avaliação do processo de ensino-aprendizagem, formação e aperfeiçoamento dos professores, sobretudo aqueles que atuam no ensino fundamental. Para além das inovações, cabe destacar que “a inclusão implica em uma fusão diferente, que une o ensino regular a educação especial a fim de oferecer diversas alternativas e ampliadas para melhorar a qualidade do ensino para todos os estudantes” (Belisário, 2005, p. 130).

Diante disso, compreende-se que os desafios dos professores em relação ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades especiais são muitos e característicos, considerando que, em muitos casos específicos, os professores não têm a formação adequada para compreender as especificidades de

cada estudante e, assim, o que se tem é a inépcia do sistema diante da problemática, em que procura dar uma resposta à sociedade através de acusações contra os sistemas, *denunciando* descasos contra tais estudantes.

A solução perpassa pelo conhecimento sobre a psicologia do objeto e, a partir daí buscar soluções inovadoras nos campos do ensino e da aprendizagem e, isto só é possível através de pesquisas empíricas, ou seja, a sala de aula deve ser o laboratório que vá promover tais respostas a questões ainda não esclarecidas; portanto, não compreendidas.

CONCLUSÃO

Com esse estudo, buscou-se compreender a importância de se compreender os desafios e as perspectivas no contexto educacional, no que se refere à educação especial e seus paradigmas, a destacar a questão da inclusão e da exclusão de indivíduos com necessidades especiais. Constatou-se que os documentos oficiais preconizam o direito amplo e irrestrito à inclusão ao processo de ensino-aprendizagem, considerando garantia de que não sejam negados o acesso à educação de tais.

Nesse viés, apresentou-se algumas leis, decretos e outros documentos que apontam para o direito à educação das pessoas com necessidades especiais, em que tais documentos visam orientar e nortear o processo de ensino e de aprendizagem visando possibilitar a sociedade a convivência ampla, respeitando os seus limites, bem como procurando minimizar a discriminação, tendo em vista efetivação dos direitos humanos, sendo de suma importância a inclusão das pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho, para que possam desempenhar seu papel para o amplo e irrestrito exercício de cidadania.

As considerações tecidas nesse estudo apontam que os principais desafios na educação especial consistem na ausência de formação dos professores, considerando que precisam desenvolver atividades diversificadas para os estudantes bem como adaptadas, haja vista a especificidade dos estudantes. Para além da formação, torna-se necessário refletir sobre estratégias que proporcione a inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

O estudo presente esclarece, de modo amplo, que a formação de professores vai além de oferecer-lhes subsídios teóricos e conhecimentos sobre esta ou aquela

deficiência, em específico; porque a atuação do docente vai se dar sobre e em relação à criança e, cada uma delas vai apresentar um comportamento *sui generis*, exigindo intervenções em igual natureza e proporções. Não se está, assim, falando em saber; mas, em saber fazer e até mesmo o que não fazer, em determinadas situações.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs). **Desafios na formação continuada de profissionais para educação inclusiva e bilíngue de surdos**: o CAS como política de ação do MEC. In Libras em estudo: formação de profissionais. São Paulo: FENEIS, 2014.

BELISÁRIO, J. **Ensaio pedagógico**: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.ritmodeestudos.com.br>. Acesso em 20 de março de 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Lei n. 7 853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L7853.htm. Acesso em 20 de março de 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Decreto n. 3. 298 de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999.

BRASIL. **Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº10.048 de 8 de novembro de 2000 e nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Especial. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

FERREIRA, W. B.. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Revista da Educação Especial, 2005, p. 40-46.

HUNTER, Boyd et al. Social exclusion, social capital, and Indigenous Australians: measuring the social costs of unemployment. 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

PRAÇA, E. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora (MG), 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Elida.pdf>. Acesso em 26 de abril de 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Capítulo 7

A AVALIAÇÃO COMO UM MÉTODO INSERIDO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COM FINS CLASSIFICATÓRIO-QUANTITATIVOS

Geovane Leonardo dos Santos Braga

Professor Licenciado em Jornalismo e Comunicação. Pedagogo. Estudante de Psicologia. Mestre em Educação. Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. E-mail: geovaneleonardopsicologo@hotmail.com

RESUMO

Na linha do tempo da historiografia educacional e dos métodos avaliativos verifica-se que a educação passou por várias fases. O tempo trouxe a evolução de descobertas e a necessidade de mutabilidades comportamentais e obviamente a necessidade de levar a sociedade para desenvolver novas habilidades intelectuais. A educação passa ser uma ferramenta importante para atender as demandas das estruturas organizacionais, mas em meio a miserabilidade e a falta de investimento na educação brasileira tem-se uma história baseada em baixos salários e em escolas precárias e que muitas vezes a fome, pobreza e o abuso sexual são os vilões do processo de ensino aprendizagem, portanto os métodos avaliativos diagnosticam apenas a fome e a falta de possibilidade de aprender algo, pois ninguém apreende nada com a barriga vazia. O processo de escolarização deixa de ser um universo jesuítico e coloca-se aos pés da Revolução Industrial, portanto a escola iniciou uma necessidade de incrementar os mecanismos avaliativos e sua estrutura avaliativa. Diante do fato, as ferramentas avaliativas tinham como proposta classificar e selecionar os indivíduos. Dentro dessa contextualização, observa-se que a educação e os métodos avaliativos sempre foram, de certa forma, quantitativos e seguiram caminhos fortificados até a educação contemporânea universal

Palavras-chave: Pobreza; Educação; Avaliação; Tradicionalismo; Método quantitativo-classificatório.

ABSTRACT

In the timeline of educational historiography and assessment methods, it can be seen that education has gone through several phases. Time has brought the evolution of discoveries and the need for behavioral changes and, obviously, the need to lead society to develop new intellectual skills. Education has become an important tool to meet the demands of organizational structures, but amidst poverty and lack of investment in Brazilian education, there is a history based on low wages and precarious schools, and often hunger, poverty and sexual abuse are the villains in the teaching-learning process. Therefore, assessment methods only diagnose hunger and the lack of possibility of learning something, because no one learns anything on an

empty stomach. The schooling process ceases to be a Jesuit universe and places itself at the feet of the Industrial Revolution, therefore the school began to need to improve assessment mechanisms and its assessment structure. Given this fact, assessment tools were intended to classify and select individuals. Within this context, it is observed that education and evaluation methods have always been, in a certain way, quantitative and have followed solid paths up to contemporary universal education.

Keywords: Poverty; Education; Evaluation; Traditionalism; Quantitative-classificatory method.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como proposta produzir uma análise sobre a história da educação e da avaliação e como esta última se tornou elemento preponderante dos processos classificatórios através de exames aplicados a alguns grupos sociais e, de forma categórica, passou a ser parte essencial no processo de aprendizagem das escolas contemporâneas brasileiras e de todo o processo educacional. Intenciona-se descrever, de modo breve e assertivo, a cotidianidade escolar e as diversas dificuldades encontradas para aplicabilidade dos métodos avaliativos, tanto no ensino fundamental I (anos iniciais) e ensino fundamental II (anos finais).

O Brasil tem promovido a pesquisa para tentar incrementar as linhas científicas destinadas à educação através dos programas de mestrado e doutorado nacionais; mas, mesmo assim, são poucos os programas e, parece que a educação brasileira não se alavanca. Tem-se a impressão de que os programas de pesquisa não conseguem *[ou não desejam]* se aproximar das realidades escolares.

Os pesquisadores brasileiros, das áreas de ciências humanas, mais destacadamente, das áreas de Pedagogia e Didática, devem procurar se relacionar com as comunidades escolares e com a cotidianidade destes espaços, com a finalidade de se aproximar de um entendimento mais amplo e profundo acerca do que se passa dentro dos colégios; pois, quem não conhece a realidade do seu povo, das suas unidades e das comunidades escolares fica fadado à dificuldade, se não, à impossibilidade de desenvolver uma pesquisa profunda e idônea, concatenada com a realidade empírica. Assim que, os pesquisadores devem desenvolver um formato de pesquisa que se comunique com as diversas esferas do chão da escola, observando e analisando as experiências cotidianas que atravessam os envolvidos e como eles as interpretam, sintetizam e dão respostas às mesmas.

O pesquisador não pode escrever seu trabalho científico a partir de seu patamar de intelectual, sem conhecer a realidade empírica do ambiente escolar, sem perceber as instituições nacionais ou sem perceber de que maneira as relações intrínsecas das respectivas relações globais exercem influências nos comportamentos individuais e coletivos nos espaços de promoção do saber. Deste modo, cita-se as palavras de Morosini (2015), onde argumenta que,

A construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas às influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. Em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, em suas regras constitutivas (Morosini, 2015, p. 02).

Ainda tem-se poucos mestres e doutores na área de educação que desenvolvam pesquisas capazes de provocar mudanças no pensamento educacional, em especial, porque o Brasil não possui característica de produtor de ideias inovadoras, preferindo adotá-las do próximo sacerdote que ofereça uma cura miraculosa para o mal que assola a educação do país, desde sempre, que é a adoração a explicações do senso comum e a aversão mortal a quem detenha conhecimento científico elaborado. Para piorar este quadro nefasto, os professores que estão na linha de produção e no chão das escolas, não possuem formação continuada adequada às suas reais necessidades e nem tempo para fazer pesquisa, leitura e nem mesmo um planejamento de suas próprias aulas.

Refletindo sobre experiências negativas que assolam a vida dos profissionais do magistério, toma-se o caso de uma professora alfabetizadora, que acorda às 4h da manhã para pegar seu ônibus, já lotado e com muito medo de ser assaltada, mais uma vez; porque já foi assaltada diversas vezes. No término das atividades ela volta para casa desgastada depois de uma jornada dupla ou tripla, vai para o ponto de ônibus e para chegar em sua residência, depois de suportar 3 (três) coletivos para chegar em sua periferia e ainda tem uma jornada dupla para sua própria família .

Deve-se ressaltar que, muitas dessas mulheres, ainda sustentam todo seu círculo familiar com seu subsídio de professora; pois, em muitas ocasiões os maridos estão desempregados ou elas são separadas. Através dessa história trágica, pode-se pensar em como uma professora que ganha mal e que tem tantas dificuldades na sua privada, consegue ainda ter capacidade psicológica para ensinar algo para alguém?

O *stablishment* sabe que os professores ganham mal e que suas vidas pessoais são desconfortáveis [*para não dizer miseráveis*]; no entanto, parece que é proposital, criando sempre as condições específicas para que os docentes tenham dificuldades; considerando que um professor feliz se empenharia mais em impulsionar os alunos à aprendizagem. Parece que o sistema não deseja uma população pensante e com capacidade de elaborar questões e escolhas políticas idôneas.

Pode-se citar que, desde a década de 1960, o Brasil tem aumentado as linhas de pesquisa para educação; no entanto, somente a elite fica inserida nesse universo. Observa-se essa informação através da argumentação de Morosini, Nascimento e Nez, que apresentam a seguinte contextualização, a fim de definir esta narrativa:

A área da educação ocupa um espaço no rol das ciências, com destaque para a Pós-Graduação. No Brasil, o desenvolvimento de programas de Pós-Graduação vem sendo apoiado por políticas públicas desde o final dos anos 60, de um modo significativo. Isso se traduz em Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), consubstanciados em Planos de Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia (PDCTs) e de Planos de Desenvolvimento da Pós-graduação (PNPGs). Essa política se consolidou com o passar do tempo e o resultado, hoje, são 122.295 estudantes de Pós-graduação, dos quais 76.323 são de mestrado acadêmico, 4.008 de mestrado profissional e 41.964 de doutorado. Especificamente na área da Educação conta com 287 cursos, sendo 138 de mestrado acadêmico, 94 de doutorado, 52 mestrado profissional e 3 de doutorado profissional. Tais cursos se organizam em 191 programas, 93 deles com mestrado e doutorado acadêmicos, 45 acadêmicos, 3 com mestrado e doutorado profissional e 49 profissional (Morosini, Nascimento e Nez, 2021, p. 25).

Mesmo que o número de pesquisadores tenha aumentado, ainda tem-se uma fragilidade no processo de ensino e aprendizagem das escolas nacionais. Isto revela que os resultados das investigações, levados a efeito tem se mostrado inócuos. Percebe-se que o ambiente escolar e as metodologias e seguimentos avaliativos são os mesmos utilizados há séculos. Dentro desse recorte, pode-se, ressaltar que mudaram-se os tempos, mudaram-se as vontades; no entanto, a escola continua utilizando os mesmos métodos quantitativo-classificatórios .

A escola sobreviveu aos anos, às guerras e às mudanças de estações, de seguimentos e de pensamentos filosóficos aplicados aos ambientes e aos sistemas educacionais; mas, ainda se estabelece como herdeira de uma cultura tradicionalista e competitiva; extremamente excludente, que vive de fazer promessas inócuas de mudanças sociais e de liberdade. De fato, o indivíduo que entra no processo de

alfabetização ou que aprende alguma profissão e, assim se estabelece no mercado como um profissional que conseguiu aprender algo para sua própria vida e em favor da sociedade pode-se ser considerado como alguém que aprendeu e que está livre para aprender mais, desde que assim o deseje.

Os métodos quantitativo-classificatórios ainda estão presentes em qualquer espaço educativo e, a prova, como método avaliativo, ainda é sugerido [*e, de certa forma, aceito*] como o único, o mais eficaz e mais justo processo seletivo capaz de avaliar justamente os educandos. Isto ocorre por causa da pragmaticidade de tal método, da economia de tempo que gera na aplicação dos resultados e na eficiência em avaliar grandes massas ao mesmo tempo. Não se pode deixar de lembrar da miserabilidade extensiva espalhada em todo o território brasileiro, em que a fome e a seca assolam as famílias e as crianças brasileiras; portanto, a educação se perde em meio ao sofrimento que se concretiza no território da miséria e da falta de oportunidade para quem vive no círculo na pobreza e da desesperança que ela acarreta.

Então deve-se levantar um questionamento nesse texto: quem pode aprender alguma coisa com sede, com fome, com medo, ou sendo vítima de agressões externas e internas? Obviamente, a resposta todos já presume, a de que nenhuma criança consegue desenvolver quaisquer habilidades com esses itens presentes, constantes e crescentes na sua existência. Portanto, a fome, a miséria, a sede e o medo de todas as formas impedem que a criança consiga absorver conteúdos complexos e equidistantes de sua realidade. Essa narrativa está presente em todo o território brasileiro e se estabelece até os dias atuais; mas, faz-se uma argumentação de que, *apenas se presume* que tudo isto seja fato, porque tais violências contingenciais continuam a acontecer e parece que ninguém e nenhum órgão público toma qualquer medida efetiva, a fim de encerrar [*ou ao menos mitigar*] este ciclo vicioso, que já se transformou em uma verdadeira aberração moral e social.

