

CAMINHOS PARA A

EDUCAÇÃO

FÁBIO TEIXEIRA
FAUSTO DOS SANTOS AMARAL FILHO
Orgs.



Universidade
Tuiuti do
Paraná



Fábio Teixeira
Fausto dos Santos Amaral Filho
(Orgs.)

CAMINHOS PARA A
EDUCAÇÃO



Universidade
Tuiuti do
Paraná

Curitiba
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA "SYDNEI ANTONIO RANGEL SANTOS"

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

C184 Caminhos para a Educação/ Fábio Teixeira, Fausto dos Santos
Amaral Filho (org.). Curitiba: UTP, 2025.

100p.

E-book

Vários autores

ISSN 978-65-89187-18-9

1. Educação. 2. Ensino superior. 3. Ensino remoto - pandemia
COVID-19. 4. Ensino híbrido - interação professor aluno. 5.
Educação crítica e criativa. 6. Formação científica e humana.

I. Teixeira, Fábio (org.). II. Amaral Filho, Fausto dos Santos (org.).
III. Título.

CDD - 370.1

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



**Universidade
Tuiuti do
Paraná**

REITORIA
João Henrique Faryniuk

PRÓ-REITORA ACADÊMICA
Samantha Manfroni Flipin

PRÓ-REITORIA ADMINISTRATIVA
Camille Barrozo Rangel Santos Prado Pereira

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
Bianca Simone Zeigelboim

COORDENADORIA DE PESQUISA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E
EDITORACÃO CIENTÍFICA
Josélia Schwanka Salomé

COMISSÃO INSTITUCIONAL
DE EDITORAÇÃO CIENTÍFICA

Dra. Josélia Schwanka Salomé
Ma. Angela Helena Zatti
Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Dra. Rita de Cássia Tonocchi

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Bianca Simone Zeigelbion - UTP
Dra. Elisa Kioko Gunzi - UTP
Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho - UTP
Dra. Josélia Schwanka Salomé - UTP
Dra. Maria Cristina Mendes - UNESPAR
Dra. Rita de Cássia Tonocchi - UTP
Dr. Renato Torres - UNESPAR

PROJETO GRÁFICO, EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E CAPA
Haydée Silva Guibor

IMAGEM DA CAPA
Canva, Study stuff. Education background

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA
A revisão da língua portuguesa dos textos é de inteira responsabilidade
dos autores.

CONTATO
Campus Sydnei Lima Santos
Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 245 | Santo Inácio | CEP 82010-330 |
Curitiba - PR | 41 3331-7654 / 3331-7650 | editoracao.proppe@utp.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
Fausto dos Santos Amaral Filho	
O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA PSICOLOGIA: REFLEXÕES A PARTIR DO SEU ENSINO	12
Cairu Vieira Correa	
A FORMAÇÃO EM GRADUAÇÃO DO PROFESSOR/PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, UM BREVE HISTÓRICO	26
Débora Della Coletta	
ENSINO REMOTO EM TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID-19	38
Eliete Maceno Novak	
INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO HÍBRIDO	47
Fábio Teixeira	
MUSEUS: ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS	63
Jackelyne Corrêa Veneza e Fausto dos Santos Amaral Filho	
UM MARXISTA ABERTO CHAMADO EDGAR MORIN	75
Jacqueline Andrecci Lindstron	
CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DE PAULO FREIRE E PAPA FRANCISCO EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E CRIATIVA	92
Jean Alves Lima	
A FILOSOFIA NO OU DO BRASIL: CONTEXTO E POSSIBILIDADES	107
Joelson Juk	
OS PRINCIPAIS PRECURSORES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO CONTEXTO MUNDIAL	136
Karla Cuellar	
A FUNÇÃO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA E NO (DES)ENLAÇAMENTO DO SUJEITO ADOLESCENTE: A TRANSMISSÃO DO DESEJO DE VIVER	161
Marcia Salete Wisniewski Schaly	

APRENDIZAGEM POR MEIO DA SIMULAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .. Rodrigo Ramos Alves	175
A FORMAÇÃO CIENTÍFICA E HUMANA DE PESQUISADORES–EDUCADORES NA EDUCAÇÃO Roque Strieder, Anderson Luiz Tedesco e Tiago Eurico de Lacerda	189

APRESENTAÇÃO

MEU PERCURSO NA EDUCAÇÃO E O GRUPO DE PESQUISA “EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO”

Fausto dos Santos Amaral Filho¹

URGENTE! Sim, foi dessa maneira mesmo que, em letras garrafais, estava encabeçado o e-mail que recebi da Professora Naura Syria Carapeto Ferreira, fundadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e, àquela altura, a sua Coordenadora. Estávamos em 2010, no início do mês de setembro.

Mas é claro que, para que o referido e-mail fosse recebido por mim, a história começou bem antes.

Toda a minha formação foi feita na área da Filosofia: Bacharelado, Licenciatura, Mestrado e Doutorado. Mais especificamente, na área da Filosofia Antiga. Platão e Aristóteles eram o meu chão. Ainda que nunca tenha me considerado propriamente um especialista, visto que minha curiosidade me compelia a estudar várias coisas, mormente Filosofia, mas não apenas. Assim, se pelas manhãs estudava os antigos, à tarde me dedicava aos medievais, modernos e contemporâneos. Pois desde muito cedo percebi que se ficasse apenas com os antigos, muito provavelmente eu não os compreenderia, bem como não compreenderia a mim mesmo, professor que teria que, inevitavelmente, lecionar em meu tempo presente, em meio às especificidades da minha própria contemporaneidade.

Sim, ainda que nunca tenha projetado isso, acabei me tornando professor. O que, a princípio, é a possibilidade mais plausível para quem, tendo que ganhar a vida, estuda filosofia. Filosofia que primeiro vivenciei sobretudo como literatura.

1 Fausto dos Santos Amaral Filho possui Graduação (Bacharelado e Licenciatura) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), é Mestre em Filosofia pela PUCRS e Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professor-pesquisador da Universidade Tuiuti do Paraná, instituição na qual também é membro da Comissão Institucional de Editoração Científica e da Comissão Institucional de Pesquisa e Iniciação Científica. Líder do grupo de pesquisa “Epistemologia e Educação”, membro do grupo de pesquisa “Rede Sur Paideia” e membro do “Fórum do Campo Lacaniano – Curitiba..

Considero que tive a sorte de ter tido uma infância rodeada por livros e pela leitura. Nas estantes da minha casa materna podíamos encontrar de tudo um pouco, ainda que naqueles tempos me interessasse mais pelos gibis oriundos das bancas de jornal e pela literatura infantil encontrada na Livraria Antiquário, lá em Santos, minha terra natal.

Creio que foi o começo da adolescência que me direcionou para as estantes de casa. Dentre tantos autores, Dostoiévski, Eça de Queirós, Freud, bem como alguns compêndios de Filosofia, passaram a ser meus companheiros de descobertas. Afinal, estavam ali, ao alcance da mão. Até que, com o passar do tempo, eu mesmo procurando ganhar o mundo, fui à busca de livros que não estavam nas estantes de casa, ampliando o meu horizonte. O Discurso do Método, de Descartes, e O Banquete, de, Platão foram os primeiros livros escritos por filósofos que comprei e li. Creio que, não é por mero acaso que, de lá até cá, compreendo a filosofia mais propriamente como um estilo literário do que outra coisa qualquer.

A vida, leia-se aqui o meu próprio desejo, ainda que não tivesse propriamente consciência disso, me levou para longe de casa. Contudo, nunca me afastei por completo das estantes maternas, tendo levado muitos dos seus livros comigo. Em Porto Alegre fiquei por mais de uma década. Onde minhas próprias estantes começaram a se avolumar. Foi lá no Rio Grande do Sul, na Universidade Luterana do Brasil, que comecei a lecionar. Na Ulbra fiquei por dez anos, tendo aprendido muito sobre a minha profissão. Aliás, agradeço sobremaneira a referida Instituição, que viu o Professor Fausto dos Santos nascer.

Porém, depois de tanto tempo fora, resolvi voltar para Santos e, sem emprego, voltei a conviver com as estantes da casa da mãe, enquanto buscava uma colocação no mercado de trabalho. Foi nesse período que recebi o e-mail, URGENTE, da Professora Naura Carapeto. Era uma oportunidade de trabalho! Coisa que naquele momento não poderia recusar. Ainda que também nunca tivesse pensado em morar em Curitiba, muito menos trabalhar na área da Educação.

Dessa maneira, fui para Curitiba, onde, pela tarde, participei de um processo seletivo na Universidade Tuiuti do Paraná. Naquele mesmo dia, já de noite, enquanto arrumava as minhas coisas para voltar para Santos, recebi um telefonema da Professora Naura Carapeto, dizendo que a vaga era minha e que me apresentasse para começar a trabalhar no dia seguinte. Expliquei para ela que precisaria de umas duas semanas para ajeitar as coisas. Afinal, estava morando em Santos. O tempo necessário me foi concedido e, então, quase aliviado, comecei a pensar no ocorrido.

Disse quase aliviado porque, apesar de ter lido Platão e, portanto, saber da intrínseca relação entre Filosofia e Educação, como já disse, nunca tinha me vindo à cabeça a possibilidade de trabalhar especificamente na área da Educação. Será que eu teria alguma coisa a fazer por lá? A Educação não seria de certa forma um perigoso desvio em relação à Filosofia que eu tanto amava? Tais dúvidas começaram imediatamente a me angustiar... Foi aí que tive o impulso de ligar para o meu amigo Avelino da Rosa Oliveira que, embora tivesse feito o seu percurso formativo na Filosofia, trabalhava no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas e, aos meus olhos, não tinha deixado de ser um filósofo, antes pelo contrário, era como um que eu o reconhecia.

Na ocasião Avelino me disse principalmente duas coisas: que a Educação precisava muito da Filosofia e que eu não me arrependeria de trilhar esse inesperado caminho. Talvez ali, naquele momento, eu tenha intuído, ainda que quase que inconscientemente, o laço entre os dois campos do saber. Motivo pelo qual as duas, Filosofia e Educação, são representadas pela mesma coruja.

Passados os quinze dias solicitados, lá estava eu, morando em Curitiba, Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Era setembro de 2010. Naquele ano, no período das férias, não me ausentei da cidade, fiquei em casa, estudando, buscando me apropriar das especificidades da área. Era preciso ler, no mínimo, aquilo que geralmente era lido no Programa. Afinal, teria que dar conta de todas as exigências inerentes ao trabalho de

um Professor em um Programa de Pós-graduação em Educação. Sendo necessário, para tanto, que eu achasse uma brecha pela qual eu pudesse abrir caminho para chegar um dia a me sentir em casa em uma área de formação que, embora oníabrangente, não era propriamente a minha.

Foi assim que, quase sem perceber, as questões epistemológicas relativas à pesquisa em Educação começaram a aparecer em meu caminho, culminando, formalmente, em 2014, na fundação do Grupo de Pesquisa Epistemologia e Educação, ligado à Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação do PPGED da UTP, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, junto ao CNPq (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1323778738072846).

Delá para cá muitos alunos passaram pelo Grupo. Fundamentalmente, mas não apenas, os meus orientandos, tanto do Mestrado quanto do Doutorado. Como se pode perceber pelas teses e dissertações orientadas por mim, ou mesmo pelos capítulos do livro que o leitor tem em mãos, o Grupo pesquisa uma pluralidade de temas ligados à Educação e não apenas, diretamente, as questões específicas da epistemologia da Educação. Embora essa esteja sempre presente em todas as nossas pesquisas, que partem justamente de uma reflexão a respeito das possibilidades cognoscitivas da área. Basicamente questionando a validade intersubjetiva do nosso saber, tendo em vista o jogo estabelecido pelas ciências e as maneiras próprias de produzir a nossa. Em última instância, é isso que fazemos em grupo: não reduzir a investigação educacional a um único modelo epistemológico, tendo em vista, antes, que a singularidade do nosso campo de pesquisa requer uma abertura que comporte a pluralidade do fenômeno humano tendo em vista as diversas possibilidades da educação. Buscando, assim, superar o fetiche do método que, não poucas vezes, oblitera as idiosincrasias da nossa tarefa. Tarefa que somos todos nós, comprometidos com a esperança de um mundo melhor. Com o que, passei a compreender de maneira mais ampla o URGENTE que encabeçava o e-mail que recebi há dez anos atrás.

Em última instância, essa obra busca celebrar os nossos encontros, o trabalho fraterno conjunto realizado pelo Grupo de Pesquisa

“Epistemologia e Educação”. Nela o leitor vai encontrar uma singela amostra daquilo que pesquisamos, além do nosso *modus faciendi*, que aqui tentei esboçar em poucas palavras.

Se me arrependi, Avelino? É claro que não! Antes pelo contrário! Pois aprendi que, de fato, em meio à Educação, a Filosofia tem privilegiadamente o seu lugar. Talvez o mais concreto e efetivo. Aqui, definitivamente, não corremos atrás de pássaros voando. Mas, passo a passo, construímos o nosso caminho.

Aos leitores, os textos. Caminhemos, então!

Fausto dos Santos Amaral Filho

Curitiba, junho de 2025.

O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA PSICOLOGIA: REFLEXÕES A PARTIR DO SEU ENSINO

Cairu Vieira Correa²

INTRODUÇÃO

A elucidação do objeto e campo de estudo de uma determinada ciência, dentre outros possíveis elementos, nos é viabilizada a partir da delimitação da sua área de vinculação científica e concentração acadêmica. No entanto, quando nos deparamos com o caso da Psicologia, defrontamos com uma ambiguidade envolvendo a presença de duas grandes áreas: Ciências da Saúde e Ciências Humanas e Sociais. Considerando isso, neste ensaio científico problematizamos o estatuto epistemológico da Psicologia enquanto ciência e disciplina acadêmica.

Reconhecendo a historicidade desse saber, também consideramos em nossa análise o processo de ascensão científica e institucionalização acadêmica da Psicologia, uma vez que, como veremos, sua influência é manifestada até hoje no ensino de Psicologia e no modo que ela é representada em nossa sociedade.

No intuito de viabilizar os nossos objetivos, realizamos uma análise de documentos que norteiam a formação acadêmica do psicólogo. Juntamente, incluímos uma análise crítica acerca do papel das abordagens teórico-metodológicas desta ciência durante o curso de Psicologia, elemento este que correlacionamos às lacunas epistemológicas que habitam na atual configuração deste saber.

Considerando o exposto acima, partimos da ideia de que a compreensão de um determinado saber científico pode ser favorecida

2 Graduado em Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e mestre em Psicologia Clínica pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), na linha de pesquisa "Políticas Públicas e Gestão da Educação". Psicólogo clínico, especialista em Psicologia Corporal, na categoria Clínica, com residência em Análise Reichiana pelo Centro Reichiano, Curitiba/PR. Professor do curso de graduação em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Atua, principalmente, nos seguintes temas: "Epistemologia das Ciências Humanas", "Epistemologia da Psicologia" e "Psicoterapia Corporal de Wilhelm Reich". E-mail: cairupsico@hotmail.com.

através da elucidação das características da formação acadêmica daqueles que tomarão parte no referido saber, de modo a refletir sobre os elementos que estruturam o seu currículo. Na perspectiva de Pacheco et al. (2010), as concepções teóricas e os direcionamentos metodológicos presentes nos códigos curriculares vinculam-se a tradições culturais que, quando pesquisados, facilitam o entendimento do “[...] modo como a realidade é analisada e compreendida” (Pacheco et al., 2010, p. 191). Dessa forma, este ensaio científico, ao investigar aquilo que se espera de uma formação acadêmica, também investiga os paradigmas do conhecimento em sua delimitação histórica, possibilitando-nos transcender as ingenuidades contidas nas imposições discursivas das ideologias dominantes.

O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA PSICOLOGIA

Almejando uma progressiva compreensão acerca do estatuto epistemológico da Psicologia, recorreremos justamente à reflexão acerca do seu ensino. Neste caminho, defrontamo-nos com distintas concepções do saber psicológico e de propostas relativas à formação acadêmica do psicólogo, demarcadas ao longo da história da Psicologia brasileira.

Por exemplo, em 2018, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em parceria com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), apresentou o relatório final da revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (CFP, 2018).

Logo no início do texto, considerando a análise do processo de institucionalização acadêmica da Psicologia, discute-se a ambiguidade da sua vinculação científica - Ciências Humanas ou da Natureza. Na concepção do CFP (2018), desde o projeto inicial de uma Psicologia científica e disciplina acadêmica, ocorrido no final do século XIX, decorrente da hegemonia do saber naturalizado, a possibilidade e valorização do estudo dos fenômenos psíquicos de maneira institucionalizada só se fizeram possíveis com a submissão da Psicologia

aos: “[...] princípios das ciências naturais – neutralidade, objetividade, sujeição a aportes quantitativos” (CFP, 2018, p. 37), o que pode ser facilmente averiguado se atentarmos para a sua história, tendo em vista os pioneiros que a fundaram, como, por exemplo, Gustav Fechner (1801-1887), Wilhelm Wundt (1832-1920), William James (1842-1910). Desta forma, tendo em vista a sua própria historicidade, “[...] a universidade moderna alocou a Psicologia como originária de uma Ciência Natural que mais se aproximava da Área de Saúde” (CFP, 2018, p. 37).

Ainda referindo-se ao processo de estruturação da Psicologia como uma disciplina acadêmica, o CFP afirma que:

É importante observar que nessa proposta reafirma-se o caráter multidisciplinar da Psicologia, sua vinculação tanto com as ciências biológicas quanto com as ciências humanas, e também sua inserção nos três campos que se tornariam clássicos na formação e atuação em Psicologia: clínica, escolar, trabalho (CFP, 2018, p. 22).

Mesmo com a tradicional hibridez científica, localizada desde o início da Psicologia moderna, de acordo com o CFP, ao abordar o contexto atual brasileiro, permanece na academia e na sociedade a pergunta: “A qual área pertence a Psicologia: Saúde ou Ciências Humanas e Sociais?” (CFP, 2018, p. 36). Verificamos que essa ainda é uma lacuna epistemológica do campo psi, ou seja, uma pergunta relativa ao nosso objeto e campo de estudo sem uma efetiva resposta. A ausência de consenso se manifesta no fato de que, por exemplo, “[...] alguns cursos de Psicologia são alocados em Escolas ou Departamentos de Ciências Humanas e outros na área de Saúde” (CFP, 2018, p. 36). Entretanto, cabe ressaltar o posicionamento do CFP, ao concluir a sua discussão da seguinte maneira:

[...] o que se pode afirmar é que, considerando o hibridismo e pluralidade da Psicologia, bem como as condições concretas e históricas de inserção do curso de Psicologia em cada uma das instituições de ensino superior, a localização em uma

grande área ou outra – saúde ou ciências humanas – deixa de ser um ponto de questionamento, já que ambas estarão, necessariamente, imbricadas e reciprocamente orientadas (CFP, 2018, p. 40).

Contudo, parece não ser bem assim, pois, no próprio site do CFP, ao acessarmos a área intitulada “Fale conosco”, posteriormente, o campo “Sobre qual destes temas é sua dúvida, crítica ou sugestão?” e, por fim, selecionarmos a opção “Formação”, encontramos respostas do Conselho às “Dúvidas frequentes sobre o tema: Formação”. Interessante notar que a primeira pergunta é justamente: “Psicologia é um curso de humanas ou de saúde?” (CFP, 2020). Este questionamento, que nos revela um tópico emergente na sociedade com relação à Psicologia, é respondido pelo CFP da seguinte forma:

O CFP não possui uma regulamentação específica sobre isso, por entender que a psicologia é uma ciência abrangente que pode se enquadrar em várias áreas de conhecimento. Entendemos que a definição de uma área para o curso de psicologia em uma instituição de ensino superior se faz levando em consideração o contexto histórico ao qual a instituição pertence e os objetivos do curso (CFP, 2020).

Mesmo com a ausência de uma maior problematização por parte do CFP em relação à área de concentração acadêmica da Psicologia, encontramos perspectivas divergentes sobre o assunto. Por exemplo, ao analisarmos a classificação atual do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), relativa às áreas do conhecimento, encontramos a Psicologia no campo das Ciências Humanas (CNPq, 2021). Mas, para o Ministério da Saúde, desde o ano de 1997, a partir da resolução CNS nº 218, a Psicologia é reconhecida como uma categoria profissional da área da saúde (Brasil, 1997).

Ademais, encontramos uma compreensão distinta acerca da área de concentração da Psicologia no “Manual para Classificação dos Cursos de Graduação e Sequenciais - Cine Brasil” (Brasil, 2019), publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Por

sua vez, tal proposta de revisão e atualização promoveu forte oposição por parte do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Psicologia, pois nela encontramos a Psicologia não mais considerada como área da saúde, como assim fora pelo Ministério da Saúde em 1997. Mas, sim, realocada na área de Ciências Sociais, Jornalismo e Informação, subárea de Ciências Sociais e Comportamentais, sendo a primeira, compreendida como:

[...] formações relacionadas às ciências sociais no contexto dos seres humanos e da forma como se comportam em grupos e em relação à sociedade. Incluem estudos relativos ao jornalismo enquanto expressão discursiva das ações humanas e os estudos das ciências da informação especificados na arquivologia, na documentação, na biblioteconomia e na gestão da informação, bem como formações interdisciplinares que apresentem como conteúdo principal ciências sociais, jornalismo e informação (Brasil, 2019, p. 35).

No referido documento, a Psicologia, enquanto ciência e profissão, é descrita como abrangendo:

[...] o estudo da mente, do comportamento e das relações humanas como consequência de diferenças individuais, das experiências e do ambiente. Inclui estudos voltados para a psicologia social, clínica, do desenvolvimento, da saúde, do trabalho e organizacional, da educação, jurídica, bem como a psicanálise e a neuropsicologia (Brasil, 2019, p. 36).

FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL

Visando a compreensão dos fundamentos da formação em Psicologia no Brasil, de modo a considerarmos o contexto educacional nacional em sua delimitação histórica, recorreremos à apreciação das normatizações do ensino superior estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Esta lei estabelece “em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes” relativas ao ensino superior, delimitando

“[...] normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação”, com o intuito de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação [...]” (LDB, 1996, p. 1). Além disso, institui parâmetros para “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (LDB, 1996, p. 1).

Chama-nos a atenção que, no que tange especificamente à educação superior (Capítulo IV – da Educação Superior), a referida lei (1996, p. 1), nos três primeiros incisos do artigo 43º, determina como finalidade da formação acadêmica: “I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.”; “II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento [...]”; “III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura [...]”. Nota-se, com o exposto, uma ênfase na apropriação, por parte do aluno, do conhecimento científico, algo aliado à configuração da universidade moderna, por sua vez estruturada pela episteme iluminista. Também, tal ênfase demonstra um vínculo com as propostas do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) relativas à área da educação. Como salientado por Cunha (2003), no governo FHC, responsável pela elaboração da LDB (1996), percebia-se nas propostas apresentadas uma associação entre qualidade do ensino e desenvolvimento da educação com o progresso da ciência e da tecnologia.

Em consonância com a LDB (1996), mas focando, especificamente, na formação do psicólogo, no artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, entre os princípios e compromissos a serem assegurados, encontramos primeiramente a necessidade de: “construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia” (Brasil, 2011, p. 1). Já no artigo 8º, é determinado que a formação em Psicologia possibilite ao formado: “saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional” (Brasil, 2011, p. 3).

Todavia, diante de tudo o que foi exposto, questionamos: Que ciência é esta que se espera do estudante de Psicologia se apropriar? Ademais, o que se aprende quando se estuda Psicologia?

A necessidade dessas reflexões inscreve-se na influência que tais determinações exercem no processo de formação do psicólogo contemporâneo. Principalmente no momento em que vivemos, no qual, mesmo constatando um cenário crítico do ponto de vista humano, “[...] estamos aderidos ao mundo presente, a uma fé tão cega na Razão que dela só somos capazes de enxergar as luzes” (Amaral Filho, 2018, p. 13). Sabemos, contudo, os riscos relacionados ao nosso contexto social atual, marcado pelo ápice dos princípios da modernidade instrumental, no qual impera, de maneira dogmática, pelo menos na cotidianidade do mundo produtivo, a exaltação do cientificismo quantitativo e das tecnologias, pois vivenciamos um apego demasiado “à ‘perfeição limpa’ das matemáticas ou ao rigor lúdico da informática [...]” (Ferreira, 2004, p. 1228). Algo que nos conduz ao esquecimento do ser humano em prol da sua coisificação, resultando “de forma cada vez mais ampliada na miserabilidade humana, que se faz cada vez maior no mundo” (Ferreira, 2004, p. 1228-1229).

É diante desse contexto que buscamos pensar a formação profissional e, sobretudo humana, para além do seu caráter pragmático e tecnicista. Ao constatar-se que a Psicologia, até o momento atual, não evidencia clareza frente à sua vinculação científica, ora aproximando-se das Ciências da Saúde, ora das Ciências Humanas, evidencia-se a necessidade de reflexões que contemplem não meramente as suas técnicas e o seu espaço adquirido na academia e no mercado de trabalho. Diferentemente, seria prudente assumir a sua fragilidade na concepção e apropriação do seu objeto de estudo.

Entretanto, infelizmente, como já salientado por Holanda (2019), deparamo-nos com uma escassez de literatura brasileira sobre a Epistemologia da Psicologia. E, no que tange à formação acadêmica, de acordo com o autor, “[...] é comum observarmos a alienação – ou

o esquecimento – da discussão com respeito à Epistemologia da Psicologia” (Holanda, 2019, p. 9). Até mesmo porque, “uma observação rápida nos currículos de Psicologia em nosso país aponta com clareza que há um significativo distanciamento do tema da Epistemologia ao longo da formação” (Holanda, 2019, p. 11). Esta falta de reflexão epistemológica, ao contrário de favorecer uma solução ponderada para os debates atuais acerca das vinculações da Psicologia com distintas áreas do conhecimento científico, dá margem para disputas acaloradas, porém pouco aprofundadas em conteúdo e direcionadas às finalidades do capital.

Sendo assim, com o intuito de ampliar as possibilidades de uma reflexão epistemológica acerca do campo psi, podemos, então, acrescentar os seguintes questionamentos: Afinal de contas, o que é Psicologia? O que faz um psicólogo? Quais são os seus temas de estudo?

Intriga-nos que comumente tais questionamentos, mesmo relacionados a temas extremamente amplos, são respondidos a partir de um relativismo reducionista, amparado na filiação do profissional a uma determinada abordagem teórica. Em outras palavras, tais perguntas seguramente seriam respondidas por muitos da seguinte forma: “depende da abordagem teórica que determinado psicólogo segue”.

Ou seja, a falta de discussões que contemplem a epistemologia da Psicologia, incluindo reflexões sobre o seu objeto, método(s) e vinculação científica, dá margem a uma pluralidade de concepções acerca dela. Com isso, deparamo-nos com a ausência de uma compreensão ampliada acerca deste saber. Sendo que, na maioria dos casos, para se falar da Psicologia, utiliza-se de fragmentos do seu campo teórico, isto é, “psicologias” advindas das abordagens metodológicas e do trabalho teórico dos seus respectivos autores.

E o aluno, como fica diante desta relativização que, para além de um reconhecimento de uma flexibilidade necessária, diz de uma ausência de reflexão epistemológica? Em meio à pluralidade de concepções psicológicas, ao longo da sua formação, o aluno é conduzido a escolher e

seguir uma abordagem teórica, algo que, em muitos casos, lhe desperta angústia, pois nota-se uma valorização demasiada a tal processo de filiação, sendo inclusive anunciado ao aluno que a sua “escolha” de uma abordagem é um ingrediente fundamental para o desenvolvimento da sua identidade profissional.

A partir disso, reconhecemos uma possível relação dependente entre a constituição de uma identidade profissional do psicólogo com a vinculação e/ou submissão a uma determinada corrente do pensamento psicológico. O que não significa uma apropriação crítica, por parte do aluno, acerca do seu campo de estudo, com possibilidade de refletir os fenômenos da vida psíquica de forma aprofundada, tampouco aquisição da sua autonomia de pensamento.

Podemos inclusive questionar qual é o poder de escolha do aluno, ou seja, será que a identificação com uma determinada abordagem diz de um ato espontâneo conectado com a busca pelo conhecimento? Ou, além de anunciar uma possível exigência acadêmica, evidencia a busca de um “porto seguro” (Japiassu, 1983, p. 13) almejado diante das instabilidades epistemológicas do campo psi? Porto seguro, na concepção de Hilton Japiassu (1983), enquanto submissão às ideias advindas de um determinado autor e/ou abordagem teórica. Representando a ilusão de ter a posse da verdade e de sentir-se seguro perante a “falácia das evidências e das teorias certas” (Japiassu, 1983, p. 16).

Mais ainda, será que a filiação a uma determinada abordagem, enquanto possível fundamento da constituição profissional do aluno, não se torna um movimento acrítico e autoritário de enquadrar-se em um “método”, revelando uma perspectiva tecnicista na formação em Psicologia?

Aliado a isto, não é raro identificarmos perspectivas ideológicas, até mesmo dogmáticas, de professores, profissionais e alunos de graduação em Psicologia, ao defenderem a eficácia de suas técnicas e a “genialidade” dos seus respectivos autores/tutores. Japiassu já nos indica a possibilidade de que um indivíduo, “não estando convicto de suas próprias posições, faça apelo à proteção de um autor célebre

[...]” (Japiassu, 1983, p. 16). Em outras palavras, pode-se traduzir este fenômeno como a utilização de uma determinada teoria, ou verdades estabelecidas por um autor, como uma “muleta intelectual” (Japiassu, 1983, p. 16), o que, infelizmente, pensando na experiência do aluno, representa “uma terrível deformação intelectual” (Japiassu, 1983, p. 16). Entretanto, Japiassu também assinala que: “[...] nada melhor para “formar”, enquadrar ou conformar os educandos, que injetar-lhes doses mais ou menos maciças de receitas de culinárias científicas” (Japiassu, 1983, p. 65-66).

Contudo, como respostas que não comportam a especificidade do campo psi de forma abrangente – mesmo que enfaticamente disseminadas e acreditadas, principalmente no que tange a eficácia das técnicas – facilitam a formação dos futuros psicólogos?

Claro que a crítica acerca da vinculação/submissão dos alunos às doutrinas teóricas não deve ser interpretada como uma defesa a um anarquismo metodológico sustentado por um relativismo individualista. Tal movimento só representaria a replicação ingênua de um determinismo com outra roupagem. Pois, mesmo que pautado na defesa de um “não modelo”, por seu caráter individualista, não deixaria de ser uma direção a ser seguida.

Todavia, podemos ponderar a função da tradição, dos conceitos, das técnicas e dos seus respectivos autores. Ao invés da recorrente expressão “seguir” um autor ou abordagem, não nos seria possível “pensar” com os mesmos? Em outras palavras, para além da perspectiva – muitas vezes perversa, por revelar, apenas e tão somente, uma disputa de poder – de que o aluno em formação estabelece a sua vivência no campo psi como uma extensão dos seus tutores ungidos ao longo do curso, poderíamos favorecer a formação de um aluno não meramente como replicador, mas sim enquanto agente crítico. Ao discutir o papel do professor, Japiassu salienta que: “Se temos que ensinar algo a nossos alunos, que lhes ensinemos a pensar, que lhes ensinemos a aprender, a se construir e a se reconstruírem, a fazerem perguntas e a questionarem o já sabido” (Japiassu, 1983, p. 17).

Contudo, para não nos limitarmos a uma linearidade do pensamento, reduzida a um narcisismo psicologista, incluímos uma reflexão sobre a essência do conhecimento que recebe o status de científico. Primeiramente, lembremos que a racionalidade moderna, desdobrada historicamente como razão instrumental, dirigindo-se à limitação da experiência humana aos formatos da técnica, é norteadada pela ânsia do controle da natureza e permeada por discursos objetivistas acerca da realidade. Até mesmo porque, com o advento da ciência moderna:

A dessacralização da natureza e o desenvolvimento da natureza como conglomerado de forças mecânicas, como objeto de exploração e domínio, acompanha *pari passu* a dessacralização do homem, no qual se descobre um ser que é possível modelar e formar, ou então – traduzindo em linguagem correspondente – que se pode manipular (Kosik, 2002, p. 220).

Na defesa por uma formação acadêmica amparada pelos princípios da neutralidade e objetividade científicas, defrontamo-nos com a armadilha de reificar o aluno, na ilusão de que ele possa seguir as mesmas leis da mecânica e bem “funcionar” a partir do manual redigido pela abordagem teórica a qual ele se vincula. Pois, seguindo a perspectiva cientificista acerca do ser humano, “pela sua natureza ele é sempre moldável, e pode, portanto, ser transformado em objeto de uma manipulação calculada e baseada na ciência” (Kosik, 2002, p. 221).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pois bem, diante do que foi exposto, julgamos que, visando transcender o modelo educacional estabelecido, podemos desenvolver uma formação acadêmica do psicólogo que não se reduza apenas ao pragmatismo tecnicista, ao enquadramento/formatação do aluno às tendências das abordagens teóricas e do mercado, sem que nos seja dada a oportunidade de refletirmos, inclusive, a respeito do lugar que a Psicologia ocupa no campo científico. Afinal, questionar o

estatuto epistemológico da psicologia é também, concomitantemente, questionar o seu status ético. Pois, certamente, as diversas abordagens psicológicas indicam que, dentro da nossa área, também existem diversas concepções do que seja o ser-humano, cada qual comprometida com concepções sociais variadas.

Por isso mesmo, antes de ser indiferente à formação do psicólogo, a pergunta pela pertença da Psicologia a um determinado paradigma científico ou a outro, antes de buscar uma espécie de unificação cognoscitiva, visto que o seu objeto – se é que podemos chamá-lo assim – é ele próprio complexo e multifacetado, pode nos ajudar, sobretudo, a esclarecermos para nós mesmos, que tipo de sociedade desejamos.

Talvez assim, assumindo os desafios e fragilidades vivenciados, possamos nutrir uma formação educacional que favoreça a “[...] emancipação social [...] compreendida na perspectiva democrática e de qualidade” (Ferreira; Grahl, 2012, p. 5), comprometida com a formação humana do aluno. Afinal, com tantas problematizações dirigidas à educação no nosso cenário nacional, esperamos, com os questionamentos apresentados neste artigo, que possamos nos manter ativamente pensando na formação que mais nos convém, com a qual vale a pena nos comprometermos.

Através da pesquisa realizada pudemos visualizar perspectivas divergentes, por parte dos órgãos que regulam a profissão do psicólogo e a formação em Psicologia, acerca da área de concentração acadêmica desta ciência, o que, notoriamente, nos demanda uma maior problematização acerca deste assunto, uma vez que, ao tratar-se de um tópico diretamente vinculado ao estatuto epistemológico desta ciência, inscreve-se igualmente como uma discussão que envolve os campos conceitual, metodológico e ético.

Por fim, considerando as reflexões fornecidas neste ensaio científico, e visando o manejo dos desafios pertinentes ao campo psi, sugerimos a realização de novas pesquisas envolvendo os fundamentos epistemológicos da Psicologia enquanto ciência e profissão, de modo a analisar a identidade e a práxis do psicólogo; incluindo apreciações tanto do cenário contemporâneo, quanto do processo de estruturação

histórica deste campo do conhecimento. Igualmente, compreendemos a necessidade de estudos que possam, a partir da perspectiva dos alunos de Psicologia, investigar os sentidos atribuídos por eles ao processo de filiação às abordagens teórico metodológicas durante a sua formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

AMARAL FILHO, F. S. O que podemos esperar da escola?: uma reflexão além da modernidade. *Revista Educere Et Educare*, Cascavel, v. 13, n. 28, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18845/13300>. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Manual para classificação de cursos de graduação e sequenciais: CINE Brasil. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6955152. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº 218, de 6 de março de 1997. Reconhece e indica quais as categorias para profissional de saúde de nível superior. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1997/res0218_06_03_1997.html. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 maio 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Dúvidas frequentes sobre o tema: Formação. 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/contato/formacao/>. Acesso em: 13 maio 2025.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Tabela de Áreas do Conhecimento. 2021. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>. Acesso em: 13 maio 2025.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300012>. Acesso em: 13 maio 2025.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na 'cultura globalizada'. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>. Acesso em: 13 maio 2025.

FERREIRA, N. S. C.; GRAHL, M. R. As políticas curriculares e a produção científica de currículo no Brasil: tendências e desafios. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 16, p. 75-94, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.21747/2175475716120120211>. Acesso em: 13 maio 2025.

HOLANDA, A. F. O que é Psicologia?: dilemas epistemológicos e repercussões contemporâneas. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 8-20, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24879/201900100020025>. Acesso em: 13 maio 2025.

JAPIASSU, H. A pedagogia da incerteza e outros estudos. 3. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PACHECO, J. A.; FERREIRA, N. S. C; MACHADO, L. M. Noção de tempo curricular: a abordagem histórica das mudanças curriculares para a compreensão das políticas de ensino. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 185-198, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.21747/2175475710112010185>. Acesso em: 13 maio 2025.

A FORMAÇÃO EM GRADUAÇÃO DO PROFESSOR/PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. UM BREVE HISTÓRICO

Débora Della Coletta³

Este artigo tem por objetivo apresentar um breve histórico sobre a formação do profissional de Educação Física e com a finalidade de compreender a formação e o campo de atuação do Professor de Educação Física. Para tanto, os estudos acerca da regulamentação da profissão de educador físico, bem como a análise das mudanças na atuação deste profissional são fundamentais para o entendimento na atuação dentro do ensino da atividade Física.

HISTÓRICO DA REGULAMENTAÇÃO E FORMAÇÃO EM GRADUAÇÃO

Para melhor compreendermos a atuação dentro do ensino não formal e formal da Educação Física, faz-se necessário um pequeno histórico sobre a formação deste Professor/Profissional, apresentando, por meio dos documentos oficiais da legislação educacional, os marcos primordiais.

Quando falamos na área de Educação Física, encontramos conflitos e decisões a favor ou contra a formação deste profissional que atua no campo de trabalho, seja ele no ensino formal ou não formal.

Um marco importante sobre esta formação foi a Lei Nº 9. 696 de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. A referida Lei regulamentou

3 Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa "Epistemologia e Educação" (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1323778738072846>) e na "Rede Sur Paideia" (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/370510>), ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UTP. Especialista em Atividades Físicas para Deficientes pela Universidade Paranaense (UNIPAR). Especialista em Atividades Aquáticas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: debora.coletta@gmail.com.

a área da Educação Física após uma grande disputa política que vinha se arrastando desde a década de 1940.

De acordo ao Conselho Federal de Educação Física (CONFEF):

A história da regulamentação da profissão de Educação Física no Brasil pode ser dividida em três fases: a primeira relacionada aos profissionais que manifestavam e escreviam a respeito desta necessidade, sem desenvolver ação nesse sentido; a segunda na década de 80 quando tramitou o projeto de lei relativo à regulamentação sendo vetado pelo Presidente da República. E a terceira vinculada ao processo de regulamentação aprovado pelo Congresso e Promulgado pelo Presidente da República em 01//09/98, publicado no Diário Oficial 02/09/98 (CONFEF, 2020, p. 1).

A proposta inicial era a criação de uma instituição sem fins lucrativos para fiscalizar quem poderia ou não atuar na área, tanto no ensino formal, quanto no não formal. Antes desta regulamentação a atuação era feita por qualquer professor de sala de aula dentro do ensino formal e como prática desportiva e competitiva no ensino não formal, normalmente com atuação de leigos sem a formação adequada, em sua maioria ex-atletas⁴.

Mas, com o passar do tempo, nas últimas duas décadas do século XX, discussões e conflitos, como toda transformação possui, trouxeram mudanças no processo de formação e atuação:

A esse respeito, Lora (2017) ressalta:

Processo de transformação na formação inicial se inicia com as Diretrizes Nacionais para a Formação das Licenciaturas, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2002. O discurso circunscrito ao entorno da comunidade acadêmica do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) era o de que tais mudanças fortalecem os conhecimentos da área da Licenciatura, pois os professores formados nos cursos unificados, durante a formação inicial, pouco adquiriam experiência na área da Educação Básica. Em relação ao Curso de Bacharelado em EF do CEFD, as justificativas apresentadas para a sua criação estão amparadas legalmente na

4 Para um melhor aprofundamento sobre a temática sugere-se a leitura do artigo “Educação Física na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX: características da Prática Social” - artigo, vide em referências bibliográficas.

Após essa formação em licenciaturas (CNE/CP 01/2002), as mesmas estariam incumbidas de formar professores exclusivamente para a educação básica, acabando por não prever a educação não-formal, ou seja, professores de Educação Física que atuavam no ensino não-formal foram denominados Profissionais e não mais educadores.

Em março de 2004, por meio da Resolução CNE/CES 07/2004 e do Parecer CNE/CES 058/2004 foram instituídas as duas habilitações: Licenciatura e Bacharelado, mudando o ensino na graduação de Educação Física. Este fato teve reflexos nos campos de atuação e formação, habilitando os profissionais para a atuação nos dois contextos.

Como decorrência, a formação na Educação Física foi dividida em: Licenciatura e Bacharelado, havendo uma diferenciação na atuação profissional ao final do curso. O formado em Licenciatura atuaria exclusivamente dentro do ensino formal e o formado em bacharelado no ensino não formal, podendo atuar em academias, hospitais, clubes, spas, clínicas, na área de recreação e lazer em hotéis, ser personal trainer ou preparador físico de atletas.

Quanto à diferenciação nas áreas de atuação das habilitações, temos que o licenciado no curso poderá atuar como professor no ensino fundamental e médio ou realizar pesquisas na área científica. A formação em nível de graduação compreende o estudo das teorias e práticas da educação física escolar. Com duração de 3 anos e a carga horária de 2.800 horas de acordo com a Resolução CNE/CP nº1/2002.

O Bacharel visa à formação de atletas, com um campo de atuação englobando a ginástica, a natação, a musculação, a hidroginástica, personal training, técnico em esportes, dentre outros. O bacharel é responsável pelo treinamento de atletas em treinamentos físicos ou práticas esportivas. A duração do curso é de 4 anos com uma carga horária de 3.200 horas autorizado pela Resolução CNE/CES 7/2004.

Ao analisarmos a Resolução Nº 6 de 18 de dezembro de 2018 tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro

de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, na Resolução CNE/CES nº 4, de 6 de abril de 2009, e com base no Parecer CNE/CES nº 584, de 3 de outubro de 2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.349, de 14 de dezembro de 2018, publicada no DOU de 17 de dezembro de 2018, Seção 1, pág. 33, a mais recente divulgada da área, temos que o curso em graduação deve ter 3200 horas, divididas entre 1600 para bases em comum e 1600 para específicas de cada área.

A partir desta Resolução formulamos um quadro para podemos visualizar e tecer uma comparação com as Diretrizes do curso, lembrando que o mesmo descrito no quadro está descrito separadamente dentro da resolução, apenas colocamos lado a lado para uma melhor identificação desta distinção entre o curso:

Quadro 1 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências

Licenciatura	Bacharelado
a) Política e Organização do Ensino Básico b) Introdução à Educação c) Introdução à Educação Física Escolar d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar f) Educação Física na Educação Infantil g) Educação Física no Ensino Fundamental h) Educação Física no Ensino Médio i) Educação Física Escolar Especial/ Inclusiva j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos	I- Saúde: políticas e programas de saúde; atenção básica, secundária e terciária em saúde, saúde coletiva, Sistema Único de Saúde, dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica da saúde; integração ensino, serviço e comunidade; gestão em saúde; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na saúde. II - Esporte: políticas e programas de esporte; treinamento esportivo; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do esporte; gestão do esporte; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de esporte. III – Cultura e lazer: políticas e programas de cultura e de lazer; gestão de cultura e de lazer; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do lazer; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na cultura e no lazer.

Fonte: BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física* Disponível em: Resolução Nº 6, de 18 DE dezembro de 2018 (*)

Percebemos, através do quadro acima, a diferença e a divisão nas duas formações. Enquanto a formação em Licenciatura prioriza o entendimento e o ensino na primeira infância dentro do contexto escolar, o bacharelado prioriza a área técnica voltada à saúde, treinamento competitivo, a cultura e lazer, pouco enfatizando áreas como metodologias e didáticas para o ensino.

Acreditamos que essa separação pode deixar lacunas nas formações do licenciado e do bacharel, pois o profissional com habilitação em bacharelado pode se deparar com o Ensino Infantil para atuar e, com a ausência dos fundamentos teórico-práticos da licenciatura, tais como: a psicologia, a filosofia e principalmente a parte pedagógica do ensino, de como ensinamos e nos relacionamos com nossos alunos, esta atuação ficará incompleta. O mesmo pensamento temos com relação ao profissional com habilitação em licenciatura, que poderá apresentar um déficit na parte técnica do ensino do esporte, saúde e lazer.

Com essas lacunas existentes e a separação da formação em graduação (Bacharelado e Licenciatura), alguns pareceres começaram a ser redigidos colocando a responsabilidade destas formações nas universidades, como nas Diretrizes Curriculares para o curso de Educação Física, disposta no art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em 18 março de 2004, Art. 7º que cita:

Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar (Brasil, 2004, p. 11).

Dentro desta autonomia dada às universidades, as instituições de ensino superior ofertam cursos de graduação em Educação Física

atendendo as Diretrizes Nacionais para a formação em nível de graduação na área.

No entanto, a falta destas bases epistemológicas, seja para a licenciatura ou bacharelado, reforça o argumento de que devemos estar alinhados com uma Educação completa, tanto para a licenciatura como para o bacharelado e não apenas separando uma formação de professores/profissionais de acordo com a área em que atua. A formação acaba nitidamente voltada apenas e tão somente para a atuação dentro do mercado de trabalho. Ambas deveriam caminhar juntas, visando que a Educação Física está ligada ao esporte como uma ferramenta educacional e o esporte está ligado à educação como um meio de desenvolvimento motor, físico e social.

As lacunas existentes na lei, que levam abrem as universidades a escolher a sua grade curricular da graduação acabam por prejudicar nitidamente a formação do Professor/ Profissional tendo reflexos em sua atuação no ensino, seja ele o ensino formal ou não formal, o que acabou trazendo mudanças na atuação deste Professor/profissional.

MUDANÇAS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Para falar sobre as transformações que vem ocorrendo nas duas últimas décadas do século XXI em relação à Educação Física, tanto no campo de atuação como na formação dos seus quadros se faz necessário que consigamos um melhor entendimento do campo de atuação. A Educação Física vem se transformando rapidamente, saindo de um contexto puramente escolar e se estabelecendo em grande parte fora das escolas: em academias, clubes, instituições, escola de esportes, consultórios, estúdios e atualmente em hospitais⁵.

O contexto ensinado sobre a prática da Educação Física vem saindo de um contexto de disciplina escolar e adentrando dentro da sociedade como Atividade Física relacionada ao contexto de saúde, bem-estar e prática esportiva, deixando de lado um pouco o contexto educacional, principalmente quando nos referimos à primeira infância.

5 Diário Oficial da União. Resolução nº391, de 26 de agosto de 2020. Publicado em 28/08/2020. Edição: 166 Seção 1.

Ao direcionar a atividade física para o público infantil, utilizamos o esporte e o exercício físico como uma ferramenta educacional, especialmente em se tratando do ensino não formal.

Neste sentido, o movimento é essencial para o aprendizado:

Quanto mais um Bebê se movimenta, mais ele expande seu conhecimento sobre si mesmo e sobre o ambiente ao seu redor. Ele adquiriu essas informações pelos sentidos tátil, vestibular, preceptivo, visual e auditivo. São essas as peças que preparam o sistema nervoso para a aprendizagem superior (Whitehead, 2013, p. 23).

Para que haja um aprendizado completo a criança deve passar por essas informações dos sentidos alinhando o contexto entre atividade física e educação, o que se torna um desafio para o Profissional/Professor que atua nesta área.

A mesma Educação Física que acabou se dividindo em linha técnica (bacharelado) e em Educação (licenciatura), dois setores que praticamente andam separados, acabou prejudicando esse Profissional na sua atuação final, criando dificuldades para que ele consiga ensinar. Neste caso, percebemos nitidamente que a Educação Física é uma área única não podendo haver divisões, pois quando atuamos nos deparamos com várias faixas etárias, desde crianças até idosos.

Tais transformações na área ficam ainda mais precárias quando falamos em conhecimento prévio de desenvolvimento motor, técnico e principalmente didático para professores que atuam na educação ficando bem clara a influência da formação em graduação do Professor/Profissional de Educação Física. Conforme já abordado anteriormente, a divisão em dois cursos: curso de Licenciatura (para atuação no ensino formal) e o Bacharelado (para a atuação no ensino não formal) exige que este professor busque uma qualificação após a graduação, mas não deixando de atuar mesmo com déficit nas escolas, clubes, academias, hospitais dentre outros lugares de atuação.

Pois bem, essa separação não seria algo ideológico, dizendo que somente quem tem uma formação em licenciatura pode atuar dentro

do contexto escolar? A formação deste profissional não seria a mesma, estando ele dentro ou fora dos muros da escola?

Segundo Proni (2010):

Uma primeira ideia que merece destaque diz respeito ao papel da universidade brasileira na construção da “identidade” do profissional de Educação Física. A delimitação de um campo de conhecimento próprio e a equiparação com outras áreas acadêmicas contribuiu para legitimar e valorizar os profissionais da área. Mas, ao mesmo tempo, a separação entre licenciatura e bacharelado acabou dividindo essa identidade em duas – pode-se dizer que se produziu uma distinção entre o professor de Educação Física e o profissional das Ciências do Esporte. E, como indicado, esta divisão entre bacharéis e licenciados foi expressão e, ao mesmo tempo, agente catalisador da segmentação de um mercado de trabalho que se expandiu e incorporou novas classes de atividade econômica (Proni, 2010, p. 795, grifos no original).

A divisão da Educação Física trouxe muitos debates sobre o campo de atuação e de como se dá essa atuação dentro de um contexto social. Separando assim características no ensino, sendo elas de forma técnica, que tem uma visão e caráter competitivo da modalidade, e a forma pedagógica de ensino onde a modalidade é ensinada e realizada com fins educacionais e como forma de atividade física voltada à saúde e ao bem-estar físico:

A educação física, ao longo da história tem sido uma disciplina que no interior da escola se responsabiliza pela sistematização de um conteúdo específico, tematizando saberes relacionados às práticas corporais, mais diretamente associadas às manifestações ligadas às aptidões físicas como jogos, esporte, ginástica e luta¹⁸. Vale lembrar que perdeu força a ideia de dualidade entre corpo e mente, em que se cuidava, prioritariamente, do primeiro. A educação física nas escolas não pode estar a serviço do esporte de rendimento, em busca de selecionar os melhores em detrimento dos menos habilidosos, provocando a exclusão. Esse papel ficaria aos clubes que têm como foco principal o sucesso desportivo. Não deve também se ater somente a projetos mantenedores da saúde física e mental dos alunos, embora isso possa ser uma consequência

do trabalho desenvolvido. Enfim, a educação física deve se livrar de velhos dogmas e assumir o seu papel diante do ambiente escolar, protagonizando o processo educativo e não mais como coadjuvante (Bertini Júnior; Tassoni, 2013, p. 3).

A compreensão desta fase e direcionamento do campo da Educação Física é importante para profissionais que atuam no mercado de trabalho, sendo ele formal ou não formal.

A Educação Física tem uma atuação diversificada no mercado de trabalho, apresentando muitas variantes, o que representa um ponto positivo para uma evolução rápida de cada segmento existente. Mas, ao mesmo tempo, um ponto negativo para a evolução e melhoria da Profissão, onde o professor/profissional acaba tendo que fazer uma pós-graduação para que ele consiga atuar na área imbuído de mais conhecimento na área específica de atuação.

Ter consciência de que as coisas podem e devem evoluir de uma forma mais utópica do que ideológica deveria estar em nossos pensamentos, mesmo depois de formados. A formação de Professores/Profissionais deveria ser contínua. Considerando que é claro que cabe a cada um procurar a melhor forma para aprender a ensinar; mas percebemos que a formação não deveria parar na graduação, a busca por especialização deveria ser contínua, ainda mais quando falamos em Educação Física e suas inúmeras modalidades existentes, este fato deveria ser levando mais em consideração pelos professores da área, se especializar em uma modalidade seria o ideal para uma formação mais completa e consequentemente uma atuação mais integrada e consistente.

Os questionamentos são partes essenciais para que a Educação Física avance como profissão e como benefício aos praticantes de atividades físicas.

O movimento faz parte do desenvolvimento fisiológico do ser humano. Mas quem foi que disse afinal de contas, que todos os movimentos são e devem ser iguais? Cada ser é único, e, sendo único, as características de aprendizado acabam sendo individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e a aprendizagem estão presentes em nosso cotidiano. Aprender algo novo nos faz compreender como nosso corpo é íntegro e global. Desenvolver habilidades motoras novas no decorrer da vida como andar de bicicleta, pintar, nadar, meditar, ler entre outras, faz sem sombra de dúvidas que nosso corpo se desenvolva por completo e de forma integral, tanto em âmbitos físicos, motores e intelectuais.

As habilidades motoras auxiliam o desenvolvimento mental e psicológico, e vice e versa, uma premissa ajuda a outra a ter uma evolução constante e alinhada.

Quando nos dirigimos ao ensino da prática motora, ou de qualquer atividade física, seja ela para adultos ou crianças, percebemos a importância de quem o ensina, o Professor/Profissional de Educação Física.

A compreensão da estrutura que fundamenta a formação do Professor/Profissional da Educação Física é o ponto inicial e primordial para que ele consiga ter uma base sólida para o que ele irá ensinar. Buscou-se tecer um histórico desta formação e de como ela acontece neste início de século XXI. Assim, percebemos que a mesma ainda continua em evolução tecida por discussões e debates à luz das políticas educacionais para a área, o que tem provocado contínuas mudanças.

No que diz respeito ao campo de atuação após a graduação, tanto em se tratando da educação formal, quanto da não formal, temos que, ao final desta graduação os direcionamentos de atuação são bem distintos. Em sua maioria, na área não formal, em clubes, academias e escolas de natação, escolinha de futebol, ou algum ensino do esporte fora da escola é conduzido pelo Professor/Profissional que tem uma formação em bacharelado para atuar no ensino não formal, o que não seria suficiente para uma atuação consistente, haja vista a necessidade de uma formação que inclua os fundamentos pedagógicos. Já no que se diz respeito à escola, sempre será através da formação em Licenciatura.

Desta maneira, a formação durante o curso de graduação, em Licenciatura e Bacharelado, foi tratada na busca pela compreensão desta separação. Ressaltamos o entendimento de quão frágil esta formação ainda se apresenta, separando nitidamente o Professor do Profissional.

Entendemos que a formação do Professor/Profissional da Educação Física é uma só. Separar as formações entre Licenciatura e Bacharelado acaba criando uma lacuna tanto no aprendizado quanto na dificuldade em atuar na prática, sendo ela dentro do ambiente formal como também no não formal, ou seja, no ensino de uma modalidade ou atividade que se quer ensinar. Uma divisão nitidamente didática e técnica que afeta diretamente quem ensina como quem aprende.

Bases didáticas muito bem elaboradas voltadas a formar este professor na licenciatura fazem falta na abordagem do profissional que faz bacharelado e bases sólidas em relação a saúde e bem-estar físico, elucidadas no bacharelado, fazem falta na grade da licenciatura.

E, diante destes aspectos, entendemos que a chave principal para a melhoria na formação deste Professor/Profissional está na possibilidade de a formação ser completa, bacharel e licenciado, mesmo ambas estando separadas.

REFERÊNCIAS

- BENDRATH, E. A. Escola, educação não formal e a formação do profissional de educação física. Florianópolis, SC. Motrivivência, ano XXII, n. 35, p. 286-300, dez. 2010.
- BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 27, n. 3, São Paulo, jul./set. 2013.
- BONACELLI, M. C. A natação no deslizar aquático da corporeidade. Campinas: Editora Unicamp, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CES 7/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.
- BRASIL. Porta Educação. Diferenças entre licenciatura e bacharel em educação física. Disponível em: www.portaleducacao.com.br. Acesso em: 24 jul. 2020.
- BRASIL. Diário Oficial da União. Resolução nº 391, de 26 de agosto de 2020. Publicado em 28 ago. 2020. Edição 166, Seção 1.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). História da regulamentação da educação física. Disponível em: <http://cofef.org.br>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Parecer CNE/CES nº 58/2004. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CASCAIS, M. G. A educação formal, não formal e informal. Revista Ciência em Tela, v. 7, n. 2, p. x-x, 2014.

DAMASCENO, L. G. Natação para bebês: dos conceitos fundamentais à prática sistematizada. Rio de Janeiro: Sprint, 1994. 2. ed. 1997.

FÁVERO, O. Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007.

FONSECA, V. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FERREIRA, J. S.; DIETRICH, S. H.; PEDRO, D. A. Influência da prática de atividade física sobre a qualidade de vida de usuários do SUS. Revista Saúde em Debate, Rio de Janeiro, v. 39, n. 106, p. 792-801, jul./set. 2015.

GALLAHUE, D. L. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2013.

GOHN, M. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-28, jan./mar. 2006.

GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção corpo e mente).

KRUG, D. F. Natação: aprendendo para ensinar. São Paulo: All Print Editora, 2012.

LACERDA, S. E. Educação física na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX: características da prática social. In: V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2011.

ARANTES, A. C. História da educação física escolar no Brasil. Disponível em: <http://efdeports.com>. Acesso em: 2008.

LORA, J. A. A divisão licenciatura/bacharelado no curso de educação física: o olhar dos egressos. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 461-474, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/63979/42063>. Acesso em: 17 jul. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: UPU, 2018.

MASSAUD, M. G.; CORRÊA, C. R. Natação na idade escolar. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

MASSAUD, M. G. Natação: 4 nados, aprendizado e aprimoramento. 1. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

NASCIMENTO, R. A natação: nosso esporte arte. Belo Horizonte: LTDA, 1984.

PRONI, M. W. Universidade, profissão educação física e o mercado de trabalho. Motriz, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 788-798, jul./set. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p788>. Acesso em 13 maio 2025.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SHAW, S.; D'ANGOUR, A. A arte do nadar. Barueri, SP: Manole, 2001.

VIEIRA, S.; FREITAS, A. O que é natação. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; COB, 2006.

VIEIRA, M. B. Corporeidade, ludicidade, mediação docente. EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, v. 19, n. 196, set. 2014.

WHITEHEAD, L. Movimento: a chave para aprendizagem na primeira infância. São Paulo: Literativa, 2013.

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID-19

Eliete Maceno Novak⁶

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é demonstrar o quanto a pandemia de Covid-19 afetou o ensino e aprendizagem, bem como discutir brevemente as ações adotadas para adequar as medidas de prevenção e combate do coronavírus ao ensino remoto a partir das políticas públicas educacionais adotadas durante a crise pandêmica. Foram coletados dados sobre a emergência da proteção da vida dos estudantes no município de Curitiba acerca das medidas do governo municipal, estadual e federal para garantir o direito à educação (Art. 205 da CF). A análise do material utiliza o método histórico e dialético relacionando uma coleta bibliográfica organizada cronologicamente no período de 2020/1 e avaliação crítica de dados apoiada na produção de Boaventura de Souza Santos e Judith Butler que nos deu uma visão da realidade social e do movimento histórico (contraditório, concreto e com múltiplas determinações) durante a Pandemia de Covid-19.

Ao iniciar esta reflexão sobre o ensino remoto, especialmente no que se refere à inclusão digital, refletiu-se sobre o momento histórico a partir das contribuições do ensaio *A cruel pedagogia do vírus*, escrito por Boaventura de Souza dos Santos e as reflexões de Judith Butler, intitulada *El capitalismo tiene sus limites*, publicada no livro *Sopa de Wuhan: Pensamiento Contemporáneo en Tiempos de Pandemia*. Bem como, estaremos pensando também a partir das desigualdades sociais e as políticas públicas educacionais em tempos de pandemia do Covid-19.

A PANDEMIA DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO

Na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019, teve início uma “infecção respiratória aguda causada pelo

⁶ Professora e Pedagoga da Rede Municipal de Educação (RME) do Município de Curitiba. Doutora em Educação. Pesquisadora do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Epistemologia e Educação” da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

novo coronavírus (COVID-19) potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”⁷.

Em 11 de março de 2020, o diretor da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, declarou que a doença causada pelo Covid-19 estava caracterizada como uma pandemia⁸, ou seja, estávamos diante de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). No dia seguinte, aconteceu a primeira morte pela doença no Brasil, uma doença implacável que provocou, dentre outras coisas, uma crise econômica mundial, causando um impacto social desproporcional com a pandemia.

Na educação, em resposta a situação pandêmica, o Governo Federal publicou a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabelecendo normas excepcionais sobre a duração do ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

O estabelecimento de ensino de educação básica, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas.

Assim, as escolas foram fechadas, fato que além de causar impactos no processo de aprendizagem, comprometeu a proteção física e alimentar oferecida às crianças e alunos. Surgiu uma nova realidade, o atendimento no formato remoto. No município de Curitiba⁹, capital do Paraná, foi decretado que além do ensino no formato remoto haveria a entrega dos kits de alimentação:

7 Ministério da Saúde, <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

8 A OMS declara ESPII contra o coronavírus <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>

9 Ações Educação em 2021 <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00322788.pdf>.

Art. 1º Ficam suspensas as aulas presenciais nas unidades pertencentes à Rede Municipal de Ensino, mantido o atendimento no formato remoto previsto no Decreto Municipal n.º 260, de 9 de fevereiro de 2021 e garantida a entrega dos kits de alimentação previstos no Decreto Municipal n.º 604, de 7 de maio de 2020. Parágrafo único. A suspensão prevista no caput deste artigo aplica-se também às atividades presenciais de formação continuada e a semana de estudos pedagógicos das unidades educativas.

Art. 2º A Secretaria Municipal da Educação poderá determinar, conforme sua necessidade, que sejam desenvolvidas atividades de gestão, em cada unidade educacional, pelas equipes gestoras.

Art. 3º Este decreto entra em vigor no dia 10 de março de 2021 e vigorará até o dia 6 de abril de 2021 (Curitiba, 2020).

O fechamento das escolas, além de gerar impactos no processo de ensino e aprendizagem, comprometeu o desenvolvimento, a formação humana, reduziu o aproveitamento e, ainda, dificultou o acesso ao direito à alimentação escolar, um direito garantido pelo artigo 208, inciso VII da Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988).

A Secretaria Municipal de Curitiba, para garantir direitos (alimentação, educação) aos estudantes, elaborou a entrega de kits de alimentação (arroz, feijão, óleo, farinha de trigo, fubá, leite em pó, macarrão, frutas e legumes) para que cada família fizesse o preparo de suas refeições em casa durante a pandemia de Covid-19, até que a volta às aulas, de forma presencial, fosse segura e o isolamento domiciliar (mais difícil para os trabalhadores) deixasse de ser obrigatório.

As escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba se organizaram para entregar, a todas as famílias, kits de alimentação e pedagógicos, conforme cronograma de entrega, nas dependências das escolas onde os alunos estavam matriculados.

Esses kits de alimentação deveriam compensar a falta de alimentação escolar dos estudantes das escolas municipais. Sendo assim, todas as unidades escolares foram organizadas por horários e turmas (pré-estabelecidos para evitar aglomerações) para que os pais e/ou responsáveis fossem buscar os kits, sempre observando o uso

de máscara, o distanciamento social, entre outras recomendações dos órgãos de saúde¹⁰.

Apesar dos kits de alimentação escolar terem sido disponibilizados para todos os matriculados na RME, havia a dificuldade no preparo dos alimentos, pois nem todas as famílias tinham o gás de cozinha (gás liquefeito de petróleo - GLP), devido à baixa ou perda da renda (formal e/ou informal) pois, parte ou em alguns casos, uma boa parte dos familiares dos estudantes tiveram que trabalhar de maneira informal devido ao fechamento de postos de trabalho, levando muitas famílias a sofrerem com a falta de recursos.

As famílias dos estudantes que estavam em situação de extrema pobreza precisaram romper o isolamento para garantir o seu sustento, e saíram de casa para trabalhar. De acordo com Judith Butler, a desigualdade social é anterior à pandemia de Covid-19:

Apesar da pandemia não escolher a classe social, idade, sexo ou econômica o vírus é discriminatório quando os que mais se expõe são os que mais sofrem com a desigualdade social. A desigualdade social e econômica garantirá a discriminação do vírus. O vírus por si só não discrimina, mas nós humanos certamente o fazemos, moldados e movidos como somos pelos poderes casados do nacionalismo, do racismo, da xenofobia e do capitalismo. Parece provável que passaremos a ver no próximo ano um cenário doloroso no qual algumas criaturas humanas afirmam seu direito de viver ao custo de outras, reescrevendo a distinção espúria entre vidas passíveis e não passíveis de luto, isto é, entre aqueles que devem ser protegidos contra a morte a qualquer custo e aqueles cujas vidas são consideradas não valerem o bastante para serem salvaguardadas contra a doença e a morte (Butler, 2020, p. 62).

No sentido de explicar como a pandemia de COVID-19 afetou de diferentes modos as pessoas, Boaventura Sousa Santos aponta que, para:

[...] os trabalhadores precários, informais, ditos autônomos. Depois de quarenta anos de ataque aos direitos dos trabalhadores

10 Fornecimento de kits de alimentação: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/fornecimento-de-kits-de-alimentacao-sera-feito-de-3-a-7-de-maio/58714>.

em todo o mundo por parte das políticas neoliberais, este grupo de trabalhadores é globalmente dominante, ainda que sejam muito significativas as diferenças de país para país. O que significará a quarentena para estes trabalhadores, que tendem a ser os mais rapidamente despedidos sempre que há uma crise económica? O sector de serviços, onde abundam, será uma das áreas mais afectadas pela quarentena [...] a maioria dos trabalhadores é informal. Isto significa que dependem de um salário diário; mesmo os que possuem um emprego formal gozam de poucos benefícios contratuais. A indicação por parte da OMS para trabalhar em casa e em autoisolamento é impraticável, porque obriga os trabalhadores a escolher entre ganhar o pão diário ou ficar em casa e passar fome. As recomendações da OMS parecem ter sido elaboradas a pensar numa classe média que é uma pequeníssima fracção da população mundial. O que significa a quarentena para trabalhadores que ganham dia-a-dia para viver dia-a-dia? Arriscarão desobedecer à quarentena para dar de comer à sua família? Como resolverão o conflito entre o dever de alimentar a família e o dever de proteger as suas vidas e a vida desta? Morrer de vírus ou morrer de fome, eis a opção (Santos, 2020, p. 17).

Em síntese, tanto Santos (2020) quanto Butler (2020) destacam o quanto a pandemia de Covid-19 acentuou a desigualdade social, mundialmente instalada, pelas políticas neoliberais, ampliando a acumulação de capital e a concentração do poder agravadas pela imposição do isolamento social.

Para além do isolamento social, o processo de ensino e aprendizagem, do desenvolvimento e da formação humana também foram sentidos de diferentes formas pelos menos favorecidos.

Para dar continuidade ao processo de estudos, de forma segura, junto com os kits de alimentação foram entregues atividades pedagógicas complementares às videoaulas on-line¹¹. Dessa forma, parte dos impactos econômicos da pandemia foram contornados com a distribuição dos kits de alimentação escolar e as atividades pedagógicas, um direito de todo estudante.

11 A TV, nos canais 4.2 e 9.2 UHF ou pelo YouTube, no canal TV Escola Curitiba.

Em Curitiba, a RME disponibilizou através da TV Escola Curitiba¹² os conteúdos pedagógicos para que os estudantes dessem continuidade aos seus estudos em casa.

Os kits de atividades pedagógicas complementares seguiram orientações estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que organizou a reposição das aulas através das atividades escolares para a Educação Infantil (Pré-Escola), Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fase I e Educação Especial das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba” (Curitiba. Instrução Normativa nº 2, de abril de 2020).

Em abril de 2020, a Instrução Normativa nº 2 orientou que as videoaulas deveriam ser gravadas por professores das redes municipais e estaduais e transmitidas com todas as disciplinas constantes no currículo de cada série/ano, semanalmente e nos sábados. Videoaulas com adequações metodológicas para crianças e estudantes de inclusão. O professor deveria acompanhar, produzir jogos e materiais inerentes aos conteúdos assistidos nas videoaulas. A Rede Municipal de Educação tem 11 escolas municipais do 6º ao 9º ano, anos finais, que tiveram as suas aulas ministradas por professores da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte¹³. Com a pandemia, em 2020 e no primeiro semestre de 2021, as aulas para os estudantes da RME de Curitiba aconteceram remotamente. A partir do segundo semestre de 2021 o formato foi o híbrido. Nesse período, os professores orientavam que os pais e estudantes mantivessem uma rotina diária de estudos com a mediação para que os estudantes que ainda não tem autonomia possam compreender as atividades complementares e, sendo posteriormente entregues na escola para os professores avaliarem o desempenho acadêmico.

12 A TV Escola Curitiba é um espaço para que as crianças e estudantes da rede municipal de ensino tenham acesso a conteúdos pedagógicos durante este período de isolamento, devido à pandemia do coronavírus. O conteúdo, desenvolvido e ministrado por professores da rede municipal de ensino, foi desenvolvido conforme o currículo para o público da pré-escola, do 1.º ao 5.º Ano do Ensino Fundamental e da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Para estudantes do 6.º ao 9.º ano do Fundamental, o conteúdo será produzido pelo Governo do Estado (<https://www.youtube.com/@canaltvescolacuritiba6931/about>).

13 Instrução Normativa nº 2. Disponível em: <<https://mid.curitiba.pr.gov.br/2020/00296861.pdf>>. Acesso em: 03 de set. de 2023.

Apesar do ensino remoto ter sido disponibilizado as famílias encontraram dificuldades para incluírem-se digitalmente (inclusão digital), muitos estudantes não conseguiam assistir às videoaulas, pela falta de equipamentos adequados, de acesso limitado à internet, do alto custo e pela falta de cobertura (“hiato digital”¹⁴).

A inclusão digital passou a ser o maior desafio no ensino remoto devido às limitações de acesso à internet já existente.

O Ministério das Comunicações (MCom) já vinha ampliando e implantando programas de inclusão digital, o Programa Wi-Fi Brasil, o Programa Computadores para a Inclusão e o Programa Cidades Digitais, entre outras ações, ao longo dos anos, buscavam “o acesso a serviços de conexão à internet, com o objetivo de promover a inclusão digital e social, bem como para incentivar ações de governo eletrônico para a população” (Ministério das Comunicações, 2023, p. 1).

De fato, estes programas são positivos, mas insuficientes, visto que a inclusão digital se tornou emergencial com a obrigatoriedade do isolamento social. Com a pandemia de Covid-19 e as históricas desigualdades sociais, os estudantes com acesso limitado não conseguiram acompanhar adequadamente o ensino remoto, dificultando o avanço esperado em competências básicas acarretando baixo desenvolvimento acadêmico.

Segundo relatório da pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras - TIC Educação 2019, apresentada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) (2019), o uso dos canais digitais entre famílias e escolas era apenas para comunicação. E ainda, a pesquisa aponta que:

De acordo com a TIC Educação 2019, 26% das escolas localizadas nas áreas urbanas não possuíam nenhum computador disponível (de mesa, portátil ou tablet) para o uso dos alunos em atividades

14 Hiato Digital é definido, de acordo com o Foro Econômico Mundial (2017), como “a desigualdade nas possibilidades existentes de acesso à informação, ao conhecimento e à educação mediante tecnologias da informação e comunicação”, disponível em: <https://www.iica.int/pt/prensa/eventos/reducao-do-hiato-digital-nas-zonas-rurais-da-america-latina-e-do-caribe-por-uma#:~:text=Esse%20desafio%20%C3%A9%20conhecido%20como,tecnologias%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D> acessado em: 27/08/2023.

educacionais, proporção que era maior entre as escolas das regiões educacionais, proporção que era maior entre as escolas das regiões Norte (49%) e Nordeste (34%) (Cetic, 2019).

As dificuldades de conectividade já existentes dificultaram ainda mais o acesso aos conteúdos pedagógicos durante o ensino remoto e ficou mais difícil quando o Projeto de Lei n. 3.477¹⁵, de 2020, válido por 12 meses (Conectividade Já), que previa acesso à internet gratuita a alunos e professores das redes públicas de ensino foi vetado integralmente pelo presidente Jair Bolsonaro¹⁶ (o Congresso rejeitou o veto).

O resultado imediato foi um retrocesso da qualidade do processo de ensino e aprendizagem que vinha sendo desenvolvida nos últimos anos, como: a ampliação e distribuição dos recursos do Fundeb, a oficialização do ensino obrigatório entre 4 e 17 anos¹⁷, o acesso à educação básica para estudantes com deficiências (Educação Inclusiva - meta 4, PNE 2014-2024), a ampliação da obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil de 0 a 6 anos (crescimento da taxa de matrículas em creches), e em se tratando de Educação Infantil, as crianças desta etapa tiveram muitas perdas, pois, não tem (pela total dependência física) autonomia para acompanharem as aulas remotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de Covid-19 deixou desafios, de forma generalizada, a educação foi afetada negativamente pela falta de convívio entre os estudantes e professores e sofreu um retrocesso histórico

15 <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2256081>.

16 Undime - Posicionamento público <https://undime.org.br/noticia/19-03-2021-22-47-posicionamento-sobre-o-veto-presidencial-ao-projeto-de-lei-3477-2020-que-preve-acesso-a-internet-gratuita-a-alunos-e-professores-das-redes-publicas-de-ensino>. Acesso em: 02 de set. 2023.

17 Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 03 set. 2023.

das conquistas que propunham melhores condições de ensino e aprendizagem para todos os estudantes do país.

A negação dos direitos à educação tem sido recorrente e indutora da baixa qualidade do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, produzindo, a curto prazo, estudantes menos preparados e, a longo prazo, profissionais menos qualificados.

Os desafios gerados pela pandemia de Covid-19 levaram a novas transformações e a possibilidade de pensarmos em adotar um ensino e aprendizagem que promova o desenvolvimento humano, mais sensível à multiplicidade da diversidade, inata ao ser humano.

REFERÊNCIAS

AMADEO, P. *Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. [s.l.]: Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020. 188 p. Disponível em: <https://bit.ly/sopadewuhan>. Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Comunicação. Principais Programas. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1CbrmfJh_MlWNz19_ee1wVu7mkGwQ4E09iUQAVDIabQ/edit. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação. *Estratégia Brasileira de Transformação Digital*. Brasília, DF: MCTIC/Departamento de Políticas e Programas Setoriais em TICs/Secretaria de Políticas de Informática, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/centrais-de-conteudo/comunicados-mcti/estrategia-digital-brasileira/estrategiadigital.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação. *Internet para Todos*. Brasília, DF: MCTIC, 2019. Disponível em: https://internetparatodos.mctic.gov.br/portal_ipt/opencms. Acesso em: 27 ago. 2023.

BUTLER, J. *El capitalismo tiene sus limites*. In: AGAMBEN, G. et al. *Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. [s.l.]: ASPO, 2020.

CETIC.BR. *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras 2019*. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

CURITIBA. Instrução Normativa nº 2 de 15 de abril de 2020. Estabelece orientações para realização das atividades pedagógicas para a Educação Infantil (Pré-Escola), Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fase I e Educação Especial das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Curitiba, 16 abr. 2020.

CURITIBA. Secretaria da Educação. *TV Escola*. Curitiba, 2021. *Divulga grade de aulas*. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/secretaria-daeducacao-divulga-grade-de-aulas/58021>. Acesso em: 29 maio. 2021.

SANTOS, B. S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO HÍBRIDO

Fábio Teixeira¹⁸

INTRODUÇÃO

O ensino híbrido, também denominado semipresencial ou blended education, já não é mais novidade no meio acadêmico. No atual contexto educacional, e ante as recentes alterações normativas, as instituições de ensino superior passaram a inserir o ensino híbrido nos cursos de graduação oferecidos até então com aulas somente presenciais.

Diante desta conjuntura, se torna importante a análise de uma das características mais marcantes do ensino híbrido, qual seja, a interação a distância, sem que professor e aluno estejam presentes, ao mesmo tempo, no mesmo espaço físico.

Temos hoje um novo espaço de aprendizado onde o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma mais autônoma, fisicamente distante do professor, e se dá pelo uso adequado das novas tecnologias digitais. Enquanto no ensino presencial é exigida a presença física do professor em sala de aula, ao mesmo tempo que os alunos; para se levar a efeito este processo, no que diz respeito à atuação do professor no ensino híbrido, este passa a atuar também em momentos virtuais.

Assim, percebemos a valorização da importância da interação entre aluno e professor mediada pela utilização das tecnologias digitais, as quais devem ser uma ferramenta de aproximação entre as partes e não de distanciamento ou até mesmo de isolamento.

A ausência de contato pessoal não pode mais ser um empecilho para o êxito do processo educativo no ensino híbrido. Em tempos de cultura digital, faz-se necessária não só uma reflexão por parte do

18 Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (Bolsista CAPES - Prosup Taxa) e Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Pesquisador no "Grupo Epistemologia e Educação" e da "Rede Sur Paideia", ambos do PPGE da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: teixeirafabio@terra.com.br

professor a respeito de sua prática docente, como também a busca por novos saberes que o tornem apto a atuar na semipresencialidade, uma vez que o trabalho docente nesta modalidade de ensino demanda a construção de conhecimento e habilidades relacionados à utilização de recursos tecnológicos que irão permear todo o processo de ensino e aprendizagem.

CONCEITUANDO O ENSINO HÍBRIDO

Com os avanços tecnológicos que permeiam o desenvolvimento social em todas as suas esferas e o fortalecimento da cultura digital, os agentes políticos, compreendendo este novo cenário, permitiram a inserção no sistema educacional de mecanismos que permitissem que a educação formal utilizasse as ferramentas tecnológicas na condução do processo de ensino e aprendizagem.

A educação a distância é reconhecida como processo válido de ensino e de inclusão social. O artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 estabelece a participação do poder público no estímulo ao desenvolvimento de programas de ensino a distância, sendo que tal incentivo deverá se dar em todos os níveis e modalidades de ensino.

Não obstante às críticas que recebeu, principalmente no tocante à qualidade e massificação de ensino (Belloni, 2001), a EaD se consolidou, fazendo parte do cotidiano das instituições de ensino e, portanto, de alunos e professores. A oferta desta modalidade se expandiu, tornando a educação superior mais acessível.

Diante dos avanços da educação a distância e com o surgimento de novas tecnologias digitais, o Ministro da Educação publicou a Portaria nº 4.059/2004, que tem por objetivo a inserção no sistema educacional da denominada “modalidade semipresencial”, que, em um primeiro momento, buscou possibilitar a inserção de até 20% de atividades a distância nos cursos presenciais.