Essa história deve ter complementos mais negativos; pois, para piorar a situação, os professores alfabetizadores recebem subsídios irrisórios, com os quais não conseguem amenizar as suas necessidades. Também deve apresentar as péssimas condições para lecionar, porque essa falta de condições e de desestímulos e de considerações pelo magistério nacional faz parte de nossa história da educação no Brasil, onde não se valoriza o conhecimento de quem estuda e isto gera um sentimento [*quase*] natural, filogenético no estudante de não se interessar pelo que está sendo proposto pelos professores e a escola, em si; exatamente, porque esta

criança que, incauto até não ter mais jeito, conhece a história de alguém que *não estudou e sabe mais que seus professores*.

Recorda-se da vida dos doentes, com professores que se jogavam em carroças ou em cima de lombo de jegue, mesmo adoentados para enfrentar as casas de barro que serviam de escola na zona rural nordestina rodeada de seca e da mortalidade infantil. Esta realidade é a mesma pelo Brasil como um todo e, basta procurar que ainda vai ter encontros desta natureza, em pleno século XXI. Em meio a tanto sofrimento tinha-se um espaço em que o professores trabalhavam pelo amor à profissão e pelo prazer de visualizar um aluno a identificar a leitura de seu nome e de reconhecer as letras da sua dignidade e da sua liberdade impregnada nas vogais e no alfabeto.

Ate nesse território de angústia tem-se os mecanismos avaliativos para saber se o aluno apreendeu ou não a escrever seu próprio nome e a ler, decodificar, etc. Deste modo, pergunta-se se avaliação subjetiva mostrar-se-ia mais eficiente para perceber as capacidades, as habilidades cognitivas dos alunos ou se o formato quantitativa seria mais justo em um espaço em que todos são excluídos, em que alunos, professores e toda a comunidade vivem à margem de valorização da vida e da existência com dignidade.

As avaliações ainda sustentam a ideia de selecionar os alunos através dos exames e medir as capacidades cognitivas e intelectuais dos indivíduos de forma fria, quantitativa e classificatória. Se o aluno alcança nota 10 ele é o máximo e, se o mesmo aluno, em outra ocasião ou em alguma outra disciplina, por algum motivo estranho a si, não se aproxima da margem exigida, está fadado ao desespero e ao fracasso acadêmico. Não se busca analisar as condições subjetivas pertinentes ao aluno, sob a consideração de que não se tem tempo para fazer esse procedimento nas avaliações ou nas ferramentas didático-pedagógicas.

O fato é que, a escola e a educação ainda não estão preparadas para esse mecanismo, que requer preparo adequado por parte dos professores; ainda se aplicam os recursos quantitativos e as provas como recursos circunstanciais nos processos formativos. Os concursos públicos através de provas quantitativas ainda são e [sempre] serão a única forma de avaliar os indivíduos para aprovação nos concursos e nas seleções.

LINHA HISTORIOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO E DA AVALIAÇÃO: DA ANTIGUIDADE À CONTEMPORANEIDADE

Antes de se aplicar um recorte sem cronologia dos acontecimentos da história da educação e da avaliação, tem-se como propostas acender a memória do passado e do presente sem se apegar a datas específicas; pretende-se mostrar as diversas falhas do sistema educacional brasileiro. Em virtude dessa objetividade de ressaltar as fragilidades da educação, mostra-se aqui fragmentos iniciais da lei que rege a educação brasileira, o que apresenta logo de início um desejo político; mas, que se esbarra na trapaça; portanto, inicia-se apresentando dados da política brasileira destinada na LDB que afirma:

TÍTULO II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 2024, s.p.).

Mesmo que a educação brasileira tenha especificações centradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e mesmo que a avaliação também esteja prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), ainda se tem um modelo educativo e um processo avaliativo que mede apenas o fracasso coletivo, em contraste com uns poucos exemplos de sucesso. Isto porque, o processo educacional brasileiro possui muitas falhas,; se tem edificações escolares com péssima estrutura e piso salarial da categoria irrisório. Obviamente que esses itens contribuem para uma falência da educação que se estende para os processos avaliativos na cotidianidade escolar.

Tem-se que seguir os parâmetros curriculares; mas, os alunos não possuem capacidade para acompanhar o que se está previsto, didaticamente, nas ementas

e nos descritores. Na avaliação diagnóstica já se percebe que os alunos não possuem condições de ingressar nos novos conteúdos. Diante disso, o período da avaliação diagnóstica se estende por um bom tempo, transformando-se em período de nivelamento didático.

Logo no início aplica-se uma avaliação diagnóstica, que muitas vezes é enviada pela secretaria de educação ou os próprios docentes criam suas avaliações. O processo tem uma resposta imediata, carregada de muita frustração para alunos e professores, que percebem que os alunos estão com uma enorme defasagem epistemológica. E, em meio às questões pedagógicas, tem-se os espaços com condições ruins, salas sem aplicabilidade de imagens que contribuam com o processo de alfabetização, salas quentes, cadeiras desconfortáveis, iluminação desajustada e inadequada; todo um círculo estrutural que interfere negativamente sobre qualquer processo de aprendizagem.

Sendo assim, além das péssimas estruturas tem-se professores que possuem uma jornada dupla ou tripla e possuem uma vida pessoal difícil e vão de ônibus para as escolas ou de carro, sempre preocupados com as suas questões privadas ou com as parcelas dos carros ou com a falta de dinheiro para abastecer seus veículos. Todos esses estresses do dia a dia do professor ajudam a criar uma categoria com problemas psicológicos.

Deve-se citar, que tem-se uma política nacional que não favorece os profissionais da educação e não entende que o território brasileiro possui um universo pluralizado, heterogêneo culturalmente e marcado por problemas diversos. Historicamente, o Brasil representa uma terra de iletrados que não tinham direito nem de votar. Sendo assim, vejam as especificações localizadas na Agência Senado:

Os iletrados só depositariam o voto na urna em novembro de 1985, na primeira eleição após a ditadura, para escolher prefeitos de capitais, estâncias hidrominerais e cidades em área de segurança nacional. Nestas três décadas, entre as eleições municipais de 1985 e as do mês passado, o total de brasileiros incapazes de ler e escrever caiu de 19 milhões para 13 milhões - de 25% para 8% da população adulta (Agência Senado, 2024, s.p.)

Durante anos, o povo Brasileiro não teve direito de votar e de ser alfabetizado; com isso, a história da nação é composta de famílias que nunca tiveram acesso à educação básica. Essa dívida que o Brasil tem com o nosso povo

trouxe uma herança maldita de famílias inteiras que tiveram sua árvore genealógica composta com um histórico de tristeza e de ignorância acadêmica. A história nos mostra que os antepassados possuem uma família que nunca foram inseridas no letramento e na falta de liberdade e de entendimento das narrativas constitucionais ou bíblicas, pois o povo não sabia a leitura e nem a escrita.

O termo letramento é uma expressão nova dentro da contextualização educacional, em que Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 1980 que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta "é consequência do letramento" (grifo meu).¹ Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.

Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (grifo meu, ver referência na nota 1) o que explica o surgimento recente dessa palavra? Novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Que novo fato, ou nova ideia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra, letramento?

Se a palavra letramento ainda causa estranheza a muitos, outras palavras do mesmo campo semântico sempre nos foram familiares: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado e, mesmo, letrado e iletrado. Analfabetismo, define o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é *o estado ou condição de analfabeto*, e analfabeto é *o que não sabe ler e escrever*, ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; a ação de alfabetizar, isto é, segundo o Aurélio, de *ensinar a ler* (e também a escrever, que o dicionário curiosamente omite) é designada por alfabetização, e alfabetizado é *aquele que sabe ler* (e escrever). Já letrado, segundo o mesmo dicionário, é *aquele versado em letras*,

erudito, e iletrado é *aquele que não tem conhecimentos literários* e também o *analfabeto ou quase analfabeto*. O dicionário Aurélio não registra a palavra *letramento*. Essa palavra aparece, porém, num dicionário da língua portuguesa editado há mais de um século, o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete: na sua 3ª edição brasileira.

Esse mapa dos iletrados ou, como preferir, pode-se colocar a palavra analfabetismo, se alastrou durante toda a história moderna da educação nacional. Assim, para definir com mais ênfase a terminologia *letramento* ainda permaneceu argumentando a partir do pensamento de Soares (2008) que apresenta o conceito de *letramento*. Portanto, cita-se aqui o que ela expressa como *letramento*:

É esse, pois, o sentido que tem *letramento*, palavra que criamos traduzindo ‘ao pé da letra’ o inglês *literacy*. *Letre-*, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). *Letramento* é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (Soares, 2008, p. 68).

Vive-se, ainda, no Brasil, um período da pandemia do analfabetismo que não permite a liberdade do povo. Os anos se passaram e os números foram reduzindo, mas a passos muito lentos. Ainda tem-se um contingente expressivo de cidadãos analfabetos espalhados pelo território nacional. O processo de alfabetização nacional começou a passar por transformações importantes; mesmo assim, tem-se problemas graves, pois mesmo que a sociedade esteja sendo envolvida pelo processo de aprendizagem, o processo de interpretação se encontra parado em outras instâncias, pois mesmo que o sujeito consiga conhecer as letras e as vogais e fazer pequenas leituras e pequenos textos ou textos médios ou extensos, ainda vive-se imerso em uma nação marcada e dominada pelo analfabetismo funcional e pouca inserção no campo da leitura e da escrita.

Deste modo,

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita,

para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento (SOARES, 2009, p. 12).

Voltando a apresentar o mapa do processo avaliativo no Brasil, nota-se que o entendimento do método da avaliação como recurso educacional é uma terminologia, historicamente recente. Deve-se citar que no Brasil as contextualizações e discussões sobre os métodos avaliativos possuem apenas 40 (quarenta) anos. São apenas 4 (quatro) décadas em que os pesquisadores abordam, de modo científico, o tema. Durante esse período de quase meio século poucas coisas foram modificadas nas esferas educacionais. Deste modo, pode-se citar aqui, uma ideia de Luckesi, aventada no livro *Avaliação da aprendizagem escolar estudos e proposições* (2011). Esse livro ajuda a refletir sobre o tema com seguinte reflexão:

No caso do Brasil, iniciamos a falar em avaliação da aprendizagem no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 do século XX, portanto temos em torno de quarenta anos tratando desse tema e dessa prática escolar. Antes, somente falávamos em exames escolares. A LDB, de 1961, ainda contém um capítulo sobre os exames escolares e a Lei n. 5.692/71, que redefiniu o sistema de ensino no país, em 1971, deixou de utilizar a expressão 'exames escolares' e passou a usar a expressão ' aferição do aproveitamento escolar', mas ainda não se serviu dos termos 'avaliação da aprendizagem'. Somente a LDB, de 1996, se serviu dessa expressão no corpo legislativo (Luckesi, 2011, p. 29).

Durante a história, as terminologias da política educacional mudaram seu nomes, mas o processo no cotidiano escolar continua o mesmo. A mudança da terminologia *exame* para *avaliação* não trouxe muito êxito, pois as escolas ainda utilizam a formatação da usabilidade dos exames do cotidiano escolar e nas esferas universitárias. Ainda dialogando com Luckesi, ele argumenta que,

No caso, nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar, ainda está bastante longe de consegui-la. Em nossas escolas, públicas e particulares,

assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem. Daí, então, que a formulação do título de minha conferência, ainda que tenha me surpreendido, se me apresentou como profundamente significativo. Estamos necessitando de “aprender a avaliar”, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores (Idem, 2011, p. 29).

Segundo o autor supracitado, os métodos de exames foram introduzidos na história educacional nos séculos XVI e XVII, em que o início da globalização e a revolução tecnológica e industrial fizeram surgir uma certa emergência para atender a modernidade e suas novas nuances.

Os recursos utilizados pelos exames escolares educacionais no território brasileiro como está estabelecido nos modelos da educação contemporânea é uma ferramenta da herança educacional deixada pelo processo educacional jesuítico e que, mesmo que exista uma mutabilidade no cronograma da historiografia secular o processo ganhou estabilidade na educação nacional sob formatos distintos; porém, o método ainda é o mesmo, consolidando-se como metodologia de processo de avaliação de credibilidade e de classificação ao longo da historicidade humana, conduzindo a prática da educação tradicional do exame para que se firmasse e se naturaliza-se no processo de ensino e acompanhamento da aprendizagem formal.

O processo avaliativo dentro das unidades escolares brasileiras ou nas instituições acadêmicas direciona-se para o caminho do quantitativo e para as diretrizes da construção da prova como o único recurso classificatório. Alguns autores afirmam que a prova virou praticamente algo de fetiche na sua aplicabilidade e na sua confecção. Deste modo, acha-se interesse citar as palavras de Luckesi (2010), onde destaca que,

Ao longo da história da educação moderna e de nossa prática educativa, a avaliação da aprendizagem escolar, por meio de exames e provas, foi se tornando um fetiche. Por fetiche entendemos uma "entidade" criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se (Luckesi, 2010, p. 69).

Antes de fazer uma retrospectiva sobre o caminho da educação e do processo de avaliação, permanece-se dialogando com Luckesi (2010) que faz uma análise sobre a educação e sobre os métodos avaliativos como um contexto

ditatorial e autoritário, que não permite que exista outra possibilidade de avaliar o aluno no universo acadêmico. Sendo assim, segue a argumentação do autor:

Em outros momentos já tivemos oportunidade de mencionar e dar algum tratamento ao tema da presente discussão, que versa sobre a questão do autoritarismo na prática da avaliação educacional escolar e sua possível superação por vias intra-escolares (Luckesi, 1984a e 1984b). Na presente ocasião, todavia, pretendemos ordenar e sistematizar, de forma mais orgânica e adequada, esta análise e subsequente proposição de um modo de agir que possa significar um avanço para além dos limites dentro dos quais se encontra demarcada hoje a prática da avaliação educacional em sala de aula (Luckesi, 2010, 78).

Na história da humanidade sempre visualizou-se o homem aprendendo alguma habilidade para sua sobrevivência. Desde o homem das cavernas, a espécie humana estava desenvolvendo novas habilidades como, por exemplo, a construção da roda e a percepção da importância e do perigo do fogo; portanto descobertas que mudaram o poder do homem primitivo e trouxe o início da sua evolução.

Em outros momentos da historicidade nota-se que o homem sempre esteve inserido no processo de desenvolvimento de novas ferramentas, habilidades que foram responsáveis pela consolidação da sua evolução enquanto e como espécie. Desta forma, a história da humanidade revela que o processo de mutabilidade do conhecimento nunca ficou estagnado e, a cada mudança no processo, necessitava de novas formas de avaliá-lo.

Houve vários períodos que mudaram o comportamento humano de forma positiva ou negativa. Pode-se lembrar, da revolução industrial, que provocou um impacto muito profundo no comportamento da população europeia e que provocou mudanças de hábitos em vários povos em torno do planeta. Os grupos sociais tinham uma vida educacional e costumes diferentes antes da revolução; com as novas máquinas a sociedade precisou aprender a se educar para desenvolver novas habilidades cognitivas e se desprender do período medieval e, predominantemente agrícola.