O ensino híbrido, também chamado de *blended learning* (Horn; Staker, 2015) ou semipresencial (Kramer, 2020) que combina o

ensino presencial com o uso de recursos à distância, visa estabelecer novas possibilidades de organização das aulas (Rovai; Jordan, 2004), permitindo acrescentar vantagens do presencial e do virtual. Importante destacarmos que o ensino híbrido pode ter origem a partir de cursos de graduação presenciais que oferecem uma carga horária a distância ou também de cursos na modalidade a distância com muitas atividades presenciais. Nosso interesse se dá em cursos que têm origem no presencial, ou seja, quando até 40% da carga horária de cursos de graduação presenciais podem ser lecionados à distância (Brasil, 2019).

Ao tratar do ensino híbrido, Moran (2015, p. 27) assevera que:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado.

Nesse tipo de ensino, percebe-se uma mudança nos conceitos até hoje vividos e Santos (2012, p.114) afirma que “as tecnologias digitais vêm superando e transformando os modos e processos de produção e socialização de uma variada gama de saberes”. Isso permite a criação de novos paradigmas educacionais, no qual professores e alunos passam a ter novos papéis e atribuições.

Para Voigt (2007, p. 55) a educação semipresencial é a “[...] ponte que liga a modalidade presencial clássica com moderna educação à distância, possibilitando fruir das vantagens das duas”. A educação semipresencial traz uma nova vertente para o ensino, repensando, assim, o papel do professor e do estudante, em frente às novas realidades tecnológicas:

Pode-se, então, considerar o ensino semi-presencial como uma forma de democratização do conhecimento, com a aplicação das novas tecnologias de comunicação e informação, com vistas a remodelar o processo

de ensino-aprendizagem, bem como o papel dos docentes e discentes, sem dispensar a importância de encontros presenciais constantes (Ebert, 2003, p. 7).

A nosso ver o que mercado convencionou a chamar de “semipresencial” ou “híbrido” – que os autores também denominam de “misto” ou “blended education” – nada mais são do que nomenclaturas utilizadas por grandes grupos educacionais no Brasil para tratar do mesmo tema. Portanto, quando falamos de semipresencial ou híbrido, estamos abordando cursos EaD que possuem parte de sua tutoria ou de seu conteúdo ministrado em seus polos ou de cursos presenciais que possuem até 40% (Brasil, 2019) do curso a distância. É dizer, o híbrido está na EaD e vice versa.

No ensino híbrido, estudantes e professores estão separados fisicamente em determinados momentos da disciplina, mas interligados por meio das tecnologias digitais e dos materiais didáticos empregados. Por tais especificidades, a semipresencialidade torna-se um elemento a mais de flexibilização curricular, no que diz respeito às condições individuais de cada estudante, ao ritmo de aprendizagem, ao local e ao tempo de dedicação aos estudos.

Quanto às políticas públicas aqui representadas pelo processo legislativo pertinente à matéria, em 2004, através da Portaria 4.059, o Ministério da Educação autorizou a implementação do ensino semipresencial nos cursos de graduação reconhecidos das instituições de ensino superior. Deste modo, cursos presenciais de graduação passaram a ofertar disciplinas a distância (é o ensino híbrido), desde que devidamente regulamentados nos projetos pedagógicos, respeitando o limite de 20% da carga horária prevista para a integralização curricular.

Posteriormente, com a edição da portaria 1.134, publicada em outubro de 2016, o Ministério da Educação revoga a Portaria 4.059, atualizando o texto anterior, facilitando a inserção do ensino não presencial, o que fez crescer a oferta pelo ensino híbrido.

A Portaria n.º 1.428 do Ministério da Educação, por sua vez, publicada em 31 de dezembro de 2018 no Diário Oficial da União,

ampliou de 20% para 40% do total da carga horária o limite de aulas na modalidade de ensino a distância que as instituições de ensino superior poderão oferecer em cursos de graduação presencial. A medida é permitida desde que as instituições de ensino cumpram alguns requisitos, tais como estarem credenciadas tanto para a modalidade presencial como a distância, possuírem curso de graduação a distância, desde que o conceito de avaliação dos cursos seja igual ou superior a quatro.

Esta norma encontra-se revogada pela Portaria n.º 2.117/19, do Ministério da Educação, que autorizou 40% de aulas à distância em cursos presenciais, expandindo a modalidade para a graduação em engenharia e saúde, exceto medicina, em federais, e também flexibiliza a implementação a distância.

De acordo com o que temos explanado, os cursos semipresenciais são, portanto, aqueles que não são totalmente presenciais nem totalmente a distância, daí o seu caráter híbrido (blended).

Feita estas considerações, é importante discorrermos acerca de algumas de suas características e, para isso, em um primeiro momento, talvez a comparação com o ensino presencial facilite nossa tarefa. Disto isso, enquanto no ensino presencial há o contato direto entre professor e aluno, no híbrido estas tarefas são divididas entre encontros presenciais e o ambiente virtual de aprendizagem, sendo esta talvez a característica primordial do ensino híbrido, uma vez que aluno e professor, na maior parte do tempo não se encontram juntos no mesmo espaço físico. O ensino semipresencial, amparado pela utilização das tecnologias digitais, da nova forma ao processo de ensino e aprendizagem; modificando o papel de alunos e professores sem, contudo, dispensar a importância de encontros presenciais.

Se, por um lado, o ensino presencial se pautou no paradigma tradicional de educação, no qual o professor expunha o conteúdo e era a principal fonte de informação, a inserção das tecnologias e a oferta do ensino híbrido levou o professor a repensar sua prática pedagógica buscando acompanhar esta nova cultura que afeta o processo de ensino e aprendizagem.

Outra característica é que o professor, na semipresencialidade, diferentemente do professor presencial que atende seus alunos em horários estabelecidos de trabalho e praticamente apenas na sala, em que pese a existência de encontros normalmente pré-agendados ou dispostos em calendários institucionais, muitas vezes acaba ficando à disposição do aluno em locais diversos da sala de aula e em horários muito diferentes da sua jornada de trabalho.

No ensino híbrido, em um ambiente mediado por tecnologias digitais, o aluno pode aprender conforme seu próprio ritmo, buscando assuntos e conteúdo que possam complementar seus estudos de acordo com seu modo de aprender e compreender os temas, mantendo, é claro, certa uniformidade. Há, portanto, no ensino híbrido uma proposta de aprendizagem mais independente que acaba exigindo do aluno um maior senso de responsabilidade e organização, é dizer, o aluno passa a ter maior autonomia e esta irá impactar diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Importante dentro desta nova realidade educativa que o aluno tenha autodisciplina e consciência de que passa a assumir um papel de protagonista de seu próprio aprendizado, evitando, assim, que o excesso de autonomia e a responsabilidade pela aprendizagem acabem por gerar nele certa insegurança.

Deste modo, o professor passa a atuar como um mediador desse processo, pois será ele quem irá coordenar as atividades. Caberá a ele a árdua tarefa de superar a frieza do contato por meio das tecnologias digitais e não pessoalmente, instigando os alunos e fazendo com que estes desenvolvam as atividades propostas.

Por fim, o material didático no ensino híbrido deve ser interativo e prático, sendo estas suas características primordiais a fim de que sirva como fator motivador e ferramenta eficaz no processo educativo. Item fundamental para o sucesso do ensino semipresencial (Allan, 2015), pois é necessário que este direcione o aluno para uma aprendizagem autônoma, sendo o responsável para integração deste com os conteúdos propostos. Devendo, portanto, ser também atraente e claro, capaz de permitir ao aluno a fácil compreensão dos conteúdos disciplinares.

Como bem leciona Allan (2015):

Se antes o material se resumia a folhas mimeografadas e atividades fotocopiadas, agora temos uma infinidade de atividades, planos de aulas e propostas de trabalho produzidos em diferentes mídias e com suporte de vários equipamentos digitais.

Cabe a cada educador, de posse dessa gama de possibilidades, pesquisar, separar e – como observador atento – selecionar aquilo que é de melhor qualidade e pode atender às suas necessidades (Allan, 2015, p.129).

De forma breve, após uma pequena digressão histórica e legislativa, esperamos ter evidenciado o conceito e algumas das principais características do ensino híbrido.

A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Uma particularidade do ensino híbrido diz respeito à comunicação mediada pelo ambiente virtual de aprendizagem. Como atesta Silva (2021, p. 1) “estamos falando da interação e interatividade fundamentada em tecnologias digitais” sendo necessária a:

Superação da aula baseada na oratória do professor apresentador e explicador do conhecimento, com baixa interlocução/colaboração dos estudantes submetidos aos ditames do material didático transmissivo e massivo, baseado em apresentação de slides, arquivos .pdf, videoaulas e videoconferências (Silva, 2021, p. 1).

Paulo Freire (1988, p. 69), ao tratar da relevância da comunicação escreveu que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado”. A comunicação em tempos de cibercultura se dá pelo compartilhamento, conectividade, colaboração e interatividade entre as partes.

A forma como a interação humana ocorre em ambiente virtual também vem despertando o interesse de professores e pesquisadores

há algum tempo. E a compreensão do que é a interatividade no ambiente virtual é importante para o desenvolvimento de atividades que possam propor práticas adequadas e estimulantes ao aluno no ensino híbrido. Para Mattar (2009), o termo interatividade surgiu nas décadas de 1960 e 1970, com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), enquanto a palavra interação tem uma origem mais remota. “A característica principal destas tecnologias é a interatividade, característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina” (Belloni, 2001, p. 58).

Podemos dizer que a interatividade seria a relação estabelecida por meio da tecnologia, com o uso de uma máquina. Para Belloni (2001) a interatividade pode ser vista como virtualidade técnica e a interação se dá entre as pessoas, mediadas pelas máquinas. Existe uma interação quando se refere a relações humanas e estas podem ser mediadas pelas máquinas (tecnologia) que no caso do ensino híbrido possui na interatividade uma de suas características. Nas palavras de Mill (2018, p. 371) “a interatividade, assim entendida, não é apenas fruto da tecnicidade informática, mas um processo em curso, no qual as comunicações humanas em toda sua amplitude são reconfiguradas”.

Silveira (2001, p. 29) ao abordar os processos educativos e as possibilidades advindas das novas tecnologias, afirma:

[...] a aprendizagem é um processo permanente e personalizado; a aprendizagem em rede é cooperativa; ao interagir, obtendo e gerando hipertextos, se está praticando e desenvolvendo uma inteligência coletiva; é fundamental reconhecer, enaltecer e disseminar pela rede os saberes desenvolvidos pela comunidade; cada cidadã e cidadão deve buscar desenvolver na rede múltiplas competências.

Na sociedade em rede há um novo contexto para a interação, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem agora também se dá em um espaço virtual. Assim, a comunicação clássica, unilateral, passa a ser dinâmica em função das novas tecnologias digitais. “Na sociedade conectada, todos estamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a

integrar o individual, o grupal e o social” (Moran; Maseto; Behrens, 2013, p. 68).

A interação que ocorre a distância através das tecnologias digitais é um novo paradigma pedagógico que vai além de ser uma questão de distância geográfica. A distância física agora deve ser superada por procedimentos que facilitem a interação entre alunos e professores, que encurtem caminho e não afetem o comportamento destes, interferindo na comunicação e qualidade do diálogo. O que, conseqüentemente, viria a comprometer o processo de ensino e aprendizagem. “Por sua vez, o digital em rede favorece e potencializa o desenho didático, a mediação docente, o engajamento da discência e a inclusão à cibercidadania” (Silva, 2021, p. 1).

Para Lévy (1999, p. 75):

Um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas.

As autoras Barros e Crescitelli (2008, p. 73) afirmam que “interações virtuais, por serem a distância, impõem desafios aos professores e alunos para a sua realização e para a sua manutenção com sucesso, em razão da ausência do contexto físico partilhado”, isto se dá pelo fato da sala de aula virtual estabelecer diferentes relações das que ocorrem em uma sala de aula tradicional e presencial.

Quando o aluno não conhece pessoalmente seu professor ou está fisicamente distante é natural que a relação entre ambos seja mais fria, e o docente acabe, por vezes, sendo tratado como máquina e não como pessoa. Entendemos que a interação que ocorre no ensino híbrido deve ser vista como um fenômeno pedagógico e não simplesmente como uma mera questão de distância geográfica, visto que a interação, segundo Lévy (1999), pressupõe uma participação ativa do aluno que seria o beneficiário de uma transação de informação.

Há que se buscar estreitar a relação aluno/professor através das tecnologias, facilitando a comunicação/interação, sem que a ausência de proximidade física resulte em uma relação distante ou desrespeitosa entre as partes. A eventual falta de contato pessoal, no que diz respeito à interação, não pode causar desconforto em professores ou alunos.

No aspecto interação há que se ter cuidado com a abordagem escolhida. Valente (2011, p. 26), ao tratar da abordagem broadcast de EaD, na qual “a relação entre o aprendiz e o computador consiste na leitura da tela (ou escuta da informação fornecida), no avanço na sequência de informação, na escolha de informação e/ou na resposta de perguntas que são fornecidas ao sistema” critica a escolha desta ao afirmar que:

O ponto principal nessa abordagem é que não existe nenhuma interação entre professor e aluno, e mesmo entre alunos. Isso não faz parte da proposta pedagógica nem é incentivado. O professor não interage com o aluno, não recebe nenhum retorno deste e, portanto, não tem ideia de como essa informação está sendo compreendida ou assimilada pelo aprendiz (Valente, 2011, p. 27).

Tal qual na EaD, o mesmo não pode ocorrer no ensino híbrido. De nada adianta montar uma grande infraestrutura com diversos recursos e materiais didáticos sofisticados se, do ponto de vista pedagógico ocorre apenas a transmissão de informação. A utilização das tecnologias nas atividades presenciais e à distância demanda novas metodologias, estratégias de ensino e aprendizagem diferenciadas, sendo certo que o nível de interação entre alunos e professores deve ser levado em consideração na estruturação da educação híbrida. Dentro desta realidade, passa-se a exigir dos professores novos saberes, competências e habilidades para a efetivação de suas práticas de ensino e de aprendizagem (Perrenoud, 2000).

O diálogo no ambiente virtual tende a proporcionar uma comunicação mais rápida e frequente, sendo que o diálogo escrito em regra é mais formal do que aquele fundado na oralidade. Vemos a complexidade do processo de interação entre aluno e professor e

também entre os alunos entre si, o que acaba interferindo no processo de aprendizagem. É importante percebermos como a interatividade e a interação (o diálogo) podem e devem ocorrer de forma construtiva no ensino híbrido. O professor é um intermediário entre a comunicação do estudante com a instituição de ensino, avaliando o progresso do aluno e mediando a construção de saberes.

No ensino híbrido a comunicação ainda se dá muito pela palavra escrita (texto impresso, livros, revistas e texto virtual), mas utilizam-se também outras mídias, como smartphones, o áudio, o vídeo, o software e as hipermídias, além de encontros presenciais pré-definidos entre professores e alunos. Por vezes a ausência destes encontros pessoais ainda acaba por comprometer a interação entre alunos e professores. Se atualmente as novas tecnologias digitais estão revolucionando as formas de interagirmos, tal como nossos hábitos e relações sociais, é necessário que no âmbito educacional elas consigam acompanhar esta evolução que se dá em outros setores de nossas vidas. A superação da distância se dá por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação (Moore; Kearsley, 2007).

Na lição de Silva (2021, p. 1):

Nesse contexto sociotécnico, a maior parte dos professores e professoras está cada vez mais compelida à utilização de tecnologias digitais de informação e de comunicação em rede, mas permanece pouco atenta à necessidade de modificar a sala de aula centrada na pedagogia da transmissão. Nem sempre as soluções encontradas significam salto qualitativo em educação. Afinal, o essencial não é apenas a tecnologia, mas as estratégias pedagógicas capazes de mobilizar a comunicação e a educação efetivas em nosso tempo.

Não há nada que evidencie ser o ensino híbrido, mediado por tecnologias, por si só, em termos de qualidade, inferior nem superior ao ensino presencial. “[...]Como as interações nesse contexto dependem de aparatos tecnológicos, recebem, em geral, um tratamento que dá destaque mais a sua dimensão técnica” (Barros; Crescitelli, 2008, p. 73).

Cabe ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) propiciar um espaço de interação, não somente objetivando a aprendizagem, mas também o diálogo entre professor e aluno, visando estreitar relações e aproximar as partes envolvidas nesse novo contexto de ensino e aprendizagem. Tal interação promovida deverá ser de qualidade e com o uso adequado dessas ferramentas tecnológicas. Segundo Barros e Crescitelli (2008, p. 75), a interação no contexto virtual de ensino se conduzida adequadamente, “[...]viabiliza a formação de comunidades e é fundamental para assegurar processos pedagógicos cuja centralidade é colocada no aluno que constrói o conhecimento”.

A sala de aula virtual deve estimular uma participação colaborativa dos alunos. Do contrário, estaremos diante da mera repetição do modelo da mídia de massa, distribuindo pacotes prontos de informações que colocam emissor e receptor em lados opostos do processo de ensino. Este ensino centrado na emissão de conteúdo pelos professores e em simples postagens de livros torna o aluno um mero receptor passivo. A necessária transformação do professor conteudista para o professor mediador é uma realidade, ao que tudo indica, que ainda está sendo transposta.

Dentro de uma concepção pedagógica caracterizada pela interação, interatividade e aprendizagem colaborativa, nas palavras de Andrade (2003, p. 257):

Interação social também influencia a afetividade, a interatividade e a aprendizagem como um todo. No momento em que os alunos adquirem confiança e consideração por seus pares (colegas e professores – reais ou artificiais), as relações interpessoais começam a se formar. Inicia-se um processo de motivação intrínseca, e os alunos vão interagir [...] e socializar seus textos e seus conhecimentos.

De tal modo, percebemos a valorização da importância da interação entre aluno e professor, na medida em que as tecnologias digitais podem ser uma ferramenta de aproximação entre as partes e não de distanciamento ou até mesmo de isolamento. Para Moran (2004), há que se ressaltar a importância da efetividade no decorrer do processo

de ensino e aprendizagem, independentemente do nível ou modalidade de ensino. Ou seja, é necessário que ocorra a dinâmica da comunicação entre as pessoas envolvidas, incentivando as relações sociais.

Nas palavras de Kenski (2012, p. 103):

A relação professor-aluno pode ser profundamente alterada pelo uso das TICs, em especial se estas forem utilizadas intensamente. Na resolução de um problema, na realização de um projeto, na coleta e análise de dados sobre um determinado assunto, o professor realiza um mergulho junto com os alunos, para poder responder a suas dúvidas e questões. A proximidade com os alunos ajuda-o a compreender suas ideias, olhar o conhecimento de novas perspectivas e a aprender também. As TICs proporcionam um novo tipo de interação do professor com os alunos.

No ensino híbrido a ausência de contato pessoal pode vir a ser não só um empecilho na comunicação entre as partes como também um fator limitante do processo de ensino e aprendizagem. Esta dificuldade exige uma reflexão por parte do professor a respeito de sua prática docente. Isto porque o trabalho docente no ensino híbrido demanda a construção de conhecimento e habilidades relacionados à utilização de recursos tecnológicos e a transmissão de conteúdo por meios destes.

O professor passa a desempenhar diferentes papéis, devendo não apenas dominar a tecnologia, mas também articular os saberes e o conteúdo a fim de promover a busca pelo conhecimento, devendo, portanto, estar preparado para a utilização destas tecnologias.

Para Buratto, Dantas e Souza (1998, p. 22):

[...] se a educação depende da qualidade da interação, se as atitudes e capacidades necessárias para sobreviver, conviver e dar sentido à vida dependem de modelos, dependem de encontros com apaixonados leitores da diversidade, dependem de relações ricas que agucem a curiosidade, os professores são elementos fundamentais e insubstituíveis no processo educacional.

Destarte, a separação física entre locutor e interlocutor precisa ser ressignificada. E não será por meio de práticas pedagógicas

unidirecionais centradas num modelo de emissão de conteúdo em massa que isto irá ocorrer. É necessária a construção de saberes – por estudantes e docentes – que estejam dentro deste contexto de sociedade da informação e de cibercultura e que o professor tome posse desta nova forma de comunicação virtual interagindo de forma com que encontros pessoais não sejam sinônimos de uma forma melhor de interação, mas sim diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter evidenciado alguns pontos centrais inerentes à interação e interatividade permeadas pela utilização das tecnologias digitais no âmbito educacional no ensino híbrido.

Acreditamos ser urgente a adoção de políticas públicas voltadas ao ensino híbrido e que digam respeito não apenas a intermediação do processo de ensino e aprendizagem pelas tecnologias, mas, sobretudo, que embasem a utilização destas em concepções pedagógicas e em metodologias de ensino bem definidas.

Para além do desejo de mudar, da necessidade de formação profissional, da superação de obstáculos institucionais, é preciso reconhecer as formas e os meios de aprendizagem dos alunos através da utilização das tecnologias digitais. É necessária a passagem do discurso de disrupção, de inovação, que por vezes nada mais é do que uma repetição de discursos outros já consolidados na história da educação brasileira, para a tomada de medidas concretas e eficazes metodologicamente.

Quando falamos da interação e interatividade no ensino híbrido, é inegável sua importância para a consecução do processo educativo, mas esta não pode se dar de forma estanque, replicando o que se é criticado no ensino presencial. É preciso aprender como fazer. Professor e aluno devem estar imbuídos de novos saberes, bem como devem ter plena consciência de seus papéis no processo de ensino e aprendizagem neste novo contexto educacional.

Por esta razão as políticas públicas devem estar voltadas também para a formação do professor para a educação mediada pelas novas tecnologias digitais, bem como a definição não só prática, mas também legal, de princípios pedagógicos basilares capazes de nortear o ensino semipresencial. As instituições de ensino, ao ofertar o ensino híbrido, devem tomar consciência de que o investimento não deve se dar apenas na aquisição de aparatos tecnológicos, mas, acima de tudo, na formação docente para utilização adequada desta nova tecnologia.

Saber interagir com este novo aparato tecnológico é fundamental para que se possa extrair dele tudo o que é importante para o processo pedagógico. Esta interação é um aspecto presente na cultura digital e parte integrante do ensino híbrido.

REFERÊNCIAS

ALLAN, L. Escola.com: como as novas tecnologias estão mudando a educação na prática. Barueri: Figurati, 2015.

ANDRADE, A. F. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, M. (org). Educação online. São Paulo: Loyola, 2003. p. 255-270.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. (Org.) Ensino híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

BARROS, K. S .M.; CRESCITELLI, M. F. C. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. (orgs.). Interações Virtuais: perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008, p. 73-92.

BELLONI, M. L. Educação a Distância. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 02 set. 2023.

BRASIL. Portaria 1.134, de 10 de outubro de 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>. Acesso em: 02 de setembro de 2023.

BRASIL. Portaria 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Portaria 2.117, de 06 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

BURATTO, A. L. O.; DANTAS, M. R. C.; SOUZA, M. T. O. M. de. A direção do olhar do adolescente: focalizando a escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EBERT, C. R. C. O ensino semi-presencial como resposta às crescentes necessidades de educação permanente. Educar, Curitiba, v. 1, n. 21, p. 83-98, 2003.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HORN, M. B.; STAKER, H. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KRAMER, C. W. Ensino semipresencial na educação superior: uma abordagem hodierna. São José dos Campos: Clube de Autores, 2020.

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

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p. 112-120.

MILL, D. (org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas: Papirus, 2018.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. Educação a distância. São Paulo: Thomson, 2007.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, PUC-PR, v. 4, n. 12, maio-agosto, p.13-21, 2004.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.) Ensino híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: ArTmed, 2000.

ROVAL, A.; JORDAN, H. Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses. International Review of Research in Open and Distance Learning. Athabasca, CA. v. 5, n. 2, p. 67-89, Ago/2004. Disponível em: <http://www.irrodl.org/content/v5.2/rovaijordan.html>. Acesso em: 12 out. 2023.

SANTOS, R. TICs e inclusão/exclusão: o papel da escola na formação para o uso social das tecnologias. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES, 14., 2012, Dourados. Anais... Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2012. p. 2-5.

SILVA, M. Interatividade na educação híbrida. In: PIMENTEL, M.; SANTOS, E.; SAMPAIO, F. F. (orgs.). Informática na educação: interatividade, metodologias e redes. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.3). Disponível em: <https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/interatividade>. Acesso em: 12 out. 2024.

SILVEIRA, S. A. Exclusão digital: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M. Educação a distância: pontos e contrapontos. In: ARANTES, V. A. (org.). Educação a distância: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

VOIGT, E. A ponte sobre o abismo: educação semipresencial como desafio dos novos tempos. Estudos Teológicos, São Leopoldo, v. 47, n. 2, p. 44-56, 2007. Disponível em http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4702_2007/ET2007-2c_evoigt.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

MUSEUS: ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS

Jackelyne Corrêa Veneza¹⁹
Fausto dos Santos Amaral Filho²⁰

Salvaguardar os patrimônios históricos, artísticos e culturais é uma das formas de garantir as novas gerações o conhecimento do passado e possibilitar novos olhares para o futuro.

Entretanto, é a educação museal que vai valorizar o conhecimento que ultrapassa a aprendizagem escolar e interage com as diferentes áreas do conhecimento em suas múltiplas dimensões.

A antítese corrente da arte e da ciência, que as separa como domínios culturais, a fim de torná-las administráveis conjuntamente como domínios culturais, faz com que elas acabem por se confundir como opostos exatos graças às suas próprias tendências (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 28).

Os museus necessitam ser compreendidos enquanto espaços de encontro, de debate, de educação, espaço em que as coisas se produzem e não apenas o já produzido é comunicado, visto que:

[...] a educação é um processo dinâmico e ininterrupto que não cabe mais num paradigma verticalizado de transmissão de saberes consagrados. A revisão do papel dos museus acompanha o rendimento do conceito de formação e de conhecimento, que não podem mais ser reduzido à sua dimensão de ciência, deixando de fora a dimensão artística e cultural (KRAMER apud OSTETTO, 2021).

Entender a arte e as demais áreas do conhecimento, por meio da educação em museus, é uma questão ética, estética e política, como exemplifica Gadamer (1999, p. 169):

19 Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Vinculada ao grupo de pesquisa Políticas públicas e gestão da educação. (UTP/CNPq) E-mail: venezajackelyne@gmail.com

20 Professor e Orientador do Doutorado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas públicas e gestão da educação. (UTP/CNPq). E-mail: fausto.santos@utp.br

Será que não deve haver nenhum conhecimento na arte? Não há na experiência da arte uma reivindicação à verdade, que sendo certamente diversa da ciência, certamente também não lhe será inferior? E será que não reside a tarefa da estética justamente em fundamentar que a experiência da arte é uma forma de conhecimento dos sentidos, que transmite à ciência os últimos dados, a partir dos quais se põe a construir o conhecimento da natureza, certamente também diferente de todo conhecimento ético da razão e, aliás, de todo o conhecimento conceitual, mas que é, contudo, conhecimento, ou seja, transmissão da verdade?

Educação em museus é entender a complexidade da experiência do ser humano com a cultura, com a arte, com o conhecimento das demais áreas do conhecimento, com os sentidos e com a contemplação.

O espaço museu é muito mais que um lugar de visita, de estudo, de pesquisa, de produção de conhecimento, é uma instituição que faz parte de um grande movimento de resistência, de liberdade, de autoconhecimento e de poder.

Refletir sobre educação em museus é trazer para as discussões em políticas públicas da educação, da cultura e dos museus, a importância desse espaço enquanto local de preservação e conhecimento do patrimônio cultural brasileiro, bem como espaço propulsor de aprendizagem, de resistência e de libertação dos grilhões do desconhecimento, dos equívocos da origem histórica das desigualdades econômicas e de classe.

A Educação Museal não é uma prática recente no Brasil e seu surgimento pode ser considerado tão antigo quanto o dos próprios museus. Nos últimos 40 anos a pesquisa em Educação Museal abordou temas que vão da prática às políticas públicas, passando por questões teóricas e pela História da Educação Museal, seja num contexto mais geral, seja a partir da análise da história de algumas instituições ou processos educativos (Castro; Soares; Costa, 2020, p. 15).

Os estudos sócio-históricos revelam o quanto o sistema educacional brasileiro apresenta uma dívida histórica imensa. Pois, no passado, o ensino sempre foi privilégio da elite, mesmo ao democratizar

o acesso às escolas públicas e o conhecimento sobre os menos favorecidos, sobre as diferenças raciais, sempre foram limitados, frágeis e escamoteados por uma política educacional inadequada para adequar-se aos novos cenários mundiais, onde grandes setores da população, em vários países, conseguem ingressar no sistema educacional e em um sistema de ensino público forte e consolidado.

Estamos cada vez mais nos distanciando de países que apresentam um ensino público e de qualidade suficiente para que a maioria da sua população tenha capacidade de recorrer ao conhecimento assimilado, para melhorar suas condições de vida pessoal e do planeta.

A vivência estética não é apenas uma espécie de vivência ao lado das outras, mas representa a forma de ser da própria vivência. Assim como a obra de arte, é um mundo para si, também o vivenciado esteticamente como vivência distancia-se de todos os nexos com a realidade. Parece, inclusive, que a determinação da obra de arte é tornar-se uma vivência estética, ou seja, arrancar de um golpe aquele que a vive dos nexos de sua vida por força da obra de arte, sem deixá-lo referir-se ao todo de sua existência. Na vivência da arte se faz presente uma riqueza de significados que não pertence somente a esse conteúdo específico ou a esse objetivo, mas que representa, antes, o todo do sentido da vida (Hermann, 2014, p. 75-76).'

O conhecimento é poderoso e libertador, para qualquer classe, da subserviência, da cultura do ódio, do desrespeito, da corrupção e de todo e qualquer esquema de dominação sobre as diferenças.

As Exposições Universais e as Exposições Pedagógicas, realizadas de modo concomitante, foram determinantes para a difusão do método do ensino intuitivo na Europa e nas Américas, a partir da segunda metade do século XIX. Uma das formas pela qual o método se popularizou foi o da “lições das coisas”, cuja prática demandava, dentre outros, a realização de visitas, o uso de coleções zoológicas, botânicas e também de outros objetos que desenvolvessem nos educandos o exercício dos sentidos e da observação. O ensino intuitivo foi encarado como instrumento de superação da ineficiência escolar em um contexto de promoção da instrução elementar entre as classes populares e chegou ao

Brasil como saber pedagógico que expressava os anseios de uma renovação educacional capaz de modernizar a nação via educação (Schelbauer, 2006 apud Castro; Soares; Costa, 2020, p. 17, grifos no original).

Entendendo que o papel da educação museal é o mesmo de uma educação de liberdade e conscientização. Como nos diz Paulo Freire, essa dever ser sua função principal, atendendo a um público crescente e mais diverso, auxiliando-os na construção da identidade e da cidadania:

Onde a arte domina, aí passam a valer as leis da beleza e são ultrapassadas as fronteiras da realidade. É o “reino ideal”, a ser defendido contra todas as limitações, até mesmo contra a tutela moral do estado e da sociedade. [...] Torna-se conhecido que uma educação pela arte torna-se uma educação para a arte. No lugar da verdadeira liberdade ética e política, para o que a arte deve nos preparar, desponta a formação de um “estado estético”, uma sociedade de formação que se interessa pela arte. [...] A conciliação do ideal e da vida através da arte é, meramente, uma conciliação particular. O belo e a arte emprestam à realidade somente um brilho efêmero e transfigurado. A liberdade da índole humana, à qual ambos elevam, só é liberdade num estado estético e não na realidade. É a prosa da realidade alheada que, contra a qual, a poesia da conciliação estética tem de procurar sua própria autoconsciência (Gadamer, 1999, p. 149, grifos no original).

Entretanto, a partir do contexto histórico, a relação entre educação e museu passa a ser identificada já no final da década de 20 do século XX, quando foi possível encontrar produções de livros e artigos especializados, escritos por profissionais brasileiros que reconheciam e desenvolviam o trabalho educativo em museus. Assim:

A Educação Museal brasileira se origina alicerçada no ideário escolanovista, que tem como importante referencial o educador estadunidense John Dewey, para quem os museus, assim como as bibliotecas, deveriam estar situados no centro do processo educativo (Hein, 2004).

A Escola Nova preconizou um novo método de ensino - mais prático, concreto e científico; e colocava as necessidades do

aluno no centro das preocupações da escola, daí a necessidade de experimentações a partir de metodologias que favorecessem a atividade do aluno (Saviani, 2008).

A atenção da nova pedagogia se voltou para a melhoria da escola e, sob a influência dela, o museu passou a concentrar seus esforços no apoio à instituição escolar, forjando assim uma relação de dependência em relação à mesma e consolidando a ideia, que atravessaria décadas, do museu como complemento da escola (Lopes, 1991 apud Castro; Soares; Costa, 2020, p. 21)

Dessa maneira, no Brasil pode-se dizer que:

Compreendemos que o Museu Nacional nas décadas iniciais do século XX deu um grande passo para a educação em museus no Brasil, principalmente por inovar ao criar uma seção dedicada ao ensino, aos moldes das demais seções científicas do Museu. Significava a oficialização da prática educativa realizada pelo Museu Nacional desde seu surgimento. Dessa forma, podemos compreender no exemplo do Museu Nacional como se deu a mudança de perspectiva dos museus em que a dimensão educacional tida como inerente se transforma em função educativa institucionalizada. Mesmo compreendendo que estas perspectivas podem ser concomitantes, percebemos que a função educativa assume, na maioria dos casos, o controle das práticas educativas nos museus (Pereira, 2010, p. 16).

De forma que é,

Importante lembrar que os museus – instituições científicas e de instrução pública – estavam inseridos no projeto de modernização da sociedade – leia-se projeto de expansão capitalista – marcado por uma perspectiva otimista quanto ao progresso da ciência e da tecnologia. Esta visão tinha na ciência a solução de todos os problemas e o melhor instrumento para construir uma sociedade civilizada e creditava à educação a responsabilidade pela adaptação do homem às exigências demandadas pelo processo de modernização. Assim, a educação tornara-se um signo de modernidade (Machado, 2009, p. 15).

No entanto, é preciso (re)conhecer os desdobramentos, percorridos historicamente pela definição de educação museal, A Função Educativa

dos Museus, de Bertha Lutz, escrito em 1933, mas somente publicado em 2008, bem como Museus para o Povo (1946), de José Valladares, resultam de viagens de estudo realizadas por seus autores aos Estados Unidos. Valladares aborda as atividades desde “difusão cultural” do museu junto a diferentes públicos. Atenta para as especificidades desta relação, assim como para a necessidade de se conquistar novos públicos, o que demandaria funcionários especializados para a ação educativa nos museus (Castro, 2018).

Bertha Lutz, por sua vez, destaca as potencialidades do museu para a promoção da “educação visual”, a educação a partir do objeto. Aborda a parceria museu-escola no processo de formação dos sujeitos, a partir da integração entre públicos, instituições e diferentes metodologias e abordagens (Castro, 2018 apud Castro; Soares; Costa, 2020, p. 22).

Neste sentido, pode-se dizer que das atuais instituições culturais mundiais, os museus são as que mais estão tentando se adaptar às exigências da modernidade, realizando constantes modificações em seu perfil, democratizando seus espaços, ao abrir suas portas para um público maior e cada vez mais diverso.

Portanto, os museus são espaços que podem educar e formar a partir da interação do visitante com o ambiente e suas obras de arte, sua curadoria, sua organização e seus inúmeros instrumentos dinâmicos e plurais de preservação da memória, proporcionando incríveis experiências para crianças, jovens e adultos.

Visitar museus nos possibilita alcançar o propósito de construção e compreensão do conhecimento histórico, por meio da problematização do que está sendo exposto e das múltiplas leituras que a arte nos oferece. Cabe às instituições de ensino, reconhecerem nas exposições visitadas, esses objetos como fontes portadoras de informações, historicizando-a, problematizando-a e interpretando-a.

No passado, museu e escola, ambos igualmente, foram aparelhos ideológicos a serviço do processo de enculturação necessário ao progresso econômico e à consolidação do ideal

de nação. No século XIX, ambos possuíam um peso educacional nesse processo. No entanto, as diferentes contribuições em face da educação preconizada foram se colocando, pois, a escola pôde se destacar com resultados objetivos (programas, sistemáticas, avaliação, quantidade de pessoas envolvidas – alunos e professores – etc.), ao passo que o museu se manteve ocupado com o objeto (pesquisa, conservação e documentação) e a ação educativa - embora presente - teve sua relevância e legitimidade construídas paulatinamente, o que alcança os dias atuais. Em outras palavras, foi e ainda é mais fácil justificar, mesmo que inquestionável, a importância educacional da escola do que a pouco reconhecida importância do museu, porque os referenciais usados (dados quantificáveis ou esperados para certas finalidades como a profissionalização ou vestibular, por exemplo) não representam o referencial primordial para avaliar o mérito da educação museal. Por outro lado, os museus trabalharam muito lentamente na construção de uma relação estreita com o seu público, o que agora se evidencia como algo a ser superado rapidamente. Em face dessa situação, e tendo sido chamado a participar socialmente, muitas vezes o museu cedeu às pressões da escola, adaptando os seus objetivos, princípios e métodos educativos a ela (Cury, 2013, p. 24).

É preciso compreender que a interação entre museus e instituições de ensino, que o benefício dessa relação para as crianças, os jovens e os adultos, por meio da prática educativa, possibilitam não só ampliar o repertório de informações e conhecimentos de diferentes áreas, como permite o desenvolvimento de uma postura mais sensível e crítica diante da produção artística e do papel da arte para o desenvolvimento humano.

O museu é um espaço de conhecimento e reconhecimento pronto a ser desvendado por todas as instituições de ensino, em especial os cursos de formação de professores, porque é um ótimo recurso didático, com grande potencial para o processo de ensino das mais variadas áreas do conhecimento. Segundo Koptke (apud Martins, 2007, p. 22),

[...] é a partir principalmente do século XX que os museus passam a ser reconhecidos como instituições intrinsecamente educativas,

ou seja, instituições com o atendimento específico para os diversos públicos explicitando objetivos pedagógicos precisos.

A visita a diferentes espaços museais tem sido interpretada pelos professores como estimulantes e inspiradoras para a aprendizagem.

E quando integradas no currículo, proporcionam aos estudantes o aproveitamento das suas experiências com as exposições visitadas, muitas vezes desconhecidas, para as suas atividades acadêmicas, proporcionando o desenvolvimento da imaginação, dos sentidos, da criatividade e, conseqüentemente da sua produção escrita. Assim:

As visitas de estudo são consideradas uma das estratégias mais estimulantes, uma vez que a saída do espaço escolar assume um caráter motivador para os alunos, que se empenham na sua realização. Também pela componente lúdica, as visitas de estudo propiciam uma melhor relação aluno-professor, e devem ser entendidas como mais do que um simples passeio. São, sem dúvida, uma oportunidade de aprendizagem que proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade e favorece a aquisição de conhecimentos, promovendo a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidade. A visita de estudo ao interligar estes componentes consegue fazer com que se atinjam os objetivos, complementando os conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos com os objetos das visitas de estudo, fazendo com que se tornem mais significativos (Rebelo, 2011, p. 25- 26).

Visitar museus e participar das atividades educativas que eles oferecem evidencia o caráter interdisciplinar do espaço, revelando diferentes aspectos históricos, geográficos, culturais, econômicos e artísticos em um único momento. Neste sentido, os profissionais do museu devem se programar para os diferentes grupos que os visitam, definindo e planejando uma linha de ação para cada um.

O professor tem o importante papel de mediar essa visita com seus estudantes, para que eles conheçam sua bagagem de conhecimentos e juntos vivenciem este espaço, conectando, por exemplo: a história local/regional com os conteúdos curriculares.