Durante esse período da revolução industrial, o ambiente escolar começa a sofrer mudanças e o processo começa a ser competitivo, pois precisava-se atender as demandas do mundo organizacional e da revolução industrial que assolava a Europa; mas, obviamente que o processo educacional mudou lentamente. Reforçando o que foi especificado acima, percebe-se que, o processo de ensino e aprendizagem

sempre foi inserido nas avaliações humanas e nos métodos para selecionar as pessoas. Portanto, com a evolução da espécie humana o processo de desenvolvimento cognitivo permitiu que os indivíduos pudessem alcançar novas possibilidades de aprendizagem.

Os tempos passaram-se e a espécie humana ou algumas grandes personalidades iniciaram uma percepção que precisávamos evoluir através da ciência e da tecnologia o mundo mudou com novas descobertas e a escola ainda persiste estagnada, fazendo uso dos mesmos mecanismos avaliativos ou com suas ferramentas tradicionalistas na cotidianidade educacional.

O processo ainda é o mesmo durante há décadas e parece que muito lentamente existe uma luz no fundo do poço no processo de mudança na escolarização e na avaliação dos alunos. Deve-se lembrar, que a educação sempre esteve presente na história da raça humana. O homem primitivo desenvolvia seus métodos educacionais, impulsionado seus grupos a sobrevivência. Em outro momento da humanidade, usava-se as gravuras e as histórias como recurso didático. Em toda a historiografia da humanidade e no espaço da vida está-se apreendendo, de alguma forma, o processo de aprender; pois, esse mecanismo conduz a liberdade.

Toma-se como exemplo figurativo o físico-químico Oppenheimer (1904-1967) que apreendeu e criou a bomba atômica; ele foi responsável pela invenção da bomba que mataria centenas de pessoas e que entraria para a história da humanidade como *gênio assassino*. Esse marco na história da humanidade trouxe uma grande reflexão para o mundo com a descoberta do grande veículo que ficou marcado como o promissor da morte. Esse gênio da química e da física desenvolveu suas habilidades intelectuais através de mecanismos educacionais tradicionalistas e de métodos avaliativos quantitativos; portanto, será que realmente os métodos citados acima estão, realmente, ultrapassados e pode-se utilizar métodos qualitativos para levar o aluno ao desenvolvimento de suas habilidades ou tudo isso não passa de uma farsa e, realmente, a prova tradicional é o único meio de avaliar o aluno de forma fria e pragmática?

Entrando em outra esfera da história da humanidade, ressalta-se que os métodos avaliativos sempre estiveram presentes no contexto da espécie humana. Pode-se citar que, em algumas tribos, os mais jovens que estavam em processo de aprendizagem passavam pelo método avaliativo através de seus costumes culturais, os chamados ritos de passagem. Várias civilizações espalhadas pelo planeta, ao

longo da história, tiveram em sua rotina o método de exames para conquistar cargos de poderio ou de prestígio sociocultural. Diante do fato, frisa-se novamente que, em toda a história humana sempre houve momentos em que o processo de avaliação esteve presente de alguma forma.

Seguindo um caminho desorientado e sem cronologia, apresenta-se que a história da educação moderna mostra que o processo de escolarização sempre foi tradicionalista, celetista, classificatório. Deste modo, a escola contemporânea é fruto de uma ideologia ditatorial e religiosa. No período medieval, a escolarização era mantida em mosteiros e poucos tinham o privilégio de serem inclusos nessa vida acadêmica.

No meio desse elitismo acadêmico religioso existia um universo educacional preponderantemente masculinizado. No espaço de promoção da intelectualidade o método avaliativo era tradicionalista e com a presença de um grande intelectual religioso que se colocava no local superior de avaliador.

Dando um salto circunstancial da historicidade, chega-se à esfera colonialista brasileira. No território brasileiro, o processo de escolarização nasceu com a chegada dos jesuítas em suas caravelas com o objetivo de catequizar a comunidade indígena brasileira que foi saqueada cultural, economicamente e sexualmente. Com a presença dos padres, nascia assim, as primeiras escolas que tinha como modelo o tradicionalismo que coloca o padre como figura central em etapas da educação tradicional.

Com a presença de Dom Pedro residindo no Brasil o processo educacional mudou, porque,

Com a presença de D. João VI no Brasil durante mais de uma década, verificaram-se mudanças no quadro das instituições educacionais da época, com a criação do ensino superior não-teológico: Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, os cursos médico-cirúrgicos, a presença da Missão Cultural Francesa, a criação do Jardim Botânico, do Museu Real, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. Relevantes por serem os primeiros centros de educação e cultura do Brasil, não deixam de revelar as intenções aristocráticas de D. João, pois o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber. Na Monarquia, deu-se muito valor ao ensino superior. Isto reflete a necessidade de pessoal capacitado para preencher os quadros administrativos do país que há pouco se libertara politicamente (Marçal Ribeiro, 1993, p. 27).

Pode-se aqui, de forma óbvia relembrar que, quando os europeus chegaram às terras brasileiras, o povo indígena vivia com a preservação de seus valores e de suas terras e não precisava de nenhuma ajuda para sobreviver, pois tinham a natureza ao seu favor, o conhecimento sobre ela e seu domínio. O impacto sociocultural foi maçante e destruiu lentamente os valores das comunidades indígenas. Os anos passaram-se e as terras brasileiras foram colonizadas e o processo de mixagem cultural se alastrou pelo território.

A história não se estacionou e os portugueses trouxeram suas escolas para o Brasil, seguindo os tempos da história e dos registros e o processo educacional Brasileiro foi se consolidando levando ao letramento de toda uma população que não estava alfabetizada de acordo com os estereótipos do povo europeu e dos jesuítas.

Pode-se afirmar, que o processo educacional no território Brasileiro se oficializou em 1930, quando criou-se o *Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública* responsável por criar políticas educacionais e desenvolver os assuntos relativos ao ensino e à saúde pública.

Com essa interferência o método avaliativo passou a ser uma ferramenta crucial governamental, organizacional levando a escola a absorver esta regra. Como é fato sabido, todo o processo educacional foi construído com modelos promovidos pelos antepassados e que estão presentes até os dias atuais. Com isso, o processo avaliativo que imperializa nos colégios continua sendo o método quantitativo, ou melhor dizendo, as famosas provas lotadas de pegadinhas que muitas vezes foram feitas para reprovar o aluno e não para ensiná-lo através delas.

O Brasil é um país com dimensões continentais, distâncias assustadoras e durante anos não conseguiu alfabetizar seu povo que trouxe para a sua história um marco de exclusão e de falta de liberdade para um povo que deixou em sua herança a falta de expectativa de vida. A classe política Brasileira achava favorável que a população não soubesse interpretar as coisas da vida ou da escola, pois povo inteligente é povo que dá trabalho e que reconhece seus direitos naturais e políticos.

Deve-se lembrar, que o Brasil teve uma época em que os professores não tinham formação acadêmica e trabalhavam com poucos recursos pedagógicos; enfrentavam as distâncias nas áreas rurais nos territórios dominados pela fome e pela miséria e, no nordeste seco sem condições básicas para ensinar o *bê-a-ba* para as crianças analfabetas e desnutridas que viviam somente sobre a permissão divina.

Escolas pequenas, com arquiteturas de barro e de madeira. As professoras, com seus baixos salários não tinham apoio de nada e nem de ninguém.

Essa história seguiu caminhos fortificados e a educação Brasileira se resume a um constrangimento internacional que sempre se faz presente nas plataformas políticas de quem se candidata a algum cargo político. Dentro desse contexto, a pauta educação sempre está nas campanhas eleitorais que se consagra até os dias atuais em que professores ainda brigam pelos seus direitos e acabam perdendo suas forças.

As manifestações e paralisações da categoria levam os professores a pararem as ruas para lutarem pelos seus direitos e são atacados com bala de borracha e bomba de gás. Sendo assim, apresenta-se aqui trecho de uma matéria que fala sobre a manifestação dos professores no estado do Espírito santo no 17/03/2014, publicado no jornal G1-ES, com informações da TV Gazeta e Rádio CBN Vitória:

Dois grupos de professores, das redes municipais de ensino da Serra e de Vila Velha, no Espírito Santo, realizaram manifestações e deixaram o trânsito lento na Grande Vitória, na manhã desta segunda-feira (17). De acordo com a Polícia Rodoviária Federal (PRF), parte da pista da BR-101, em Carapina, na Serra, foi interditada e um congestionamento se formou. Professores da Serra foram dispersados pela PRF com bombas de gás lacrimogênio e spray de pimenta. Segundo o órgão, não houve exagero na ação dos policiais. De acordo com a polícia, o protesto deveria ter sido avisado e a medida foi tomada pelos agentes após a interdição total nos dois sentidos da Reta do Aeroporto, próximo ao radar. A prefeitura da Serra informou que está conversando com os professores. A administração anunciou reajuste de 6% para todos os servidores, incluindo profissionais da educação, e mais 20% de aumento no ticket alimentação. De acordo com a prefeitura, isso é o máximo possível para respeitar o limite previsto em lei para gasto com pessoal. Já a prefeitura de Vila Velha informou que os professores do município tiveram 8% a partir deste mês de março e disse que desenvolve políticas de valorização da categoria. Os professores acompanham a programação nacional sugerida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), que exige o cumprimento da lei do piso, carreira e jornada, investimento dos royalties de petróleo na valorização da categoria, votação imediata do Plano Nacional de Educação e 10% do PIB para a educação pública. Além disso, os professores são contra a proposta dos governadores de reajuste do piso (A GAZETA, 2014, s.p.).

Os manifestos e as paralisações são frequentes em todo Brasil, pois os pisos salariais são baixos e os professores não conseguem ter uma vida com dignidade. Os professores que no passado lecionavam na zona rural faziam todas as tarefas dentro da escola. Em muitas vezes eram responsáveis pela merenda da criança que ia para o colégio para se alimentar. As docentes em meio ao sofrimento e a desesperança tentavam impulsionar os alunos a desenvolverem novas habilidades ou

serem alfabetizados. A fome, a sede e a miserabilidade, eram inimigas do processo de aprendizagem, pois ninguém aprende nada com fome.

Em diversas vezes a professora davam aula para diversas turmas e dividia o quadro no meio para passar as atividades. Com tanta falta de apoio os professores ainda tinham ânimos para criar atividades avaliativas que não servia para nada. Os anos se passaram, a escola foi remodelada com computadores e alimentação de qualidade; mas, o desinteresse dos alunos tornou-se muito grande e o subsídio dos professores continua humilhante. Essa de falta de valorização do magistério e a falta de estímulo do aluno levam os professores a perderem a vontade de lecionar, levando muitos deles ao adoecimento. Deste modo, vivencia-se uma pandemia de ansiedade e estresse que faz parte da cotidianidade dos trabalhadores da educação.

Algumas profissões, fazem parte do catálogo de sofrimento diário como, por exemplo, policiais, profissionais da saúde e os professores, que são vítimas do descaso político e da falta de plano salariais. A profissão docente é vista pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), como uma área de atuação com o maior índice de ações estressantes, com grande notória incidência de elementos que direcionam à *Síndrome de Bournout*. Esse fenômeno, que atinge os profissionais da educação de diferentes países, parece possuir um caráter epidêmico internacional que extrapola as fronteiras nacionais (Gil-Monte, 2008).

Os professores vivenciam um cotidiano traçado pela violência e pelo descaso, contribuindo assim para um diagnóstico do medo e de reais problemas psíquicos. Além da notória violência, a falta de valorização, recursos ou de condições apropriadas também contribui para que o docente adoença. Isso, por exemplo, está relacionado a diversas possibilidades ligadas, não só à infraestrutura do ambiente escolar, como também aos baixos salários, jornadas estressantes, excessivas e até a quantidade de alunos por salas de aula.

A categoria do magistério tem sido percebida desde os primórdios científicos de estudos sobre a Síndrome de Burnout (SB), como uma das mais investigadas. No final dos anos setenta, mais especificamente, em 1979 já há o primeiro registro de estudo científico descritivo direcionado e realizado com professores (Perlman & Hartman, 1982).

Na década de 1980, alavanca-se o interesse por Burnout, pois várias investigações mostraram resultados considerados perigosos e alarmantes com relação aos professores. Obviamente, que todo esse quadro influencia no trabalho do

professor e, conseqüentemente, influencia no processo de aprendizagem dos alunos. Não se pode deixar de citar que alguns alunos vão para a escola com outros objetivos obscuros que fogem da proposta curricular pedagógica. Assim que, o medo, em muitas ocasiões, se perpetua na vida dos profissionais da educação, pois alguns não têm carro e acordam cedo para pegarem seus ônibus e andam um pedaço a pé para chegar à escola.

Nesse percurso são assaltados, perdem seus celulares e toda sua dignidade. Todos esses eventos negativos atrapalham a vida escolar e levam ao fracasso pedagógico e, obviamente, ao fracasso nas diversas avaliações que são encaminhadas para diagnosticar as capacidades dos alunos. Atualmente alguns alunos não respeitam a vida pedagógica e nem os professores e ninguém que faça parte da equipe pedagógica da unidade escolar e, se o método da palmatória voltasse, provavelmente, os professores seriam processados ou presos por violência, quando não eles seriam submetidos a ela.

Anos se passaram, mudaram-se os tempos, mudaram-se os desejos, mudaram-se a história da vida; mas, o cotidiano escolar continua enraizado através do mesmo método avaliativo. Obviamente que, o poder do professor se perdeu; mas, a educação continua a mesma, sem esperança.

Na literatura científica brasileira, tem-se autores que falam que o processo de ensino e aprendizagem precisa ter uma relação direta com a vida cotidiana do indivíduo, como por exemplo, se o aluno trabalha como pedreiro deve-se utilizar métodos que relembre o seu universo profissional. Paulo freire (1921-1997) era um autor e acreditava que o aprendizado deve partir da realidade dos alunos, valorizando o universo da prática e orientando-os a desenvolver uma leitura crítica do mundo.

Deve-se citar aqui, que o processo de alfabetização ainda é o mesmo há décadas; portanto, pode-se afirmar que os recursos tradicionais na construção da caminhada de alfabetização ainda são eficazes para os dias atuais? Atualmente, tem-se a tecnologia como recurso contribuinte para ajudar no processo de ensino e de aprendizagem e na forma de alfabetizar uma criança; no entanto, parece que o método tradicional ainda é o funcional e que, de fato, contribui com o letramento de centenas de alunos.

Hoje se afirma muito que as ferramentas educacionais tradicionalistas ainda são fundamentais na vida pedagógica e que a tecnologia apenas contribui com o caminho desejado. Muitos especialistas afirmam que a palavra ferramenta nos remete

à filosofia tecnicista da educação e que o processo não deve trazer a lembrança de uma época técnica, em que os sujeitos deveriam ser considerados autômatos para ajudar na economia e no mundo organizacional.