De acordo com Katia Abud (2010, p. 136):

[...] visitar museus é um exercício de cidadania, pois possibilita o contato com temas relativos à natureza, sociedade, política, artes, religião. Leva a conhecer espaços e tempos, próximos e distantes, estranhos e familiares, e a refletir sobre eles; aguça a percepção por meio da linguagem dos objetos e da iconografia, desafia o pensamento histórico com base na visualização das mudanças históricas, permitindo repensar o cotidiano.

Para que a relação entre instituições de ensino e museus seja significativa, e definitivamente contribua com o desenvolvimento humano, além do educacional, ambas as instituições precisam promover um planejamento participativo e avaliativo de suas ações.

Desta forma, faz-se necessário, instrumentalizar seus profissionais a respeito das linguagens e práticas específicas de cada espaço, como meta a ser cumprida a fim de alcançar a real interação entre os estudantes/artistas/professores e o patrimônio cultural e científico existentes nessa parceria.

É primordial, que se compreenda que:

[...] a relação entre o museu e a escola é antiga e, ainda hoje, conflitiva, porque a superação dos pontos de vistas particulares precisa acontecer, para a construção de um projeto educacional que beneficie os estudantes, sem que se percam as particularidades. Ou seja, o professor busca uma aula diferente, mas o museu não a dará exatamente como esperada porque ele não é sala de aula e tampouco laboratório que a escola não tem. O museu já se convenceu disto. Por sua vez, o museu pretende, sempre, ser contundente na sua intervenção educacional, causar impacto na vida das pessoas esperando delas uma atitude reativa. Mas isto não ocorre porque os sujeitos trazem consigo as suas próprias concepções – agendas culturais como construções biográficas – que são acionadas e colocadas em confronto com as concepções presentes no museu. A eficácia do processo museológico depende de uma situação educacional formulada para respeitar a biografia dos indivíduos e do grupo. Então, substituir a postura reativa por uma proativa seria um caminho a ser traçado. Ainda, os profissionais de museus gostam de demonstrar a sua autoridade museal diante do professor, o que causa constrangimentos e inibição, suponho. O professor, por outro lado, deverá achar o seu lugar na ação

educativa museal ao flexibilizar-se ou mesmo deixar de lado certos procedimentos escolares com referência à transmissão de conteúdo ou disciplinar-comportamental (Cury, 2005, p. 24-25).

Diante do exposto, a compreensão da educação não formal, que permeia a educação museal e a ação dos mediadores/educadores, diz respeito ao falar e entender de processos metodológicos, sejam eles de ordem teórica, prática ou de planejamento. E de estabelecer uma compreensão metodológica sobre o poder do museu, ao assumir plenamente sua tarefa de ser um referencial para a sociedade, por meio de ações educativas.

A estética da experiência museal faz transbordar possibilidades, investindo na ideia de interdisciplinaridade e até mesmo sobre a transdisciplinaridade compreendendo-a como um conjunto de atitudes que transcendem as disciplinas, mas não as apagam. Nesse transbordar ou transcender, a estética da experiência museal supera a própria dimensão do ser porque faz romper com a lógica sujeito-objeto conduzindo o público da experiência museal a dilemas éticos [...] (Castro; Soares; Costa, 2020, p. 66).

Nessa perspectiva, os museus são espaços riquíssimos de investigação, cujo potencial ainda é pouco explorado.

É nesse universo dos museus, que a educação não formal voltada para o sensível, propicia o conhecimento, que a arte, por meio da educação museal e da linguagem lúdica e criativa dos mediadores/educadores, possibilita a seus visitantes a oportunidade de ampliação de seus horizontes no campo da cidadania,

[...] a arte se mostra em um processo dialético com a realidade, no momento em que alguém seleciona, compara e interpreta as imagens registradas sobre qualquer suporte, seja o som, a dança, o teatro, a cor, a forma de uma escultura e de tudo o que faz parte da vida. Ela transforma o olhar, que deixa de ser passivo e torna-se ativo, seletivo, tátil, contemplativo e criador, articulando-se aos processos da vida cotidiana (Gohn, 2015, p. 69).

Dessa forma, evidenciamos a importância de que o museu passe a ser valorizado como local do saber, com base na construção, na elaboração e na organização desse saber, que é acrescido ao fazer e traz a possibilidade de compreensão do patrimônio artístico-cultural da humanidade, por meio da educação museal.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. Ensino de História. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ADORNO, T. W. Teoria estética. Rio de Janeiro: Edições 70, 2018.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ARDILA, Solange Nascimento. Educação em museus e contextos não escolares (Série Universitária). São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2019. Edição Kindle.
- BRASIL. Decreto n.º 8.124, de 17 de outubro de 2013. Regulamenta dispositivos da Lei n.º 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus, e da Lei n.º 11.906, de 20 de janeiro de 2009, que cria o Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8124.htm. Acesso em: 06 abr. 2023.
- BRASIL. Lei n.º 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto dos Museus e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm. Acesso em: 06 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Política Nacional de Museus. Organização e textos de José do Nascimento Júnior e Mário de Souza Chagas. Brasília: MinC, 2007. Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/01/politica_nacional_museus.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. Portaria n.º 422, de 30 de novembro de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal - PNEM e dá outras providências. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/Portaria-422-2017-PNEM.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério do Turismo. Instituto Brasileiro de Museus. Portaria IBRAM n.º 605, de 10 de agosto de 2021. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal - PNEM e dá outras providências. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/legislacao-e-normas/portarias/portaria-ibram-no-605-de-10-de-agosto-de-2021>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- CASTRO, F.; SOARES, O.; COSTA, A. (org). Educação museal: conceitos, história e políticas. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.
- CURY, M. X. Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações. Ensino Em Revista, v. 20, n. 1, p. 13-27, jan./jun. 2013.
- CURY, M. X. Museologia: marcos referenciais. Cadernos do CEOM, Chapecó, v. 18, n. 21, p. 45-73, 2005.
- GADAMER, H. G. Verdade e método. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GOHN, M. G. M. Educação não formal e cultura política: impactos do associativismo no Terceiro Setor. São Paulo: Cortez, 1999.

HERMANN, N. Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

HERMANN, N. **Ética & educação**. Autêntica, 2014. Edição Kindle.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (org.). *Museus, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MACHADO, M. I. S. M. O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do Museu da Vida. 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Ensino e História das Ciências da Terra) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/31846>. Acesso em: 27 jun. 2022.

MARTINS, M. C. Mediação: estudos iniciais de um conceito. Blogspot.com, 27 jun. 2007. Disponível em: [http://equipearte.blogspot.com/2007/06/mediaoestudos\[1\]iniciaisdeumconceito.html](http://equipearte.blogspot.com/2007/06/mediaoestudos[1]iniciaisdeumconceito.html). Acesso em: 20 abr. 2022.

PACHECO, R. A. O Museu como lugar de aprendizagem: o tempo histórico. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis. 27 a 31/07/2015. Disponível em: https://elhekieabhbkmcefcobjddigjaadp/https://ppghistoria.furg.br/images/Selecao/museu_lugar_aprender.pdf Acesso em: 10/04/2023

PEREIRA, M. R. N. Educação museal: entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5. Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/8298410/Educacao_museal_Marcelle_Pereira_dissertacao. Acesso em: 27 jun. 2022.

REBELO, Bárbara Joana. *Visitas de estudo: uma estratégia de aprendizagem*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

REIS, B. S. S. Expectativas dos professores que visitam o Museu da Vida. 2005. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

SANCHES, J.; FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. *Artes, museu e educação*. Curitiba: CRV, 2012.

SARDELICH, M. A. Desafios contemporâneos para a educação museal. *Interfaces da Educação, Paranaíba*, v. 8, n. 23, p. 182-207, 2017.

UM MARXISTA ABERTO CHAMADO EDGAR MORIN

Jacqueline Andrecci Lindstron²¹

INTRODUÇÃO

No cenário intelectual, nomes que transcendem sua época e se tornam fontes de inspiração para diferentes gerações são raros. Um desses indivíduos é o pensador Edgar Morin, cuja trajetória intelectual singular o posiciona como um marxista incomum e provocativo. O propósito deste artigo é explorar a figura fascinante de Edgar Morin à luz de sua relação com o marxismo, uma associação que se desvia das linhas convencionais.

Edgar Morin, ainda vivo, ficou conhecido por sua visão transdisciplinar e abordagem complexa da compreensão da sociedade, da cultura e da existência humana. Centenário produtivo, chama atenção não apenas por suas contribuições para a filosofia e sociologia, mas também por sua conexão com o pensamento marxista. Esclareço de pronto que entendo o marxismo como uma teoria crítica enraizada nas ideias de Karl Marx (1818-1883) que examina as relações de poder, a exploração econômica e a dinâmica de classes na sociedade. Anuncio também que percebo que a relação de Morin com o marxismo não é uma simples adesão às tradições clássicas. Em vez disso, ele incorpora, contesta e expande elementos do marxismo em sua abordagem única, provocando uma reflexão profunda sobre as interseções entre suas ideias e os princípios marxistas.

Neste texto, procurarei explorar o contexto em que Edgar Morin emergiu como pensador, examinar algumas de suas conexões com o marxismo e analisar as maneiras pelas quais ele trouxe contribuições, muitas vezes desafiadoras, para o pensamento contemporâneo. Além disso, abordarei algumas das críticas e debates que cercam a interpretação de Morin sobre o marxismo, destacando como suas perspectivas únicas influenciam seu legado intelectual.

21 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Linha de Pesquisa "Práticas Pedagógicas: elementos articuladores". jllindstron@gmail.com .

Defendo que a jornada intelectual de Edgar Morin como um marxista nos convida a reconsiderar as fronteiras do pensamento e a explorar a capacidade de um indivíduo de transcender categorizações simplistas. Conforme desvendamos a complexidade dessa relação, mergulhamos não apenas na vida e obra de Morin, mas também nas dinâmicas emaranhadas entre teoria, prática e inovação intelectual.

Para tal, é necessário compreender que há disputas intelectuais em jogo e estas podem produzir confrontos, controvérsias, entre os simpatizantes de diferentes correntes de pensamento, por isso, encerro esta apresentação comungando com Dascal (1989) quando afirma que as controvérsias precisam existir para o avanço do conhecimento humano. Passemos à contextualização de Edgar Morin.

O CONTEXTO DE EDGAR MORIN

Para compreender o papel e a influência de Edgar Morin como um marxista singular, é essencial traçar sua trajetória intelectual e contextualizá-lo dentro do cenário sociopolítico e filosófico em que emergiu.

Edgar Morin nasceu em 8 de julho de 1921, em Paris, França. Filho único de família judia. Sua formação acadêmica foi marcada por uma gama de interesses, desde a sociologia até a antropologia, passando pela filosofia e pela psicologia. Sua jornada intelectual ocorreu em um período de agitação política e transformações sociais profundas, tanto na Europa quanto no restante do mundo. Durante sua juventude, Morin testemunhou as convulsões da Segunda Guerra Mundial e as mudanças sociais dela decorrentes, que moldariam seu pensamento. Nas palavras do próprio autor:

Jovem, experimentava uma emoção intensa diante das complexidades históricas. É necessário dizer que meus anos de adolescência correspondem às épocas indecisas e angustiantes dos anos 1930. Eu tinha doze anos quando Hitler ascendeu ao poder, dezessete no momento da Frente Popular, do começo da Guerra da Espanha e dos primeiros grandes processos de Moscou. Como muitos de minha geração, tomei consciência

das coisas e, ao mesmo tempo, da crise da política e dos questionamentos sobre a História. A História estava em transe, depois se desencadeou e, como a muitos outros, arrastou-me tanto em seus furores quanto em suas aleatoriedades (Morin, 2020, p. 12).

O contexto intelectual pós-guerra foi marcado pela busca por respostas diante dos horrores do conflito e pela aspiração de criar um mundo melhor. Foi nesse cenário que o marxismo ganhou destaque como uma abordagem analítica que prometia compreender as profundas desigualdades e injustiças da sociedade, bem como a possibilidade de uma transformação revolucionária. É dentro desse ambiente que a conexão de Edgar Morin com o marxismo começa a se desenvolver.

No entanto, ao contrário de uma adesão dogmática, Morin se destacou por sua disposição de questionar, visitar e expandir os fundamentos do pensamento marxista. Em suas palavras,

[...] o fato de adotar o rótulo de marxista ou rejeitá-lo me parecia secundário. Com efeito, meu marxismo era singularmente aberto, como testemunha *L'Homme et la mort*, escrito em 1948-1950. Eu aí integrava a contribuição de Freud, Rank, Ferenczi, Jung, e alimentava-me de Heidegger e Sartre. Meu marxismo era caracterizado justamente por este traço integrador que visava a apreender a multidimensionalidade do problema humano da morte; buscava uma totalidade que não fosse aditiva” (Morin, 2002, p. 20, grifos do autor).

Assim, aos poucos, Morin vai se constituindo em, como ele mesmo denomina, um “hegeliano-marxista” (Morin, 2002, p. 20), no sentido de que não rompia com a filosofia, mas não permanecia somente com ela; buscava conciliá-la com as demais ciências. Sua abordagem transdisciplinar e seu compromisso com a complexidade o afastaram das ortodoxias rígidas do marxismo tradicional, mas sempre reconheceu Marx como uma “estrela de primeira grandeza” (Morin, 2002, p. 21).

Morin incorporou influências do estruturalismo, da teoria dos sistemas e do pensamento cibernético em sua compreensão da sociedade, o que resultou em uma perspectiva única e multifacetada.

Foi a partir desta vontade de fazer um trânsito entre as várias ciências que Morin concebe sua obra e passa a vida a desenvolvê-la de forma quase enciclopédica. O autor faz questão de ressaltar que não foram apenas filósofos que marcaram sua vida, mas também romancistas, matemáticos, fundadores de espiritualidades e ética, músicos, cineastas, poetas, historiadores, biólogos; a lista é longa! Em *Meus filósofos*, lançada em 2011, Morin expressa seu reconhecimento a todos aqueles que o acompanharam em sua caminhada de estudos, inquietações e busca de si mesmo e os chama, a todos, de filósofos. Nesta obra ele assegura que seus filósofos o ensinaram “a cultivar um sentimento infinito de solidariedade: o que o Tao denomina o espírito do vale que recebe em si todas as águas” (Morin, 2020, p. 18).

Desta maneira, a obra basilar de Morin, “*O Método*” (1977-2004), exemplifica sua busca por uma visão mais completa e integrada da realidade humana. Ele enfatiza a necessidade de considerar as interconexões e interdependências em vez de reduzir fenômenos complexos a análises unilaterais. Essa abordagem alinhava-se com os ideais marxistas de compreender as estruturas subjacentes da sociedade, mas também desafiava os limites dessas estruturas, questionando seu reducionismo.

Creio que a figura de Edgar Morin se destaca como uma encruzilhada intelectual, onde as correntes do marxismo e a abordagem inovadora da complexidade se encontram e se entrelaçam. Sua contextualização e sua busca por uma compreensão lançam luz sobre a origem e a evolução de suas ideias, que transcenderam as fronteiras disciplinares e ideológicas convencionais. Ao adentrar nas contribuições que Morin trouxe ao marxismo, podemos desvendar a maneira pela qual ele se tornou um marxista singular e provocativo, deixando um impacto duradouro no cenário intelectual global.

O MARXISMO SINGULAR DE EDGAR MORIN

Em contraste com muitos adeptos do marxismo, que podem aderir rigidamente às teorias econômicas e à análise de classes,

Morin introduz uma dimensão mais ampla e interdisciplinar aos seus estudos. Sua crítica à simplificação excessiva das estruturas sociais e econômicas, que é frequentemente uma crítica endereçada ao marxismo tradicional, é evidente no desenvolvimento de seus trabalhos. Morin argumenta que uma análise completa da sociedade não pode se limitar apenas à base econômica, mas deve abranger também aspectos culturais, psicológicos e históricos.

Outro ponto marcante da interpretação moriniana do marxismo é sua rejeição ao determinismo rígido. Enquanto o marxismo clássico frequentemente enfatiza a inevitabilidade da luta de classes e a ascensão do proletariado, Morin enfatiza a importância das contingências históricas e das complexidades imprevistas que moldam os eventos sociais. Sua abordagem ressoa com a natureza não linear e muitas vezes caótica das mudanças sociais. Para ilustrar, vejamos um exemplo.

Marx, segundo Morin “não podia prever o papel maior da ciência e da técnica associadas na tecnociência do século XX, nem a formação do quadrimotor ciência-técnica-indústria-lucro que propulsiona cada vez mais o devir do planeta” (Morin, 2002, p. 23). Mesmo assim, Marx acreditava ser possível que o capitalismo atingisse um ponto de desenvolvimento em que a luta de classes fosse superada e que todos os cidadãos tivessem condições de vida dignas, mas isso ainda não aconteceu. A sociedade continua injusta, controlada por uma minoria que detém os meios de produção e agora, também, os meios de informação e comunicação.

Como Marx não conseguiu prever a força que o Estado e a indústria teriam, também não anteviu que a mercadoria-homem teria seus sentimentos e práticas impedidos de florescer. Morin, por sua vez, resgata Marx e reconhece que é na noologia²² marxista que o homem genérico pode ser encontrado e redefinido. À vista disso, imagino que é a partir de seu ativismo marxista²³, com traço integrador, que Morin escreve sendo fiel à integração constante entre filosofia e ciência(s):

22 Noologia é uma das ciências auxiliares da metafísica que tem por objeto as funções cognitivas. Immanuel Kant chamou de noologistas aqueles que, como Platão, acham que os conhecimentos puros derivam da razão, em contraposição aos empiristas, que os julgam derivados da experiência.

23 Edgar Morin fez parte da Resistência Francesa na luta contra o Nazismo e foi membro do Partido Comunista por décadas, tendo sido expulso do mesmo em 1951 por discordar veementemente das ações stalinistas.

Ultrapassei Marx integrando-o e não desintegrando-o, ainda que esta integração necessitasse de um certo deslocamento de estrutura de conjunto que assegurava a coerência do sistema. Completei Marx onde julguei que havia carência e insuficiência, mas indo além de neo ou pós-marxismo: precisava elaborar aquilo que a partir de 1980, pude chamar de pensamento complexo. (Morin, 2002, p. 21, grifos do autor)

Além disso, Morin também desafia a visão simplista de revolução. Enquanto o marxismo tradicional tende a ver a revolução como um evento abrupto que leva à substituição direta de uma ordem pela outra, Morin sugere que transformações duradouras requerem uma abordagem mais gradual e orgânica. Ele destaca a importância de mudanças na mentalidade e na cultura como fatores cruciais para a construção de uma nova ordem social. Compartilho aqui o alerta de Carvalho (2001) de que a obra moriniana “desfaz o salvacionismo revolucionário, colocando em seu lugar uma totalidade inacabada, que reintegra a dúvida e a reinterrogação, que assume o erro” (Carvalho, 2001 apud Morin, 2002, p. 15).

É importante notar que a reinterpretação de Morin não nega os princípios fundamentais do marxismo, como a análise das relações de poder e a exploração econômica. Pelo contrário, ele procura expandir e enriquecer esses princípios, incorporando elementos de outras correntes de pensamento, como o estruturalismo e a teoria dos sistemas. O que Morin defende é que não se pode mais conceder ao marxismo o monopólio do conhecimento pertinente, da compreensão do mundo e da ação salutar. “Sob suas mais dogmatizadas e degradadas formas, também as mais difundidas, o marxismo tornou-se uma utopia reacionária, segundo a expressão de Karl Korsch”²⁴ (Morin, 2002, p. 24), ou seja, sugere que há necessidade de crítica ao dogmatismo e à ortodoxia; o que Morin entende como possível através de uma busca incessante por estratégias para desenvolver uma compreensão mais completa e precisa da realidade social.

24 A visão de marxismo de Karl Korsch era caracterizada por sua ênfase na renovação teórica constante, na relação estreita entre teoria e prática, na crítica à ortodoxia e na compreensão da dialética como uma ferramenta fundamental para analisar as transformações sociais.

Em última análise, o marxismo de Edgar Morin transcende o rótulo de uma simples adesão às doutrinas marxistas tradicionais. Sua reinterpretação complexa, muitas vezes desafiadora, destaca seu papel como um pensador inovador que não teme questionar as ortodoxias estabelecidas. Ao unir o marxismo a uma abordagem interdisciplinar e à valorização da complexidade, Morin amplia as fronteiras do pensamento marxista, convidando-nos a reavaliar as relações sociais, as estruturas de poder e os caminhos para a transformação social em um mundo cada vez mais interconectado e multifacetado.

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Morin se destacou por suas divergências das ideias marxistas convencionais e pela introdução de sua abordagem singular para diversos temas-chave defendidos pelos marxistas tradicionais. Suas divergências podem ser observadas em várias áreas, cada uma das quais reflete sua busca por uma compreensão mais complexa da sociedade. Trago aqui algumas dessas áreas, como Morin trouxe sua própria abordagem e alguns exemplos.

Primeiramente, apresento uma das maiores divergências de Morin em relação ao marxismo tradicional: a ênfase na complexidade e na não-linearidade das dinâmicas sociais. Enquanto o marxismo muitas vezes segue uma visão linear de desenvolvimento histórico, Morin argumenta que a sociedade é marcada por interconexões intrincadas e imprevisíveis. Ele reconhece que as mudanças sociais não são resultado de uma única causa ou força, mas sim do entrelaçamento de uma variedade de fatores interdependente. Os movimentos sociais do século XX na América do Sul, por exemplo, ilustram a perspectiva de interconexões intrincadas e imprevisíveis na sociedade, conforme discutido pela visão de Morin. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil, o Movimento Indígena no Equador, os Movimentos pela Justiça Social na Venezuela, os Movimentos Sociais na Bolívia e a Marcha das Panelas Vazias na Argentina são exemplos de como os movimentos sociais e políticos são influenciados por uma

teia complexa de fatores interdependentes, como cultura, etnia, identidade, economia, política e história. A perspectiva de Morin sobre interconexões e interdependências ressalta a necessidade de abordagens abrangentes para entender a dinâmica desses movimentos e suas aspirações por mudanças sociais e políticas.

Outra divergência frequentemente citada na literatura é a ênfase nas dimensões culturais e psicológicas: Morin amplia o escopo de análise marxista ao incluir dimensões culturais e psicológicas em suas considerações. Enquanto o marxismo tradicional pode às vezes subestimar o papel da cultura e da psicologia na formação da sociedade, Morin destaca a importância da mentalidade coletiva, das representações simbólicas e dos padrões culturais na dinâmica social. Ele reconhece que os aspectos subjetivos desempenham um papel crucial na formação das estruturas sociais. Exemplifico trazendo o crescimento dos movimentos feministas na América do Sul. Entendo que o marxismo tradicional possa priorizar a luta de classes, mas imagino que Morin abordaria a importância das dimensões culturais e psicológicas na mobilização das mulheres. Ele consideraria como a construção de identidades de gênero, a conscientização sobre a violência patriarcal e as representações simbólicas do feminismo desempenham papéis cruciais na transformação social. Sabemos esta ser uma transformação lenta, gradual e orgânica. O que nos leva a mais uma divergência.

A transformação gradual e orgânica da sociedade pode ser, sem dúvida, considerada uma das divergências mais proeminentes entre Morin e o marxismo tradicional. Enquanto o marxismo tradicional muitas vezes promove a ideia de uma revolução abrupta que leva à substituição imediata de uma ordem pela outra, Morin argumenta que as mudanças duradouras geralmente ocorrem de maneira mais gradual e orgânica. Ele acredita que a transformação profunda requer uma mudança nas atitudes, valores e relações sociais ao longo do tempo. Ao pensar em um exemplo prático, conclui que os avanços dos direitos LGBTQ+ poderiam ser lembrados. O marxismo tradicional poderia, talvez, focar na luta de classes para explicar o movimento. No

entanto, Morin, seguindo a sua linha de pensamento, provavelmente consideraria como a maior aceitação e a igualdade, longe da equidade, para a comunidade LGBTQ+, ocorreram de maneira gradual, à medida que a sociedade evoluiu suas atitudes, tendo a mídia desempenhado um papel de conscientização e o ativismo LGBTQ+ ganhou visibilidade ao longo do tempo. Acredito que ele ressaltaria a importância da mudança de mentalidade e dos valores para essa transformação.

Em última instância, as divergências de Morin em relação ao marxismo convencional ilustram sua busca por uma compreensão mais completa e profunda da sociedade. Sua abordagem complexa e multifacetada, que incorpora elementos de diversas correntes de pensamento, reflete sua crença na importância de abordar as complexidades da realidade social sem reducionismos simplistas. O que o pensador consegue fazer dando ênfase na interconexão entre diversas áreas do conhecimento contrasta com a abordagem mais unidimensional frequentemente associada ao marxismo clássico. Além disso, Morin valoriza a transculturalidade, reconhecendo que as abordagens marxistas podem variar de acordo com as realidades culturais e históricas específicas de diferentes regiões do mundo.

Silva (2012) afirma que tudo que Morin faz é “empobrecer toda a riqueza do pensamento de Karl Marx (1881-1883) acerca da dialética materialista da história” (Silva, 2010, p. 14). No entanto, em meu entendimento, o exercício cogitativo que Edgar Morin realizou para demonstrar o seu posicionamento epistemológico dentro e diante do marxismo aponta para dois pensadores transdisciplinares por excelência. Ambos reconhecidos como homens que viveram intensamente o seu tempo histórico, Morin ainda vive, e que, de certo modo, segundo Silva (2012, p. 76) propuseram “utopias salvacionistas” para enfrentar os problemas de suas realidades. Esta parece ser uma das poucas, senão a única, convergência que Silva (2012) admite existir entre Marx e Morin. Ainda que não nos pareça totalmente correto identificar o pensamento de Morin com uma suposta utopia salvacionista.

Embora possamos dizer que Edgar Morin tenha divergido das ideias marxistas convencionais em várias áreas, também é importante

destacar as convergências que ele manteve com vários princípios fundamentais do marxismo. Suas convergências demonstram que, apesar de suas inovações e reinterpretações, ele ainda compartilhava preocupações centrais com o marxismo. Por isso, talvez, devêssemos pensar em complementariedade.

Uma das principais convergências entre Morin e o marxismo é a sua preocupação com a alienação e exploração na sociedade. Assim como os marxistas, Morin também se preocupa com a maneira como as estruturas sociais podem levar à alienação dos indivíduos de sua própria humanidade e à exploração econômica. Ele reconhece a importância de entender as relações de poder e as dinâmicas de classe que subjazem a exploração.

Além disso, Morin compartilha com o marxismo a ênfase na análise das estruturas sociais que moldam a vida das pessoas. Ele reconhece a importância de examinar as relações de classe, as hierarquias de poder e as contradições inerentes à sociedade. Embora Morin expanda essa análise para incluir dimensões culturais e psicológicas, ele ainda valoriza a compreensão das estruturas subjacentes²⁵.

Assim como os marxistas, Morin acredita na possibilidade e na necessidade de mudança social. Ele compartilha a visão de que as estruturas sociais podem ser transformadas para criar uma sociedade mais justa e igualitária. Embora suas opiniões sobre a natureza e o ritmo dessa mudança possam diferir, a crença na capacidade de transformação social é uma convergência central.

Não posso deixar de lado o foco nas contradições e conflitos sociais. Morin reconhece, assim como o marxismo, que as sociedades são marcadas por contradições e conflitos intrínsecos. Ele valoriza a análise dessas contradições como um meio de compreender as dinâmicas sociais e identificar pontos de tensão que podem levar a mudanças significativas. Afirma assim que “é necessário ao mesmo tempo aceitar o que se recusa e recusar o que se aceita. É preciso exigir a totalidade

²⁵ As estruturas subjacentes ao marxismo tradicional referem-se aos conceitos fundamentais e às análises estruturais propostas por Marx e Engels em sua teoria crítica do capitalismo. Essas estruturas constituem a base teórica do marxismo e são cruciais para a compreensão da dinâmica da sociedade capitalista e das mudanças sociais. Algumas das principais estruturas subjacentes ao marxismo tradicional incluem a luta de classes, a dialética, a mais-valia, o modo de produção, entre outras.

e negá-la” (Morin, 2002, p. 59), pois a contradição é o próprio tecido de nossa condição humana.

Tanto o marxismo tradicional quanto Morin compartilham o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Ambos reconhecem as desigualdades e injustiças presentes nas estruturas sociais e aspiram a um mundo onde essas desigualdades sejam superadas.

Em resumo, as convergências de Morin com as ideias marxistas refletem sua contínua preocupação com as dinâmicas sociais, a exploração e a busca por uma transformação positiva da sociedade. Embora ele tenha trazido suas próprias abordagens e inovações, suas convergências demonstram que ele estava, em muitos aspectos, inserido no mesmo debate intelectual sobre a natureza da sociedade e as maneiras de enfrentar seus desafios.

AS CRÍTICAS

As ideias de Edgar Morin, à luz de sua associação com o marxismo, provocaram discussões profundas e reflexões críticas. Enquanto ele trouxe contribuições inovadoras para o pensamento social, suas adaptações e reinterpretações foram submetidas a escrutínio rigoroso por aqueles que valorizam tanto a tradição marxista quanto outras abordagens filosóficas e sociológicas. Além disso, a recepção de suas ideias pela comunidade acadêmica e pelo público em geral é complexa e multifacetada.

Entendo que o debate sobre discursos científicos como um instrumento de compreensão de controvérsias humanas, essencialmente sociais e políticas, nas quais os conhecimentos científicos se constituem e circulam, deveria ser mais frequente e quiçá menos inflamado. No entanto, isso só ocorre se houver a possibilidade do diálogo entre as partes. Segundo Carvalho (2001), “pesquisadores que procuram certezas obtidas por regras lógicas e formais para a fabricação do real devem se afastar” do pensamento complexo proposto por Edgar Morin (Carvalho, 2001 apud Morin, 2002, p. 15). Meu esforço teórico está centrado na leitura atenta das obras

morinianas e na premissa de reconhecimento e enaltecimento de Morin à Marx, sua genialidade e vanguardismo intelectual. Considero este um lembrete importante uma vez que o filósofo francês foi fortemente influenciado por Marx e fervorosamente refutado por muitos marxistas, na defesa apaixonada do materialismo histórico dialético. Eis, a seguir, algumas das críticas comumente feitas à Morin pelos simpatizantes do marxismo tradicional.

Críticas marxistas costumam acusar Morin de desviar-se das análises estruturais e econômicas centrais do marxismo ao incorporar abordagens interdisciplinares e complexas. Elas parecem considerar que suas interpretações diluem os aspectos fundamentais do marxismo, como a análise da luta de classes e a exploração econômica. Ou seja, sugerem haver um reducionismo do marxismo.

Outra questão recorrente para os não simpatizantes do pensamento complexo de Morin é a ênfase na subjetividade: A introdução de dimensões culturais e psicológicas por Morin parece ser vista como uma afirmação excessiva da subjetividade, desviando-se das raízes materiais do marxismo. Parece uma tentativa de argumentar que essa abordagem pode obscurecer a análise das relações de produção e das estruturas de poder.

Há também a noção de complexidade excessiva sugerindo uma falta de clareza conceitual nas ideias de Morin, devido à sua abordagem interdisciplinar e à sua linguagem complexa. Apesar disso, muitos acadêmicos valorizam suas contribuições inovadoras para o pensamento sociopolítico, apreciando sua abordagem, gerando assim debates acalorados e análises críticas dentro e fora da academia.

O público em geral também recebe as ideias de Morin com interesse e curiosidade. Sua abordagem ressoa com aqueles que buscam compreender a sociedade em todas as suas dimensões.

O LEGADO

Edgar Morin tem deixado uma marca imanente no pensamento contemporâneo. São mais de 90 obras publicadas, inúmeras

entrevistas, várias lives, filmes e inúmeros títulos de professor emérito em universidades espalhadas pelo mundo. Suas ideias continuam a influenciar várias áreas do conhecimento, oferecendo abordagens inovadoras para os desafios sociais, políticos e econômicos do mundo atual. Sua visão complexa e interdisciplinar ressoa especialmente em um momento em que a compreensão das interconexões entre os diversos aspectos da vida humana é crucial.

Aqui estão algumas características pelas quais seu legado tem obtido aderência): i) a complexidade e interdisciplinaridade; ii) abordagens integradas; iii) desafio à simplificação; iv) capacidade de adaptação às mudanças; v) influência nas novas gerações; e, vi) renovação do debate marxista.

Começo pela complexidade e interdisciplinaridade: O enfoque de Morin na complexidade e na interdisciplinaridade encontrou eco em diversas disciplinas, da sociologia à ecologia, passando pela economia e pela política. Seus conceitos incentivam os pesquisadores a explorar as conexões latentes entre fenômenos aparentemente independentes, fornecendo uma abordagem mais abrangente para entender os problemas contemporâneos. Praticamente, podemos citar, como exemplo, o conceito de desenvolvimento sustentável. Este conceito busca equilibrar as necessidades econômicas, sociais e ambientais, reconhecendo as interconexões complexas entre essas áreas diversas e tem raízes em várias áreas do conhecimento, como sociologia, ecologia, economia e política. Isso reflete a necessidade de abordar os problemas contemporâneos de forma não fragmentada. O enfoque de Morin na interdisciplinaridade e na análise das relações entre diferentes fenômenos contribuiu para a formulação e o entendimento desse conceito.

Em um mundo caracterizado por desafios globais interconectados, como as mudanças climáticas, a desigualdade social e a fragmentação política, a abordagem para além da holística de Morin é especialmente relevante. Suas ideias incentivam a análise e a resolução desses problemas de forma integrada, reconhecendo as interdependências entre as esferas sociais, econômicas e ambientais.

Ou seja, ele propôs um desafio à simplificação. Desafiou a tendência de simplificar problemas complexos, destacando as nuances e as contradições inerentes à sociedade. Em um mundo de discursos polarizados e soluções superficiais, sua ênfase na complexidade oferece uma abordagem mais realista para enfrentar os desafios contemporâneos. Apesar das mudanças tecnológicas rápidas, o pensamento muda lentamente, como já vimos anteriormente. Assim, as ideias de Morin sobre a mudança gradual e orgânica encontram relevância em um mundo em constante transformação.

Enquanto abordagens abruptas podem levar a resultados imprevisíveis, a visão de Morin sobre a mudança evolutiva ressoa com a necessidade de adaptação e aprendizado contínuo diante de novos cenários. A pandemia Covid-19 me parece um bom exemplo desta premissa. Em poucos meses, considerando a história da humanidade, nossos hábitos foram dramaticamente alterados, nossos valores testados, nossas crenças desafiadas por um vírus letal que tirou de nós entes queridos nossos e/ou de outros. Com Morin aprendemos, a duras penas, a lição de que “somos levados, simultaneamente a resistir, a conservar, a revolucionar” (Morin, 2002, p. 126) e assim o fizemos. Quais serão as lições que aprendemos para o futuro? Quanto podemos passar adiante para as novas gerações? Ainda não sabemos, mas já sabemos que o inusitado da pandemia nos encorajou a explorar as conexões entre diferentes campos para encontrar soluções inovadoras para aquele momento.

Por último, o pensamento complexo traz em si a renovação do debate marxista, uma vez que a interpretação de Morin do marxismo trouxe uma nova perspectiva ao debate, estimulando discussões sobre como aplicar as ideias marxistas em um contexto contemporâneo. Suas adaptações reacenderam o interesse nas teorias de Marx e sua relevância para os desafios atuais. Afinal, como ele próprio declara “o que caracterizou o método de Marx foi um espírito crítico radical ilimitado, um pensamento dialético sempre em movimento, foi privilegiar o movimento em oposição à essência enrijecida ou reificação” (Morin, 2002, p. 74, grifos do autor). Desta forma, é bem-

vindo o debate que traz de volta as ideias de Marx integradas ao cotidiano da vida contemporânea, que ainda não viu a superação da luta de classes.

Resumidamente, creio que o legado de Edgar Morin transcenderá sua época, oferecendo insights preciosos para o pensamento de sua e nossa contemporaneidade. Suas ideias fornecem ferramentas valiosas para entender e enfrentar os complexos desafios sociais, políticos e econômicos do século XXI. Sua influência continua a inspirar uma nova geração de pensadores comprometidos em explorar novas maneiras de compreender e transformar o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recapitulando, procurei apresentar a figura intelectual fascinante de Edgar Morin à luz de sua associação com o marxismo. Iniciei contextualizando sua trajetória, compreendendo sua origem e seu desenvolvimento intelectual marcado por transformações sociais e políticas de seu tempo histórico.

Examinei brevemente suas divergências em relação às ideias marxistas tradicionais, destacando como sua abordagem complexa transcendeu as linhas de pensamento convencional à época. Morin introduziu elementos como a complexidade, a importância das dimensões culturais e psicológicas, e a ideia de transformação social gradual. Observei também suas convergências com as ideias marxistas, incluindo a análise das estruturas sociais, a crítica à exploração e a ênfase na mudança social.

Destaquei como o legado de Edgar Morin está presente no pensamento contemporâneo. Como sua visão de conhecimento e pensamento ressoa com a necessidade de compreender as interconexões entre diferentes aspectos da vida humana e a importância de abordar problemas de forma integrada. De modo que a associação entre Edgar Morin e o marxismo é de vital importância para a compreensão da evolução das ideias sociais e políticas. Sua abordagem única não apenas trouxe inovações ao marxismo, mas também desafiou e revitalizou

os debates em torno das estruturas sociais, da mudança social e das transformações revolucionárias. Sua interpretação complexa abriu espaço para uma análise mais completa da sociedade, incorporando não apenas as dimensões econômicas, mas, também, culturais, psicológicas e históricas.

Em última análise, a associação entre Edgar Morin e o marxismo enriqueceu o pensamento social e político, lançando luz sobre novas perspectivas e abrindo caminho para a exploração de soluções criativas e integradas. Para mais, a obra moriniana anuncia que a ciência, muitas vezes, navega sobre zonas de ilusão e de incertezas e que não devemos nos apoiar irrefletidamente nas supostas verdades científicas. Morin vai além, anuncia que é preciso compreender e analisar estas zonas de incertezas no sentido de buscar estratégias para sua superação. Por isso creio que a discussão de visões aparentemente antagônicas, pode enriquecer o debate intelectual sobre o possível antagonismo ou complementariedade entre o modo de pensar e entender o conhecimento científico de Marx e de Morin. Sua obra é um lembrete constante de que a complexidade do mundo requer abordagens igualmente complexas e que as ideias têm o poder de transcender o tempo e influenciar gerações futuras. Desta forma o filósofo francês se autodeclara um “marxista aberto” que opera rupturas ao se empenhar no desprendimento das ideias dominantes, “propondo uma redefinição da racionalidade, investindo no perigo das fórmulas-choque contidas em racionalizações frias” (Morin, 2002, p. 15).

Termino sugerindo a consideração de que o pensamento complexo de Edgar Morin pode significativamente ajudar na compreensão e ampliação dos princípios presentes na obra de Marx. Além disso, creio que ele serve como um elemento fundamental para identificar pontos de descontinuidade e ruptura com a abordagem fragmentada na análise das áreas de estudo das ciências que ainda impera quase soberana na academia. Isto, porque acredito ser saudável adotar esse tipo de exercício intelectual sob a perspectiva de pensar em objetivos educacionais mais amplos de apreensão de conteúdos científicos, como a capacitação dos estudantes para tomadas de decisões em

suas vidas cotidianas em questões e situações que envolvam ciência e tecnologia, para o nosso próprio bem enquanto espécie, que, talvez, nunca supere a luta de classes.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. Tempos líquidos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CARVALHO, E. A. Prefácio - A complexidade do homem genérico. In: MORIN, E. Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo. Tradução de Maria Lucia Rodrigues e Salma Tannus. Porto Alegre: Sulina, 2002, p. 13-24.