Na escola contemporânea intenciona-se ter um caminho de respeito para educação; pelo menos é o que é dito pelas autoridades ou será que não passa de uma retórica? Aparentemente tem-se um movimento de revitalização do processo educacional e dos métodos avaliativos na vida cotidiana dos alunos e dos professores; mas, ainda se tem os restos mortais da educação antiga, que ainda está impregnada na prática e que não vai ser retirada tão cedo dos currículos brasileiros, pois todo o povo foi alfabetizado dessa forma; portanto, o método antigo deve ser respeitado.

Ainda tem-se em toda e qualquer parte, o mecanismo quantitativo ou prova objetiva ou discursiva para avaliar os alunos ou quaisquer pessoas que estejam sendo avaliadas. Tem-se várias provas obrigatórias nas escolas brasileiras que são classificatórias, como por exemplo, a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que todos os anos trás um mapeamento triste de alunos com limitada capacidade para interpretar pequenos textos ou de desenvolver pequenas produções textuais.

No Estado do Espírito santo todos os anos têm-se a aplicabilidade do PAEBES, que mede a capacidade ou incapacidade de produtividade dos alunos. Um mapa negativo da escola regional. Durante anos tinha-se o vestibular como única possibilidade de ingresso no curso superior; atualmente, têm-se outras possibilidades para entrar na faculdade; mas, também constata-se alunos com um quadro severo de analfabetismo funcional que não conseguem interpretar pequenos textos. Para pior a situação muitos trabalhos são feitos em grupos impedindo que o aluno produza tudo sozinho.

Não está-se aqui para demonizar as provas ou os métodos quantitativos; mas, a prova não deve ser o único mecanismo avaliativo ou condenatório das pessoas. A prova virou um formato frio e calculista que não permite que o processo visualize o aluno, de forma integral. O mecanismo da prova sentencia os alunos de forma cruel; em que algumas vezes ele é condenado pela prova com uma nota inferior, pois a prova foi construída através do fetiche do professor com a objetividade de eliminar o aluno. Seguindo este pensamento, dialoga-se com o seguinte argumento:

O grau, nota, conceito são conferidos ao aluno sem interpretação ou questionamento quanto ao seu significado e poder. Essas sentenças periódicas, terminais, obstaculizam na escola a compreensão do erro construtivo e de sua dimensão na busca de verdades. Impedem que professores e alunos estabeleçam uma relação de interação a partir da reflexão conjunta, do questionamento, sobre hipóteses formuladas pelo educando em sua descoberta do mundo. Resulta daí, da mesma forma, uma relação de antagonismo (professor e aluno) que leva a sofridos episódios de avaliação. Sentenças irrevogáveis. Juízes inflexíveis. Réus, em sua maioria, culpados. O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática, e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação do seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento (Hoffman, 2011, pp. 17 e 18).

Deve-se entender que, às vezes, o aluno conhece os conteúdos e consegue contextualizar as ideias; mas, devido a alguma situação de estresse, medo, insegurança, problema de saúde ou de trauma o aluno não consegue fazer uma boa prova. Deste modo, cita-se que a prova, portanto, deve ser interpretada como um veículo condutor para contribuir com o processo de aprendizagem e não um recurso condenatório ou classificatório, devendo ser um método instrumental que contribua com o processo de verificação de acompanhamento dos docentes e um caminho auxiliar que venha ser inserida como apoio ao formato subjetivo complementar.

A prova deve ser entendida como um instrumento complementar das habilidades dos alunos e que venha fazer parte de um universo integrado para a avaliação da aprendizagem, a fim de impulsionar o processo de promoção de maior igualdade entre os educandos por meio da diretriz do acompanhamento da aprendizagem dos discentes e da revisão da metodologia e didática do professor.

Sendo assim cita-se as palavras Veiga (2012), onde afirma que,

A avaliação só encontra sentido no processo amplo da educação quando é pensada, planejada e executada tendo como objetivo auxiliar essas pessoas, sejam elas professoras e/ou alunos, a aprender mais e melhor, a reorientar seus caminhos, suas formas de estudar e de lidar com os conhecimentos, esclarecendo e apresentando as fragilidades e potencialidades de cada um em relação a determinado tipo de conhecimento (VEIGA, 2012, p. 147).

Deve-se ressaltar, que os principais tipos de avaliação são a *avaliação diagnóstica*, aquela através da qual se procura identificar o que o estudante já sabe. A *avaliação formativa*, que tem como objetivo a formação, ou seja, o aprendizado. A

avaliação somativa, que visa atribuir notas para demonstrar se a meta de aprendizagem foi alcançada. O cotidiano escolar é um tema que sempre está em avaliação e em processo de contextualização.

O processo avaliativo é algo muito complexo e que pode cair em um espaço de injustiça, pois a prova não pode ser o único recurso de extrema importância para avaliar ou julgar a capacidade do aluno. Muitas vezes, os alunos acabam fazendo boas provas, mas na verdade não conseguem desenvolver ações e habilidades compatíveis com os conhecimentos decorados e exemplificados nas provas.

Quantas vezes o aluno não faz uma boa prova, conhece o conteúdo da prova, mas o formato da avaliação o impulsiona ao erro e à classificação; deste modo deve-se lembrar as narrativas de Libâneo:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (Libâneo, 2013, p. 216).

Não pretende-se aqui apresentar planilhas estatísticas com dados atualizados sobre o mapa da falência educacional brasileira; antes, ressalta-se que, atualmente, no território brasileiro tem-se dados estatísticos que criam um verdadeiro constrangimento para o país, pois os registros mostram que um número assustador de alunos concluintes do ensino fundamental I ainda não estão alfabetizados ou não sabem fazer simples contas.

Essa falha educacional se estende por todas as etapas da vida do aluno que não consegue interpretar pequenos textos e nem fazer pequenas produções textuais; portanto, tem-se um Brasil que o mapa do analfabetismo funcional se consagra até mesmo entre discentes do ensino superior. Vieira argumenta que,

A avaliação é a medição entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e do aluno, é o fio da comunicação entre as formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então, é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender (Freire, 1996; Malheiros; Amaral, 2013, p. 219)

O processo avaliativo dentro da escola é direcionado pelo sistema tradicionalista e pelas famílias que ainda acham que o bom professor é aquele que passa muita matéria no quadro e que faz as mãos dos alunos ficarem dormentes de tanto copiar. Muitas vezes, os alunos nem sabem o que estão copiando e em algumas ocasiões nem o próprio professor sabe o que escreve no quadro. Quando um professor faz uma dinâmica ou tenta criar uma aula diferente e os alunos não copiam nada do quadro eles chegam em casa e falam que o professor não deu nada de importante e brincou o tempo todo. Automaticamente, a família se manifesta dizendo que o professor não está trabalhando corretamente.

Dentro deste viés de percepção errônea da família, nota-se que as ações da funcionalidade da escola se esbarram na ignorância da sociedade. O clima de tensão e a cobrança de ter boa nota ou de copiar tudo do quadro se junta com a preocupação da família em saber se o aluno tem nota para passar ou se obteve a nota necessária para avançar para o próximo ano, mesmo que não tenha desenvolvido nenhuma habilidade cognitiva e/ou intelectual, subjetiva ou quantitativa.

A maior preocupação da família não está direcionada para saber se o aluno realmente aprendeu algo; mas, se ele avançou para a série seguinte; portanto, os entes queridos dos alunos ou os pais, mães, familiares e docentes também se mostram apreensivos sobre este assunto. Como salienta Luckesi (2010),

Os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados, e para isso, servem-se dos mais variados expedientes (Luckesi, 2010, p. 18).

Atualmente, os ambientes escolares não utilizam a reprovação como recurso punitivo ou de reconhecer que o aluno não está preparado para avançar para próxima série; portanto, quando se chega na série seguinte não consegue alcançar aprender e nem apreender os conteúdos, pois não tem capacidade cognitiva suficiente para ser inserido na nova realidade.

Para finalizar, o processo avaliativo nas escolas ainda é quantitativo e o sistema apóia esse recurso metodológico de avaliação. Mesmo que se tenha uma escola em tempo integral em que o aluno passa praticamente o dia todo dentro da escola, ainda tem-se espaços que não são adequados para estudar e o processo

educacional continua o mesmo. Sabe-se a necessidade de mudanças; mas, ainda está-se preso aos padrões antigos e dificilmente haverá uma mudança ou melhoria positiva na educação, em tempo curto; o futuro da educação é incerto e se esbarra no fracasso da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional brasileiro, dado a sua dimensão federativa, em que todas as decisões são unânimes para todo o território nacional, desconsiderando as suas particularidades e singularidades, termina por produzir, como consequência de sua forma de administração centralizada, um mecanismo avaliativo em que o Estado detenha o máximo de controle, conseguindo, até mesmo otimizar os processos de correção e de respostas aos usuários.

Soma-se ao exposto acima que, a força introduzida no processo de escolarização e a herança educacional são muito fortes nas diretrizes curriculares brasileiras e no processo avaliativo. Com as mudanças nas estruturas de Estado, surgem necessidades de que os princípios da identidade, diversidade e autonomia redefinam-se em prol da relação a ser mantida entre os sistemas de ensino e as escolas. Destaca-se que essa proposta não deve ser entendida como ausência ou omissão do Estado. 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 participação efetiva dos sistemas educacionais (federal, estaduais ou municipais), para que a autonomia não se configure como descaso ou abandono.

Nasce, a partir disto a necessidade de definição de diretrizes dentro de uma política educacional que reflita as necessidades e demandas do sistema, em consonância com as Diretrizes Nacionais e a estruturação de mecanismos eficientes e eficazes de supervisão, assessoramento, acompanhamento e avaliação dos resultados do desempenho das escolas. Termina por ser complexo, julgar o sistema avaliativo brasileiro como bom ou ruim, justo ou injusto, porque se se elimina o modelo quantitativo-classificatório, para um outro modo em que se tem uma forma de juízo a partir de análises quantitativas, não se teria como atender à demanda e tempo hábil, devido ao contingente de indivíduos que participam dos processos.

Em situações particulares, em sala de aula, o professor até pode lançar mão de estratégias avaliativas em que os estudantes fossem avaliados a partir e de acordo com suas potencialidades prementes; mas, esta é uma utopia a mais que levam muitos profissionais a se perderem na tentativa de alcançá-las, sem obter sucesso, exatamente, porque atendem a uma demanda de estudantes muito extensa.

O máximo a que se pode procurar aplicar é um mecanismo de elaboração da avaliação em que esta explore, o mais profundamente possível, a criatividade, a inteligência, as habilidades, a capacidade de análise, de interpretação e de síntese dos estudantes e, com isto, se obtenha uma resposta quanto mais objetiva acerca do objeto e do conhecimento que se pretenda submeter à avaliação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 14. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e Proposições. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALHEIROS, Bruno Garanto; AMARAL, Andréia (org.) **Didática Geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**. FFCLRP – USP – Ribeirão Preto, 4 Fev/Jul., 1993.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a Didática**. 29. Ed. Campinas: Papirus, 2012.

Capítulo 8

GESTÃO PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS: A ESCOLA E A COMUNIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Renata Mônica Pacheco Nichio

Mestrando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS) – PY. Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Educação de Cariacica - ES. E-mail: renatamonica768@gmail.com.

Filipe Antônio da Silva

Mestrando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS) – PY. Professor Licenciado em Artes Visuais. Professor da Rede Municipal de Educação de Cariacica - ES. E-mail: filipehp17@gmail.com.

Sérgio Rodrigues de Souza

Pós-Doutor em Psicologia Social. Pedagogo. Consultor Científico. E-mail: srgrodriguesdesouza@gmail.com.

RESUMO

Este artigo aborda a temática relacionada à gestão participativa nas escolas, buscando compreender como a escola e a comunidade podem atuar no processo de formação integral dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada sobre o pensamento de autores brasileiros que estudam e analisam o tema, na busca por uma solução orgânica acerca de como fazer prevalecer tal proposta de administração nos núcleos de ensino. A sua relevância social está em colocar ao público amplo, maiores condições de discussão e compreensão sobre as vertentes da aplicação do poder na resolução de conflitos e observância do direito público subjetivo à educação de qualidade. A sua relevância científica concentra-se no fato de trazer para o debate acadêmico um assunto que, já depois de décadas de debates e propostas, era para ser dado como definido quanto às suas diretrizes e aplicabilidade técnica. O que se encontra como mérito avaliativo propositivo é que, esta participação, quando coordenada sob critérios pedagógicos possibilita a compreensão dos problemas que a escola enfrenta e a propor ações estratégicas que

possam minimizar as interferências e, quiçá resolvê-las, através de parcerias e de ações concretas. Mostra-se necessário que a escola e seus educadores repensem a prática cotidiana, para que as pessoas tenham a oportunidade de elaborar ideias e atuar de forma consciente. Para isso, a instituição precisa romper paradigmas que imperam há décadas, rompendo com a cultura do descaso, com a automação, com o individualismo e passando a trabalhar de maneira proativa, sinérgica e coletiva visando à melhoria da qualidade educacional. Somente com todos trabalhando por um só objetivo, comunidade, corpo docente e discente e técnicos administrativos, obter-se-á uma gestão participativa eficiente e eficaz.

Palavras-chave: Gestão participativa. Escola e comunidade. Formação integral dos estudantes.

ABSTRACT

This article addresses the issue related to participatory management in schools, seeking to understand how the school and the community can act in the process of integral formation of students. It is a bibliographical research, based on the thinking of Brazilian authors who study and analyze the subject, in the search for an organic solution about how to make such a proposal of administration prevail in teaching centers. Its social relevance lies in providing the broad public with greater conditions for discussion and understanding of the aspects of the application of power in conflict resolution and observance of the subjective public right to quality education. Its scientific relevance is focused on the fact that it brings to the academic debate a subject that, after decades of debates and proposals, was to be taken for granted in terms of its guidelines and technical applicability. What is found as a propositional evaluative merit is that this participation, when coordinated under pedagogical criteria, makes it possible to understand the problems that the school faces and to propose strategic actions that can minimize interferences and, perhaps, solve them, through partnerships and concrete actions. It is necessary for the school and its educators to rethink the daily practice, so that people have the opportunity to develop ideas and act consciously. For this, the institution needs to break paradigms that have prevailed for decades, breaking with the culture of neglect, with automation, with individualism and starting to work proactively, synergistically and collectively with a view to improving educational quality. Only with everyone working for a single objective, community, faculty and students and administrative technicians, will an efficient and effective participatory management be achieved.

Keywords: Participatory management. School and community. Comprehensive student training.

INTRODUÇÃO

A gestão participativa se mostra, *a priori*, como um intenso desafio para a administração contemporânea, em especial, quando se faz referência à área da educação, a destacar as escolas, porque o primeiro impacto é esclarecer a diferença entre participação e democracia. A primeira somente vai existir dentro de um regime democrático de direito, em que os cidadãos detêm o direito de participar da arena

política, onde se determina, de maneira prévia, os elementos que irão compor e nortear as decisões administrativas.

No Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394; BRASIL, 1988; 1996) que em seus respectivos textos trazem expressa a descentralização da administração dos estabelecimentos públicos de ensino e a escola sendo um destes campos privilegiados não poderia estar fora da discussão.

Neste mesmo sentido, propõe os constituintes que o princípio da gestão escolar se pautasse em uma comunhão de ideias partícipes de todos os envolvidos no processo educacional. Daí, nascer o empreendimento de uma gestão participativa, nos moldes da Democracia que rege a República, desde então.

Segundo Lustosa (2020) uma gestão participativa se caracteriza mediante articulações técnicas e pedagógicas, todas estas voltadas em discutir metas educacionais coletivas que podem ser pautadas por um reflexivo planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo e até mesmo por um período mais longo, possibilitando a elaboração de um plano estratégico de ação. Sendo assim, “a gestão participativa se solidifica mediante um planejamento coletivo e reflexivo das situações de ensino e de aprendizagem que visam um interesse educacional comum, as quais compartilham as informações, problematizando situações” (Lustosa, 2020, p. 34)

Tal proposta requer a participação ativa dos atores da escola, em que cada qual compreenda o seu papel e a responsabilidade que lhe cabe na prática pedagógica e na elaboração de sua práxis, em que o objetivo de toda a sistematização seja a promoção do ensino e da aprendizagem.

A gestão participativa apresenta propostas de um novo tipo de administração que envolve muita gente, muita opinião e diversidade de conhecimento. Neste contexto este modelo de gestão não exclui o tradicional, mas agrega a estas novas informações, práticas mais eficazes, aperfeiçoando o para um novo tempo, novas demandas e novas necessidades. É a atualização da gestão para lidar com as mudanças que ocorrem em todos os setores da vida humana, seja ele político, social ou educacional (CEZÁRIO et al, 2020).

Lima et al (2014) argumenta que o campo da administração escolar passou por várias transformações nos últimos tempos, buscando uma forma ideal para estabelecer suas metas. Sabendo que a proposta pedagógica é a bússola da escola,

para que esta possa encontrar vieses que transformem planos em prática, o conceito de administrador foi substituído pelo de gestor nos dias atuais. A evolução do conceito de gestão atribuiu novas perspectivas a importância da ação realizada, levando a comunidade escolar a pensar sob a ótica do desenvolvimento de estratégias no cotidiano educacional (CEZÁRIO et al, 2020).

Sobrinho (2020, p. 8) destaca que “a principal característica da gestão participativa é o uso da tomada de decisão de forma coletiva, onde os colaboradores compartilham de um significativo grau de decisões com seus superiores.”

Aqui se apresenta o grande equívoco em torno do significado prático da gestão participativa, porque não implica, de modo direto, na tomada de decisão junto aos dirigentes. O que acontece é que o coletivo atua, de modo direto, nas propostas que serão analisadas pelos gestores e consideradas de forma a que represente o mais amplo desejo posto, representando, por vezes, a vontade da maioria; mas, sem a obrigatoriedade de que esta tenha que sobressair ao processo administrativo estratégico da escola.

O princípio da gestão participativa na escola busca integrar os membros representantes da Gestão direta, do corpo docente, discente e equipe gestora, pais e servidores em geral, partindo do princípio pedagógico que a escola é um local de educação e formação humana, por excelência, portanto, a participação de todos que a compõem, enquanto corpo educacional, se faz mister.

Todo o interesse com esta mudança de pensamento e de atuação da escola, com relação aos seus processos pedagógicos e administrativos visam a uma melhor integração do estudante com o ensino, proporcionando melhores resultados em sua aprendizagem e a expectativa de uma integração mais promissora com o mundo que o aguarda. Assim que, para este trabalho se assume como situação problema a seguinte pergunta norteadora: De que maneira a participação da equipe pedagógica, dos docentes e da comunidade do entorno escolar nos processos de gestão educacional escolar tornam as situações didático-pedagógicas mais eficientes, com melhores índices de aprendizagem?

GESTÃO PARTICIPATIVA

Muito comum se inferir no erro de confundir participação com democracia. Esta última possibilita a ampla participação nos processos; mas, mesmo neste sentido,

existem limitações muito claras quanto ao papel de cada envolvido nas etapas e a decisão não é uma destas. Assim, cabe esclarecer que, na concepção de Rodrigues et al (2020, p. 113),

A gestão participativa é algo que advém de um poder de decisão democrática, coletivo e escolhido de forma abrangente pensando no bem comum. Portanto, esse processo de gerenciamento requer um poder de liderança, pois, um gestor deve participar de maneira ativa e coesa de todos os momentos de escolha da instituição. Participação essa que deve ser compreendida como um modelo de gestão democrática e que leve em consideração todas as opiniões acerca do futuro e dos projetos propostos para melhoria da instituição.

Esta ação de pensar as problemáticas da escola e da educação que ela desenvolve, visando atender aos anseios da população que usufrui de seus processos pedagógicos representa um avanço e uma garantia de que as decisões tomadas pela Administração visam ao interesse do coletivo e que os objetivos tornam-se parte integrante da responsabilidade de todos.

Esta é uma visão que, mesmo tendo sido preconizada há muitos milênios, desde Atenas, na Grécia, com o instituto da democracia participativa (SOBRINHO, 2020), nas instituições de ensino, sua inserção se dá a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em 20 de dezembro do referido ano, em que reza que um dos princípios da educação se pautará na gestão democrática do ensino (Brasil, LDB 9394 – Art 3º, Inc. VIII, 1996).

A gestão participativa presume a elaboração de uma estratégia de longo prazo para a escola, onde o interesse seja os resultados advindos do trabalho pedagógico que esta exerça. Neste sentido, Lück (2010) vai afirmar que,

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares [...] (LÜCK, 2010, p. 33).

O que se infere deste pensamento exposto é que a participação deve ter como objetivo principal o desempenho dos estudantes em relação aos seus ganhos em aprendizagem, o que já deixa transparente que as atividades didáticas são objeto-alvo de análises, interpretações e intervenções, em que todos buscam uma solução viável e plausível para um problema que a educação atual enfrenta, sem muitas perspectivas

de solução, a saber os baixos índices de resultados na avaliações externas, aplicadas pelo Estado e por organizações internacionais.

Nisto, surge a questão que desafia: o que fazer para que os estudantes possam superar os desafios de aprendizagem dos conteúdos programáticos? E, uma vez descoberto isto, tem-se novo desafio: como fazer? Mesmo que se encontre uma solução para esta problemática avassaladora, o que se preconiza é que não cabe à escola, por si só, resolvê-la, partindo do conceito de que quem leciona, quem produz as lições são os professores e, na hora de explanar o rendimento acadêmico-escolar dos alunos aos seus pais e responsáveis, esta tarefa recai sobre estes, que por sua vez, transferem as responsabilidades pelo fracasso de alguns [*ou de turmas inteiras*] às suas respectivas famílias.

De maneira estrita,

A gestão participativa corresponde a uma unidade de princípios e ações que viabiliza e permite mediar o envolvimento das pessoas nas tomadas de decisões necessárias à promoção de metas para o bem de todos. Além disto, tem o intuito de melhorar as relações no ambiente escolar, pois proporciona a participação de todos dando opiniões, decidindo ações, programando metas, ou seja, valorizando as ideias dadas por todos independente do cargo ou da função que exerça dentro dela. Todos os envolvidos – pais, alunos, funcionários e professores – numa gestão participativa se sentem motivados, gostando de fazer parte e se sentindo reconhecido. Com isso, abrem caminhos para a inovação, pois se sentem e pensam como gestores da organização da escola (ARAÚJO, 2010, pp. 14-15).

Ao aproximar as famílias e a comunidade da escola e do seu projeto pedagógico, tem-se assim a possibilidade de conhecer as dificuldades e as limitações que cada uma delas apresentam e, se pode elaborar formas de auxílio para que não se sintam impossibilitadas diante da realidade que as envolve e nem culpadas por não poderem ofertar melhores condições aos seus filhos, o que termina com a culpabilização da escola, uma espécie de transferência de responsabilidade e de culpa.

Quando a família e toda a equipe pedagógico-escolar se reúnem em prol de um objetivo comum o resultado é que os potenciais de força de cada grupo, em particular, ganham poder, realça o que têm de melhor para oferecer ao outro na forma de ajuda mútua, porque o objetivo é um só, a conquista de valor pelos estudantes e quanto mais estes se revelem superiores mais a escola e sua equipe ganha em autoridade e reconhecimento social.

Fundamentada neste pensamento, na concepção de Lück (2017a) a gestão precisa mobilizar a comunidade escolar a fim de assegurar que todos desenvolvam as competências e a autonomia dos sujeitos sobre decidir, projetar metas e coordenar pessoas com o objetivo de solucionar problemas e garantir a aprendizagem. A participação possibilita que os atores educacionais se tornem protagonistas no planejamento das ações pedagógicas que projetem uma educação de qualidade.

Com esta visão pragmática da gestão participativa, os professores podem elaborar seus programas de ensino de forma inter e transdisciplinar, porque uma vez que dialoguem, não apenas como pessoas, mas como cientistas que desdobram-se sobre áreas, aparentemente distintas, descobrem, através destas interações que em muitos pontos seus campos epistemológicos se imbricam o que permite novas formas de dialética e de resolução de conflitos.

Mais uma vez o pensamento de Heloisa Lück transparece, argumentando que a participação é uma maneira didático-pedagógica de compartilhar e observar pontos de vistas que efetivem as atividades que resultarão em retorno pragmático, real, na aprendizagem, assim como, nas avaliações internas e externas (LÜCK, 2017b).

GESTÃO PARTICIPATIVA E SEUS IMPACTOS SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O registro de uma gestão participativa tem início, desde 1960, quando ocorreu o reconhecimento de que a vida organizacional contemporânea é altamente complexa. No fim da década de 1970, os educadores e pesquisadores de todo o mundo, começaram a prestar maior atenção a gestão participativa buscando potencialização e a eficácia das escolas, como organizações. Ao constatar que não é possível para o diretor solucionar, pessoalmente, todos os problemas e questões relativas à sua escola, a abordagem participativa enfatiza que, para a organização ter sucesso, é necessário que os diretores busquem o conhecimento específico e a experiência dos seus subordinados. Os diretores baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder e a responsabilidade são delegados para os representantes da comunidade escolar.

Muitos dos estudos sobre bons resultados escolares nos países desenvolvidos, particularmente, nos Estados Unidos, identificaram algumas características

positivamente, associadas às escolas eficazes, dentre elas a importância da liderança, da cultura e das estruturas organizacionais.

A gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia, onde a participação de cada sujeito é fundamental e o reconhecimento de suas ideias e sua contribuição deve ser independente do nível hierárquico.

Para Delors (2001), a educação tem uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, mais humano e ético, e cabe à gestão escolar pensar em como incorporar esse conceito que se faz cada vez mais essencial para uma sociedade justa e igualitária. Entretanto, essa consciência da gestão participativa não ocorre de forma natural entre todos os grupos da comunidade escolar; ao contrário, é necessário que seja instigada, estimulada, vivenciada e apreendida por todos.

A ideia que se defende é a da responsabilidade compartilhada, ou seja, a educação escolar é uma tarefa social que deve ser desenvolvida pela sociedade. A participação efetiva e ativa dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões conscientiza a todos de que são atores da história que se faz no dia a dia da escola.

Participação presume ação conjunta de um coletivo em prol de um bem comum, já definido como sendo de interesse social. L. S. Vygotsky (1896-1934), em suas investigações, junto a colaboradores encontrou um fenômeno social de aprendizagem muito interessante, ao qual classificou como *Zona de desenvolvimento proximal*, um espaço de trocas simbólicas de saberes em que aqueles mais experientes ensinam aos menos experientes e assim, vai-se formando novos campos de conhecimentos que se validam através das avaliações bem projetadas e definidas quanto ao objeto de aprendizagem. “Neste paradigma a origem do psiquismo é social e está garantido pela participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros indivíduos sociais, no marco de processos culturais organizados em um contexto ativo” (Alessandroni, 2017, p. 47).

A autonomia da escola refere-se à construção da identidade da instituição de ensino a partir do reconhecimento de sua capacidade para elaborar o seu próprio projeto educacional mediante adoção da gestão compartilhada, tornando-se, assim, a escola capaz de gerenciar diretamente os recursos destinados ao desenvolvimento e manutenção do ensino.

Embora não haja uma única maneira de implantar um sistema de gestão participativa, é possível identificar alguns princípios, valores e prioridades, na construção efetiva dessa gestão. Libâneo afirma que:

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. (LIBÂNEO, 2004, p.79)

Para o autor, o conceito de participação fundamenta-se no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de conduzirem a sua própria vida. A autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão e, dessa forma, um modelo de gestão democrático participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho.

No preceito filosófico, a autonomia é concebida como a faculdade que uma pessoa ou uma organização tem de autogovernar-se, ou seja, de funcionar regida por suas próprias regras. Gadotti (2001, p. 47), afirma que a autonomia se refere à “criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. Sendo o oposto da uniformização, ela admite a diferença e supõe a parceria.”

Por esse motivo, uma escola autônoma não atua de forma isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade. A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico e representa tomada de decisão sobre seus objetivos e sua forma de organização, possibilitando uma relativa independência do poder central para traçar seu próprio caminho, com a participação dos professores, alunos, funcionários, pais e da comunidade próxima, que se tornam co-responsáveis pelo êxito da mesma.

As relações do dia a dia no campo educacional demonstram o modelo social e político do meio onde se encontra inseridas. Assim sendo, em tese, deve deixar clara sua linha de ação. Gadotti enfatiza que,

O princípio da gestão democrática e da autonomia da escola implica uma completa mudança do sistema de ensino. Nosso atual sistema de ensino apresenta-se ainda no princípio da centralização, em contraste com o princípio constitucional da democratização da gestão (GADOTTI 2004, p. 49).

Entende-se que a gestão democrática deve ser compreendida como uma forma de gerir uma instituição pautada em princípios como: descentralização, participação, transparência e democracia. Em uma *Gestão Participativa* pode-se destacar algumas características básicas de fundamental importância no processo: Elaboração do Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva e participativa; Constituição de um Conselho Escolar; Eleição direta para diretor (a).

Para Gadotti (2004, p. 49), “a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para cidadania”. Em outras palavras, significa dizer que a participação de todos os que se encontram envolvidos no cotidiano da escola são peças fundamentais e essenciais para a formação de uma nova sociedade.

A escola encontra-se entre as principais responsáveis pelo desenvolvimento social, já que é uma instituição a quem a sociedade imputa a responsabilidade de prestar o ensino formal, criando oportunidades para que os indivíduos possam se desenvolver, decidir e pensar. Pretende dessa forma que a gestão seja democrática, logo, deve trabalhar a consciência cidadã, ou seja, primando pela coletividade, com vistas a uma educação de qualidade.