DASCAL, Marcelo. Compreendendo as controvérsias. 1989 In: Dascal Interpretação e compreensão. Tradução de Márcia Heloisa Lima da Rocha. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006, p. 301-313.

FONSECA, V. M. da. A complexidade de Edgar Morin e o materialismo histórico de Marx. JM Online, Uberaba, 14 ago. 2011. Disponível em: <https://jmonline.com.br/a-complexidade-de-edgar-morin-e-o-materialismo-historico-de-marx-1.160618>. Acesso em: 14 maio 2025.

MORIN, E. Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo. Tradução de Maria Lucia Rodrigues e Salma Tannus. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. Meus filósofos. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2020.

SILVA, M. D. da. Educação, ideologia e complexidade: contribuição para a crítica ao pensamento de Edgar Morin e sua interface com a educação brasileira. Jundiaí: Paco, 2012.

CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DE PAULO FREIRE E PAPA FRANCISCO EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E CRIATIVA

Jean Alves Lima²⁶

INTRODUÇÃO

Os pensamentos políticos e pedagógicos de Paulo Freire e Papa Francisco têm a capacidade de nutrir nossa esperança, ao mesmo tempo em que despertam nos interlocutores a vocação intrínseca à humanidade, criando as condições para a humanização. Os princípios que fundamentam esses pensadores, apesar de terem surgido em épocas distintas, compartilham as mesmas urgências e emanam da sensibilidade e do desejo de construir uma sociedade renovada, fundamentada na cultura do encontro com o próximo. Sob essa perspectiva, somos chamados a assumir a responsabilidade de contribuir para a mudança deste mundo, transformando-o em um lugar melhor para se viver. Assim, Paulo Freire, por meio de sua obra “Pedagogia da Autonomia”, e o Papa Francisco, através do “Pacto Educativo Global”, personificam os anseios de uma pedagogia contemporânea, profundamente humana e orientada para o encontro com o próximo.

Paulo Freire, grande educador da América Latina, propõe uma educação libertadora que, além de despertar para os caminhos da autonomia frente às realidades desumanizadoras e opressoras, também contribui com as transformações sociais, ou seja, uma educação que não se acomoda, mas que carrega em si o espírito da mudança. Em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, evidencia-se o carácter político da educação, assim como a possibilidade de transformação pessoal e social decorrentes de um modelo de ensino capaz de humanizar e promover a autonomia de cada indivíduo.

26 Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: jeanpmj@hotmail.com.

A iniciativa do Papa Francisco ao lançar o Pacto Educativo Global em 15 de outubro de 2020, no Vaticano, representa um apelo pessoal e coletivo de grande significado. Ele convoca toda a sociedade a uma reflexão mais profunda sobre a necessidade premente de promover uma educação que seja verdadeiramente aberta e inclusiva. Essa chamada à ação transcende fronteiras religiosas e culturais, destacando a importância universal de uma educação que vá além do mero fornecimento de conhecimento acadêmico.

O Pontífice enfatiza a urgência de criar espaços onde a escuta ativa seja valorizada, onde cada voz seja ouvida e respeitada. Em um mundo marcado por divisões e polarizações, o diálogo torna-se uma ferramenta essencial para construir pontes e compreender as diversas perspectivas que moldam nossa sociedade. O chamado à promoção de uma educação inclusiva e centrada no diálogo é um apelo à construção de um mundo mais solidário, onde a diversidade seja celebrada e onde todos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo. “A escola é um lugar de encontro e hoje precisamos desta cultura do encontro para nos conhecer, para nos amar, para caminharmos juntos” (Papa Francisco, 2014, p. 45).

O Pacto Educativo Global é, portanto, um convite inspirador para que indivíduos, instituições educacionais, líderes políticos e a sociedade como um todo se unam em um esforço conjunto para transformar a educação em uma força poderosa na construção de um futuro mais justo e sustentável para todos. Através desse chamado à educação aberta, inclusiva e dialógica, o Papa Francisco nos lembra que a educação é uma força transformadora capaz de moldar um mundo melhor para as gerações presentes e futuras.

Parte superior do formulário

Nesta pesquisa, pretende-se analisar e compreender os pensamentos de Paulo Freire e Papa Francisco em favor da construção de um “itinerário pedagógico”, no qual a promoção do ser humano em sua totalidade seja o centro das ações e políticas educacionais. Destaca-se, de modo especial, a obra “Pedagogia da Autonomia”, de Freire, e o Pacto Educativo Global, representado pelo Papa Francisco e,

2020. Ambas as iniciativas apresentam elementos que colaboram com o desenvolvimento de uma educação criativa, crítica e marcadamente participativa.

EDUCAR PARA A ESPERANÇA

É preciso recordar as belas palavras do grande pedagogo brasileiro:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera pura, que vira, assim, espera vã (Freire, 2023, p. 76).

Para Paulo Freire, a esperança está intrinsecamente ligada à ação transformadora. Educar para a esperança significa cultivar a crença de que é possível superar desafios, injustiças e desigualdades por meio da conscientização e da ação coletiva. Ele via a educação como uma ferramenta para a emancipação, permitindo que as pessoas adquirissem o poder de compreender e questionar sua realidade, identificar problemas e desigualdades e, em seguida, agir para resolvê-

los. Na perspectiva de Freire, a educação para a esperança envolve a capacidade de ajudar as pessoas a compreenderem sua realidade social, econômica e política, tornando-as conscientes das estruturas de poder e das injustiças que as cercam.

Além disso, se faz necessário promover o diálogo como um meio de questionar, refletir e analisar problemas sociais, permitindo que os alunos desenvolvam uma visão crítica do mundo ao seu redor. Capacitar os educandos para que se tornem agentes de mudança em suas próprias vidas e em suas comunidades, para que sintam que têm o poder de agir e fazer a diferença. Em resumo, educar para a esperança significa promover uma educação que vá além do mero ensino de conteúdo acadêmico, enfatizando a conscientização, o diálogo crítico e a capacitação dos alunos para que se tornem agentes de mudança em busca de uma sociedade mais justa e esperançosa. É uma abordagem que coloca a ação transformadora no centro da educação, acreditando que, através dela, é possível construir um mundo melhor (Holleben, 2021).

Parte superior do formulário

Compreender a missão abraçada por Paulo Freire, tal como delineada em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, ganha ainda mais relevância ao considerarmos o contexto de ditadura militar e exílio em que ele operou. Isso nos incentiva a direcionar nosso olhar para um cenário que, em muitos aspectos, guarda semelhanças notáveis com os desafios que temos enfrentado nos últimos anos. Especialmente após a pandemia de COVID-19 e o avanço de movimentos de extrema-direita no Brasil e em todo o mundo, vemos a emergência de uma série de crises que transcendem as fronteiras nacionais. Estas crises abrangem questões ambientais, econômicas, migratórias, políticas, demográficas, bem como a busca de significado nas vidas dos jovens e desafios persistentes na área da educação, entre outros.

O Papa Francisco, ao tratar destas crises, proporciona uma cultura do encontro, na qual, evidencia a paz e a educação cada vez mais comprometidas com a construção de uma sociedade justa e igualitária. Tanto o Papa quanto Paulo Freire podem ser considerados homens

inconformados com as feridas da realidade concreta presente na sociedade. Ao reconhecer a educação como formação integral, trazemos à memória a recordação das coisas, tal como elas são, por meio do poema de Angelus Silesius, “A rosa não tem porquê. Floresce porque floresce. Não cuida de si mesma. Nem pergunta se alguém a vê...”.

Com isso, caracteriza-nos uma visão do desenvolvimento do educando em todas as dimensões e inteligências: física, emocional, inter-relacional, interioridade, ética, espiritual e serviço ao próximo. É o caso, por exemplo, das manifestações feitas pelo Papa Francisco, que considera a importância das três linguagens da educação: “É preciso abrir-se a novos horizontes, criar novos modelos a partir de três linguagens: da mente, do coração e das mãos, isto é, ensinar a pensar, sentir e fazer” (CNBB, 2016, p. 56).

Por isso, está em pauta a defesa e a necessidade de promover uma educação que estimule a reflexão, a criticidade, o debate, a escuta e a solidariedade, numa perspectiva integral do sujeito-educando. Os passos propostos por Freire para construir uma alfabetização diferenciada, somado às três linguagens da educação indicadas pelo Papa Francisco, permitem pensar em uma educação comprometida com a integridade do ser humano, com sua totalidade. Não se trata de um ser humano isolado do mundo, solipsista, ao contrário, trata-se de um ser humano no mundo, em contato com o outro e com o meio em que vive. Trata-se, em última instância, de um modelo de educação libertadora, criativa e que estimula e possibilita a autonomia e não somente a formação técnico-profissional.

Voltemos ao Papa Francisco, pois foi ele que nos lembrou por meio do Pacto Educativo que devemos priorizar uma educação humanista e solidária como modo de transformar a sociedade. Francisco desafia-nos à espera. Uma espera que nos movimenta, que impulsiona a uma atitude atenciosa e ativa. Paulo Freire, por sua vez, mostra que na vida escolar e acadêmica o que deve prevalecer é a espera do verbo esperar. Uma esperança que se levanta e vai atrás, uma esperança que se constrói, se movimenta e é capaz de construir.

Neste sentido, a esperança deve assumir uma conotação ontológica, uma vez que se revela como sendo a própria essência do processo de educar. A esperança é o fundamento que dá unicidade a toda atividade pedagógica, uma vez que é o motor propulsor de toda mudança desejada. Porém, a esperança só será alcançada por meio de uma prática educacional fundamentada no encontro e no amor; no respeito e no diálogo; na abertura e no compromisso com o outro. Este é o único caminho capaz de propiciar a verdadeira mudança social. Fomentar a autonomia, promover o diálogo e a ética como condições indispensáveis para transformar as pessoas para, assim, transformando as pessoas, transformar as estruturas sociais que insistem em perpetuar um modelo excludente e pouco acolhedor. A educação é uma experiência radical e transformadora que nos ajuda a “construir gente”, formar cidadãos e construir, assim, uma nova sociedade por meio do reconhecimento do outro, de se revelar como parte exterior, como liberdade, como resistência, tal qual ele é comprometido com seu conhecimento, suas vontades, e seus sentimentos.

Com isso, reafirmamos que tudo que é experimentado pela humanidade de cada educando possui interesse à educação, desenvolvido por meio da cultura do encontro, tema central na concepção educacional do Papa Francisco e de Paulo Freire. Sob essa perspectiva inovadora, homem e mundo se conectam e se fazem a um só tempo e a consciência do mundo seria a própria revelação de sua existência (Boto, 2019).

Voltemos aos escritos de Paulo Freire, que pontua que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (Freire, 2000, p. 46-47).

É neste sentido que o ato de apreender deve sempre ser levado como uma experiência de individualidade, o que não pode ser

confundido com o sentido egoísta do termo individualidade, e sim o sentido afirmativo da personalidade individual, que nos remete a ideia de um ser único, singular e, portanto, protagonista de sua própria história.

POR UMA PEDAGOGIA QUE LIBERTA

Paulo Freire pensa, fala, escreve e atua em prol da libertação dos oprimidos e marginalizados pela cultura do silêncio, aqueles que sempre foram rebaixados à condição de meros objectos. Luta e sonha por uma educação enraizada na existência dos educandos, o que torna a escola um espaço de autonomia e de amadurecimento intelectual. Uma educação que dá asas por meio de novos caminhos e sonhos, permitindo a individualidade de si e do outro, no cultivo de seus próprios interesses e no respeito aos interesses coletivos. Dito de outro modo, Freire propõe uma verdadeira revolução no modo de ensinar, evitando domesticar os alunos, mas direcionando-os para serem agentes de transformação social, comprometidos com o espaço público.

Pela reflexão de Paulo Freire, o ser humano tem a vocação para a liberdade e para a libertação. Antes de tudo, a ideia de uma pedagogia do oprimido supõe o encontro do povo, a formação, a humanização e a conscientização. A tomada de consciência do povo sobre seu papel na história significaria uma acção coletiva sobre a própria opção histórica. Paulo Freire, acerca disso, já advertia os contemporâneos para o opressor que habita o coração do oprimido. Mais do que isso, para ele, seria a autolibertação das pessoas que possibilitaria também a libertação dos opressores. Nessa medida, ao educador, caberia dialogar com o povo sobre sua própria ação, de maneira a possibilitar que sua consciência de si viesse dialeticamente a ser transmutada em uma consciência para si. Por tal razão, a ideia de diálogo é, para a pedagogia de Paulo Freire, fundamental. A história de vida – em um tempo no qual a pedagogia ainda não falava disso – ou a autobiografia individual e dos grupos seria o ponto de partida desse modo de compreender a educação e o intercâmbio de culturas (Boto, 2021, p. 121).

Para concretização desta proposta pedagógica que representa um compromisso com a formação integral dos educandos, Paulo Freire assume posturas corajosas e proféticas, frutos de uma profunda sensibilidade para com as camadas mais oprimidas da sociedade, o que se traduz em gestos e práticas concretas.

A educação é elemento essencial no processo de transformação do homem com vista à aquisição do conhecimento científico e superação do senso comum. As experiências vivenciadas de modo ativo, autônomo e consciente da vida e de si como produto do próprio processo histórico não são descartadas, mas reformuladas à luz do processo formativo que proporciona ao sujeito uma nova visão da realidade circundante. A educação na concepção de Paulo Freire é um ato que deve acontecer como prática para a liberdade (Gomes; Toniosso, 2019).

A educação libertadora de Paulo Freire é um modelo pedagógico que transcende os limites tradicionais da sala de aula. Ela se fundamenta na crença de que a educação é uma ferramenta poderosa para a transformação social e pessoal. Freire acreditava que os alunos não deveriam ser meros receptores passivos de conhecimento, mas sim agentes ativos de sua própria aprendizagem e, ao mesmo tempo, cidadãos críticos e conscientes de sua realidade. Seu método pedagógico envolve o diálogo, a problematização das questões sociais, a conscientização e a ação coletiva. O objetivo central é capacitar os indivíduos a entenderem sua realidade, questioná-la e, por meio da reflexão e da ação, transformá-la em uma direção mais justa e igualitária. Freire “busca promover uma educação conscientizadora ao aluno, o que significa levar às parcelas desfavorecidas da sociedade o entendimento da sua situação de oprimidas para que ajam em favor da própria libertação” (Gomes; Toniosso, 2019, p. 322). A educação libertadora de Paulo Freire não apenas busca promover o conhecimento acadêmico, mas também aspira à emancipação e à libertação das pessoas, capacitando-as a serem agentes ativos na criação de um mundo mais justo e humano.

Esse sujeito, formado por uma educação singular, torna-se mais responsável pelo meio social do qual faz parte. Desta forma, a escola tem o papel ativo na sociedade como conjunto de ações, partindo de conceitos teóricos para a prática que se reproduz na atividade cotidiana dos homens. Essa forma de pensar a escola a coloca como espaço de transformação social.

Ao visitarmos o “Pacto pela Educação”, nos deparamos com as urgências atuais que o Papa Francisco faz questão de ressaltar, dentre elas a importância de a escola ser um local de referência positiva na vida dos educandos e dos seus familiares. Proporcionar espaços de acolhida, escuta, ou seja, fazer com que a escola seja um lugar para todos e que a educação floresça na vida de cada educando podendo exercer sua autonomia com responsabilidade e com o apoio dos educadores.

Dessa forma, o Pacto Educativo Global nos ajuda a perceber que também existem convergências de manifestações, ou seja, podemos desempenhar o papel de educadores ao lado daqueles que compartilham interesses semelhantes aos nossos e, assim, fortalecer nossa atuação. No entanto, em algumas circunstâncias, isso pode não se concretizar devido à precariedade do sistema educacional, à realidade na qual a escola está inserida e a outros fatores, uma vez que nem sempre existe um consenso universal em relação à educação. Portanto, a educação permanece uma experiência paradoxal. No entanto, é imperativo que continuemos a nutrir o sonho de promover os valores que desejamos cultivar em nossa sociedade.

É uma realidade que nos leva a uma seletividade humana, e que em vez de aproximar os povos, afasta-os. [...] Mas isto acontece também em nosso âmbito: o pacto educativo entre a família e a escola se quebrou! Deve-se recomeçar. [...] A educação formal empobreceu por causa da herança do positivismo. Concebe apenas um tecnicismo intelectualista e a linguagem da mente. E por isso empobreceu-se. É preciso interromper este esquema. E há experiências como a arte, o esporte. A arte e o esporte educam. É preciso abrir-se a novos horizontes, criar novos modelos (Francisco, 2015 apud Sayago, 2019, p. 88).

O que aproxima Paulo Freire e Papa Francisco é o fato de que suas utopias continuam possibilitando pensar em uma educação comprometida com a construção e emancipação humana voltada para as transformações da vida em sociedade, uma educação autônoma e libertadora. Vale lembrar que a palavra utopia não ocupa um lugar vazio no mundo da educação como algo irrealizável ou como forma ingênua de ser, mas como algo que ainda não é, mas pode vir a ser lugar de transformação. Ao tratar da relação entre Freire e Papa Francisco, e da sensibilidade destes com o mundo, emerge um olhar reflexivo como forma de compreender os desafios assinalados pelas causas assumidas de ambos.

Com isso, podemos compreender a educação como um compromisso consigo e com o mundo, Papa Francisco o deixa mais evidente quando assinala os setes compromissos pelo Pacto da Educação (Pacto Educativo Global, 2019):

- 1) Colocar a pessoa no centro de cada processo educativo;
- 2) Ouvir a voz das crianças, adolescentes e jovens a quem transmitimos valores e conhecimentos;
- 3) Favorecer a plena participação das meninas e adolescentes na instrução;
- 4) Ver na família o primeiro e indispensável sujeito educador;
- 5) Educar e educarmo-nos para o acolhimento, abrindo-nos aos mais vulneráveis e marginalizados;
- 6) Encontrar outras formas de compreender a economia, a política, o crescimento e o progresso, na perspectiva duma ecologia integral;
- 7) Guardar e cultivar a nossa casa comum, protegendo-a da exploração dos seus recursos, adotando estilos de vida mais sóbrios e apostando na utilização exclusiva de energias renováveis.

APROXIMAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E O PACTO GLOBAL

O Pacto Global representa uma aliança em prol de um futuro melhor. Assim, é importante observar que o primeiro compromisso enfatiza a importância da colaboração entre todos os atores da

educação, incluindo instituições acadêmicas, religiosas, governos, organizações não governamentais e a sociedade em geral. A ideia é que juntos, esses grupos podem criar um ambiente educacional mais enriquecedor e eficaz. No segundo objetivo o Pacto destaca a necessidade de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, aberta a todos, independentemente de sua origem étnica, religião, gênero ou condição socioeconômica. Isso promove a igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade.

Na mesma linha de análise, o terceiro objetivo do Pacto se concentra na conscientização ambiental e na responsabilidade ecológica. Reconhece a interconexão entre educação e sustentabilidade, incentivando a formação de cidadãos conscientes do impacto de suas ações no meio ambiente. O quarto objetivo destaca a importância de uma economia que esteja a serviço das pessoas, e não o contrário. O Pacto promove uma educação que capacite os alunos a compreender e enfrentar questões econômicas e sociais de maneira ética e responsável.

O Pacto Educativo Global” reforça a necessidade de uma educação que promova a compreensão dos princípios do bem comum e da justiça social, conforme se observa no quinto objetivo. Isso implica em formar cidadãos que participem ativamente na construção de sociedades mais justas e equitativas. O sexto objetivo é reservado à promoção de uma cultura do encontro, essencial para combater divisões e polarizações em nossa sociedade. O Pacto incentiva uma educação que estimule o diálogo, a empatia e a compreensão entre diferentes culturas e perspectivas. Por último, mas não menos importante, o compromisso com o desenvolvimento humano integral coloca o ser humano no centro da educação. Isso significa que a educação deve ir além do desenvolvimento acadêmico, abrangendo aspectos éticos, emocionais, sociais e espirituais para formar indivíduos completos.

Esses sete objetivos são compromissos que refletem uma visão abrangente da educação como um meio para construir um mundo mais justo, pacífico e sustentável. O Pacto Educativo Global do Papa Francisco busca inspirar uma ação global para alcançar esses objetivos, envolvendo

todos os setores da sociedade na transformação da educação para melhorar a vida das pessoas e do planeta.

Francisco explicou que, com esta finalidade, promoveu a iniciativa de um Pacto Educativo Global, “para reavivar o compromisso em prol e com as novas gerações, renovando a paixão por uma educação mais aberta e inclusiva, capaz de escuta paciente, diálogo construtivo e mútua compreensão”, convidando todos a “unir esforços numa ampla aliança educativa para formar pessoas maduras, capazes de superar fragmentações e contrastes e reconstruir o tecido das relações em ordem a uma humanidade mais fraterna” (Papa Francisco apud Vatican News, 2021, p. 1).

A proposta da *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire também compartilha muitos princípios com os compromissos do Pacto Educativo Global do Papa Francisco, especialmente no que diz respeito à promoção de uma educação centrada no desenvolvimento integral dos indivíduos.

Assim como na *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, o Pacto Educativo Global do Papa Francisco reconhece a importância de uma educação que capacite os indivíduos a serem ativos participantes de seu próprio processo educacional. Ambos destacam a necessidade de uma abordagem educacional que vá além da simples transmissão de informações, valorizando a formação de cidadãos críticos e conscientes. Assim como Freire, o Papa Francisco acredita na importância do diálogo, da inclusão, da colaboração e do respeito à diversidade como elementos fundamentais para uma educação que promova a autonomia e a emancipação dos indivíduos. Além disso, ambos enfatizam a dimensão ética e social da educação, visando não apenas ao desenvolvimento intelectual, mas também ao crescimento humano integral. Em última análise, tanto a “*Pedagogia da Autonomia*” de Paulo Freire quanto o *Pacto Educativo Global* do Papa Francisco têm como objetivo comum a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária através da educação.

Esses tópicos vão ao encontro a *Pedagogia da Autonomia*, mas também à ideia de Esperança, que visam relacionar a educação à vida

real de cada educando. Exemplo disso é o que podemos conferir em seu diálogo com grupo de camponeses, vejamos:

Paulo Freire, inicia assim o diálogo:

Primeira Pergunta: - Que significa maiêutica socrática?

Gargalhadas geral e eu registrei o meu primeiro gol.

- Agora cabe a vocês fazer uma pergunta a mim – disse.

Houve os cochichos e um deles lançou a questão:

- Que é curva de nível?

Não soube responder. Registre um a um.

- Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx?

Dois a um.

- Para que serve a calagem do solo?

Dois a dois.

- Que é um verbo intransitivo?

Três a dois.

- Qual a relação entre a curva de nível e erosão?

Três a três.

- Que significa epistemologia?

Quatro a três.

- O que é adubação verde?

Quatro a quatro.

Assim, sucessivamente até chegamos a dez a dez (Freire, 1992, p. 20-25).

Desse modo, o caráter renovador da educação está intrinsecamente ligado a toda relação humana, que é sempre renovada por ser sempre dinâmica. Formamo-nos no diálogo, na interação social com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento isolado do mundo e da realidade. O conhecimento pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar de vez essa relação.

Com isso, o processo educacional parte da compreensão de que o ser humano é inacabado e que sempre está em constante aprendizagem, dia após dia, o tempo todo, ou seja, que está em total movimento, em constante possibilidade de aprendizagem e transformação enquanto projeto de si e de sua autonomia. Por isso, a educação para autonomia deve fundamentar-se na relação concreta entre o educando e o mundo, isto é, na construção de um mundo melhor, como saída de si, não como ser acomodado que observa a

vida passar sentado no sofá como se não houvesse esperança de um futuro melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos durante o desenvolvimento desta pesquisa, que contou com as contribuições de Paulo Freire e do Papa Francisco, que a sociedade se encontra em constante movimento. Diante disso, é impossível pensar em neutralidade no que diz respeito a educação, uma vez que a educação deve favorecer a leitura do mundo. Ler o mundo de forma correta para transformar o mundo de forma correta, este é o desafio de uma educação comprometida e libertadora. Sabendo que a educação é como um coração pulsante que enfrenta e supera as situações desumanizadoras, se faz necessário promover ambientes que estimulem a capacidade dos educandos por meio da reflexão e da ação concreta.

Assim, a discussão sobre as contribuições de Paulo Freire e o Pacto Educativo Global proposto pelo Papa Francisco reflete a importância da educação como uma força transformadora na sociedade. Tanto Freire quanto o Papa Francisco compartilham a visão de uma educação que vai além da simples transmissão de conhecimento, enfatizando a importância da conscientização, do diálogo, da inclusão e da formação de cidadãos críticos e éticos.

Paulo Freire, com sua Pedagogia da Autonomia, destacou a necessidade de uma educação que capacite as pessoas a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades. Ele enfatizou a importância de educar para a esperança, acreditando que a educação é uma ferramenta poderosa para a emancipação e para a construção de um mundo mais justo.

O Pacto Educativo Global proposto pelo Papa Francisco amplia essa visão ao abordar questões globais, como a inclusão, a sustentabilidade e a solidariedade. Ele destaca a importância da colaboração entre todos os setores da sociedade na busca por uma educação que promova o bem comum e o desenvolvimento integral das pessoas.

Em conjunto, as ideias de Paulo Freire e do Papa Francisco ressaltam a importância da educação como um meio de construir sociedades mais justas, igualitárias e esperançosas. Eles nos lembram que a educação não é apenas um processo acadêmico, mas uma força poderosa para a transformação social e pessoal, capaz de inspirar ação global em busca de um mundo melhor para todos.

REFERÊNCIAS

- BOTO, C. Professores críticos e criativos versus o modelo educacional preconizado pelo novo governo. *Jornal da USP*, 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/professores-criticos-e-criativos-versus-omodeloeducacional-preconizado-pelo-novo-governo/>. Acesso em: 2 ago. 2023.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. Pastoral da Educação: Estudos 78 Para Diretrizes Nacionais. Coleção Estudos da CNBB. Vol. 110. São Paulo: Paulus, 2016.
- FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GOMES, R.; TONIOSSO, J. Paulo Freire e Educação Libertadora: percepção de docentes da educação de jovens e adultos de um município do interior de São Paulo. *Cadernos de Educação, ensino e Sociedade*, v. 6, n. 1, p. 315-335, 2019. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/79/22042019220012.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.
- HOLLEBEN, I. Paulo Freire e os usos da esperança: relatos de uma experiência. *Práxis Educativa*, v. 16, n. 2, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100237. Acesso em: 9 set. 2023.
- PACTO EDUCATIVO GLOBAL. Vademecum. Roma: Congregatio de Institutione Catholica, 2019. Disponível em: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-portuges.pdf>. Acesso em: 5 set 2023.
- SAYAGO, Ó. A. P. (org.). O projeto educativo de Francisco. Curitiba: PUCPRESS, 2019.
- VATICAN NEWS. A educação nos compromete a acolher o outro como ele é, sem julgar ninguém (matéria de mídia eletrônica). Vatican News, 2021. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2021-10/papa-francisco-pacto-educativo-global-acolher-o-outro-como-ele-e.html>. Acesso em: 6 set. 2023.

A FILOSOFIA NO OU DO BRASIL: CONTEXTO E POSSIBILIDADES

Joelson Juk²⁷

INTRODUÇÃO

O presente capítulo trata do contexto de desenvolvimento da Filosofia no Brasil no período pombalino e pós-pombalino, para estabelecer uma reflexão crítica acerca da pertinência de se afirmar que no país existia uma produção filosófica autóctone, sem menosprezar o fato de influências externas. A metodologia aplicada de pesquisa qualitativa, a partir de análise documental, seguiu o campo analítico da hermenêutica visando às interpretações, discernimento e considerações finais, o que permitiu examinar o movimento histórico concreto-dialético das condições e das contradições da emergência do pensamento filosófico no período colonial e imperial do Brasil.

A pesquisa, motivada também pela trajetória acadêmica e profissional do autor em instituições de educação técnica e resultado parcial da Tese de Doutorado em Educação, defendida na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), em 2019, enfrenta uma dificuldade de delimitação clara e definitiva da Filosofia brasileira, por suas nuances e aspectos teóricos e metodológicos. Há certa tradição europeia de considerar a Filosofia válida como pensamento original, criativo e de estilo próprio de transcendência da realidade imediata, o que nos levou a investigar o pensamento nacional com base na exigência de originalidade, problematização e transcendência da brasilidade no tempo histórico de sua formação. Isso foi realizado por meio da interlocução com diversos autores, dentre os quais: Bezerra;

27 Doutor em Educação (UTP, 2019), Mestre em Sociologia (UFPR, 2002), Especialista em Educação a Distância: Tutoria, Metodologia e Aprendizagem (EDUCON, 2009), Especialista em Filosofia: Aspectos do Pensamento Filosófico Contemporâneo (PUC-PR, 1998) e Licenciado em Filosofia com habilitação em Filosofia, História e Sociologia (PUC-PR, 1996). É Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Campus Campo Largo do Instituto Federal do Paraná (2011-atual). Atua principalmente nos seguintes temas: Análise das Tendências Pedagógicas Contemporâneas - Desafios e Perspectivas da Educação a Distância - Distinções entre Ética, Moral e Lei - Educação e Trabalho - Ensino da Metodologia Científica e Tecnológica - Ensino da Sociologia e da Filosofia - Estudo da Ética Geral e da Profissional. Membro do Grupo de Pesquisa Epistemologia e Educação.

Cartolano; Cruz Costa; Franca; Jaguaribe; Jaime; Paim; Prado Júnior; Reale e Antiseri; Romero; Vita; e Wundt. Com esse referencial teórico e com as análises das obras desses pensadores, foi crível observar os movimentos de reforma ou sustentação do status quo nacional, visando um levantamento da produção filosófica no período pombalino e pós- pombalino. Em última instância, a ideia central versa sobre a apresentação das bases teóricas de uma racionalidade filosófica fundante e legitimadora da educação politécnica no sistema educacional brasileiro atual.

A FILOSOFIA NO PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO

No Brasil, havia uma espécie de transferência das disputas da Reforma e da Contrarreforma europeia no século 18 – questões sobre intolerância e perseguição religiosa entre católicos e protestantes; delimitação do papel e função do Estado laico/secular; crise de hegemonia da Igreja Católica; formação e moralidade do clero; emergência de ideias humanistas e cientificistas etc. –, o que exercia influência sobre o ensino filosófico nos colégios jesuítas sediados no país. Por isso mesmo, a metodologia educacional de caráter humanista tradicional imperava durante os cursos, sendo deixado de lado a metodologia técnico-científica desenvolvida em países de destaque nesse quesito, como Alemanha, Inglaterra, Itália e França. Pode-se afirmar que “o objetivo dessa educação filosófica era o de formar homens letrados e eruditos, e, acima de tudo, católicos” (Cartolano, 1985, p. 21). Por um lado, o resultado direto desse ensino se verificava no aumento de sacerdotes para a carreira eclesiástica e, por outro lado, na formação de uma elite de jovens portugueses brancos destinados ao aperfeiçoamento de estudos na Europa, onde cursavam Direito e Filosofia na Universidade de Coimbra, Matemática na Universidade de Évora ou Medicina na Universidade de Montpellier, para citar alguns destinos possíveis:

começa a Filosofia no Brasil, no período colonial, no recesso dos Seminários. Tal origem determinou, desde logo, quatro características fundamentais: quanto ao objeto do filosofar,

predominaram os problemas éticos ou os ontológicos, nem sempre distintos dos de ordem teológica; quanto à orientação metodológica, prevaleceu, então, desmedida confiança nos poderes da razão, entregue a si mesma, no processo abstrato das inferências formais; quanto ao *sentido das pesquisas*, nada apresentaram elas de peculiar e próprio, desenvolvendo-se como simples prolongamento ou reflexos de um sistema tradicional de ideias, considerado de validade universal e perene; quanto à *atitude dos filósofos*, o que predominava era a tranquila confiança em verdades que, tidas como indiscutíveis, suscitaram natural inclinação para intolerância e espírito de catequese (Reale, 1959, p. 9-15, grifos do autor).

Com essas características, a influência mais significativa da Filosofia na formação cultural e educacional brasileira até o século 18 consiste na manutenção de um status quo centrado na tradição filosófico-teológica católica que, do ponto de vista da constituição societária do Brasil, significou a criação de um amálgama epistemológico clássico na mentalidade dos grupos lusitanos dominantes e dirigentes do país agrário daqueles tempos. Os reflexos nos demais períodos podem ser observados na dualidade ou maniqueísmo das ideias acerca do conhecimento, da moral, da política e das relações de trabalho. A defesa da escravidão, o menosprezo pelas atividades braçais, o bacharelismo, o apego à burocracia do Estado e a valorização das profissões liberais são possíveis consequências desse modelo de ensino. Há mais fatores explicativos do que este e um destes diz respeito à dialética das crenças, segundo a qual a Filosofia decorre de um processo de crise de valores:

a Filosofia jônia, que assinala, historicamente, o aparecimento da Filosofia como saber, foi suscitada pelo desmoronamento das crenças mitológicas e atendeu a uma nova etapa da racionalidade helênica, que, insatisfeita com as explicações descritivas do mundo, tal como as davam as cosmogonias, exigia uma explicação causal (Jaguaribe, 1957, p. 13).

Desse ponto de vista, na primeira metade do século 19 surge o idealismo, a partir da crise nas crenças iluministas experimentada pela

cultura europeia para responder aos problemas da sociedade. Já em fins do século 19, a crise nas crenças idealistas faz surgir em um clima positivístico-naturalista o ecletismo de Victor Cousin e o materialismo monista de Friedrich Karl Christian Ludwig Büchner, como respostas de caráter particular para os esclarecimentos da realidade concreta. Para Jaguaribe, os exemplos europeus demonstram que a reflexão filosófica resulta das condições provocadas pelo sistema de ideias ou crenças. Nos países da Europa, especialmente na Modernidade, as constantes e graves tensões ideológicas provocaram as críticas filosóficas originais como àquelas supracitadas. É da tentativa de reconstrução da unidade da realidade concreta ou da expurgação dos elementos que provocaram a referida crise que deriva a originalidade da Filosofia:

Não tendo participado da reforma e não acompanhando assim a formação da cultura moderna, o Brasil tampouco dispôs de condições reais [...] para a eclosão da atividade cultural. [...] Essa dupla carência – falta de estímulos espirituais para a reflexão filosófica e falta de incentivos materiais para a atividade cultural – impediu o aparecimento, no Brasil, de qualquer filosofia original, ou seja, de qualquer filosofia realmente originada da necessidade de reconstruir as crenças e racionalizar a cultura e efetivamente vinculada, por sua origem, a uma crise de crenças, experimentada como tal (Jaguaribe, 1957, p. 15-6).

Para Jaguaribe, as duas carências apontadas explicam que a Filosofia brasileira além de não ser original, carece de autenticidade, tendo sido importada da cultura europeia. Para ele, até as primeiras décadas do século 20, as três tendências trazidas da Europa marcadamente abstratas e universalistas que predominaram na Filosofia brasileira foram a escolástica, o positivismo e o monismo. Essa herança filosófica resultou na cristalização da inconsciência brasileira em relação à concretude e à historicidade do filosofar.

As conclusões do autor acerca da história da Filosofia no Brasil são herméticas. Para o aparecimento do pensamento filosófico pressupõe a existência de uma condição histórica quimérica e uma originalidade irrestrita. São pressupostos idealizados em certa crença de que a

tradição filosófica ocidental surgiu e consolidou-se em circunstâncias culturais especiais presentes na Europa. Mas, pela dialética da história humana, os problemas têm características específicas de uma época determinada e de uma realidade concreta, mas que podem ter semelhança com outro período e meio, tendo, inclusive respostas parecidas com resultados iguais ou não. A arqueologia, a sociologia e a política nos ensinam a ver a história humana em suas manifestações e transformações retroalimentadas pelo conhecimento, por informação, pela imaginação, por mimetismo, pela reprodução, pelo acaso ou pelas condições concretas econômicas e materiais.

A originalidade de qualquer natureza pode ser encontrada nesse horizonte dilatado de análise das condições histórico-culturais: as variadas respostas aos problemas da vida possuem originalidades no sentido plural do termo, não há uma originalidade imutável/perfeita. Nessa perspectiva, em qualquer espaço ou tempo pode emergir uma atitude ou reflexão filosófica, o que nos leva a crer que no Brasil colonial isso não foi diferente. A tese de Jaguaribe possui ressonância no livro-ensaio *A Filosofia no Brasil de 1878* de Sívio Romero (1851-1914), precursor do tratamento sistemático do conhecimento filosófico e um pensador severo na qualificação da produção filosófica colonial, mas, sobretudo, um pioneiro na introdução do tema da Filosofia no país:

Pode-se afirmar, em virtude da indagação histórica, que a Filosofia, nos três primeiros séculos de nossa existência, nos foi totalmente estranha. As dissensões e lutas dos pensadores desses tempos não mandaram um eco só até cá. [...] nem um só livro, dedicado às investigações filosóficas, saiu da pena de um brasileiro (Romero, 1878, p. 1).

Para Romero, embora com muita fragilidade, existiu nos primeiros séculos de formação do país, certo pensamento brasileiro capaz de oferecer uma contribuição ao movimento científico da humanidade. Partia da ideia de que havia atraso na produção de saber nacional em astronomia, biologia, Filosofia, física e matemática, mas manifestava confiança na existência de brasileiros habilitados em cada um dos

saberes, em todas as regiões do Brasil. Na obra citada, declarando-se materialista, buscou analisar as obras impressas que conseguiu catalogar: Compêndio de Filosofia, de Mont'Alverne; Investigações de psicologia, de Eduardo França; Fatos do espírito humano, de Domingos de Magalhães; Teoria da afirmação pura, de Patrício Muniz; Lições de Filosofia elementar, de Soriano de Souza; O método da ciência, de Pedro Américo; As três Filosofias, de Luís Pereira Barreto; O fim da criação, de Visconde do Rio Grande; Funções do cérebro, de Guedes Cabral; Ensaio e estudos de Filosofia e crítica e Brasil como é considerado em termos literários, de Tobias Barreto. Aos autores dessas obras do período imperial chamou de filósofos brasileiros significativos, afirmando existirem outros "tão insignificantes que não poderiam aqui entrar sem de todo manchar as páginas que se vão ler" (Romero, 1878, p. VIII). Segundo o filósofo, as suas ideias são oriundas de uma preparação preliminar rigorosa, o que estabelece o traço de suas obras pensadas para alcançar o objetivo de suavidade enquanto escritor: provocar uma renovação literária no Brasil.

Não há dúvida de que Romero tenha contribuições relevantes para a história da Filosofia no Brasil, mas sua altivez intelectual não escondeu certa miopia histórica acerca da produção filosófica brasileira notadamente nos círculos eclesiásticos, como buscamos demonstrar por meio do referencial teórico presente neste capítulo. O crítico até reconhece que "não me repugna acreditar que algum abade possa, entre nós, existir que sinta sobre os ombros o peso de uma cabeça de filósofo... bem pode ser..." (Romero, 1878, p. VIII). Apesar disso, observa que não reconhece uma ciência hermeticamente aferrolhada, ou seja, a possibilidade de haver Filosofia em ambientes eclesiásticos de forte presença do espiritualismo. O pensamento filosófico, nesse meio, é o contraponto racional.