A gestão escolar fundamentada em princípios de autonomia, participação e democracia está presente na Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual aponta para a necessidade de uma gestão com a participação da comunidade escolar: O Art. 206; IV garante uma gestão participativa no ensino público, assegurando o caráter democrático da educação de forma “que as instituições públicas possam criar uma cultura político-educativa de exercício do princípio e da prática democrática, no seu cotidiano” (Brasil, 1988, s.p.).

Autonomia é um processo de conquista e não de delegação. Conquista-se a autonomia com competência, por meio da interação da comunidade escolar – gestores, alunos, funcionários, pais, entorno da escola – em uma gestão participativa.

Para se estabelecer relações democráticas e participativas entre escola e comunidade/sociedade, é preciso que se promova efetivamente a democratização na gestão. Repensar a teoria e a prática da gestão educacional no sentido de extinguir os controles formais e fortalecer os controles por avaliação de resultados, incentivando a autonomia das escolas e das unidades escolares, com a participação da comunidade escolar (família, funcionários, corpo docente e discente) no controle

social da escola. Tais entendimentos e práticas estão ligados ao novo papel do Estado e de suas instâncias e a uma reformulação dos cursos de formação profissional em educação.

A gestão, pautada em princípios e determinações democráticas mostra-se imprescindível para estabelecer uma cultura de participação sem a qual não se acabará o clientelismo, o assistencialismo e a corrupção, que perpetuam o sistema de dominação e o subdesenvolvimento. A gestão, se fundamentada na ordem democrática e sob prismas de caráter participativo, configura como um caráter pedagógico, pois ela muda a escola num laboratório de cidadania autônoma.

A gestão escolar promove, na comunidade escolar, o remanejamento e o compartilhamento das responsabilidades que objetivam energizar a legitimidade do sistema escolar, pelo simples fato do cumprimento mais efetivo dos objetivos educacionais. Contudo, todos os envolvidos devem contribuir, efetivamente, se responsabilizando por colocar em prática as decisões tomadas em conjunto, de modo a obter os melhores resultados na busca de uma educação de qualidade.

Para que a escola se potencialize e conquiste sua autonomia político pedagógica, precisa, urgentemente, conquistar uma gestão democrática participativa, pois são condições indispensáveis para promover a qualidade da educação e, fundamentalmente, constituem num instrumento de construção de uma nova cidadania. Assim, a democratização institucional torna-se uma porta, um caminho, para que a prática pedagógica seja, efetivamente, uma prática social e que possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático mais amplo.

Um diretor capaz de desempenhar liderança participativa pode determinar a diferença entre uma escola estagnada e uma escola em movimento. Para que aconteça a qualidade do ensino de forma eficaz o gestor educacional precisa permanecer em contato permanente com os docentes para que cada profissional, aluno e pai sintam que a escola faz parte da sua vida. Também é preciso que vá além da intervenção indireta no trabalho dos professores. Esse deve atuar como líder educacional e influenciar de forma direta o comportamento profissional dos educadores, estimulando a criatividade, e não deixando para segundo plano o estabelecimento de padrões, confrontando, corrigindo e capacitando. Valorizar o desempenho dos professores, sabendo que receber reconhecimento os motiva a fazer cada vez melhor o seu trabalho é fundamental.

Constata-se ao longo dos diferentes momentos de reflexão, que a função social da escola é algo que se mistura com o próprio acontecer da história, em suas diferentes manifestações. Num mundo em processo de globalização, novas demandas colocam-se para a escola e para aqueles que participam de sua gestão. Novos pilares para a educação no século XXI se firmam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, para falar apenas de algumas das múltiplas aprendizagens necessárias a um mundo sob o signo da mudança.

É importante lembrar que para que isso aconteça é necessário capacitar os profissionais que ali atuam, bem como a própria comunidade escolar para que ocorra uma gestão participativa. É preciso, ainda, libertar a escola das marcas de autoritarismo, o que exige ser redefinido seu perfil e seu papel, com vistas à implementação do planejamento participativo, onde deve contar ainda com representantes da comunidade interna (diretor, vice-diretor, professores, alunos e funcionários) e externa (pais, órgãos/instituições, sociedade civil organizada, etc.).

Vale ressaltar que a democratização da educação passa pela democratização do conhecimento produzido e isso só será possível através da construção de um novo tipo de gestão onde se busca transformação da sociedade e da escola por meio da participação de todos. A fala sobre gestão democrática está presente em quase todos os discursos sobre educação. Na prática sabe-se que não é fácil romper paradigmas e transformar do dia para a noite o tipo de gestão tradicional que sobrevive há séculos.

Faz-se necessário que o gestor saiba equilibrar a falta de algumas competências administrativas com a ajuda de alguns colaboradores que tenham outras competências que vão completar o trabalho coletivo. Delegar poderes é um ponto chave de todo o trabalho coletivo, pois, capacitar, mediar e orientar são a essência da função gestora. O gestor deve dedicar grande parte do seu tempo na integração com sua equipe. Preparar a comunidade escolar para a gestão democrática é a essência da transformação do sistema de ensino.

É preciso que a escola e seus educadores repensem a prática cotidiana, para que as pessoas tenham a oportunidade de elaborar ideias e atuar de forma consciente. Para isso, a instituição precisa romper paradigmas que imperam há décadas, rompendo com a cultura do descaso, com a automação, com o individualismo e passando a trabalhar de maneira proativa, sinérgica e coletiva visando à melhoria da qualidade educacional. Somente com todos trabalhando por

um só objetivo, comunidade, corpo docente e discente e técnicos administrativos, obter-se-á uma gestão participativa eficiente e eficaz.

CONCLUSÃO

Com o advento da democratização do Brasil, em 1985, muitas mudanças nos sistemas de gestão das instituições foram preconizadas e, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, tais ideais foram postos em evidência e, como sói de ser, a educação e todo o processo que ela engloba foi inserido em tal discussão até que se ganha status de lei, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI9394/96), em que se determina a gestão das unidades escolares de princípios de participação social.

Este se caracteriza como um divisor de águas na história da educação brasileira, porque a despeito de que já houvesse um vínculo muito forte da sociedade civil com a escola, isto não figurava como um poder que houvesse sido legislado, de modo devido, pelas autoridades competentes.

Mesmo assim, esta questão segue como um amálgama a ser interpretado e resolvido, dado que somente no Brasil se adota tal conduta administrativa, em que todos os membros da comunidade detêm poder de discussão ampla sobre os problemas que a escola enfrenta, interferindo na gestão do sistema. Como esclarecido no texto, gestão participativa não é sinônimo de gestão democrática, em que a primeira presume a participação nas discussões e projetos referentes ao desenvolvimento e aplicação dos métodos administrativos, encerrando seu poder por aí, enquanto a segunda aufere poder de decisão no mesmo nível que a equipe gestora, por todos os membros e funcionários da unidade.

O processo de gestão participativa pode ser visto como uma conquista social; mas, há que esclarecer os limites de poder a legislação vigente que conferem a cada parte envolvida, sob pena de se criar um estado de conflito [*quase*] impossível de ser solucionado pela administração. Nunca é somenos esclarecer que decisões administrativas são prerrogativas do gestor e funcionam como estratégias de ação, determinantes que balizam sua organização empresarial.

Ademais, esta participação social deve primar pela qualidade das ideias apresentadas e de que forma influenciará na tomada final de decisão, compreendendo que educação é um processo de longo prazo, que a cada ano seu ciclo se reinicia

com novos estudantes ingressando no sistema, a fim de cumprir um ciclo de quase duas décadas, somente na educação básica regular.

REFERÊNCIAS

ALESSANDRONI, Nicolás. **Imaginación, creatividad y fantasía en Lev S. Vygotski: una aproximación a su enfoque sociocultural.** (2017). In: *Actualidades en Psicología*, 31(122), p. 45-60. La Plata. Disponible em: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades>. Acesado el 17/01/2022.

ARAÚJO, Rosângela Maria Garcia de. **A gestão participativa e o papel do diretor na busca da transformação:** reflexões teóricas e práticas. Especialização (latu sensu em Gestão Educacional). Ceará: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, nº 248, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 71. Ed. Brasília: Gráfica do Senado, 2017.

CEZÁRIO, Danilo de Sousa; GOMES, Michele da Silva; ALBUQUERQUE, Maria Elisiéth Anacleto de; SOUZA, Rosângela Tavares Dantas de. **Reflexões acerca da gestão participativa:** contribuições do modelo educacional democrático. In: 6º Congresso Nacional de Educação - CONEDU. Fortaleza, 2020.

DELLORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Marcos Antonio Martins; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; ARNAUD, José Cavalcante; SOUZA, Andréa Moura da Costa; PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas. Funções da gestão educacional: Planejamento, organização, direção e controle nas escolas municipais de Aquiraz-CE, Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, 2014, p. 127-146.

LUCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar.** 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes. Série Cadernos de Gestão, 2017a.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2017b. Série: Cadernos de Gestão.

LUSTOSA, Fabiane Fernandes Torres. **Gestão participativa:** saberes e práticas em uma instituição pública de ensino em Marabá. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Pará: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Campus de Marabá, 2020.

RODRIGUES, Emanuel Márcio da Silva et al. A gestão participativa: A postura do gestor escolar mediador do processo de tomada de decisão. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 01, Vol. 07, 2020, pp. 107-133.

SOBRINHO, Poliana da Silva. **Administração Participativa e sua Influência no Clima Organizacional:** uma pesquisa bibliográfica. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração). Brasília: Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – UNICEPLAC, 2020.

Capítulo 9

A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO, COMPREENDIDO COMO A RESPECTIVA SISTEMÁTICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, E SEUS PARCEIROS

Kátia Silva dos Santos

Professora do Ensino Fundamental nos anos iniciais, Educação Inclusiva

Doutorado em Educação: Currículo (PUC/SP), vslima@unifesp.br

Valéria Sperduti Lima

Professora Universitária (Unifesp/SP), Educação. Mestranda em Educação Inclusiva

(PROFEI/Unifesp) E-mail: katia.santos16@unifesp.br

RESUMO

O Projeto Pedagógico (PP) da escola é um instrumento essencial para direcionar e articular as ações educacionais, garantindo coerência ao trabalho pedagógico. Mais do que um documento normativo, ele orienta as práticas escolares de forma integrada, alinhando-as ao contexto histórico-social e refletindo os valores e objetivos da instituição. Sua construção deve ser participativa, envolvendo educadores, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar, assegurando diretrizes políticas, sociais, culturais e pedagógicas claras e coletivas. Um dos papéis centrais do PP é promover a educação inclusiva, estabelecendo estratégias que valorizam a diversidade e contribuem para a superação de barreiras à aprendizagem. A inclusão vai além da adaptação curricular, abrangendo a construção de um ambiente acolhedor e equitativo, que respeite as diferenças e possibilite a participação ativa dos estudantes. A pesquisa realizada na Escola MDA, com entrevistas semiestruturadas junto a gestores educacionais, evidenciou a importância do PP na organização das práticas escolares. No entanto, foram identificados desafios relacionados à conscientização e ao envolvimento da comunidade escolar no uso efetivo desse documento. Embora reconhecido como um guia essencial, o PP não é amplamente apropriado por professores, estudantes e comunidade escolar, o que limita sua aplicação prática. Para enfrentar essa questão, a pesquisa apontou caminhos que fortalecem o engajamento da comunidade escolar, destacando a necessidade de maior sensibilização sobre a importância do PP. Ações como reuniões periódicas, formações continuadas e espaços de diálogo podem tornar o documento mais presente no cotidiano escolar. Além disso, o uso de avaliações participativas na sua revisão pode ampliar o envolvimento de todos, garantindo que o PP seja um elemento dinâmico e alinhado às necessidades reais da escola. Conclui-se que a efetividade do Projeto

Pedagógico depende da articulação entre os diferentes agentes educacionais, promovendo um espaço de aprendizado coletivo e comprometido com a inclusão e a qualidade da educação.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico, Participação coletiva, Inclusão escolar, Avaliação participativa.

ABSTRACT

The Pedagogical Project (PP) of the school is an essential instrument for directing and articulating educational actions, ensuring coherence in pedagogical work. More than a normative document, it guides school practices in an integrated manner, aligning them with the socio-historical context and reflecting the institution's values and objectives. Its construction must be participatory, involving educators, students, and other members of the school community, ensuring clear and collective political, social, cultural, and pedagogical guidelines. One of the central roles of the PP is to promote inclusive education, establishing strategies that value diversity and contribute to overcoming learning barriers. Inclusion goes beyond curriculum adaptation, encompassing the construction of a welcoming and equitable environment that respects differences and enables active student participation. The research conducted at Escola MDA, with semi-structured interviews with educational managers, highlighted the importance of the PP in organizing school practices. However, challenges were identified regarding the awareness and involvement of the school community in the effective use of this document. Although recognized as an essential guide, the PP is not widely appropriated by teachers, students, and the school community, which limits its practical application. To address this issue, the research pointed out ways to strengthen the engagement of the school community, highlighting the need for greater awareness about the importance of the PP. Actions such as periodic meetings, continuous training, and dialogue spaces can make the document more present in everyday school life. Furthermore, the use of participatory evaluations in its review can broaden the involvement of all, ensuring that the PP is a dynamic element aligned with the real needs of the school. It is concluded that the effectiveness of the Pedagogical Project depends on the articulation between different educational agents, promoting a space of collective learning and commitment to inclusion and the quality of education.

Keywords: Pedagogical Project, Collective Participation, School Inclusion, Participatory Evaluation.

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Pedagógico (PP) da escola orienta o percurso do processo educativo, articulando as necessidades e desejos coletivos da comunidade escolar às perspectivas educacionais mais amplas. Sua elaboração e atualização são fundamentais para fortalecer a identidade da escola e sua autonomia, alinhando-a às legislações vigentes e aos projetos de transformação social que atravessam o campo da educação, sem perder de vista a realidade e as metas coletivamente reconstruídas. Esse processo deve considerar também as diretrizes e perspectivas das políticas

educacionais em nível municipal e estadual, estabelecendo conexões entre as demandas locais e os objetivos mais abrangentes da educação pública

Esse estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre como a participação coletiva na construção do PP pode contribuir para a consolidação da gestão democrática na escola pública, especialmente em contextos onde a diversidade e a inclusão devem ser priorizadas. Compreender os desafios e possibilidades dessa participação é fundamental para fortalecer a articulação entre a escola e a comunidade, bem como para assegurar que o planejamento pedagógico contemple as diferentes vozes que compõem o universo escolar.

A importância do PP reside na capacidade de estruturar e direcionar a prática educativa, promovendo um ambiente escolar inclusivo e reflexivo. As ações do professor devem viabilizar a construção coletiva do conhecimento, ancorando-se na cultura da própria comunidade escolar. Para isso, é fundamental criar espaços interativos e dialógicos, onde educadores e estudantes compartilhem ideias e experiências, estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento da autonomia.

A escola deve ser reconhecida como um espaço sócio-político e educacional essencial para a construção da cidadania, e essa responsabilidade não pode recair exclusivamente sobre o professor. É necessário um alicerce sólido, que envolva a gestão escolar, a comunidade educativa e o entorno social, fortalecendo a participação coletiva na construção do projeto pedagógico.

A delimitação do problema concentra-se na análise do processo de construção do PP, investigando junto aos gestores educacionais se existem espaços e em que medida a comunidade escolar é envolvida na elaboração e revisão do projeto. A participação coletiva assegura a consideração de diferentes perspectivas, resultando em um projeto que reflita a diversidade e as necessidades da comunidade escolar. Essa abordagem fortalece o compromisso com uma escola democrática, onde a pluralidade de vozes orienta as decisões e as práticas pedagógicas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O Projeto Pedagógico como sistematização do trabalho escolar

O Projeto Pedagógico (PP) é um dos instrumentos mais relevantes adotados pelas secretarias estaduais e municipais de educação, conforme destaca Riscal (2009). Sua elaboração está fundamentada no Artigo 12 da LDB, que determina ser

responsabilidade da escola a construção do próprio projeto pedagógico. Os artigos 13 e 14 ampliam essa responsabilidade, estabelecendo a participação ativa de professores, demais profissionais da educação, comunidades escolar e local, por meio dos conselhos escolares ou instâncias equivalentes.

A construção do PP deve envolver gestores, professores, alunos e famílias, promovendo uma gestão democrática que fortalece a identidade escolar e assegura que as decisões tomadas representem a coletividade. Esse processo participativo estimula o engajamento e o compromisso com a implementação do projeto (Eça & Coelho, 2021).

Vasconcelos (2004) ressalta que a participação da comunidade na elaboração do projeto pedagógico cria um ambiente educacional mais colaborativo e eficiente, alinhando o documento às necessidades reais da escola e dos alunos. A inclusão de diferentes vozes no processo torna o projeto mais representativo e adaptado às especificidades do contexto escolar.

A gestão democrática constitui um dos pilares fundamentais, incentivando o diálogo, a tomada de decisão compartilhada e a construção coletiva do conhecimento. Esse modelo fortalece a identidade escolar, gera sentimento de pertencimento e valoriza a cultura e os valores da instituição, criando um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado.

As principais funções do PP incluem:

- **Definir diretrizes e objetivos:** estabelecendo metas educacionais alinhadas à realidade e às necessidades específicas da escola.
- **Orientar a prática pedagógica:** organizando estratégias de ensino e aprendizagem de forma coesa e alinhada aos princípios educacionais adotados.
- **Promover a gestão democrática:** garantindo a participação ativa da comunidade escolar na construção e revisão das diretrizes institucionais.
- **Garantir a inclusão e a diversidade:** contemplando a pluralidade cultural, social e econômica da comunidade escolar, assegurando uma educação equitativa e acessível a todos.
- **Avaliar e aprimorar a prática escolar:** possibilitando o monitoramento contínuo das ações desenvolvidas e a realização de ajustes para a melhoria do processo educativo.

Como instrumento de gestão, o projeto pedagógico orienta a distribuição de recursos, a organização do tempo e do espaço escolar, a formação continuada dos

docentes e a promoção de um ambiente que favorece a aprendizagem, a colaboração, o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes. Ele também direciona a avaliação institucional e o acompanhamento dos indicadores educacionais.

A participação da comunidade escolar na elaboração e revisão é central para sua efetividade. O envolvimento coletivo permite a consideração de diferentes perspectivas, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade e ampliando o senso de pertencimento e corresponsabilidade na construção do projeto educativo.

A avaliação participativa transforma o planejamento e a revisão do PP em um processo político e democrático. Estudantes, professores e membros da comunidade colaboram ativamente na definição de critérios, coleta e análise de dados, garantindo que o projeto reflita as diversas necessidades da comunidade escolar. Essa abordagem promove o diálogo, fortalece a construção coletiva e assegura um projeto dinâmico, atualizado e adaptado às demandas da escola.

2.2 Aspectos normativos e diretrizes educacionais

As diretrizes educacionais brasileiras estabelecem parâmetros fundamentais para a construção do Projeto Pedagógico. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, enquanto as Resoluções CNE/CEB nº 7/2010 e CNE/CEB nº 2/2012 estabelecem diretrizes para o ensino fundamental e médio. A Lei nº 12.796/2013 reforça a importância da formação dos profissionais da educação, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o desenvolvimento das competências essenciais para os estudantes (BRASIL, 2013).

A relação entre o PP e a legislação educacional é essencial para garantir a aplicação das diretrizes nacionais na prática pedagógica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) estabelece princípios como gestão democrática, autonomia pedagógica e valorização do profissional da educação. Segundo Goulart (2012, p. 47), o “Projeto Pedagógico deve ser construído de maneira participativa, assegurando a colaboração de gestores, professores, alunos e toda a comunidade escolar, permitindo que a escola atenda às suas especificidades locais sem perder de vista os referenciais nacionais”.

A BNCC (BRASIL, 2018) destaca a necessidade de um ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades para a cidadania e o mundo do trabalho. O PP deve contemplar a interdisciplinaridade, a formação integral dos

estudantes e a inclusão educacional, garantindo equidade e diversidade no ambiente escolar. Goulart (2012) enfatiza que práticas educativas democráticas devem respeitar as diferenças e promover a formação cidadã pautada na justiça social e na participação ativa dos estudantes.

O projeto pedagógico deve alinhar-se aos princípios éticos, políticos e pedagógicos estabelecidos pela legislação educacional. No aspecto ético, a educação deve promover valores como respeito, responsabilidade, solidariedade e justiça social. Para Goulart (2012), uma gestão democrática favorece a construção coletiva do conhecimento e o respeito à diversidade, tornando o espaço escolar mais inclusivo.

No âmbito político, o PP deve consolidar a democracia, incentivando a participação ativa dos estudantes por meio de práticas que promovam a reflexão crítica e o protagonismo estudantil. A gestão democrática transforma os sujeitos escolares em agentes ativos na construção do conhecimento, fortalecendo a identidade da escola e a cultura de cooperação (Goulart, 2012).

Nesse contexto, a organização do Projeto Pedagógico deve contemplar aspectos que garantam a participação coletiva e a construção de ações alinhadas às necessidades e especificidades da comunidade escolar. A seguir, apontamos os principais elementos que podem orientar a elaboração do PP, segundo Riscal (2009), considerando sua natureza democrática e inclusiva.

Quadro 1: Elementos para Construção do Projeto Pedagógico (PP)

1. Fundamentação	Apresentação das concepções e diretrizes pedagógicas que orientam o projeto, incluindo a história da escola, organização, recursos disponíveis e perfil da comunidade escolar.
2. Justificativa	Descrição da realidade escolar, destacando os principais problemas e desafios.
3. Diagnóstico	Reflexão coletiva e levantamento de indicadores para compreender as necessidades da escola.
4. Metas	Definição de objetivos claros e alcançáveis a partir dos indicadores levantados.
5. Objetivos Gerais	Resultados finais esperados com a implementação do projeto.
6. Objetivos Específicos	Ações detalhadas para atingir as metas propostas.
7. Plano de Ação	Definição de responsáveis, prazos, custos e recursos necessários para execução das ações.

8. Avaliação	Estratégias para acompanhamento e revisão contínua do projeto em cada etapa.
---------------------	--

Fonte: adaptação de Riscal (2009)

Esse quadro traz uma sugestão para elaboração pela escola de um roteiro próprio a ser seguido, de acordo com suas especificidades.

2.3 Avaliação participativa no Projeto Pedagógico

A avaliação participativa, sob a perspectiva pragmática abordada neste artigo, é compreendida como um processo que visa garantir e ampliar a utilização dos resultados para aprimorar a eficácia educativa, conforme destaca Furtado (2012). Essa abordagem se articula aos princípios da gestão democrática, ao integrar a participação ativa da comunidade escolar como elemento central para a construção da autonomia coletiva e para o fortalecimento das práticas inclusivas.

A participação da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico é essencial não apenas para a definição dos objetivos e diretrizes da instituição, mas também para o acompanhamento e a revisão contínua dos resultados e metas, assegurando que os propósitos estabelecidos sejam constantemente reavaliados e ajustados às necessidades da escola. Esse processo participativo fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade, promovendo uma cultura de co-responsabilidade e pertencimento.

Como destaca Furtado (2012, p. 26),

"trata-se de uma participação que vai muito além do fornecimento de informações, podendo envolver diferentes atores em algumas ou todas as etapas da avaliação (como a definição das questões, coleta, análise de dados, julgamento e formulação de recomendações)". Essa abordagem amplia a compreensão da avaliação como um processo coletivo e contínuo, capaz de aprimorar a qualidade da educação.

Para tanto, a gestão escolar, na figura da direção e da coordenação pedagógica, deve assumir um papel de facilitador e parceiro, esperando-se que o processo de construção do PP "propicie a assimilação, pelos participantes, de habilidades para compreender e utilizar os futuros resultados, bem como se envolver e conduzir novas avaliações"(idem).

Na elaboração do PP, cada segmento desempenha um papel fundamental:

- **Gestores:** coordenam e facilitam o processo, assegurando a transparência e estimulando a participação ativa de todos os envolvidos.
- **Professores:** compartilham suas experiências pedagógicas e conhecimentos sobre as necessidades dos alunos, alinhando as práticas educativas aos objetivos institucionais.
- **Alunos:** contribuem com suas perspectivas, garantindo que o PP contemple suas necessidades e interesses, tornando a escola mais dinâmica e inclusiva.
- **Famílias:** fortalecem o vínculo entre escola e comunidade, promovendo um ambiente colaborativo e participativo.

A implementação de mecanismos de participação, como assembleias escolares, conselhos de classe e consultas públicas, torna a construção do PP um processo contínuo e dinâmico, garantindo que o documento se mantenha atualizado e alinhado às necessidades educacionais da comunidade.

A avaliação participativa do PP deve envolver todos os segmentos da comunidade escolar, utilizando estratégias como reuniões pedagógicas, grupos de estudo e pesquisas de opinião. No entanto, esse processo não deve se restringir ao planejamento e à execução, mas também contemplar a avaliação das escolhas e dos impactos resultantes, consolidando uma prática de reflexão crítica e aprimoramento constante.

Segundo Eça e Coelho (2021), a avaliação participativa permite que o PP se mantenha atualizado e adequado às necessidades da escola. A Resolução CNE/CEB nº 2/2012 também enfatiza que a participação de todos os segmentos escolares na avaliação do PP contribui para o fortalecimento da identidade e do planejamento institucional.

A atuação colaborativa da equipe escolar, composta por gestores, professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação, favorece a pluralidade de ideias e experiências, enriquecendo o planejamento pedagógico. A escuta ativa e o diálogo entre os membros da comunidade escolar fortalecem a identidade institucional e aprimoram a qualidade da educação ofertada.

Para promover o engajamento efetivo dos educadores na avaliação participativa do PP, podem ser adotadas as seguintes estratégias:

- **Reuniões Pedagógicas Periódicas:** encontros regulares para discutir desafios e melhorias do PP, estimulando a colaboração e o aprendizado coletivo.

- **Formação Continuada:** cursos, palestras e oficinas para atualizar os educadores sobre novas diretrizes educacionais e metodologias inovadoras.
- **Grupos de Trabalho Temáticos:** equipes focadas em aspectos específicos do PP, como inclusão, metodologias ativas e avaliação da aprendizagem.
- **Pesquisas e Consultas Participativas:** questionários e dinâmicas interativas que possibilitam a expressão das opiniões dos profissionais da escola.
- **Conselhos Escolares e Assembleias:** espaços de deliberação coletiva onde toda a comunidade escolar pode contribuir com propostas e críticas construtivas.

A avaliação participativa do PP tem impacto direto na promoção da inclusão e na adaptação das práticas pedagógicas às necessidades da escola. O envolvimento da comunidade escolar torna o PP mais flexível e responsivo às demandas dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade ou com necessidades educacionais especiais.

A inclusão de mecanismos de avaliação contínua permite ajustes ágeis, assegurando uma educação mais equitativa e de qualidade. Assim, o PP se transforma em um documento vivo, dinâmico e representativo da realidade escolar, consolidando a gestão democrática e a construção coletiva do projeto educacional.

3. METODOLOGIA

A pesquisa será respaldada pela abordagem qualitativa que, segundo Riscal (2009), busca compreender os significados atribuídos pelos participantes aos fenômenos estudados, permitindo uma análise aprofundada dos processos educativos em seu contexto natural e valorizando as percepções dos sujeitos envolvidos.

A Escola MDA foi escolhida como campo de estudo por integrar o cotidiano de uma das pesquisadoras, facilitando uma imersão mais profunda na realidade institucional. Além disso, a escola destaca-se no município pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e pela busca contínua de implementação de um Projeto Pedagógico participativo. Conforme Riscal (2009), instituições que promovem a gestão democrática e a participação coletiva na elaboração de seus projetos pedagógicos tendem a fortalecer sua identidade institucional e a promover um ensino mais inclusivo e democrático.

A Escola MDA encontra-se em uma região industrial e atende alunos do Ensino Fundamental anos iniciais e finais, distribuídos em dois turnos: manhã e tarde. No

turno da manhã, são atendidos os estudantes do 1º ao 5º ano; à tarde, do 6º ao 9º ano. Os alunos com necessidades educacionais específicas são atendidos em horário contra turno ao escolar regular na sala de recurso AEE em outra unidade escolar, pelo fato de a escola não abrigar uma sala de AEE.

A opção pela utilização de entrevistas se deu em razão de sua adequação aos propósitos desta pesquisa, possibilitando que os entrevistados expressem suas percepções, experiências e sugestões sobre o processo da construção do PP, investigando se há espaços e em que medida a comunidade escolar é envolvida no processo de elaboração e revisão do projeto. Os participantes são quatro gestores que atuam nessa escola.

Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, seguindo as etapas de codificação, categorização e interpretação (Bardin 2011). Essa abordagem permite a identificação de padrões e relações entre as respostas dos entrevistados, possibilitando uma compreensão mais ampla.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa contou com a participação de quatro gestores da Escola MDA, que responderam a duas questões abertas com o objetivo de refletir sobre a materialização do Projeto Pedagógico (PP), considerando a gestão democrática e seu papel na perspectiva inclusiva.

Questões:

- 1) Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades para envolver a comunidade escolar (professores, servidores, pais e alunos) na discussão, elaboração e implementação do Projeto Pedagógico na escola?
- 2) Avaliando a partir da sua experiência, qual o papel do Projeto Pedagógico na inclusão escolar?

A análise dos dados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que possibilitou a codificação, categorização e interpretação das respostas. Esse método permitiu identificar padrões e relações entre as percepções dos gestores, aprofundando a compreensão dos desafios e das estratégias para a efetivação do PP.