Em nosso ver, Romero não via com boa vontade à Filosofia no terreno religioso em termos de classificação lógico-científica, pois parece crer que as concepções dos filósofos cristãos não descendem uma das outras pela força da realidade concreta e sim de uma realidade etérea. Essa visão laica é compreensível pelo clima antimonarquista

de meados do século 19 promovido por intelectuais das mais variadas correntes de pensamento literário, filosófico e político em todo o país. Isso se verifica, por exemplo, no movimento intelectual da Escola de Recife em 1870, nas dependências da Faculdade de Direito do Recife, onde Romero, Tobias Barreto, Joaquim Nabuco e Clovis Bevilacqua reivindicavam a soberania nacional em bases republicanas; o materialismo evolucionista em contraponto ao ecletismo e ao espiritualismo; a valorização da mestiçagem; a autonomia do pensamento brasileiro em relação às correntes teóricas europeias. A autonomia requerida era contraditória, pois as teses defendidas na escola refletiam uma inspiração no monismo germânico de caráter anticristão. A reação contra o espiritualismo, portanto, era o resultado da importação de certo espírito e expressão naturalista europeia advinda do evolucionismo inglês, do monismo germânico e do positivismo francês.

A visão negativa de Romero em relação à produção filosófica do período colonial se deve ao fato de estar preso aos temas de seu tempo, o que estreitava os limites de suas análises e ocasionava a negação da validade do legado do passado. Essa concepção sofreu duras críticas pelo escritor jesuíta Franca (1893-1948), quando analisou a Filosofia no Brasil²⁹ na obra *Noções de História da filosofia*, de 1918, reeditada em 1928:

Reconhecemos em Sílvia Romero algum talento, atividade literária incansável, fecunda e precipitada por excesso de operosidade, certa versatilidade de engenho aplicada a variados ramos do conhecimento, mas não hesitamos em declará-

28 Para Reale; Antiseri (1990), o evolucionismo é uma teoria naturalista da evolução, ou seja, parte da ideia de que há um processo de evolução dos seres vivos nos ambientes em que vivem por processos lentos e progressivos de adaptação, necessidade ou seleção natural. O monismo (mónos) é uma teoria filosófica da unidade do real, ou seja, parte da ideia de que há uma unidade na realidade como um todo ou que há uma unidade entre a mente e o corpo. O positivismo (positum) é uma teoria filosófica, política e sociológica de caráter cientificista, ou seja, parte da ideia de que o progresso humano e social depende da superação das crenças e superstições para evoluir para um estágio superior positivo de conhecimentos experimentalmente demonstrados.

29 Para Voltaire, em sua obra *Ensaio sobre a moral e os costumes*, o ser humano possui uma natureza comum, o que determina a adoção de verdades e erros gerais, percepções e sentidos uniformes. Afirma que todo ser humano deve atribuir ao estrondo ou ao efeito do trovão, a mesma origem do fenômeno, qual seja, o poder advindo de um ser superior que habita nas alturas. Como ilustração, menciona que os povos que vivem no litoral percebem que as grandes marés inundam as praias em lua cheia, e passam a crer que a lua é a causa de tudo o que acontece ao mundo nos períodos de suas diferentes fases. (VOLTAIRE, 1878, p. 10).

lo pensador medíocre, e sua obra filosófica, de influência desastrosa. Ressentem-se os 31 de seus escritos de todos os defeitos de um autodidata: desorientação de ideias, ausência de princípios sólidos, de demonstrações seguras, de convicções pessoais fundamentadas. Sua erudição filosófica é muito limitada e unilateral (einseitig, como dizem os alemães), cinge-se ao conhecimento dos autores materialistas, positivistas e evolucionistas do século XIX. Entre esses, o tempo parecer ser o critério principal de suas preferências. Daí erros grosseiros na apreciação dos homens e das ideias do passado (Franca, 1973, p. 263, grifos no original).

A crítica do padre jesuíta ao filósofo Romero carrega um duplo sentido: (1) um respeito do pioneirismo romérico no estudo histórico da Filosofia em terras brasileiras e (2) uma rejeição das ideias filosóficas roméricas por não coincidirem com seu pensamento marcadamente tomista. Tece comentários afirmativos sobre o caráter de historiador da Filosofia e sobre isso, deixa claro o autor eclesiástico: “quase nada encontramos feito acerca da história da filosofia no Brasil. Neste género só conhecemos o livrinho de Silvio Romero, a filosofia no Brasil, publicado em 1878 e contendo o estudo de 10 autores” (Franca, 1973, p. 262). Faz elogios ao espírito ativo, ao esforço intelectual incansável e a dedicação de Romero pelas questões brasileiras em seus trabalhos etnográficos, filosóficos, históricos, jurídicos e poéticos.

A FILOSOFIA NO PERÍODO COLONIAL-IMPERIAL BRASILEIRO

Do conjunto das atividades de Romero, Franca (1973) elogia abertamente a capacidade deste, como um crítico literário, e delimita sua atuação na área da Filosofia como incidental, sem profundidade analítica e com certo ecletismo de pensamento. Não concordamos com essa espécie de caricatura intelectual que Franca explicita sobre Romero: o fato do último manifestar-se como um adepto das escolas novas de pensamento que buscam transcender as ideias literárias clássicas, parnasianas ou românticas ou as ideias filosóficas evolucionistas, materialistas ou positivistas, não permite ao primeiro

defini-lo como um pensador sem solidez nem profundidade, um servo mais ou menos inconsciente das opiniões em voga, ou mesmo, uma vítima dos modismos filosóficos do final do século 19 no Brasil

Numa palavra, no tempestuoso mar das opiniões modernas Sílvio Romero foi um barco sem leme nem bússola. Vagueou à mercê dos ventos dominantes, oscilou entre as vagas e por fim submergiu sem deixar traços de sua passagem, sem sondar profundidades, sem descortinar novos horizontes (Franca, 1973, p. 263).

O que parece, de fato, ser o mote de desconfiança ou antipatia de Franca para com Romero diz respeito às ideias deste último, que refletem as influências recebidas de Tobias Barreto, um adepto do monista materialismo do século 19. O combate do jesuíta não era especificamente de Romero, mas da Escola de Recife, por representar o monismo como uma espécie de sistema filosófico de caráter místico, de religião futurista baseada na ideia da existência de uma substância única que se modifica e, com as suas constantes modificações, explica todos os fenômenos físicos e sociais: a matéria. Para Franca (1973), o monismo materialista impunha um novo dogma fundamental baseado na crença da matéria substituindo Deus e da evolução substituindo o livre-arbítrio. Para ele, de todas as sínteses monistas em voga organizadas com esse télos foi a de Haeckel que consagrou as ideias mais sectárias e contrárias aos limites da probidade científica. Assim, o fato de Barreto e de Romero introduzirem essas ideias haeckelianas no Brasil influenciando outros intelectuais, principalmente juristas e médicos, coloca-os na alça de mira das críticas filosóficas apologéticas e cristãs. As severas críticas então serviriam para arrefecer esse movimento que contrapõe a criação divina ao evolucionismo monista na história da Filosofia corrente nos meios acadêmicos. Por via de consequência, essa crítica teológico-filosófica no ambiente acadêmico pretendia ampliar-se como um combate ao caráter de laicização da educação nacional trazida na Constituição de 1891. Parece-nos que a estratégia de Franca (1973) não funcionou como pretendia.

No entanto, o debate a partir desses autores, explicita e possibilita uma compreensão do ambiente do final do século 19 e início do século 20, repleto de pensamentos em choque e/ou contradição, onde os mais variados argumentos analíticos ou dialéticos demonstram certa efervescência intelectual no Brasil. De modo especial, chamamos a atenção para o fato de que essa discussão nos leva ao centro de nossa investigação: a Filosofia no Brasil em suas condições e contradições.

Estava em debate a constituição do Estado como monarquia ou república, parlamentarismo ou presidencialismo, autocracia ou democracia. O discernimento filosófico acerca do clima espiritual e político da época permite-nos entender o porquê de Romero não investigar com mais interesse o panorama da Filosofia do Brasil pré-imperial: não há descrição ou análise pormenorizada da Filosofia colonial brasileira em sua obra. O limite de sua reflexão reside no fato de ficar preso à ideia de que a história da Filosofia no país estava limitada pela competição desleal com as Filosofias estrangeiras que, em sua visão, eram superiores na medida em que resultavam da verdadeira fonte do saber filosófico: as condições/circunstâncias europeias. O pensamento filosófico nacional era entendido como incipiente nesse período com aulas de Filosofia nos colégios, conventos e seminários, pois não havia ainda as Faculdades ou Institutos Superiores de Filosofia. Daí a conclusão de que os intelectuais brasileiros coloniais são heteronômicos e não autônomos, porque influenciados por correntes filosóficas europeias consolidadas em contraponto com a inópia produção filosófica no âmbito nacional, sem patrimônio teórico passado de geração em geração e sem condições ou circunstâncias primárias suficientemente fortes para provocar o espanto filosófico.

Refletimos, mais ou menos passivamente, ideias alheias; navegamos lentamente e a reboque nas grandes esteiras abertas por outros navegantes; reproduzimos na arena filosófica, lutas estranhas e nela combatemos com armas emprestadas. Não há, por isso, entre os pensadores que aqui se sucedem, continuação lógica de ideias nem filiação genética de sistemas. Não temos

escolas, não temos iniciadores que houvessem suscitado, ou por sequência de evolução ou por contraste de reação, continuadores ou opositores (Franca, 1973, p. 264).

Também seja essa visão pouco afirmativa dos escritores brasileiros que tenha inspirado a crença do autor de que nossa história seja de Filosofias, com produções generalistas, sem originalidade nas ideias e sem legado digno de tradição. A questão preocupante do ponto de vista histórico é que o livro de Franca permaneceu durante muito tempo como um dos principais manuais de ensino da Filosofia nos colégios e faculdades, com uma visão reducionista de caráter escolástico-jesuítico que pode ter influenciado muitos estudantes e docentes a acreditar na ausência de pensamento filosófico colonial. A adstrita perspectiva histórica pode ter prejudicado tanto o rigor epistemológico quanto a extensão do pensamento do escritor religioso, embora se reconheça o amplo e pioneiro conhecimento sintético da Filosofia nos períodos imperial e republicano do país. Uma erudição que reserva ao jesuíta um importante papel no cenário dos filósofos cristãos, chegando com sua inteligência e criticidade ao rol de um autor brasileiro clássico.

As condições de pouca e frágil infraestrutura de ensino do Brasil e as dificuldades para a formação superior em Filosofia naquela época são atenuantes a favor de Franca e, também, de Romero. O próprio jesuíta queixa-se que a ausência de uma cultura filosófica nacional pode ser atribuída “à eficiência dum ensino sério e metódico das disciplinas filosóficas” (Franca, 1973, p. 412). Nesse ponto temos acordo com o autor, a falta de um processo formativo consistente e sem visão historiográfica da Filosofia brasileira pode dificultar a superação dos problemas teóricos para a criação de uma tradição filosófica no país. A dialética da história nos ensina que nem toda a insuficiência filosófica deriva diretamente das deficiências institucionais educacionais. Se o passado filosófico brasileiro é deficiente, por emergir de produções anômalas independentes entre si e sem originalidade, somente possíveis de regeneração por meio de uma salvaguarda acadêmica,

com certo conjunto de práticas redentoras metodológicas e técnicas, conforme nos faz entender Franca, então, isso implica em reconhecer somente a produção filosófica grega. Notadamente, esse entendimento é válido também na análise das produções de Romero, quando deixa evidenciado que, no passado filosófico nacional, seus precursores coloniais não mereceriam nota, por estarem abaixo da crítica.

O atilamento histórico desses dois filósofos brasileiros parece ter influenciado objetivamente o pensamento de Cruz Costa (1904-1978), outro importante filósofo nacional.

À semelhança das ideias de seus antecessores trás uma perspectiva pouco afirmativa da produção filosófica nos tempos iniciais de formação do Brasil, o que indica certa noção positivista de impossibilidade de um saber nacional, por não encontrar correspondência ou superação de fases primitivas da sociedade brasileira. Ao negar a possibilidade de avanço epistemológico sem uma respectiva tradição do passado, não acreditava em conexão interna ou peculiaridades originais de pensamento na meditação filosófica nacional. Há, em suas análises da história da Filosofia no Brasil, um vestígio de que existe um momento ou espaço-tempo ideal de surgimento da sabedoria filosófica e que, havendo epistemologias prontas e acabadas como aquelas vindas do continente europeu, bastaria a apropriação e a adaptação para as necessidades locais:

Nós brasileiros, desejaríamos, como os outros povos, ter a nossa lista de filósofos. [...] Mas, enquanto nos filósofos da Europa, encontramos sempre a terra, as lutas, as crises da história do momento em que esses filósofos viveram, — aqui, nos nossos, nada encontramos, ao que parece, da terra e do homem nacional. Mas porque serviram, então, os nossos filósofos? Para alguma coisa serviram, por certo, esses homens. [...] A filosofia no Brasil viveu sempre, é certo, sujeita às chegadas dos paquetes [navios] da linha da Europa (Cruz Costa, 1945, p. 19-20).

O filósofo paulistano demonstra na forma de exposição das convicções intelectuais advindas das pesquisas historiográficas, que sua intenção era de uma interpretação participante capaz de contribuir

para a história das ideias no Brasil. Ocorre que esta envolve uma sociedade brasileira marcada pelas recentes conquistas do pensamento positivista em território além-Europa, representado pelo movimento republicano que financiou as condições para o golpe de estado político-militar de 1889, que deflagrou a República no Brasil, cuja forma presidencialista de governo substituiu a monarquia imperial/constitucional parlamentarista. Dessa forma, seu pensamento coincidia com as teses do positivismo francês de que nas sociedades deve haver necessariamente um progresso verdadeiro para que sejam estabelecidas formas mais evoluídas de tradição ou de mentalidade. Isso explicaria por que sem essas condições histórico-sociais não há que se falar em meditação filosófica autêntica com relevância para a Filosofia de âmbito mundial, o que implica em dizer que não é válido o esforço em obras filosóficas nacionais dos períodos precedentes.

Cruz Costa justifica que sua afirmação de que a Filosofia entre nós sempre depende da chegada do pensamento estrangeiro com alusão a dois personagens que julga notáveis na contribuição à Filosofia. Para ele, o filósofo-historiador alemão Friedrich Ueberweg foi o mais informado dos historiadores da Filosofia que conheceu e que nem ele deu importância ao que se fazia em terras brasileiras do ponto de vista filosófico. De fato, no notável trabalho-padrão de história filosófica *Esboço da História da Filosofia*, Ueberweg dedica apenas seis linhas para analisar a Filosofia centro e sul americana, sem mencionar o Brasil, o que indica explicitamente uma perspectiva eurocêntrica. Também para Cruz Costa vale o registro do trabalho erudito do pe. Franca: embora tenha dedicado mais de cem páginas do livro *Noções de história da Filosofia para a biografia de filósofos nacionais com suas respectivas produções*, não trouxe revelação de originalidade no pensamento filosófico deles, pois suas ideias procediam de doutrinas importadas.

O estudo da filosofia no Brasil – diríamos com mais exatidão, – o estudo do que tem sido as ‘vicissitudes’ das correntes filosóficas europeias no Brasil, principalmente daquelas nascidas ou importadas no decorrer do século XIX, que vieram modernizar

ou combater a velha escolástica que nos legou a tradição portuguesa, está a exigirum exame mais documentado e mais meditado do que este. [...] A história desta contínua 'importação' constitui, ao nosso ver, a história do que tem sido a filosofia no Brasil (Cruz Costa, 1945, p. 75-6, grifos no original).

A observação de Cruz Costa (1945) sobre a necessidade de exame das transformações histórico-sociais para uma compreensão mais adequada do clima ideológico do país nos seus períodos históricos é uma atitude preventiva e justificativa para suas conclusões herméticas sobre a Filosofia a serviço dos tempos pré-republicanos. Demonstra um espírito propenso ao método de generalização das ideias que pode resultar em um tradicionalismo confinante ao cientificismo. Daí sua crença de que o declínio da influência portuguesa no final do século 18 em assuntos de infraestrutura e de educação, não significou ainda uma espécie de surto de novas ideias no Brasil, mas a substituição por outras fontes culturais de influência: alemãs, francesas, inglesas etc. Assim, as transformações de caráter histórico na sociedade brasileira percebidas até a declaração de independência em 1822 ocorreram abaixo de “apressada e aparente civilização europeia” (Cruz Costa, 1945, p. 76), uma vez que a intelectualidade nacional não havia conseguido assimilar ligeiramente as ideias e seus princípios de formação. Nesse sentido, discordamos do autor, pois aceitar passivamente a pecha de deglutição cultural brasileira por meio de uma mecânica de imitação civilizatória europeia é o mesmo que negar a existência de peculiaridades e de idiossincrasias na formação histórica do Brasil, o que implica, a nosso ver, uma escolha de métodos de análise não histórico-dialéticos.

Por isso, quando Cruz Costa afirma que “a imitação é um fenômeno social natural” (Cruz Costa, 1945, p. 77), ignora a capacidade e as competências humanas provocadas por processos abstratamente construídos, como respostas às circunstâncias e necessidades espaço-temporais específicas. A imitação social natural depende de uma inteligência concreta e isso implica em acreditar em um povo cujo desenvolvimento mental não atingiu a maturidade cerebral do

homo sapiens. O lusitano e o brasileiro tinham e têm uma inteligência abstrata/simbólica altamente desenvolvidas e, logo, a mecânica de imitação não pode ser uma explicação plausível para a compreensão da gênese do povo brasileiro ou mesmo para o movimento de transformações histórico-sociais que aos poucos e continuamente marcam a formação do pensamento brasileiro.

Para justificar que o brasileiro não possui em seu caráter e em sua raça mestiçada o cultivo da Filosofia, Cruz Costa afirma que no país as condições diversas faltaram, assim como uma organização econômico-social mais perfeita. Para ele, não houve eclosão filosófica no Brasil e apenas a curiosidade de alguns espíritos contrários ao despotismo eclesiástico é que abriram novos horizontes intelectuais no século 19. A nossa discordância com o autor é visceral, mas compreendemos que as fontes filosóficas, históricas e literárias corroboram para sua visão de que a Filosofia nacional até o século 20 é resultado direto de imitação, vulgarização e de movimentação das ideias importadas da Europa no Brasil.

Havia especulação filosófica e determinada eclosão de pensamentos originais sobre o mundo em terras brasileiras desde a fase colonial, conforme indicam os filósofos analisados, assim como encontramos ideias originais e atitudes inovadoras na literatura de informação e na literatura dos jesuítas do quinhentismo; no cultismo com seus jogos de palavras e no conceptismo com os seus jogos de ideias no seiscentismo ou barroco; na simplicidade, na exaltação da natureza e nos temas bucólicos do setecentismo ou arcadismo; nos assuntos ou temáticas nacionalistas do romantismo, realismo, naturalismo, parnasianismo, simbolismo, pré-modernismo, modernismo e pós-modernismo³⁰. A concepção ou ideia cruzcostiana de inautenticidade do pensamento brasileiro confrontada com a diversidade de manifestações da inteligência nacional ao longo dos tempos mostra-se frágil e pouco

30 Como o presente trabalho tem como foco a Filosofia, não há condições de uma reflexão mais detalhada da história da literatura no Brasil, mas reiteramos seu papel para uma ampliação da visão panorâmica da formação das estruturas materiais e de pensamento em nosso país, pois a literatura é uma das disciplinas mais importantes no ensino lusófono, especialmente na Educação Básica. Na Biblioteca de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), acessando o sítio: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/>, pode-se ter novas fontes de pesquisa.

defensável. Faltou-lhe a metodologia de investigação mais abrangente e complexa pautada em análise heurística, crítica e hermenêutica para então extrair uma síntese mais condizente com a história das ideias no Brasil:

tinha consciência do papel do historiador e realizou uma obra monumental em relação à nossa literatura. Ainda assim, ao abordar as ideias filosóficas não o fez nessa condição. Intervinha no debate como propagandista de doutrinas que desejava contrapor ao espiritualismo. A Filosofia no Brasil tornou-se uma espécie de paradigma tanto por seus méritos como por seus defeitos. A Filosofia no Brasil, do pe. Franca, foi escrita nos começos da década de vinte, quando o trânsito do naturalismo ao espiritualismo, efetuado por Farias Brito, já amadurecera o suficiente para se proclamar como Filosofia católica. Não procurou compreender e valorizar o esforço da Escola do Recife para preservar o saber de índole filosófica quando o positivismo se transformava em verdadeira moda (Paim, 1967, p. 12-4).

Para Paim, a valorização simultânea do pensamento filosófico com sua atualidade temporal é o que permanece como elevada contribuição de Romero na história da Filosofia brasileira. Isso porque soube aliar seu pensamento filosófico com os interesses políticos da sociedade imperial estabelecida em seu tempo. Todo o esforço em promover o descrédito das Filosofias ecléticas espiritualistas tinha a ver com os interesses subjacentes de destruição dos pilares da monarquia brasileira, firmados na aliança entre Estado e Igreja. O conhecimento de cunho eclético espiritualista e a ética cristã católica eram fundamentais para serem criticados e combatidos. O caminho da polêmica via enfrentamento das ideias constituía a estratégia mais viável e com maiores chances de êxito. No outro lado do debate, inclusive, situa-se o padre jesuíta Franca. Enquanto na Europa o cientificismo parecia perder espaço e status surgiam iniciativas, por meio de um movimento neotomista, para se retirar a escolástica do ciclo decadente que parecia estar condenada desde o final da Baixa Idade Média.

No Brasil, segundo Paim (1967), o erudito religioso representava uma promessa de enfrentamento da questão de presumível

desarrumação na Filosofia moderna europeia em terras brasileiras, por um pensador católico entusiasta dessa espécie de renascença tardia da escolástica. A rigor, acreditar nesse clima internacional de volta da escolástica foi o maior equívoco de Franca. Para usar uma expressão de Paim (1967), atualmente sabemos que não passou de uma espécie de surto tomista. Embora a história da Filosofia nos aponte para o assentimento de que houve certo número de adeptos dessa crença no Brasil, manifestada na produção literária e filosófica de autores cristãos, o vetor mais evidente é aquele ligado aos interesses políticos dos grupos dominantes do então questionado status quo colonial. Além do mais, no final do século 19 na Europa, os filósofos estavam envolvidos com uma nova corrente filosófica germânica: o marxismo. Defender a volta da escolástica, portanto, significava ir de encontro aos debates na Filosofia europeia e, por efeito, brasileira, que buscava caminhos de afirmação onto-epistemológica.

O terceiro representante da discussão pouco afirmativa do início da Filosofia brasileira é Cruz Costa, membro notável do movimento de interpretação participante. Para o crítico Paim, o pensador paulistano desconhece a emergência filosófica por ter uma visão contagiada pelos ares do positivismo marxista em terras brasileiras:

Num outro momento, supondo talvez que a fusão do positivismo com o marxismo asseguraria perenidade à versão brasileira, buscou o prof. João Cruz Costa, no livro *Contribuição à história das ideias do Brasil*, ilustra a tese da marcha triunfal no sentido do seu próprio pensamento, também pela via dos erros e desacertos. Como se trata de apresentar a ascensão do positivismo, no período republicano, como a maior conquista de todos os tempos, sente-se na obrigação de menosprezar a meditação dos que o precederam (Paim, 1967, p. 14, grifos meus).

A crítica de Paim (1967) recai sobre uma versão positivista do marxismo correspondente ao pensamento de Augusto Comte (1798-1857) supostamente complementada pelas ideias de Karl Marx (1818-1883), o que indicaria uma certa digressão sociológica na

cultura brasileira. Isso indicaria as razões para a crença cruzcostiana na Filosofia da imitação do pensamento estranho e na suposição geral de que o conhecimento de outrem está pronto e acabado, cumprindo tão-somente dele a apropriação intelectual e a aplicação na realidade nacional. Não podemos afirmar categoricamente que o filósofo paulistano defenda a tese de que o progresso verdadeiro da mentalidade brasileira dependa da assimilação do positivismo marxista, pois seria o mesmo que enquadrá-lo numa tendência participante sectária que reduziria a importância de suas contribuições às discussões filosóficas produzidas até meados do século 20. Podemos concordar com a ideia de que o historiador esteve limitado pelas circunstâncias espaço-temporais, que incidiram sobre suas conclusões filosóficas e em sua formação doutrinária e histórica. Nesse sentido, a reação contrária à esterilidade das ideias cruzcostianas surge na análise de outros pesquisadores da história da Filosofia em território brasileiro:

A tendência participante correspondeu a uma fase – batizada pelo prof. Miguel Reale como sendo a da ‘filosofia em mangas de camisa’ [em referência ao texto de Tobias Barreto Um discurso em mangas de camisa], para filiá-la ao tom polêmico levado a extremos pela Escola do Recife, mas que seria mais explícito denominar de ‘mangas arregaçadas’ – não de todo superada, mas em franco recesso (Paim, 1967, p. 15, grifos meus).

Compreendemos esse equívoco de análise de conjuntura ao retrocedemos no ambiente cultural e político do Brasil pré-republicano ainda sob as influências do pensamento e do conhecimento lusitano da segunda escolástica estabelecidos na Ratio Studiorum e no despotismo esclarecido, que representava uma tendência favorável ao fortalecimento das formas monárquicas de governo. Em tal conjuntura, não se pode pensar em abertura do país em relação a novas formas de pensamento e de valores sociais em construção nos países da Europa dos séculos 18 e 19, sem levantar em conta, tensões de ordem cultural, filosófica, institucional e política. Por isso, observamos a diversidade de autores e suas contribuições ao movimento de emergência e de estabelecimento do panorama filosófico brasileiro:

Justificada a sintonia da Filosofia no Brasil com a Filosofia universal, tornam-se óbvios os reflexos desta sobre aquela, com pequenas ou grandes diferenças sincrônicas. [...] Nesse sentido, temos Matias Aires assimilando o iluminismo, Diogo Antônio Feijó o kantismo, Mont'Alverne o ecletismo, Gonçalves de Magalhães o espiritualismo, Pereira Barreto o positivismo, Tobias Barreto o evolucionismo, Farias Brito o bergsonismo, Leonel Franca a neoescolástica, Miguel Reale o culturalismo, Cruz Costa o historicismo, Vicente Ferreira da Silva o existencialismo, Caio Prado Júnior o marxismo, Euríalo Canabrava a Filosofia Analítica, para só citar os *chefes* de escolas. Ao lado desses filosofantes perfila a dissolução da Filosofia na Literatura e no pensamento geral, que é precisamente uma das características do pensamento filosófico no Brasil. É o caso de Paulo Prado ou Sérgio Milliet, Gilberto Freire ou Afrânio Coutinho, Fernando de Azevedo ou Oswaldo de Andrade, Oliveira Viana ou Mário de Andrade... que, sem tratar seus temas de maneira estritamente filosófica, sem dúvida deram atenção a problemática especulativa (Vita, 1969, p. 7-8, grifos meus).

Para além desses filósofos citados, Vita (1921-1968) ainda esclarece a precedência de pensadores identificados pelo saber de salvação, próprio da escolástica medieval que orientou a *Ratio Studiorum*. Nessa corrente ou escola filosófica os principais representantes seriam o Padre Manuel da Nóbrega, Gomes Carneiro, Nuno Marques Pereira e Souza Nunes. A Filosofia no Brasil, portanto, existe na medida em que os filósofos procuraram a verdade na dimensão concreta e efetiva do país, sem esquecer a dimensão abstrata. Concordamos com a ideia de que grande parte do engendramento do pensamento filosófico brasileiro não se fez somente pelo viés logicista ou pragmático, tendo sido elaboradas ideias filosóficas através da busca contínua por autenticidade e autonomia do pensar diante das peculiaridades do país.

Certamente houve, e ainda há, historiadores preocupados em recortar a história do pensamento segundo as fronteiras dos 'espíritos das nações'. [...] é incontestável, assim, que não há no Brasil um conjunto de obras filosóficas que componha um sistema ou uma tradição autônoma. [...] talvez, a maneira mais adequada de descrever a situação da Filosofia do Brasil seja a de mostrar como os pensadores assumem essa carência da

cultura nacional e como interrogam, através dela, a possibilidade de sua própria Filosofia (Prado Júnior, 2000, p. 153-154, grifos no original).

A cosmovisão dos pensadores brasileiros pesquisados, necessariamente não foi gerada por espíritos das nações³¹. O pensamento filosófico brasileiro versou sobre as questões íntimas ou aparentes que contribuíram para a constituição da identidade do Brasil, enquanto possibilidade territorial e realização de um povo. Nas literaturas, nas artes plásticas, nas manufaturas ou nos cultivos, as ideias filosóficas repousaram de algum modo como pensamento em si e para si.

Desse ponto de vista histórico é que discordamos de Prado Júnior (1937-2007), pois não encontramos filósofos com preocupações estritamente nacionalistas ou espirituais, nem mesmo os filósofos supranumerados podem sofrer uma classificação tão rígida. Dizemos que não é embaraçosa a tarefa de confirmar Filosofia no Brasil com características semelhantes daquela advinda da Grécia Antiga. Evidentemente que qualquer analogia pura e simples seria uma temeridade: estamos refletindo sobre espaços e tempos distintos e realidades concretas muito diferentes.

Encontramos noções filosóficas que asseguram a existência de um pensamento elaborado a partir das inquietações e disposições das circunstâncias locais, mas com correspondências de caráter universalista, como as ideias de autonomia, colonização, cultura, educação, humanização, igualdade, liberdade, entre outras.

Mesmo identificando obras filosóficas escritas no país, Prado Júnior não crê em escolas filosóficas ou tendências filosóficas marcadamente nacionais, que sejam de interesse ou de relevância para os pensadores europeus. Em sua visão são obras que não agregam conhecimento filosófico à tradição da Filosofia europeia

31 Para Voltaire, em sua obra *Ensaio sobre a moral e os costumes*, o ser humano possui uma natureza comum, o que determina a adoção de verdades e erros gerais, percepções e sentidos uniformes. Afirma que todo ser humano deve atribuir ao estrondo ou ao efeito do trovão, a mesma origem do fenômeno, qual seja, o poder advindo de um ser superior que habita nas alturas. Como ilustração, menciona que os povos que vivem no litoral percebem que as grandes marés inundam as praias em lua cheia, e passam a crer que a lua é a causa de tudo o que acontece ao mundo nos períodos de suas diferentes fases. (Voltaire, 1878, p. 10).

sendo, portanto, produtos de divulgação ou de reprodução das escolas filosóficas europeias conhecidas, tais como aquelas ligadas ao criticismo, ao existencialismo, ao idealismo, à fenomenologia, ao marxismo e ao positivismo. Concordamos parcialmente com Prado Júnior (2000), que no período pré-republicano do Brasil não se elaborou um conjunto de obras filosóficas com caráter de tradição autônoma capaz de ultrapassar as fronteiras nacionais e constituir um sistema filosófico reconhecido nos círculos da Filosofia europeia.

Como Prado Júnior afirma, talvez seja a consciência dessa carência na cultura de pensamento nacional que tenha impulsionado as iniciativas de elaboração e de divulgação de um pensamento filosófico com características tropicais e com marcas de um país colonizado. Não sabemos se essa é a compreensão mais acertada, mas, corresponde à visão mais corrente entre os historiadores da Filosofia no Brasil até aqui comentados. Podemos dizer que uma tradição filosófica incipiente foi ganhando corpo nos primeiros séculos da história do Brasil, ao contrário do que postulam Jaguaribe, Romero, Franca, Prado Júnior, Cruz Costa e Vita.

Os pensadores deixam subjacentemente dito que o registro de nascimento da Filosofia brasileira ainda não foi lavrado. Reverberam, em conjunto, certa crença em um ideal de pensamento filosófico atingível apenas pelos gregos antigos e pelos europeus modernos. Essa é nossa constatação até o momento da reflexão, ao analisarmos com rigormetodológico as obras e biografias desses filósofos

A FILOSOFIA NO PERÍODO REPUBLICANO BRASILEIRO

Na contramão dos filósofos supracitados, encontramos Alcides Bezerra (1891-1938) à frente do Arquivo Nacional: investido como Diretor desse órgão público brasileiro, a partir de 1922, foi responsável por organizar e divulgar os Relatórios Anuais do Arquivo Nacional referentes aos anos de 1923 até 1936. Estudioso atento e com formação científica, examinou vasta documentação e obras nacionais explorando diferentes campos do saber para identificar o panorama

do pensamento nacional, especialmente, referenciais sociológicos e filosóficos, em vista de uma História da Filosofia no Brasil. Bezerra se depara com autores da fase colonial brasileira até o período republicano, o que permitiu uma comparação com as produções estrangeiras, perfazendo uma filosofia da história visando a interpretação acadêmica dos problemas nacionais.

Mantendo um estilo de escrita próxima ao movimento literário naturalista, foi capaz de desenvolver uma perspectiva culturalista de cunho sociológico que lhe favoreceu as pesquisas filosóficas. Sem ter ideia de que estava inaugurando um debate profícuo para as investigações historiográficas da Filosofia na fase inicial de formação do país, proferiu a palestra intitulada A Filosofia na Fase Colonial na Sociedade Brasileira de Philosophia, em 24 de julho de 1930, publicada no Jornal do Comércio em 20 de setembro do mesmo ano, na cidade do Rio de Janeiro. Mas, afinal, o que trouxe ele de novo ao debate sobre a Filosofia no Brasil? Diferentemente de seus contemporâneos ou de seus antecessores que ignoraram ou desconhecaram o pensamento filosófico nos três primeiros séculos do Brasil, Bezerra investigou e localizou os registros das obras filosóficas desses períodos até então desconhecidas e/ou inéditas para os historiadores dessa área do conhecimento:

Passamos brasileiros e portugueses por incapazes de nos atirmos à especulação filosófica – grave injustiça esta, e oriunda de falta de observação dos motivos por que os países de língua portuguesa ainda não ofereceram uma floração filosófica comparável à das maiores nações pensantes. Quanto ao Brasil, óbvio é que ainda estamos nos primeiros trabalhos da jornada, contamos pouco mais de um século de independência, e os empreendimentos materiais ainda figuram pela força das circunstâncias no primeiro plano da vida social. Todavia o primeiro século de vida autônoma apresenta alguns nomes que em ambiente propício teriam chegado a um relevo universal, tal a pujança de seus espíritos. Refiro-me a um Tobias Barreto, a um Sílvio Romero, a um Farias Brito (Bezerra, 1936, p. 28).

Parece ter sido essa a motivação para que Bezerra tenha aceitado o desafio de pesquisar na imprensa e no Arquivo Nacional do Rio

de Janeiro as informações e os dados que o levassem a reconstruir a trajetória da Filosofia no território nacional. E foi justamente como preparação para a palestra de 1930, que ele conseguiu reunir e apresentar os resultados de seus estudos e descobertas:

Procurei contemplar quase todos os brasileiros que se ocuparam de Filosofia no aludido período, deixando de lado apenas Rita de Souza, figura um tanto lendária, e um israelita, nascido em Pernambuco, ao tempo da ocupação holandesa e expulso com os pais logo depois da restauração. Entre os filósofos do século XVIII devia ter sido incluído o moralista Feliciano Joaquim de Sousa Nunes, autor dos Discursos político-morais, publicados em 1758, obra extremamente rara ao tempo em que fiz a conferência, mas hoje acessível devido à nova edição da Academia Brasileira de Letras. Haverá porventura lacunas involuntárias, que certamente outros preencherão. O que fiz representa somente o primeiro passo para o restabelecimento da verdade (Bezerra, 1936, p. 69).

O autor menciona Rita, Jacob e Feliciano³² como personagens do período colonial com alguma produção filosófica, mas sem fontes de informação acerca dos dois primeiros para uma análise bio-histórica. Na sequência afirma que, ao enunciar quase todos os filósofos do referido período, reestabeleceria a verdade. Mas, o que quis dizer o erudito pensador? Bezerra procurou restaurar a verdade (ou convicção) fazendo investigações no acervo do Arquivo Nacional acerca da existência de filósofos brasileiros na fase colonial do Brasil, corrigindo, segundo ele, errôneas opiniões ou equívocos históricos dos autores Silvio Romero, em sua *A filosofia no Brasil* (1878); Etienne Brasil, no *Compêndio de Philosophia: Lógica, psychologia, história da philosophia* (1917); e, Leonel Franca, nas *Noções de história da Filosofia* (1973):

32 Em nossas investigações não identificamos informações acerca da figura lendária de nome Rita, nem em sites de busca tampouco nas bibliográficas conhecidas de Filosofia. Identificamos o israelita como sendo Jacob de Andrade Velosino (1639-1712). Filho de pais portugueses fugiram da Inquisição para o Brasil, fixando residência em Pernambuco. Velosino, se tornou médico de sucesso e escritor de Filosofia em Haia, na Holanda: “escreveu um trabalho polêmico contra a Filosofia de Espinosa, intitulado ‘O religioso contra o teólogo político de B. de Espinosa’, e traduziu ‘Torat Mosheh’, de Saul Morteira, para o português, sob o título ‘Epítome da verdade da lei de Moysés’. [...] escreveu uma defesa do judaísmo em seis volumes sob o título ‘Messias restaurado contra o livro de Jaquelot’. Ele permaneceu no manuscrito” (Deutsch, 2023, p. 1, grifos meus).

Mas, houve mesmo filosofia na fase colonial? Perguntarão surpresos os meus ouvintes! Tem razão de ser a pergunta. Se pegardes os compêndios do assunto, debalde procurareis referências aos filósofos da época colonial. Há informações esparsas, e nenhum trabalho de conjunto. Será possível, porém, que durante três séculos ninguém no Brasil se tenha preocupado com os problemas fundamentais da vida humana? Ninguém tenha meditado sobre o valor das ações, sobre o bem e o mal, a origem das coisas, o destino da alma? (Bezerra, 1936, p. 71).

Bezerra tem razão ao fazer essa provocação filosófica? Difícil responder. Para ele, não existe uma única resposta, mas respostas mais ou menos consensuadas nos tempos iniciais da República brasileira. Inferimos que os portugueses, os brasileiros e os nativos silvícolas se incomodaram com questões transcendentais da vida e do pensamento. A Filosofia, como as demais criações da inteligência humana, ocupou algum espaço e teve certa importância na fase inicial do Brasil. Para o filósofo carioca foi a mestiçagem que promoveu o encontro da filosofia dos povos primitivos com a Filosofia dos portugueses e, finalmente, com a Filosofia dos brasileiros.

Resta perquirir se a fusão de meditações teria influído e como na formação filosófica nacional. Mas, “antes de estudarmos as personalidades da época colonial, para as quais reivindicaremos o título de filósofos, precisamos assentar bem o que se deve entender por Filosofia, conceito que tem variado no tempo e no espaço” (Bezerra, 1936, p. 79). De modo especial é a concepção de Filosofia de Guilherme Wundt (1832-1920) que vai interessar ao pesquisador carioca, para depois estabelecer o quadro dos filósofos coloniais. O pensador alemão representa um tipo de positivismo evolucionista revisado e espiritualista, que fica evidenciado na definição da Filosofia, feita por ele:

uma recapitulação dos conhecimentos específicos em uma intuição do mundo e da vida que satisfaça as exigências do intelecto e as necessidades do coração. [...] a ciência geral cuja tarefa é unificar as peças de conhecimento produzidas pelas ciências particulares em um sistema livre de contradição (Wundt, 1919, p. 1-9).

Com essas caracterizações, o autor acena para a principal tarefa da Filosofia como doutrina dos princípios ou do conhecimento, que é de promover uma sistematização abrangente e crítica das realizações das ciências particulares em uma intuição do mundo concreto e das manifestações de vida. A Filosofia quando atende às mais altas e legítimas necessidades teóricas e práticas do espírito humano eleva-se ao status de ciência da síntese ou da sistematização.

Para Bezerra (1936), mais importante do que buscar essa definição da Filosofia, é estabelecer a sua extensão no quadro dos seus domínios. Assim, Bezerra assenta em Wundt sua compreensão acerca da enumeração das matérias que correspondem à extensão da Filosofia na história: (1) Filosofia genética; doutrina do conhecimento (formal, lógica, real, teoria do conhecimento); metodologia e (2) Filosofia sistemática; doutrina dos princípios da metafísica geral; doutrina dos princípios da metafísica especial (Filosofia da natureza - antropologia, biologia, cosmologia) + Filosofia do espírito (ética, estética, direito, religião); e, Filosofia da história. Dentre esse escopo de abrangência, o autor carioca destaca que os filósofos da época colonial se acantonaram no estudo da Filosofia do espírito sem contribuições inéditas, apenas repetindo as especulações do seu tempo, atendendo interesses práticos imediatos de ordem religiosa e política. Para ele, os brasileiros não tinham condições materiais e subsídios teóricos suficientes para transcender o ambiente e o tempo cultural de um país em formação inicial. Então, embora não tenham realizado essa transcendência espaço-temporal, não figurando nos manuais clássicos de Filosofia europeia, quais foram os filósofos brasileiros?

No século XVII, o padre Antonio Vieira, talento polimórfico, teólogo e moralista, sobretudo; Manoel do Desterro, clássico esquecido, autor de um Tratado de Filosofia escolástica; Diogo Gomes Carneiro, patriota e fino letrado; Frei Matheus da Encarnação Pina, teólogo, professor de Filosofia. No século XVIII, os moralistas Nuno Marques Pereira e Matias Aires, autores, respectivamente, d'O Peregrino da América e das Reflexões sobre a vaidade dos homens; Frei Gaspar da Madre de Deus,

fidedigno cronista e professor de Filosofia; padre Francisco Luiz Leal, também professor de Filosofia e autor dos Contos filosóficos e da História dos filósofos. No princípio do século XIX, o insigne Frei Caneca, discípulo de Montesquieu e mártir do movimento republicano de 1824, conhecido pela designação de Confederação do Equador (Bezerra, 1936, p. 79-80, grifos no original).

A opção de apresentar a listagem acima, nesse momento de reflexão, deve-se a dois aspectos importantes: (1) é a fonte primária para o estudo dos primeiros filósofos que abri todo o debate acerca da existência da Filosofia na fase colonial/imperial do Brasil e (2) demonstra que a Filosofia no país esteve inicialmente vinculada aos espaços religiosos, mas transcendeu as portas das igrejas e seminários, com temáticas ligadas à organização e ao funcionamento da sociedade brasileira em formação: descobrimento; colonização; ocupação; evangelização; escravidão; educação; mestiçagem; política e urbanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a hegemonia da instrução jesuíta e as correntes filosóficas sofreram um revés quando esses religiosos foram expulsos de Portugal e de suas colônias em 1759, o que ficou conhecida como a Reforma Pombalina do reinado de Dom José I e de seu ministro Marquês de Pombal. Entretanto, as linhas liberais e regalistas das reformas pombalinas puderam ser executadas até a década de 1770, envolvendo questões de infraestrutura, de economia e reforma no sistema de ensino da Universidade de Coimbra, com os Estatutos Novos por livros, sendo que no livro 1 ficou o Curso Teológico; no 2, os Cursos Jurídicos (cânones e leis) e, no 3, os Cursos das Ciências Naturais e Filosóficas (Filosofia, Matemática, Medicina). A reforma consistia em: - afastar a escolástica jesuítica dos colégios portugueses; - entronizar a mentalidade filosófica iluminista na cultura lusitana; - enaltecer a ciência e a tecnologia como alternativas para o progresso econômico português; - consolidar as doutrinas e instituições da Monarquia Absoluta esclarecida para confirmar a autoridade régia; e, - reforçar

o privilégio exclusivo do Estado nas atividades culturais, econômicas, legais e políticas do Reino de Portugal e Algarves.

No Brasil, com a expulsão dos jesuítas, observamos o despertar de uma questão pouco debatida: o ensino de Filosofia refletia o pensamento europeu lusitano, no entanto, poderíamos reconhecer certo pensamento filosófico brasileiro autônomo e circunscrito nas temáticas próprias da Nova Lusitânia? Os filósofos estudados revelaram posicionamentos teóricos semelhantes, como em Jaguaribe, Romero, Franca, Prado Júnior, Cruz Costa e Vita. O consenso entre eles é de que o registro de nascimento da Filosofia no Brasil ainda não foi consolidado, como nos moldes do filosofar grego antigo ou europeu. Na contramão dessa visão, Bezerra investigou e localizou os registros das obras filosóficas brasileiras até então desconhecidas e/ou inéditas para os historiadores ou filósofos. Segundo ele, a mestiçagem estimulou o filosofar na Colônia – uma ‘filosofia brasileira’ – feita por pensadores, como: Padre Antonio Vieira, Manoel do Desterro, Diogo Gomes Carneiro, Frei Matheus da Encarnação Pina, Nuno Marques Pereira, Matias Aires, Frei Gaspar da Madre de Deus, padre Francisco Luiz Leal e Frei Caneca. Assim, em meio ao debate paradoxal acerca da existência ou não de uma Filosofia no Brasil, observamos dois aspectos: (1) a Filosofia se vinculou inicialmente a formação eclesiástica, mas transcendeu em outras problemáticas; e, (2) o estudo dos primeiros filósofos brasileiros permite um debate acerca da existência de uma Filosofia de caráter nacional.

A investigação documental nos impulsionou para a busca da expressão de personagens que produziram um tipo de pensamento capaz de, em conjunto, formar uma tradição de filosofar transcendendo a fronteira nacional. Após exaurir os estudos das produções filosóficas selecionadas, fez-se necessário uma compreensão dos diferentes discursos para identificar uma mesma fala filosófica ou, em outras palavras, manifestações de percepções racionais universais, para além de sentimentos nacionalistas singulares. Em termos epistemológicos, a interpretação das produções nacionais foi suficiente para gerar certo tipo de conhecimento da natureza, das etapas, dos limites e das

possibilidades do filosofar derivado das condições concretas do Brasil. A produção intelectual brasileira nos impele crer em certo conjunto filosófico de caráter autóctone.

A problemática, com força conceitual e pertinência prática, assumiu a atenção do pesquisador: existe uma filosofia brasileira, desde a fase colonial, que se iniciou entre os religiosos jesuítas, desenvolveu-se em outras organizações religiosas ou laicas ao longo da história do país e chegou aos nossos dias presentificando-se nos projetos pedagógicos dos cursos das instituições de ensino médio e superior? A execução da investigação e a escolha do método de exposição foram meios oportunos para a busca de resposta. Isso porque o mapeamento teórico e a apresentação de todos os dados sistematizados fazem parte de uma tarefa desconstituída de hermetismo. De fato, durante o desenvolvimento do processo de interpretação das informações e de construção da linguagem escrita, foram emergindo os esclarecimentos teóricos, por meio de personagens e obras, o que gerou uma apologia filosófica minimamente convincente, razoável e sustentada em referenciais de ampla, irrestrita e diversa matriz ideológica, moral, política e religiosa. A produção filosófica de brasileiros foi o fio condutor ou o guia da pesquisa para se evitar desvio de propósito. Espera-se que os resultados do presente capítulo possam servir de subsídio para pesquisadores de Grupos de Estudos e de Pesquisa em Filosofia; escritores; estudantes da área de Ciências Humanas e Sociais; e, agentes públicos ou privados que administram, executam, organizam ou pensam os projetos pedagógicos das escolas e Universidades. O debate sobre a Filosofia no ou do Brasil, indica que o filosofar e, acima de tudo, um olhar crítico sobre si mesmo, reflete uma inquietante procura por identidade e pertencimento.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, A. Achegas à história da philosophia. Conferências: 1928–1936. Rio de Janeiro: Archivo Nacional, 1936.
- BRASIL, E. Compendio de Philosophia: Lógica, psychologia, história da philosophia. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro, 1917.

- CARTOLANO, M. T. P. Filosofia no ensino de 2º grau. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1985. (Coleção Educação Contemporânea).
- CRUZ COSTA, J. A Filosofia no Brasil. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1945.
- DEUTSCH, G. Velosino Jacob de Andrade. 2018. Disponível em: <http://www.jewishencyclopedia.com/articles/1499-andrade-velosino-jacob-de>. Acesso em: 07 set. 2023.
- FRANCA, L. Noções de história da Filosofia. Rio de Janeiro: Agir, 1973.
- JAGUARIBE, H. A Filosofia no Brasil. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1957.
- JAIME, J. História da Filosofia no Brasil. Vol. I. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Faculdades Salesianas, 1997.
- JUK, J. Condições e contradições do ensino da Filosofia no Brasil: da instrução jesuíta ao ensino técnico no IFPR. 2019. 370f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.
- PAIM, A. História das ideias filosóficas no Brasil. São Paulo: Grijalho, 1967.
- PRADO JÚNIOR, B. Alguns ensaios: Filosofia, Literatura e Psicanálise. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- REALE, G.; Antiseri, D. História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990.
- REALE, M. A filosofia no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE FILOSOFIA, 3., 1959, São Paulo. Anais. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1959.
- ROMERO, S. A philosophia no Brasil. Porto Alegre: Deutsche Zeitung, 1878.
- UFSC. Literatura digital: biblioteca de literatura de língua portuguesa. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/>. Acesso em: 07 ago. 2023.
- VOLTAIRE. Oeuvres Complètes de Voltaire. Tome Deuxième. Essai sur les moeurs – Siècle de Louis XIV, Siècle de Louis XV, Histoire du Parlement de Paris. Edition du Journal Le Siècle. Paris: Aux Bureaux du Siècle, 1878.
- VITA, Washington Luís. Panorama da Filosofia no Brasil. Porto Alegre: Globo, 1969.
- WUNDT, Wilhelm. System der philosophie. 4 ed. Leipzig: Kröner, 1919.

OS PRINCIPAIS PRECURSORES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO CONTEXTO MUNDIAL

Karla Cuellar³³

INTRODUÇÃO

A educação dos surdos é uma área que evoluiu significativamente ao longo da história, influenciada por uma série de educadores notáveis em todo o mundo.

Este artigo busca examinar as contribuições dos principais educadores de surdos destacando suas abordagens pedagógicas, influências e impacto na educação dos surdos em âmbito global. Através de uma análise abrangente e crítica, este estudo visa fornecer as principais contribuições e realizações desses educadores e seu legado duradouro na área da surdez. A pesquisa fez uso do método hipotético-dedutivo, fazendo uso da pesquisa bibliográfica (recortes de pesquisa) e pesquisa qualitativa.

Ao longo dos séculos, a educação dos surdos tem sido influenciada por um conjunto de pioneiros cujas contribuições inovadoras estabeleceram os fundamentos para abordagens educacionais eficazes e inclusivas. Este escrito tem o propósito de analisar e reconhecer as contribuições notáveis dos principais educadores de surdos ao longo da história, abrangendo um espectro temporal que abarca desde os primórdios do ensino voltado para os surdos até os avanços mais recentes no âmbito da educação inclusiva e com impacto duradouro no contexto contemporâneo.

Educadores provenientes de diversas partes do mundo tiveram funções cruciais no aprimoramento de métodos de ensino, formas de comunicação e políticas educacionais voltadas para os surdos.

33 Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Epistemologia e Educação (Universidade Tuiuti do Paraná- UTP/dgp.cnpq.br/dgp/espehogrupo/1323778738072846); E-mail: profkarlacuellar@gmail.com. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Estes precursores, ao longo dos séculos, demonstraram um comprometimento inabalável com a causa da educação para surdos, enriquecendo compreensão de como os indivíduos surdos aprendem, se comunicam e participam da sociedade.

Os precursores da educação dos surdos têm desempenhado um papel crucial na desconstrução de estereótipos prejudiciais e na promoção da igualdade de oportunidades educacionais para os surdos. Suas contribuições têm influenciado não apenas as práticas educacionais, mas também as políticas governamentais e a percepção pública em relação à comunidade surda. Ao reconhecer a singularidade das necessidades dos surdos e a importância da linguagem de sinais, esses precursores abriram caminho para abordagens pedagógicas mais inclusivas, que respeitam a diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

Inicialmente, as pessoas surdas eram frequentemente marginalizadas e excluídas da sociedade devido à sua deficiência auditiva. No entanto, ao longo do tempo, houve avanços importantes na forma como a educação dos surdos foi concebida e fornecida.

Ao estudarmos a trajetória da educação dos surdos torna-se evidente a necessidade de uma abordagem multifacetada para compreender as raízes dessa história. Isso nos permite explorar a questão da educação inclusiva versus paradigma da exclusão bem como ao examinarmos o histórico dos povos surdos e das comunidades surdas, somos capazes de compreender melhor suas conquistas nos campos linguístico, educacional, cultural e político.

Ao longo da história, a educação dos surdos no mundo passou por uma série de transformações, refletindo as diversas atitudes e abordagens em relação à surdez e à inclusão. No passado, as pessoas surdas enfrentaram vários desafios para obter uma educação adequada, devido à falta de compreensão e à escassez de recursos disponíveis.

É de suma relevância ressaltar que se configuram diversas identidades surdas, movimentos surdos, comunidades surdas e memórias surdas. Ademais, cumpre notar que a interpretação

da narrativa histórica subjacente apresenta variações sensíveis, estas condicionadas aos contextos intrínsecos à experiência das comunidades surdas. Tais reflexões concorrem para a ampla apreensão dos eventos e das reverberações decorrentes das metamorfoses vivenciadas pelo povo surdo e sua comunidade ao longo do tempo, de maneira a fornecer uma sólida fundamentação para a compreensão contemporânea dessas realidades.

Por esses motivos, passamos a partir desse momento a entender a história da educação dos surdos: “compreendendo e estudando o passado passamos a entender a situação atual” (Strobel, 2009). “O estudo do passado nos ajuda a compreender o presente” (Strobel, 2009, p. 6).

Feitas ditas considerações iniciais passaremos a conhecer a linha do tempo dos precursores.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS - DA ANTIGUIDADE AO PERÍODO PRECEDENTE AO ABADÉ L'ÉPPE

Os historiadores utilizam vestígios do passado como fontes para fatos históricos. As diversas evidências deixadas pelos povos surdos ao longo do tempo são valiosas fontes históricas.

De acordo com Nascimento (2006, p. 256):

A história da educação dos surdos tem sido marcada por uma discussão polêmica sobre qual a melhor maneira de educá-los. Essa discussão traz como tema a questão linguística, colocando em conflito dois blocos de pensamentos: aquele que defende o ensino da língua oral para os surdos como única forma de inseri-los na comunidade ouvinte e aquele que defende a língua de sinais, própria da comunidade surda, como meio linguístico pelo qual deve-se desenvolver sua educação [...].

As mais antigas fontes históricas que fazem menção a indivíduos com surdez remontam a cerca de 3000 a.C., com registros situados no território egípcio.

Em tempos da Roma Antiga, os indivíduos com surdez foram alvo de perseguições inclementes, sendo categorizados como pessoas atingidas por punições divinas ou afeiçoadas por malefícios sobrenaturais. Esta condição frequentemente encontrava solução através do abandono ou, em casos extremos, da eliminação física, comumente efetuada através do ato de lançá-los no rio Tibre.

Somente aqueles que lograram sobreviver a tal infortúnio ou aqueles cujos progenitores os ocultavam tiveram a oportunidade de escapar deste destino funesto. Outra prática disseminada na sociedade romana consistia em submeter os indivíduos surdos à escravidão, obrigando-os a passar toda a sua existência laborando dentro de um moinho de trigo. Esta dura realidade evidencia de maneira incontestável o modo como os surdos eram marginalizados e explorados, sujeitos a violência e a severas restrições em suas vidas relegadas às margens da sociedade romana. A história documenta, portanto, os desafios enfrentados pelos surdos em épocas passadas, ilustrando a necessidade premente de compreender e superar suas experiências a fim de promover uma sociedade contemporânea notoriamente mais inclusiva.

Na Grécia, os surdos eram vistos como inválidos e um fardo para a sociedade, o que os levava a serem condenados à morte, lançados dos topos de rochedos em Taygète, ou afogados nas águas de Barathère. Aqueles que sobreviviam viviam em extrema miséria, reduzidos à escravidão ou ao abandono.

No contexto histórico do Egito e da Pérsia, é possível observar uma percepção distinta em relação aos indivíduos surdos, que eram considerados criaturas abençoadas e designadas pelos deuses, devido à crença de que eles mantinham uma comunicação secreta com o divino. Nestes territórios, florescia um notável humanitarismo e respeito em relação aos surdos, resultando em sua proteção e honra manifestadas através de demonstrações de afeto. Contudo, apesar desse tratamento diferenciado, é imperativo assinalar que os surdos não recebiam educação formal e levavam uma existência caracterizada pela inatividade. Desde os tempos remotos da

Antiguidade até grande parte da Idade Média, os surdos eram percebidos como indivíduos ineducáveis, desprovidos da capacidade de exercer direitos legais fundamentais, tais como o direito ao matrimônio e à herança de propriedades.

Os surdos não receberam um tratamento digno sendo colocados em grandes fogueiras. Eles eram vistos como indivíduos estranhos e objeto de curiosidade pela sociedade.

Os surdos eram impedidos de receber a comunhão devido à crença de que não poderiam confessar seus pecados. Além disso, existiam decretos bíblicos que proibiam o casamento entre duas pessoas surdas, sendo permitido apenas para aqueles que obtinham a aprovação do Papa.

De acordo com Nascimento (2006, p. 257 apud Berthier, 1984, p. 165):

Inicia a história na Antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: “A infortunada criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar.

Ainda de acordo com Nascimento (2006, p. 257 apud Berthier, 1984, p. 167):

[...] no sistema romano os surdos eram privados de seus direitos legais e, entre os egípcios e persas, o destino dos surdos era um assunto de interesse religioso, pois suas debilidades eram consideradas um sinal visível dos deuses. Berthier afirma que somente a religião cristã trouxe aos surdos sua dignidade e os salvou do exílio em que se encontravam.

A partir da criação das Santas Casas de Misericórdia no século XV, surgiu pela primeira vez uma preocupação em relação à educação dos surdos, com foco no ensino da linguagem. Durante esse período, o holandês Rudolphus Agrícola escreveu a obra *Inventione Dialectica*,

considerada por alguns estudiosos como o primeiro relato sobre a educação de um surdo que aprendeu a escrever, a fim de garantir seu direito de herdar títulos e bens da família (Cabral, 2005). Esse fato é questionado sobre a verdadeira capacidade de aprendizado dos surdos.

Na Idade Moderna, um marco significativo consistiu na distinção pioneira entre surdez e mudez, o que resultou na supressão da expressão “surdo-mudo” como designação para os indivíduos surdos.

No início do século XVI, as primeiras empreitadas no campo da surdez tinham como objetivo principal investigar a capacidade desses sujeitos em adquirir conhecimento. Nesse período, iniciou-se o reconhecimento da necessidade de educar os surdos por meio de abordagens pedagógicas que possibilitassem o desenvolvimento do pensamento, utilizando o ensino da linguagem oral e a compreensão da língua falada como instrumentos centrais. Acreditava-se que a habilidade de se comunicar verbalmente estava intrinsecamente ligada à inteligência. No entanto, é imprescindível ressaltar que esse tipo de educação era restrito às crianças pertencentes à nobreza, o que limitava significativamente o acesso dos surdos a esse sistema educacional.

Segundo Soares (2005 apud Costa 2018), desde os primórdios da Idade Moderna, os indivíduos surdos ocuparam um lugar de destaque no âmbito da medicina e da religião. A surdez e a mudez, sendo consideradas deficiências relacionadas a anomalias orgânicas, constituíam um desafio significativo para a comunidade médica da época. No contexto das crenças religiosas predominantes, a sociedade tinha o dever de amparar os desfavorecidos, dentre os quais se incluíam aqueles que não podiam ouvir nem falar. Tal imperativo levou vários médicos europeus a empreenderem esforços no sentido de desenvolver métodos destinados a ensinar os surdos a se comunicarem.

Nesse contexto, um dos nomes notáveis a emergir na Itália foi Girolamo Cardano (1501-1576), matemático, médico e astrólogo, que dedicou seus estudos à fisiologia do ouvido e empenhou-se em avaliar a capacidade de aprendizagem dos indivíduos surdos.

Com base em sua pesquisa, o médico Girolamo Cardano chegou à conclusão de que as ideias podiam ser expressas por meio da escrita, o que implicava que a compreensão não estava necessariamente condicionada à audição das palavras. Portanto, a surdez não constituía um obstáculo intrínseco à aquisição de conhecimento. Cardano sustentou a perspectiva de que o uso da linguagem oral não era absolutamente essencial para a compreensão das ideias. A descoberta de Cardano marcou um ponto de inflexão significativo, estimulando um aumento substancial na pesquisa nesse campo de estudo. Diversos eruditos passaram a documentar seus estudos sobre potenciais capacidades de aprendizado da linguagem oral por parte dos indivíduos surdos.

Nos seus estudos, o médico Girolamo Cardano avaliou o grau de capacidade de aprendizado em diferentes tipos de surdos e concluiu que a surdez não afetava a inteligência da pessoa. Portanto, defendeu que a educação dos surdos deveria incluir o ensino da leitura e da escrita. Segundo suas experiências, “a surdez não prejudicaria a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos” (Jannuzi, 2004, p. 31).

A partir dessas descobertas, surgiu a figura do preceptor ou mentor, contratado por famílias nobres para educar os filhos surdos. Isso garantia que não fossem privados de seus direitos legais, especialmente os direitos de herança, que eram negados porque não dominavam a língua oral.

Outro episódio significativo no contexto da educação dos surdos se desenrolou na Espanha durante o século XVI, protagonizado pelo monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), frequentemente reconhecido como o pioneiro na função de instrutor de surdos (primeiro professor de surdos). O monge estabeleceu uma instituição educacional destinada aos surdos no Mosteiro de San Salvador, localizado em Oña, na província de Burgos, Espanha. Seu alunado era notadamente restrito e composto exclusivamente por crianças portadoras de surdez, todas elas descendentes de aristocratas abastados ou membros da nobreza.

O trabalho que desenvolveu com as crianças surdas focalizou em ajudá-las a aprender como escrever a língua, instruindo as crianças surdas na escrita e no uso de gestos simples como um alfabeto bimanual. Desenvolveu-se assim um alfabeto manual que permitia ao aluno surdo que aprendesse a soletrar (letra por letra) toda a palavra.

Na Europa do século XVI, predominava a crença generalizada de que os indivíduos surdos eram ineducáveis. De acordo com Moura (2000), apud Costa (2018), a contribuição de Ponce de León evidenciou a falibilidade dos argumentos médicos que afirmavam que os surdos eram incapazes de aprender devido a lesões cerebrais. No entanto, é importante observar que, no que se refere aos filhos de famílias economicamente desfavorecidas e indivíduos comuns, a oportunidade educacional escasseava, relegando-os a uma situação de negligência em matéria de educação. De acordo com Silva (2006 apud Silva, 2013) “os filhos, surdos, da nobreza espanhola recebiam atendimento educacional especial. Já os surdos, filhos dos que não pertenciam à nobreza, viviam em uma verdadeira miséria, sofrendo a falta de educação, conseqüentemente de trabalho e por fim, um isolamento social enorme”.

Em que pese a importância trazida ao monge Beneditino, em seus escritos Ferdinand Berthier (1803-1886) que foi um educador e pesquisador francês que desempenhou um papel significativo no campo da educação dos surdos, escreve a obra *Análise Histórica da Educação dos Surdos na Europa, desde a Idade Média até os Tempos Modernos* (1869) sendo considerada uma referência importante para compreender a evolução da educação para surdos ao longo dos séculos.

Nesta obra, o autor Berthier empreende uma análise minuciosa dos registros históricos relativos à educação dos indivíduos surdos, abrangendo um período que se estende desde a Idade Média até a época moderna. O autor realiza uma investigação detalhada das distintas abordagens e práticas que foram adotadas ao longo desse intervalo temporal, proporcionando uma perspectiva crítica acerca das tentativas empreendidas com o intuito de instruir e integrar os surdos na sociedade.

Por meio de uma análise crítica dos registros históricos relacionados à educação dos surdos, sobretudo no período moderno, Berthier enfatiza a inconveniência de atribuir a Pedro Ponce de León (1520-1584) o título de primeiro professor de surdos. Nesse contexto, ele apresenta uma base substancial para embasar essa argumentação:

Hoje é amplamente reconhecido que toda a contribuição de Ponce foi meramente colocar os princípios da educação para surdos em um patamar mais amplo do que seus predecessores fizeram. Antes de Ponce, muitas tentativas isoladas de instrução tinham sido feitas, com nível de sucesso variável, tanto na França quanto no exterior. Em 1578, Joachim Pascha treinou dois de seus próprios filhos surdos, mas suas tentativas não obtiveram reconhecimento público. Jérôme Cardan, uma das pessoas mais inteligentes de seu tempo e quem talvez tenha mais profundamente revigorado a escola filosófica de seu século, buscou demonstrar que a educação do surdo não era uma impossibilidade, ele não parou aí e manteve um relatório escrito sobre alguns importantes pontos sobre este especial tipo de ensino (Berthier, 1984, p. 169 apud Nascimento, 2006, p. 258).

Berthier enfatiza a importância do ensino da língua escrita para os surdos, destacando que a capacidade de comunicação e expressão através da escrita pode abrir inúmeras oportunidades para seu desenvolvimento intelectual e social. Ele também enfatiza a necessidade de uma abordagem individualizada e adaptada à educação dos surdos, reconhecendo que cada indivíduo tem necessidades específicas.

No século XVII, destaca-se a figura notável de Juan Pablo Bonet (1579- 1629), um sacerdote e educador espanhol que desenvolveu uma abordagem sequencial e progressiva para a educação de surdos. Bonet preconizava que o ensino para surdos deveria ser primordialmente fundamentado na aprendizagem da escrita, seguida pela correspondência com o alfabeto datilológico e o alfabeto escrito, culminando na instrução da língua falada. Em 1620, Bonet publicou

uma obra pioneira intitulada *Redução das Letras e Arte de Ensinar a Falar os Mudos*, que, de acordo com Mazzotta (2005, p. 17-18), representa o primeiro livro impresso sobre a educação de pessoas com deficiência. É notório que a utilização da datilologia para representar as letras do alfabeto por meio da posição das mãos começou a ser considerada, mas seu propósito principal estava voltado para o ensino da linguagem oral. Além disso, ao ensinar a escrita, a intenção era promover a oralização dos indivíduos surdos. O professor Berthier em sua obra apresenta algumas considerações sobre Bonet:

Ainda tratando de professores espanhóis, Berthier nos revela sua indignação ao ver Juan Pablo Bonet (1579-1629), autor do livro *“Arte para enseñar a hablar a los mudos”*, creditar a si a descoberta de como ensinar o surdo a falar. Segundo Berthier, tal crédito poderia ser reivindicado por seu rival Ramirez de Carrion, que era surdo congênito e teve sucesso, no julgamento dos críticos de seu tempo, em um experimento com Emmanuel Philibert, o príncipe surdo de Carignan. “Seu livro, publicado nove anos depois do de Bonet, recebeu o título *Maravillas de naturaleza*, em que se contienen dos mil secretos de cosas naturales, 1629” (Berthier, 1984, p. 170 apud Nascimento, 2006, p. 258, grifos no original).

Na Inglaterra, destacou-se o médico e teólogo John Wallis (1616-1703), professor da Universidade de Oxford, como o primeiro indivíduo inglês a empreender esforços no campo da educação para surdos. Ele elaborou a obra intitulada *Da Fala ou da Formação dos Sons da Fala*, em 1698. A respeito de sua contribuição, o professor Berthier destaca:

Embora seu trabalho sobre articulação obtivesse total sucesso e seu *Tratado sobre o Discurso e a Formação de Sons* (*Grammatica Linguae Anglicanae*) tenha recebido a aprovação dos mais ilustres acadêmicos, ele logo percebeu que os recursos para as pessoas surdas sob seus cuidados eram muito escassos se comparados com aqueles contidos na linguagem de sinais. Em sua carta ao Dr. Beverly no terceiro volume dos trabalhos matemáticos de Wallis (*Transações filosóficas de Londres*, 1698), ele escreve: E este (treino de articulação) é de fato o menor trabalho de dois (embora visto como o mais extraordinário). Mas

um sem o outro seria de pouco uso. Pois pronunciar palavras simplesmente como um papagaio, sem saber o que elas significam, não nos traria benefício nenhum (Berthier, 1984, p. 170 apud Nascimento, 2006, p. 257-258, grifos no original).

Observa-se que Wallis recebe críticas de Berthier devido à sua concepção de que os sinais se limitam essencialmente às letras do alfabeto ou a movimentos dos dedos.

Outro médico inglês que merece destaque é John Bulwer (1614-1684), que publicou a obra *A Língua Natural da Mão e A Arte da Retórica Manual* em 1644. Bulwer sustentava a convicção de que a linguagem gestual era intrínseca a todos os seres humanos, especialmente aos surdos, e que a utilização de um alfabeto manual era benéfica. Ele foi o primeiro inglês a desenvolver um método de comunicação efetiva entre pessoas ouvintes e surdas, reconhecendo a importância da linguagem gestual no contexto da educação dos surdos.

A destacada figura de George Dalgarno (1627-1687), um intelectual inglês com profundo interesse nas questões linguísticas, merece especial reconhecimento. Dalgarno é o autor da obra intitulada *O Tutor do Homem Surdo e Mudo* (1680), na qual apresentou um sistema linguístico destinado ao uso por parte das pessoas surdas, incluindo o desenvolvimento de um método inovador de datilografia. É notável que esse sistema ainda seja empregado nos Estados Unidos da América.

Na sua obra intitulada *Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée*, Ferdinand Berthier faz menção a outros notáveis educadores ingleses que desempenharam papéis relevantes na história da educação de surdos, destacando-se William Holder, Digby e Gregory, cujo objetivo primordial era o ensino por meio da linguagem oral. No âmbito dos educadores holandeses, Berthier destaca Van Helmont e o médico suíço Conrad Amman, que residiu em Amsterdã. Ambos empreenderam esforços dedicados ao ensino da fala aos surdos. Segundo Soares (2005), Amman abandonou as práticas médicas em favor da educação, aprimorando um método para instruir os

surdos nos sons da linguagem oral, os quais, uma vez aprendidos, eram correlacionados com a representação escrita correspondente. Por outro lado, Van Helmont acreditava na importância de ensinar os surdos a falar em hebraico, considerando-o a única língua que possibilitaria a comunicação direta com Deus. Para embasar seu projeto, elaborou uma descrição pormenorizada do aparato vocal, utilizando o hebraico para ilustrar a pronúncia dos sons.

CRONOLOGIA DE EDUCADORES DO ABADÉ L'ÉPÉE A FERDINAND BERTHIER: DIVERSIDADE DE ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

No século XVIII, um marco relevante na história da educação de surdos foi o estabelecimento de instituições educacionais dedicadas a essa população. Nesse contexto, surgiram figuras notáveis que desempenharam papéis fundamentais na evolução do ensino para surdos. Um desses pioneiros foi o Abade francês Charles- Michel De L'Épée (1712-1789). A partir de 1750, L'Épée empreendeu a tarefa de aprender a língua de sinais com os surdos que habitavam as ruas de Paris, resultando na criação dos “sinais metódicos”, um sistema que amalgamava a língua de sinais com a gramática sinalizada francesa.

Durante um período de 25 anos, Charles Michel De L'Épée dedicou-se ao sacerdócio e, ao mesmo tempo, manifestou um profundo interesse pelo ensino de pessoas surdas. Ele desempenhou um papel ativo ao trabalhar com indivíduos surdos provenientes de contextos sociais desfavorecidos e ao lecionar para crianças surdas na escola localizada em Truffaut, na França, entre os anos de 1762 e 1763. Essa iniciativa pioneira representou um passo significativo no desenvolvimento da educação para surdos e consolidou a posição de L'Épée como uma figura seminal na história da pedagogia para pessoas com surdez. Vejamos:

Uma pessoa muito conhecida na história de educação dos surdos, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos,

iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada denominado de “Sinais metódicos”. L’Epée recebeu muita crítica pelo seu trabalho, principalmente dos educadores oralistas, entre eles, o Samuel Heinicke. Todo o trabalho de abade L’Epée com os surdos dependia dos recursos financeiros das famílias dos surdos e das ajudas de caridades da sociedade (Strobel, 2009, p. 22, grifos no original).

L’Epée ficou conhecido na Europa devido ao seu trabalho com os surdos como “pai dos Surdos” (grifos nossos). Reconheceu o valor da Língua Gestual dos surdos criando um sistema de gestos e gramática francesa oral. Com o apoio de recursos públicos, o Abade Charles-Michel De L’Épée estabeleceu a primeira escola pública destinada a crianças surdas, a qual, ao longo do tempo, passou a acolher crianças independentemente de seu status social. Essa instituição evoluiu posteriormente para se tornar o renomado Instituto Nacional de Surdos de Paris, anteriormente conhecido como Instituto dos Surdos-Mudos de Paris, cuja fundação remonta a 1760. Em 29 de julho de 1991, uma mudança na legislação francesa transformou a escola em uma instituição governamental, resultando na adoção de seu nome atual, em francês, Institution Nationale des Sourds-Muets à Paris. Esses eventos históricos marcaram uma significativa evolução na abordagem à educação de surdos e na transformação da instituição em um estabelecimento de importância nacional.

Assim a primeira escola para surdos em Paris, conhecida como Institut National de Jeunes Sourds-Muets (Instituto Nacional para Jovens Surdos-Mudos) desempenhou um papel fundamental no avanço da educação e na promoção da inclusão dos surdos na sociedade francesa da época. A criação dessa escola trouxe um marco significativo na história da educação dos surdos.

Foi atribuído como inovação a L’Épée propor o ensino gratuito para as grandes massas de surdos pertencentes às camadas populares,

indo de encontro às iniciativas educacionais individualizadas e elitistas da época. Metodologicamente, o abade também inovou ao criar um sistema conhecido como sinais metódicos, que associava sinais usados pelos surdos com a gramática francesa. O Abade Charles-Michel De L'Épée publicou um trabalho sobre o ensino de indivíduos surdos e mudos por meio do uso de sinais metódicos, no qual estabeleceu as regras sintáticas e introduziu o alfabeto manual concebido por Pablo Bonnet. Posteriormente, essa obra foi complementada com as contribuições teóricas do Abade Roch-Ambroise Sicard. Esse método, amplamente conhecido como o método francês, exerceu uma influência substancial e disseminada na educação de surdos em âmbito global.

Durante anos, L'Épée ensinou através do método gestual, difundido como gestualismo. Ele inovou utilizando os sinais, sendo o primeiro a reconhecer que os surdos tinham uma língua, algo que não tinha sido considerado por outros educadores. Por esse motivo, foi criticado por aqueles que acreditavam ser a oralização o meio mais eficaz para a educação dos surdos (Costa, 2021, p. 3).

Para Berthier professor surdo que foi um dos defensores da identidade e cultura surda o abade L'Épée foi o primeiro a livrar o surdo de sua solidão. Sua reflexão é interessante pois é narrada por um professor que apresenta surdez, reforçando assim seu espaço de fala na comunidade surda. Vejamos:

Até então, como eu já havia explicado, todos os educadores de surdos interpretavam o princípio que “nossa mente não contém nada que não chegou lá através dos sentidos” como se seu único trabalho fosse dar a estes desafortunados o uso mecânico da fala. Ao contrário, L'Épée foi o primeiro a vislumbrar na linguagem mímica ainda imperfeita deles, meios mais seguros e simples de comunicação e uma mais direta e clara tradução de pensamento. E ele fez com que seus tesouros escondidos florescessem – verdade, flexibilidade, a riqueza de um idioma que pertence a todas as nações, de fato, a toda a humanidade, um idioma que admiravelmente resolve o problema de uma

linguagem universal a qual os acadêmicos em toda parte têm buscado por séculos em vão. A partir do simples argumento que os surdos podem ser instruídos com o auxílio de gestos da maneira como instruímos outras pessoas usando os sons da voz, e que ambos os grupos podem aprender linguagem escrita, o incansável L'Épée criou um novo mundo, toda uma geração (Berthier, 1984, p. 179 apud Nascimento, 2006, p. 258, grifos no original).

Assim, a França tornou-se a pioneira na educação de Surdos-Mudos. Depois de 1791 (criação do Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris) o estado Francês investiu fortemente nesta modalidade educacional. Como resultado de tal investimento, mesmo em escolas públicas, após seis anos de formação, os surdos- mudos, “dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e outra língua estrangeira também, de forma escrita, [...] tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, [...], bem como artes de ofício e atividades físicas” (Silva, 2006, p. 23-25).

Na época, era comum os professores de surdos realizarem demonstrações públicas de seus feitos aos reis, filósofos, autoridades e curiosos.

Todas essas demonstrações levaram a reafirmar que a pessoa surda é capaz de estudar, adquirir conhecimentos e se comunicar por uma linguagem universal e que na verdade o que se tinha era a discriminação e preconceito com relação a pessoa surda para o exercício de seus direitos.

É digno de notoriedade na história da educação de surdos o nome de Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780), que possivelmente foi o primeiro professor de surdos na França. Ele empreendeu a tarefa de promover a oralização de sua própria irmã surda, adotando métodos de ensino voltados para a linguagem oral e exercícios auditivos com os surdos. Pereire enfatizava a importância da oralização como abordagem educacional. Seu trabalho com surdos foi desenvolvido principalmente na França, onde ele utilizou o alfabeto manual como meio de facilitar o ensino da fala.

É relevante destacar que Jacob Rodrigues Pereire nunca publicou formalmente seus estudos, e o conhecimento de seus métodos se baseia principalmente em depoimentos de alguns de seus alunos e em documentos que sua família conseguiu preservar. Esses métodos estavam fundamentados na crença de que os gestos manuais designavam a posição e os movimentos dos órgãos envolvidos na produção do som, bem como nas letras usadas na escrita para representar esses sons. Pereire também introduziu modificações no alfabeto manual originalmente proposto por Bonet, estabelecendo uma correspondência específica entre cada gesto e um som vocalizado.

Em 1750, o pastor alemão Samuel Heinicke (1729-1790) apresentou as primeiras concepções da filosofia oralista na Alemanha, sendo reconhecido como o Pai do Método Alemão. Ele estabeleceu os fundamentos da filosofia Oralista Pura, que conferia uma ênfase primordial à linguagem falada. Samuel Heinicke publicou a obra intitulada *Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra*. Em 1778, deu origem à primeira instituição de ensino alemã dedicada exclusivamente à abordagem oralista, inaugurando a pioneira escola de oralismo puro em Leipzig, que admitiu inicialmente nove alunos surdos.

No ano de 1760, Thomas Braidwood (1715-1806), um educador escocês, fundou a primeira escola dedicada à educação de surdos na Inglaterra. Seu método de ensino consistia em transmitir aos surdos o significado das palavras e sua pronúncia, conferindo grande importância à leitura orofacial. Posteriormente, em 1783, Braidwood transferiu sua escola para Londres e advogou pelo uso de um alfabeto manual que empregava ambas as mãos. Esse alfabeto manual ainda é utilizado na Inglaterra até os dias atuais.

Através da análise da evolução histórica, torna-se evidente que a escolha do método mais apropriado para o ensino de alunos surdos nunca foi uma questão de consenso unânime entre os educadores. Durante o século XVIII, o cenário educacional europeu foi marcado por um conflito significativo entre duas abordagens predominantes: o Oralismo, que enfatizava a linguagem articulada e a leitura labial e era

representado pela Alemanha, e o Método Combinado, que incorporava sinais e escrita sem colocar uma ênfase significativa na língua oral e era defendido pela França.