As etapas de pré-análise e exploração do material resultaram na definição de três categorias: a) definição de papéis, b) envolvimento da comunidade escolar, e c) inclusão educacional.

4.1 Principais Desafios na Implementação do PP

A análise revelou quatro desafios principais para a implementação do PP, conforme destacado na Imagem 1:

Imagem 1 - Desafios na Implementação do PP



Fonte: Imagem gerada com tecnologia de IA no Napkin

O desafio **Limitações de Tempo** refere-se à escassez de tempo para planejamento, desenvolvimento, revisão e atualização colaborativa, considerando o engajamento de toda a comunidade escolar. Essa limitação impede que o PP seja elaborado de forma eficiente e alinhado às necessidades da escola.

A **Compreensão dos Papeis** corresponde à falta de clareza sobre as funções desempenhadas pelos diferentes membros da comunidade escolar na elaboração do PP, o que compromete a participação efetiva e a construção coletiva do documento.

A **Rotatividade de Profissionais** aborda a constante mudança de professores e gestores no quadro escolar, dificultando a continuidade e a consolidação do PP, uma vez que a troca frequente de agentes interfere na memória institucional e na execução do planejamento.

A **Participação Baixa** destaca o envolvimento insuficiente da comunidade escolar nas discussões e atividades relacionadas ao PP, o que enfraquece sua efetividade como instrumento norteador das práticas pedagógicas.

Para contextualizar as respostas dos gestores, a Secretaria Municipal de Educação orienta e avalia o projeto pedagógico das escolas em ciclos regulares de quatro anos, período utilizado como referência para o desenvolvimento e as adequações contínuas do documento pela escola.

As dificuldades apontadas ressaltam a necessidade de ações que incentivem a participação ativa da comunidade escolar em todas as etapas do processo. A escola, a família e o estudante devem ser reconhecidos como elementos interligados, que atuam de maneira articulada para consolidar o PP como instrumento orientador das ações pedagógicas. A família, além de oferecer suporte emocional e estrutural ao desenvolvimento dos estudantes, contribui para a construção de caminhos educativos alinhados às necessidades individuais. A escola se configura como espaço de aprendizado e desenvolvimento, onde professores, estudantes e comunidade interagem para promover conhecimento e cidadania. O estudante ocupa o centro da estrutura educacional, assumindo o papel de protagonista no próprio processo de aprendizagem. Essa interação contínua fortalece a construção coletiva do PP, promovendo uma educação mais inclusiva e alinhada às necessidades da comunidade.

Torna-se, portanto, fundamental investir em estratégias que garantam maior clareza de funções e incentivem o engajamento coletivo. Os gestores ressaltam que o PP deve estabelecer diretrizes claras para garantir uma escola inclusiva. A participação coletiva, conforme apontam Riscal (2009) e Goulart (2012), é essencial para promover uma gestão escolar eficiente e comprometida com a qualidade da educação. A escuta ativa da comunidade escolar e a articulação entre diferentes setores são medidas fundamentais para transformar o PP em um instrumento efetivo, capaz de atender às necessidades da escola e da sociedade.

4.2 Estratégias para Melhorar a Apropriação do PP

Para superar os desafios mencionados, os participantes da pesquisa sugeriram ações estratégicas, representadas na imagem a seguir. A disposição da imagem,

organizada da base ao topo da escada, reflete a construção progressiva da apropriação do PP:

Imagem 2 - Estratégias para melhorar a apropriação do PP



Fonte: Imagem gerada com tecnologia de IA no Napkin

As **Reuniões Escolares Regulares**, primeiro degrau, destacam a necessidade de encontros periódicos para discutir, avaliar e promover o entendimento coletivo sobre o PP, garantindo a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar.

O **Envolvimento da Família**, segundo degrau, ressalta a importância da parceria entre escola e família, ampliando a participação dos pais no acompanhamento do desenvolvimento escolar e na construção de estratégias pedagógicas.

O **Apoio da Secretaria de Educação**, terceiro degrau, propõe a criação de espaços institucionais para planejamento e capacitação dos profissionais, favorecendo uma atuação mais coerente e efetiva na execução do PP.

No topo da escada, a **Integração Comunidade-Escola** coroa a construção coletiva, estimulando a interação entre professores, gestores, alunos, famílias e demais membros da comunidade, consolidando o PP como instrumento norteador das práticas pedagógicas e da gestão democrática.

A análise das respostas revela que essas ações, se implementadas de maneira eficiente, podem gerar maior engajamento e compreensão sobre a importância do PP na organização pedagógica da escola. A categorização das falas dos gestores evidencia que a falta de clareza sobre como atuar e a baixa participação da comunidade escolar são desafios centrais para a apropriação do PP.

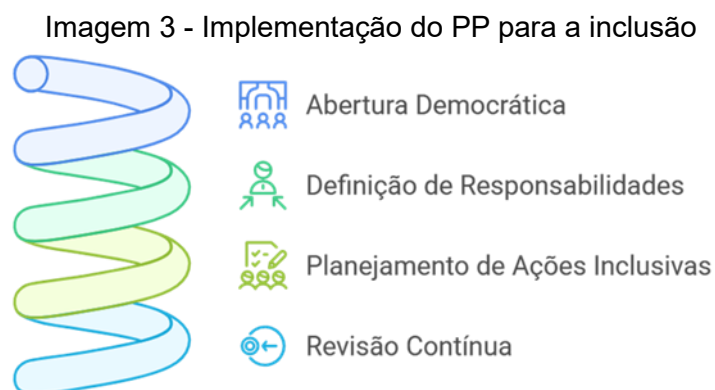
Nesse contexto, é fundamental promover reuniões regulares que contemplem todos os setores da comunidade escolar, garantindo tempo institucionalizado para planejamento, reflexão e escuta ativa. Como destaca Riscal (2009), uma gestão democrática requer processos de participação coletiva na tomada de decisões, reforçando a necessidade de espaços dialógicos permanentes na escola.

Goulart (2012) enfatiza que um PP construído coletivamente promove organização, sistematização e avaliação contínua do trabalho escolar. O fortalecimento da gestão democrática e a criação de estratégias participativas tornam o PP um instrumento dinâmico e inclusivo, refletindo a realidade educacional e incorporando diferentes vozes no planejamento pedagógico.

Portanto, ao considerar as estratégias sugeridas pelos gestores e a literatura sobre gestão democrática, evidencia-se que o sucesso da implementação do PP depende da construção de um ambiente escolar colaborativo, onde a participação ativa de todos os envolvidos seja garantida e incentivada.

4.3 O Papel do Projeto Pedagógico na Inclusão Escolar

Ao abordar a inclusão escolar, o Projeto Pedagógico se revela essencial para garantir uma educação equitativa e acessível a todos. A análise qualitativa das práticas pedagógicas permitiu identificar desafios e propor soluções para tornar o ambiente escolar mais inclusivo. A imagem abaixo ilustra os principais aspectos que o PP deve contemplar para promover a inclusão:



Fonte: Imagem gerada com tecnologia de IA no Napkin

A **Abertura Democrática** ressalta a inclusão de toda a comunidade escolar na elaboração e revisão do PP, assegurando que diferentes perspectivas sejam

consideradas. Esse processo coletivo fortalece a gestão democrática e garante que as necessidades da comunidade escolar sejam contempladas.

A **Definição de Responsabilidades** compreende a necessidade de maior clareza no papel de cada ator na implementação da inclusão escolar. Diretrizes bem definidas garantem que professores, famílias, profissionais de apoio e gestores saibam como atuar para promover um ambiente acessível e acolhedor.

O **Planejamento de Ações Inclusivas** contempla estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão, como a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas e práticas metodológicas diversificadas. O desenvolvimento de programas de formação continuada para professores também é um fator crucial para consolidar a inclusão na escola.

A **Revisão Contínua** evidencia que a inclusão escolar exige um processo de avaliação constante do PP, permitindo ajustes e aprimoramentos conforme as necessidades dos estudantes e da instituição. Esse monitoramento assegura que as práticas inclusivas sejam efetivas e alinhadas às diretrizes educacionais.

Riscal (2009) e Goulart (2012) destacam que a gestão democrática é fundamental para que o PP se torne um documento vivo e atuante, capaz de orientar as práticas pedagógicas de maneira inclusiva. A construção coletiva assegura a coerência entre as necessidades da comunidade escolar e as diretrizes educacionais. A análise das percepções dos gestores revelou que a inclusão efetiva depende da colaboração entre escola, família, setor de saúde e poder público, possibilitando um suporte mais estruturado aos estudantes e promovendo um ensino que respeita as diversidades.

O estudo evidencia que o PP deve estabelecer estratégias concretas e definir claramente os responsáveis por sua implementação. A escuta ativa da comunidade escolar e a articulação entre diferentes setores são medidas fundamentais para transformar o PP em um instrumento dinâmico e eficaz. Como ressaltam os autores, a participação coletiva fortalece a gestão escolar, tornando-a mais eficiente e comprometida com a qualidade da educação.

Ao garantir a revisão contínua do PP e fomentar uma abordagem democrática na sua construção, a escola se aproxima de um modelo educacional mais equitativo. O fortalecimento de estratégias inclusivas e a definição clara de responsabilidades consolidam o PP como elemento central para assegurar que nenhum estudante seja excluído do processo educativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Pedagógico desempenha um papel estratégico na promoção da inclusão e da qualidade educativa, orientando a organização do trabalho pedagógico. Seu alinhamento com as diretrizes educacionais garante que o currículo escolar responda às exigências legais e às necessidades contemporâneas dos estudantes, favorecendo uma formação integral e contextualizada.

O estudo evidenciou que a baixa participação da comunidade escolar é um dos principais desafios para a efetiva implementação do PP, agravada pela alta rotatividade de profissionais e pela falta de compreensão sobre os papéis de cada ator no processo educativo. Essa realidade ressalta a importância de uma gestão democrática que valorize o engajamento coletivo na construção e revisão contínua do projeto. As secretarias municipais de educação têm buscado incentivar essa participação, oferecendo materiais e suporte às instituições escolares, contemplando os principais elementos estruturais do PP.

No entanto, o apoio da gestão democrática, por si só, não garante a participação ativa de todos os envolvidos. O fortalecimento do engajamento dos gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias é fundamental para consolidar a construção coletiva do documento. Nesse sentido, Furtado (2012) propõe questionamentos que devem orientar a gestão na promoção de uma participação mais efetiva, como:

- Como compartilhar decisões técnicas, ampliando a participação para além da gestão, e oferecer suporte para que todos se sintam aptos a contribuir?
- Como definir os participantes mais relevantes para a construção do documento, considerando recursos, tempo disponível e viabilidade de envolvimento?
- Que peso terá cada grupo na formulação de recomendações, com os gestores atuando como mediadores sem minimizar as responsabilidades de cada segmento?
- Como gerenciar imprevistos com flexibilidade e firmeza, evitando a paralisação do processo?
- Como estabelecer a profundidade da participação da comunidade nas diferentes fases do processo, desde a formulação das questões até a análise e julgamento dos dados?

A partir dessas reflexões, propõe-se um movimento inicial que busque compreender o contexto escolar e sua comunidade antes do planejamento do PP. Esse processo pode se alicerçar na estrutura apresentada no Quadro 3:

Quadro 2: Sugestão para elaboração do PP

Diagnóstico e Caracterização da comunidade	Objetivos gerais	Metas (objetivos específicos)	Ações Métodos/ duração	Custo	Responsáveis	Itens para avaliação
--	------------------	-------------------------------	------------------------	-------	--------------	----------------------

Fonte: Adaptação de Riscal (2009, p.107)

A definição clara de objetivos, metas e estratégias pedagógicas deve considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, sociais e culturais dos estudantes. Estratégias como reuniões regulares, escuta ativa, sensibilização da comunidade e maior articulação entre escola, família e setores institucionais são fundamentais para ampliar o engajamento e garantir um PP mais participativo e eficiente.

Para fortalecer a inclusão e o envolvimento da comunidade, recomenda-se a implementação de práticas que promovam o protagonismo dos diferentes segmentos escolares. A criação de espaços permanentes de debate, a formação continuada para educadores e a realização de momentos institucionais destinados à construção coletiva do documento são ações que consolidam a participação democrática. A avaliação participativa emerge como ferramenta essencial para o aprimoramento contínuo do PP, permitindo ajustes com base na realidade da escola e nas necessidades dos estudantes.

Portanto, o PP não apenas estrutura a organização pedagógica da escola, mas se configura como um instrumento transformador, capaz de promover uma educação equitativa e socialmente responsável. Seu aprimoramento contínuo, fundamentado na participação coletiva e na gestão democrática, é indispensável para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

COMO (RE)ELABORAR O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ntOL7w95s1Q&t=29s>. Acesso em: 22 ago. 2024.

EÇA, A. C.; COELHO, L. A. Planejamento e construção do projeto político-pedagógico: algumas considerações. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1–14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5311>. Acesso em: 22 ago. 2024.

FURTADO, J. P. Avaliação participativa. *In: Contexto e prática da avaliação de iniciativas sociais no Brasil: temas atuais*. Rio de Janeiro: Editora Peirópolis, 2012. p. 25-40.

GOULART, S. **Gestão democrática: participação coletiva na construção do projeto pedagógico.** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: [inserir link]. Acesso em: [data de acesso].

MOTA, R. P. **Entrevista com a gestão da escola.** Entrevistadora: Kátia Silva dos Santos. Contagem, out. 2023. (30 min.).

RISCAL, S. A. **Gestão democrática no cotidiano escolar.** São Carlos: EdUFSCar, 2009. 118 p.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2004. Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

SILVA, L. F. **Entrevista com a gestão da escola**. Entrevistadora: Kátia Silva dos Santos. Contagem, out. 2023. (30 min.).

VÍDEOS: **O projeto político pedagógico: concepção, relevância e a importância da participação da comunidade escolar**. Facebook, 2024. Disponível em: <https://www.facebook.com/webtvundimebahia/videos/live-17>. Acesso em: 22 ago. 2024.

Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões é uma coletânea que reúne diferentes olhares sobre o conhecimento contemporâneo. Com capítulos escritos por especialistas de diversas áreas, o livro propõe um mergulho em temas atuais e desafiadores, explorando conexões entre ciência, educação, tecnologia, cultura, meio ambiente, sociedade e inovação.

Mais do que apenas apresentar conteúdos técnicos, esta obra valoriza a diversidade de pensamentos e incentiva o diálogo entre as disciplinas. Cada capítulo funciona como uma lente distinta, permitindo ao leitor ampliar sua visão sobre o mundo, entender novas perspectivas e refletir sobre os impactos e transformações do nosso tempo.

Ideal para estudantes, professores, pesquisadores e curiosos do saber, o livro oferece uma leitura dinâmica e enriquecedora. Em um mundo cada vez mais interligado, *Saber 360°* convida à construção de pontes entre áreas do conhecimento, promovendo uma compreensão mais ampla, crítica e integrada da realidade.

uniatual
EDITORA

ISBN 978-658601387-0



9

786586

013870