Após a Revolução Francesa e durante a Revolução Industrial, essa contenda entre os métodos oralistas e aqueles baseados na linguagem gestual se intensificou, resultando em uma era de disputas prolongadas sobre qual abordagem pedagógica deveria ser adotada na educação de surdos.

Outro notável francês que se destacou nesse contexto foi o abade Roch Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822), um educador e linguista de renome na França, cujo trabalho desempenhou um papel fundamental na educação de surdos durante o final do século XVIII e início do século XIX. Sicard fundou a Escola de Surdos de Bordeaux em 1786 e, posteriormente, assumiu a liderança do instituto criado por Charles-Michel De L'Épée após a morte deste em 1789. Além disso, ele apoiou a fundação de diversos institutos para surdos em toda a França.

Roch Ambroise Cucurron Sicard aprimorou e expandiu o método de sinalização manual desenvolvido por L'Épée, criando uma forma de comunicação que integrava gestos e sinais manuais com a utilização da linguagem falada e a leitura labial. Ele foi um ardente defensor da educação de surdos, promovendo a ideia de que eles eram plenamente capazes de adquirir conhecimento e comunicar-se de maneira eficaz. Sicard deixou um legado duradouro na história da educação de surdos, dedicando-se incansavelmente à promoção da inclusão e ao acesso dos surdos à educação de alta qualidade. Seu comprometimento e esforço pavimentaram o caminho para o desenvolvimento de métodos e abordagens inovadoras que beneficiaram inúmeras pessoas em todo o mundo.

Outro renome é Pierre Desloges (1747-1799) reconhecido como uma figura significativa na história do povo surdo e na luta pelos direitos dos surdos. Ficou surdo na infância devido a uma doença. Desloges é mais conhecido por sua obra *Surdus Loquens*, publicada em 1779, que é considerada uma das primeiras autobiografias escritas por um surdo. Na obra intitulada *Surdus Loquens*, Desloges compartilha

sua própria vivência como indivíduo surdo, destacando os desafios enfrentados em uma sociedade da época. Em seu relato, ele aborda o estigma associado à surdez, as barreiras de comunicação e a carência de oportunidades educacionais disponíveis para os surdos. Com dedicação incansável, Desloges advogou em prol da convicção de que pessoas surdas eram capazes de expressar-se e comunicar-se de forma eficaz, desde que recebessem os recursos e o suporte adequados.

Ele sustentou firmemente a importância da educação e da aprendizagem da língua de sinais como elementos fundamentais para o desenvolvimento e a inclusão plena dos surdos na sociedade. Através de sua obra, Desloges contribuiu significativamente para a conscientização sobre as questões enfrentadas pelos surdos em sua época e promoveu a necessidade de mudanças que possibilitassem uma participação mais equitativa e efetiva desses indivíduos na sociedade.

Embora a obra de Desloges tenha recebido pouca atenção durante sua vida, ela se tornou um importante documento histórico e uma fonte de inspiração para futuros defensores dos direitos das pessoas surdas. Seu trabalho contribuiu para promover uma mudança de perspectiva em relação aos surdos, reivindicando sua capacidade de se comunicar e participar plenamente da sociedade.

Ainda na Idade Contemporânea e avançando para o século XIX, merece destaque a figura de Jean Itard (1774-1838), que se destacou como o primeiro médico a demonstrar interesse no estudo da surdez e das deficiências auditivas. Itard ganhou renome por seu pioneirismo no campo da educação e reabilitação de indivíduos com deficiência auditiva, bem como aqueles com outras necessidades especiais. Sua contribuição é amplamente reconhecida, e ele é considerado um dos precursores da educação especial.

Jean Itard é notavelmente reconhecido por seu trabalho com Victor, um jovem que ficou amplamente conhecido como o Garoto Selvagem de Aveyron. Victor foi descoberto na França em 1800, quando tinha aproximadamente 11 anos de idade, e é conjecturado que ele tenha vivido de forma isolada na natureza durante grande parte de sua vida.

Itard assumiu a responsabilidade pela educação e reintegração social de Victor, empregando uma abordagem individualizada e metodológica. Itard desenvolveu métodos e técnicas inovadoras para instruir Victor em habilidades fundamentais, como linguagem, comunicação e comportamento social. Além disso, ele enfatizou a relevância de um ambiente de aprendizado personalizado e estimulante para o desenvolvimento do jovem. Embora o trabalho de Itard com Victor tenha apresentado desafios consideráveis e não tenha alcançado todos os objetivos propostos, sua dedicação e pioneirismo no campo da educação tiveram um impacto profundamente significativo.

Jean Itard destacou a importância da observação minuciosa, da paciência e do respeito pela singularidade de cada criança com deficiência, enfatizando que cada uma delas demandava abordagens educacionais adaptadas às suas necessidades individuais. Seu trabalho contribuiu para moldar o campo da educação especial e para o entendimento mais amplo das estratégias educacionais necessárias para crianças com necessidades especiais.

Jean Itard produziu uma ampla gama de escritos que abordavam a educação de crianças surdas e a imperatividade de adotar métodos educacionais que fossem meticulosamente ajustados às suas necessidades específicas. Seu legado na área da educação especial permaneceu influente ao longo do tempo, enfatizando princípios fundamentais, como a necessidade de uma abordagem educacional personalizada, uma observação metódica e o reconhecimento das habilidades distintas inerentes a cada indivíduo com deficiência. Suas contribuições contribuíram substancialmente para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas educacionais voltadas para crianças com necessidades especiais.

Um personagem de notável relevância é Louis Marie Laurent Clerc (1785- 1869), um educador surdo francês que desempenhou um papel de extrema importância na introdução e promoção da educação para surdos nos Estados Unidos. Ele ficou amplamente conhecido como o apóstolo do surdo na América ao longo de gerações

de americanos surdos. Clerc, desde a infância, enfrentou a surdez como uma condição de sua vida.

Ele recebeu uma educação notavelmente abrangente na França, onde estudou na renomada escola para Surdos em Paris, sendo instruído por Roch Ambroise Cucurron Sicard. Nessa instituição, Clerc aprimorou seu domínio da língua de sinais francesa e obteve destaque acadêmico. Em um momento crucial, em 1816, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), um educador americano pioneiro na área da educação de surdos nos Estados Unidos, empreendeu uma viagem à França em busca de métodos educacionais eficazes para surdos.

Foi nesse contexto que Clerc teve seu primeiro encontro com Gallaudet, e juntos embarcaram em uma missão significativa: estabelecer uma escola dedicada à educação de surdos nos Estados Unidos. Essa colaboração frutífera marcou um marco fundamental no desenvolvimento da educação para surdos na América, influenciando positivamente a trajetória das gerações futuras de indivíduos surdos no país.

No ano de 1817, Louis Marie Laurent Clerc e Thomas Hopkins Gallaudet estabeleceram nos Estados Unidos a pioneira instituição de ensino para surdos, reconhecida como a American School for the Deaf (Escola Americana para Surdos). Essa instituição teve sua sede em Hartford, Connecticut. Clerc desempenhou um papel crucial nesse empreendimento, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento do currículo e da metodologia de ensino adotados na escola. Essa abordagem pedagógica foi solidamente fundamentada na língua de sinais francesa e se consolidou como a base da educação para surdos nos Estados Unidos por um extenso período de tempo. A criação da American School for the Deaf representou um marco fundamental no cenário educacional dos surdos nos Estados Unidos, deixando um legado duradouro que influenciou a educação de surdos em todo o país por muitos anos.

Por fim nessa linha do tempo com os principais precursores temos o destaque ao professor Ferdinand Berthier (1803-1886) que foi um educador surdo e pesquisador Francês que desempenhou um papel significativo no campo da educação dos surdos.

Ferdinand Berthier, notório defensor da identidade e cultura surda, demonstrou seu compromisso ao promover o uso da língua de sinais como um meio vital de comunicação. Sua trajetória educacional teve início aos 8 anos, quando ingressou no Instituto Nacional de Jovens Surdos-Mudos de Paris (INIS). Posteriormente, dedicou mais de quatro décadas de sua carreira como educador no mesmo estabelecimento. Na qualidade de educador de indivíduos surdos, Berthier fundamentou seu método pedagógico na apreciação da identidade cultural surda e na promoção do uso da língua de sinais. Adicionalmente, seu legado na literatura dedicada à comunidade surda é significativo, com inúmeros livros e artigos que abordam a história e a cultura surda. Em suas obras, ele advogou em prol do reconhecimento do povo surdo, da língua de sinais, da cultura surda e da educação, além de explorar as contribuições de artistas surdos e poetas que se expressam por meio da Língua de Sinais Francesa (LSF).

Berthier enfatizou, igualmente, a importância de proporcionar aos surdos uma educação que incluísse o domínio da língua escrita. Ele ressaltou que a capacidade de se comunicar e se expressar por meio da escrita pode abrir inúmeras oportunidades para o desenvolvimento intelectual e social dos surdos. Além disso, destacou a necessidade de uma abordagem pedagógica individualizada, adaptada às necessidades específicas de cada aluno surdo, reconhecendo a singularidade de cada indivíduo. Suas contribuições foram fundamentais para a promoção da inclusão e do empoderamento da comunidade surda. A obra de Ferdinand Berthier desempenhou um papel fundamental na conscientização sobre a educação dos surdos e influenciou as práticas pedagógicas na época. Seu trabalho contribuiu para a valorização da linguagem escrita e a importância do acesso à educação para os surdos, ajudando a avanços alcançados nesse campo ao longo dos anos.

É importante ressaltar, na história da Educação dos surdos em âmbito mundial, o notável caso de Anne Sullivan e Helen Keller. Anne Sullivan, uma professora e mentora de destaque, desempenhou um papel essencial na vida de Helen Keller, uma das personalidades mais inspiradoras da história.

Anne Sullivan assumiu o papel de tutora de Helen Keller em 1887, quando esta tinha apenas sete anos de idade. O contexto de Anne era singular, uma vez que ela própria enfrentava limitações de visão. Helen Keller, nascida em 1880, perdeu sua audição e visão durante a primeira infância, após uma doença. A relação entre Anne Sullivan e Helen Keller foi marcada por desafios extraordinários e por conquistas notáveis. Anne adotou um método inovador de comunicação para interagir com Helen. Utilizando o sentido do tato, Sullivan ensinou a Keller a associar palavras a objetos, permitindo que ela desenvolvesse habilidades linguísticas e de comunicação. Esse processo revolucionário abriu portas para o desenvolvimento intelectual e emocional de Helen Keller. Sob a orientação de Anne Sullivan, Keller aprendeu a dominar múltiplos idiomas, incluindo inglês, francês e alemão, além de dominar o sistema Braille. Anne ensinou Helen a “ouvir” ao tocar seus dedos em sua garganta, lábios e nariz, associando vibrações a palavras. O tato de Anne atingiu um nível de sofisticação capaz de discernir as nuances mais sutis.

Todo esse aprendizado, impulsionado pelos esforços incansáveis de Anne Sullivan, possibilitou a Helen Keller a realização de feitos extraordinários, culminando com a obtenção de um bacharelado, sendo a primeira pessoa surdo- cega da história a alcançar tal feito. Helen Keller prosseguiu seus estudos acadêmicos, publicando obras autobiográficas e diversos artigos. Ela lutou incansavelmente pela disseminação de métodos educacionais para indivíduos surdo-cegos e pela aceitação plena dessas pessoas pela sociedade. Sua coragem e determinação serviram como inspiração e exemplo para a comunidade surdo- cega e para toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais precursores da educação dos surdos no mundo emergiram em diferentes períodos históricos e regiões geográficas, cada um contribuindo com ideias e práticas inovadoras, cada um trazendo diferentes olhares à educação da comunidade surda.

Transcenderam fronteiras e influenciaram as práticas educacionais em todo o mundo. Faz-se importante observar que se não fosse o pioneirismo de ditos educadores ainda estaríamos atuando como uma sociedade excludente, preconceituosa e segregacionista. Entretanto, ao longo do tempo e à medida que as abordagens pedagógicas evoluíram, observamos a implementação de legislações que ampliaram o reconhecimento da identidade cultural surda. Entre essas regulamentações, destaca-se a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada em 2006, que reiterou a relevância da educação inclusiva e do respeito à língua e cultura dos indivíduos surdos.

Os precursores da educação dos surdos desempenharam papéis fundamentais na construção de um caminho mais inclusivo e igualitário para as pessoas surdas em todo o mundo

O reconhecimento e valorização da língua de sinais como um meio de comunicação completo e natural para muitos indivíduos surdos representam um marco histórico significativo na evolução da educação voltada para essa comunidade. O entendimento da importância da língua de sinais como uma ferramenta essencial para a comunicação e o desenvolvimento linguístico de pessoas surdas foi compartilhado por notáveis precursores, entre os quais destacam-se Pedro Ponce de León, Girolamo Cardano, Jean-Marc-Gaspard Itard e Thomas Braidwood, entre outros. Esses precursores compreenderam que a língua de sinais é um componente fundamental na vida dos surdos, proporcionando uma via efetiva para a expressão e a compreensão. Essa valorização e reconhecimento da língua de sinais contribuíram significativamente para a promoção da comunicação eficaz e para a autonomia linguística e cultural da comunidade surda em todo o mundo.

Ademais, é de suma importância destacar o reconhecimento da identidade cultural dos surdos como uma comunidade distinta, dotada de sua própria história, valores e tradições. Notáveis educadores, a exemplo do Abade Charles-Michel De L'Épée, Louis Marie Laurent Clerc e Ferdinand Berthier, reforçaram a relevância de honrar a cultura

surda e de apreciar a singularidade que a caracteriza. A identidade cultural surda constitui-se como um elemento intrínseco na vivência das pessoas surdas e, como tal, requer o devido apreço e respeito em todas as esferas da sociedade.

Precusores notáveis, como Samuel Heinicke, responsável pela introdução do oralismo na Alemanha, e Thomas Hopkins Gallaudet, fundador da primeira escola para surdos nos Estados Unidos, adotaram abordagens educacionais distintas. Entretanto, ambos compartilhavam uma visão comum, centrada na oferta de educação equitativa e oportunidades inclusivas para os surdos. A incessante busca por métodos que atendam às necessidades individuais dos surdos e fomentem a sua inclusão permanece um princípio fundamental e inalienável na esfera da educação para surdos.

Por fim os principais precusores da educação dos surdos no mundo desempenharam papéis fundamentais na transformação das perspectivas educacionais e sociais para essa população. Suas contribuições pioneiras, apesar das controvérsias que surgiram, moldaram o cenário educacional contemporâneo dos surdos, influenciando abordagens pedagógicas, políticas públicas governamentais e percepções sociais. A valorização da língua de sinais, o reconhecimento da identidade cultural dos surdos e o compromisso com a educação inclusiva continuam sendo pilares essenciais no avanço da educação dos surdos em escala mundial.

REFERÊNCIAS

- ANACHORETA, V. G. T. Ensino para surdos no Brasil no século XX: contribuições de educadores para a área. *Lingvarvm Arena*, v. 13, n. 1, p. 29-43, 2022.
- CABRAL, E. Para uma cronologia da educação dos surdos. *Revista de Comunicação*, v. 3, n. 1, p. 35-53, 2005.
- COSTA, E. S.; BARBOSA, M. G. S. História da educação dos surdos. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/12222928072021Aula_02.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.
- COSTA, E. S. Mãos tecendo histórias de vida: memórias dos surdos sergipanos egressos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1944-1979). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/8658>. Acesso em: 10 ago. 2023.

- JANNUZZI, G. S. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LAGE, A. L. DA S.; KELMAN, C. A.. Educação de surdos pelo professor surdo, Ferdinand Berthier: encarando desconcertantes paradoxos e longevas lições. Revista Brasileira de História da Educação, v. 19, p. e050, 2019.
- MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOURA, M. C. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos segundo Ferdinand Berthier. Revista ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 255-265, jun. 2006.
- SILVA, P. I. X. Educação de surdos mudos. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/educacao-de-surdos-mudos-historia/116085/>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org.). Estudo Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 14-37.
- SOARES, M. A. L. A educação de surdo no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SOUZA, V. R. M. Tobias Leite: educação dos surdos no século XIX. Sergipe: Editora-UFS, 2015.
- STROBEL, K. História da educação dos surdos. Florianópolis: UFSC, 2009.

A FUNÇÃO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA E NO (DES)ENLAÇAMENTO DO SUJEITO ADOLESCENTE: A TRANSMISSÃO DO DESEJO DE VIVER

Marcia Salete Wisniewski Schaly³⁴

INTRODUÇÃO

A articulação entre psicanálise, educação e política na escola e no campo social vem avançando em questões que podem nos ajudar a pensar a função da escola na construção discursiva, nos laços sociais que se estabelecem na comunidade escolar e nas práticas educacionais que se pretendem democráticas, sendo este o aporte teórico para as discussões do presente estudo.

A partir do que observamos, em relação ao mal-estar e sofrimento psíquico de alunos e professores que vem se ampliando assustadoramente, conforme índices mapeados por órgãos nacionais e internacionais, verificamos uma explosão de diagnósticos e medicalização do sofrimento psíquico, principalmente de crianças e adolescentes. Esses dados são importantes porque nos dão notícias sobre os laços sociais dos adolescentes e transmissão do desejo de viver – temas que buscaremos problematizar e discutir aqui.

Segundos alguns índices sobre saúde mental, que encontramos no Relatório Diagnóstico da Juventude (2022), no capítulo que se refere ao Direito à Saúde, da Escola Nacional de Administração Pública (Enap) e Assessoria para Avaliação de Políticas Públicas, destacamos

34 Marcia Salete Wisniewski Schaly: Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná; Mestra em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná; Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná; Especialista em Psicopatologia da Infância e Adolescência pelo Centro Universitário Sociesc de Blumenau; Especialista em Psicologia Clínica e Hospitalar pelo Conselho Regional de Psicologia; Especialista em Magistério pela Faculdade de Ciências Humanas e sociais de Curitiba; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Epistemologia e Educação (Universidade Tuiuti do Paraná/CNPq); Membro Participante Associado do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Psicanalista membro da Associação Psicanalítica de Curitiba. E-mail: marciasws@hotmail.com

o item divulgado pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) sobre o sentido da vida, onde 21,9% dos jovens pesquisados, entre 16 e 17 anos, afirmavam sentir que a vida não valia a pena ser vivida. Essa ausência de desejo de viver e os índices atuais de suicídio, lesão autoprovocada, depressão e medicalização excessiva do sofrimento psíquico, demandam uma escuta e análise mais apurada acerca da tecitura do sofrimento juvenil e sua relação com o laço social atual.

Além da configuração acima, a pesquisa (PeNSE) realizou ainda um questionário com adolescentes, em idade escolar de 13 a 17 anos, com temas sensíveis para investigar, em relação a como os jovens se sentiam, quanto às seguintes questões: sentimento de tristeza; sentimento de irritação; sentimento de preocupação com a coisas comuns do dia a dia; sentimento de que ninguém se preocupa com ele; nervosismo ou mau humor (IBGE, 2021, p. 118).

Segundo o Ministério da Saúde (2021), entre 2010 e 2019 o Brasil registrou 112.230 mortes suicídio, sendo que isso significou um aumento expressivo de 43% no número anual de mortes no período supracitado, tendo destaque para uma maior incidência na Região Sul, Norte e Centro-Oeste.

Entre os adolescentes houve um aumento nas taxas de mortalidade por suicídio de 81% no período de 2010 a 2019, chegando a uma taxa de 6,4 suicídios por 100 mil adolescentes (Ministério da Saúde, 2021).

Em relação às lesões autoprovocadas em 2019, foram registradas 124.909 no país, onde as mulheres representam a maioria dos casos com 71,3% e os homens 28,6%. Os jovens entre 15 e 19 anos atingiram uma taxa de 23,3%, numa proporção maior entre a população de cor branca (47,3%). As lesões autoprovocadas geralmente têm maior ocorrência na própria residência das pessoas e a forma de autolesão se dá mais por envenenamento e em segundo lugar por objetos perfurocortantes. (Ministério da Saúde, 2021).

Esses dados supracitados contextualizam um certo cenário sobre a saúde mental de escolares, e, mais do que isso, os dados refletem a manifestação de sintomas no campo educativo. Segundo Pereira (2020), o sintoma educativo pode ser entendido como um modo de

resistência à ordem educativa instituída, sendo esse o caráter político do sintoma. O sintoma a que nos referimos é o sintoma social, que carrega em si um modo de resistência e de denúncia desse social, inscrito numa certa época, num certo tempo e numa história: “O sintoma quer falar” (Pereira, 2020, p. 50).

Neta direção, nos interessa refletir sobre o enfraquecimento das forças vitais e modos de relacionamentos do jovem, que poderiam produzir transformações e novos enlaçamentos. E, mais ainda, nos interessa pensar sobre os discursos que permeiam o campo educativo, em nossa época e sua relação com a perda da condição desejante.

Frente a esse contexto, nos perguntamos se esses dados expressam um mal-estar juvenil como resultado de como o discurso neoliberal, o discurso capitalista e o discurso da ciência, vem afetando o cotidiano nas nossas escolas. E mais: Diante das questões da adolescência e da passagem adolescente, considerando o adoecimento e a precarização da vida de adolescentes, é possível pensar sobre a construção de um futuro para a juventude? Qual futuro?

Assim, o objetivo desse texto é pensar a escola como um lugar de inscrição social e transmissão do desejo de viver, compreendendo as operações transferenciais que se dão no ambiente escolar, bem como compreender as formas de se produzir discursos e os modos como os sujeitos constroem e estruturam seus laços sociais na escola.

A ESCOLA COMO UM LUGAR DE INSCRIÇÃO SOCIAL E TRANSMISSÃO DO DESEJO DE VIVER. VIA OPERAÇÕES TRANSFERENCIAIS

Essa articulação entre Psicanálise e Educação teve início com Freud, que já pensava a escola como um lugar de inscrição social que poderia oportunizar às crianças e adolescentes a transmissão do desejo de viver.

Tal preocupação de Freud, podemos localizar no texto Contribuições para uma discussão acerca do suicídio (1910), onde se referia ao suicídio, mencionando as escolas secundárias para jovens.

[...] uma escola secundária deve conseguir mais do que impedir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família (Freud, [1910]1996, p. 243).

Para o autor, as escolas, indiscutivelmente falhavam em oferecer esse amparo e em despertar o interesse dos jovens pela vida no mundo externo, para além das famílias. E acrescentava,

A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode ajudar-se o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que uma maneira de vida (Freud, [1910]1996, p. 244).

Em alguns momentos da obra de Freud (1921) podemos ainda identificar questões sobre a passagem do eu onipotente da infância, nas relações com os pais, para o Ideal de Eu, ou seja, uma instância da vida psíquica onde se dariam as internalizações simbólicas, que se dão nos laços sociais que o adolescente vai estabelecendo, seja nas escolas ou em outros espaços. Processo que permite ao sujeito se constituir e se reconhecer no lugar que vem a ocupar numa dada cultura.

Desta forma, localizamos aí a importância do laço que cada adolescente vai construindo com a escola e com as experiências vivenciadas nesse ambiente escolar, pois o processo de constituição de sua subjetividade se dá pelo material simbólico disponibilizado pela cultura e pelo social que é, em parte, transmitido pela escola. Podemos considerar esses aspectos como um ponto imprescindível de encontro entre a subjetivação adolescente e a educação.

Consideramos que os laços com os pares e a busca pelos grupos de amigos, onde podem vivenciar experiências compartilhadas nesses grupos, proporcionam as identificações e a sociabilidade entre os

adolescentes e destes com seus professores. O ambiente escolar pode oferecer um lugar de alteridade, de narrativas, de fala e de acolhimento para as diversas questões que afligem os adolescentes, criando dispositivos que possibilitem produzir discursos singulares próprios, para falar de si e de seu âmbito (Schaly, 2022).

A escola é um lugar de vínculos, de sentimento de pertencimento e de entrada no laço social com os semelhantes e com o Outro da cultura, além de ser um espaço de construção com o saber que orienta o sujeito na sua busca de um lugar para si no âmbito social, configurando-se, assim, como um espaço político. Ao pensarmos a escola como lugar de vínculos, destacamos o laço professor-aluno que se dá pela transferência.

Freud, no texto *Dinâmica da Transferência* (1912), considerava a transferência como o ponto central no tratamento psicanalítico, onde, através da fala, se daria a reorganização do funcionamento psíquico do analisando. Neste processo haveria “reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade a substituição de uma pessoa anterior pela do médico” (Freud, 1901, p. 998).

Desta forma, segundo Freud, educar implicaria em transmitir uma espécie de legado ou herança de pai para filho. Assim, o ato educativo ocorre nessa operação transferencial, onde a figura da pessoa do professor estaria substituindo (via identificação e projeção do aluno) as figuras parentais ou outras figuras de referência para cada aluno. O professor passa a ocupar uma função, ao representar esse lugar de saber-poder (idealizado) para além do que representa com a sua pessoa.

Portanto a relação pedagógica passa por uma relação afetiva, nesse laço professor-aluno, e, aqui, lembramos o que Freud dizia sobre essa relação que carrega sempre uma ambivalência de sentimentos: “No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los, a criticá-los e a respeitá-los” (Freud, 1914, p. 286).

Assim, se o aluno não investir no professor esse lugar de saber e, portanto, de autoridade, sua palavra e todas as suas técnicas pedagógicas, atuais ou não, serão destituídas de qualquer valor ou significação pelo aluno. Podemos compreender, portanto, que a transferência é também o ponto central do processo de ensino-aprendizagem, assim como é o ponto central na clínica psicanalítica. Sem transferência não há escuta. Então, haveria aprendizagem sem transferência?

Neste contexto, entendemos que educar tem a função de transmitir marcas ao sujeito, desde a tenra infância, para que o trabalho psíquico desse construa, de forma singular, um lugar de enunciação e de construção de um discurso próprio, que podemos verificar com melhor clareza na passagem adolescente. A educação, segundo Freud (1927), tem a finalidade de instauração do princípio de realidade, ao mesmo tempo que o sujeito vai sendo ajudado a renunciar às pulsões (princípio de prazer), frente aos interditos (castrações) inerentes ao processo educativo. Assim, retomamos pereira (2020, p. 50):

[...] educar significa transmitir marcas simbólicas, visando inserir sujeitos no campo da fala e da linguagem, como também os inserir na tradição humana de conhecimentos acumulados. E não há como fazê-los sem se requerer uma cota expressiva de interditos e renúncias por parte desses sujeitos. Ou seja: não se é educado sem que haja resistências, que muitas vezes se dão sob a forma de sintomas.

Portanto, educar é adentrar no mundo simbólico, no campo do Outro da cultura, é ser inserido na civilização, onde opera a Lei, ou seja, a interdição de que não se pode tudo. Tal inserção, via ato educativo, vai para além da construção do saber, é também a transmissão de um desejo. Nesse sentido, a afirmação de alguns autores de que nos tornamos humanos, ou de que nos tornamos sujeitos, se dá por essa transmissão. No caso, aqui, é o desejo do professor-educador e a transmissão desse desejo que permite ao aluno prosseguir até que o próprio desejo de seguir em frente tenha se tornado suficientemente decidido.

Observamos, portanto, que tal percurso requer a dialética entre demanda e desejo, principalmente na adolescência, pois o adolescente demanda, no espaço escolar, ser escutado, acolhido e reconhecido pelo outro nesta passagem adolescente que implica em redefinições das identificações e das fragilidades narcísicas. A questão é como transformar demandas em desejo ou: como a escola poderia compreender sua função na transmissão de desejos, em tempos em que a educação vem reproduzindo técnicas e discursos que suprimem a polissemia de sentidos para o sujeito adolescente, caminhando na direção de um sentido único, com a eterna promessa de felicidade da modernidade? Qual a relação disso com as formas de se produzir discursos e modos de enlaces sociais do adolescente?

AS FORMAS DE SE PRODUZIR DISCURSOS E O MODO COMO OS SUJEITOS CONSTROEM E ESTRUTURAM SEUS LAÇOS SOCIAIS NA ESCOLA

Refletir sobre as questões que colocamos até aqui nos abre caminhos para compreender outro contexto, do qual temos notícia, na letra de autores como Norbert Elias (1897-1990/2011) e outros, de várias áreas do conhecimento, que foram analisando as mudanças na vida social, principalmente no século XX. Esse outro contexto a que nos referimos são as transformações de valores, de padrões e de leis que regiam a vida em sociedade de outrora e que se deram de forma muito rápida e universal e que, com o avanço da economia capitalista, principalmente a partir da Revolução Industrial, foram assumindo outras características e novos objetivos, principalmente no disciplinamento dos corpos, para maior produção, caminhando para um controle das mentes, das subjetividades e dos desejos das pessoas para que produzam e consumam cada vez mais (Adorno, 2020; Dardot; Laval, 2016). Características essas, que também foram adentrando nas escolas brasileiras.

Trata-se dos efeitos do neoliberalismo no campo social, industrial/empresarial e no campo da educação, onde vemos um processo de

“neocolonização da escola pela medicina, pelo direito e pela economia” (Dunker, 2023, p. 15). No que se refere ao campo da educação, no referido cenário, as contribuições da psicanálise também têm sido úteis para pensarmos os discursos que foram se construindo na cultura e no campo educativo, a partir do avanço do capitalismo e da lógica neoliberal.

Para tal, recorremos aos discursos trabalhados por Lacan (1969-1970), no seminário 17, O avesso da Psicanálise. A partir desses discursos ou formas do sujeito produzir discursos, pode-se localizar o modo como os sujeitos (e os sujeitos adolescentes) constroem e estruturam seus laços sociais transferenciais, seja na escola ou em ambientes sociais diversos. Esclarecemos que Lacan elaborou, a partir do que Freud (1930) escreveu sobre o que considerou os três impossíveis: governar, educar e psicanalisar, a teoria dos quatro discursos: discurso do Mestre, discurso Universitário, discurso da Histeria e discurso do Analista. Depois acrescentou o quinto discurso: o discurso do capitalista. Lacan propõe pensar como os discursos recobrem as atividades descritas por Freud como impossíveis e sugere uma outra forma das pessoas estabelecerem relações entre si, que é fazer desejar (Lacan, 1969-1970/1972).

Brevemente, podemos dizer que o discurso do Mestre se refere àquele que se supõem detentor do saber, como a figura do professor, dos pais ou governantes. Trata-se do discurso que opera na constituição do sujeito que, alienado ao outro, em sua condição de subjetivação, supõe no Mestre o saber que esse teria sobre si – aluno, filho, escravo. O professor (Mestre) pode reconhecer que não é possível saber tudo, reconhecendo a falta, a castração, sendo uma posição necessária (furo no saber) para que o ato educativo se constitua, nesse vazio. Assim, não se espera do educador um saber todo, pois isso é da ordem do impossível. Espera-se que ele possa transmitir ao outro (aluno) um saber o que fazer. Isso implica que o educador possa suportar subjetivamente a angústia, ocupando essa posição discursiva ao mesmo tempo que renuncia à onipotência narcísica - Mestre barrado que não ocupa o lugar de perfeição – promove que a transmissão e o ensino sejam possíveis (Almeida, 2002). Assim,

[...] ao invés da transmissão ocorrer por meio de uma apropriação que o professor possa fazer do aluno, do tipo ‘eu sei o que você deve saber’, ela se dará em um espaço vazio, em que impera o acaso, pois o professor não sabe o que o aluno deseja saber, mas o aluno supõe que o saber que ele busca está no professor. O enunciado do saber produzido pela enunciação do desejo de ensinar criará uma oferta que estabelecerá um porto onde ocasionalmente o desejo de saber do aluno atracará (Mendonça Filho, 1998, p. 100).

Em relação ao discurso Universitário, este é para Lacan (1969-1970) o discurso do Mestre moderno (ou contemporâneo) – aquele que ocupa o lugar de um saber absoluto, totalizante e sem falhas, colocando o outro na posição de alienação e assujeitamento absoluto. Desta forma o professor se constitui um sujeito da ciência, onde seu saber não todo, passa a ser substituído pelo imperativo de um saber todo. Portanto, no discurso Universitário temos o saber científico em destituição do Mestre, ou seja, a ciência ocupa o lugar do Mestre, dessubjetivando tanto o professor como o aluno. É o apagamento do sujeito em sua verdade, consumido pelo saber totalizante, sem furos, sem falhas – relacionamos aqui à lógica, totalizante e massificante, neoliberal. Assim, podemos nos indagar: nesta condição totalizante, de exclusão subjetiva e de apagamento do sujeito: há espaço para a escuta, para a palavra e para o ato criativo na escola?

Neste sentido, como pensar a resposta do sujeito adolescente ao discurso Universitário nas escolas? Talvez aí possamos localizar o descrédito de alguns adolescentes, seja na figura do professor (Mestre suposto saber), seja na instituição escola, pois o discurso Universitário não abre possibilidades para a questão do desejo, que temos colocado aqui. Por outro lado, alguns adolescentes podem responder, colocando-se na posição de objetos ou instrumentos do saber totalizante da ciência, numa alienação absoluta – eis aí a educação instrumental que valoriza a primazia da técnica numa educação normatizante.

E o professor, como responderia ao discurso Universitário? Se responder ocupando o lugar de saber todo, sendo na verdade substituído pelo saber, podemos ter uma educação sem transmissão.

Esse discurso Universitário é para Lacan o discurso do Mestre moderno, que Lacan também considera ser o discurso Capitalista. No discurso Capitalista cada sujeito determina a própria verdade, ofuscando ou desconsiderando a dimensão da castração, pois, na lógica do capitalismo, tudo é possível, tudo é fabricável – o gadget, que se refere a objetos ou dispositivos, principalmente os tecnológicos, que fascinam o sujeito com promessa de satisfação total. Desta forma, podemos identificar como o laço social, no discurso capitalista, não opera no desejo, apenas na ideia de que tudo é necessidade.

Assim, a partir de Lacan entendemos que, o discurso do Capitalista, que além de não favorecer o laço social, impulsiona os sujeitos para o imperativo goze e consuma, criando a ilusão de que nada é impossível para o mercado. Essa é a lógica totalizante, que gera consequências, visto que produz efeitos no social, desencadeando sintomas, mal-estar e angústia (Schaly, 2022), como mencionamos na introdução desse texto.

Neste sentido, podemos perguntar: no discurso Capitalista, adentrando cada vez mais na escola, o professor estaria assumindo uma função tecnocrata, buscando administrar soluções técnicas para os problemas sem levar em conta as questões sociais e afetivas?

Na verdade, o que percebemos hoje, segundo Colette Soler (2010), é que o professor vem sendo substituído pelas figuras de guru (que detém um saber obscuro), ou a figura laica do perito ou especialista – o expert – que passa a ser o novo sujeito suposto saber (Soler, 2010).

A partir do exposto, poderíamos pensar que o discurso Capitalista vem influenciando a função da escola na construção de discursos e no enlaçamento do sujeito adolescente, pois a escola também vem sendo impulsionada pelo mercado na produção de conhecimento para competir, nesse mesmo mercado, deixando escapar a construção de saberes, ou melhor, modificando o lugar do saber. Para Lacan, seria o discurso da histérica que, de fato, poderia produzir um saber, visto que o sujeito cindido (marcado pela falta), na condição de agente, endereça ao outro (posição de Mestre) uma questão que é inconsciente (enigmática), buscado nesse endereçamento o saber sobre sua própria

questão. O sujeito provoca no outro o desejo e a produção de um saber – um saber sobre a verdade (a castração do Outro), ou seja, um saber que se submete ao recalque. O discurso da histórica interroga o saber e a posição de Mestre suposto saber (Lacan, 1969-1970).

A partir dessa exposição, buscamos demonstrar que para que haja desenvolvimento da relação pedagógica e do processo ensino-aprendizagem, o laço que se estabelece entre professo e aluno e do aluno com a escola, é condição impreterível para além do conhecimento adquirido e acumulado que se busca comunicar ao outro. Procuramos analisar as questões aqui apresentadas nos embasando em fundamentos teóricos de Freud e Lacan, principalmente buscando compreender os conceitos de Lacan sobre os discursos e suas modalidades, localizando como nos laços que vão se estabelecendo nas relações escolares, o discurso vai fazendo giro, não permanecendo exclusivamente numa modalidade discursiva.

Neste cenário, salientamos a importância de um aprofundamento sobre a realidade social, a saúde mental dos adolescentes e professores e a dinâmica, no dia a dia das escolas, para avançar no campo das políticas de educação. É preciso escutar o desamparo dos sujeitos de nossa época e, nesta direção, entendemos que a Psicanálise tem muito a contribuir.

Nesse sentido, acompanhamos as premissas freudianas de que a escuta deve estar lá onde o desamparo do sujeito se forja a cada tempo social. É assim também que entendemos que levar a ética da escuta psicanalítica, através das pesquisas e extensões que desenvolvemos no campo da educação, a fim de dialogar com a cultura e com o laço social, é um ato ético-político fundamental para a própria vitalidade e renovação da psicanálise (Gurski; Lima, 2023, p. 18)

A articulação entre várias áreas de conhecimento se faz necessária para avançarmos nas questões de nosso tempo, no que se refere ao campo educativo, enlacs sociais do adolescente, constituição da subjetividade, discursos e transmissão do desejo de viver. Aqui retomamos as questões que mencionamos na introdução, não com a intenção de respondê-las, mas de fazer girar, circular: Diante das

questões da adolescência e da passagem adolescente, considerando o adoecimento e precarização da vida de adolescentes, é possível pensar a construção de um futuro para a juventude? Qual futuro? E acrescentamos: Que discursos a escola poderia construir em conjunto com os adolescentes a partir do saber adolescente, considerando que a escola é um lugar de enlaçamento, transmissão e, portanto, de diversas possibilidades para o futuro?

Isso é possível? Sim, se houver escuta do sujeito adolescente e transmissão do desejo de viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, tomamos um caminho possível, articulando Educação e Psicanálise, para pensarmos a escola como um lugar de inscrição social e transmissão do desejo de viver, buscando compreender as operações transferenciais que se dão no ambiente escolar, bem como compreender as formas de se produzir discursos e o modo como os sujeitos constroem e estruturam seus laços sociais na escola – o que enlaça e o que desenlaça o sujeito adolescente.

Gostaríamos ainda de salientar que o estatuto do saber, segundo a psicanálise, diz respeito a um saber inconsciente (não-todo) e que sempre será apreendido de forma singular por cada sujeito. A importância de falar dos modos de laço social é porque o saber abarca o laço social, visto que se dá no campo do Outro, num certo ritmo, próprio a cada sujeito e num intervalo de tempo lógico entre a transmissão e a apreensão, que podemos considerar como tempo de compreender, que é uma assimilação subjetiva. Aqui estamos nos referindo sobre o tempo lógico de Lacan: o instante de ver, o tempo para compreender e o momento de concluir (Lacan, 1945/1998). Se o tempo de compreender for suprimido, diante de precipitações em concluir, não haverá condições para que o saber do inconsciente se produza. Em contraste a isso, teríamos um saber voraz, assumindo características como uma mercadoria, na lógica capitalista, que assume uma dimensão tirânica, que só pode gerar insatisfação,

insaciedade e mal-estar na cultura. Para Lacan, o desejo de saber que se sustenta pelas operações transferenciais, como procuramos demonstrar neste texto, passa a ser substituído por uma voracidade de saber pautado pelo supereu (Lacan, 1973/2003). O sujeito que se encontra assujeitado pelo tudo-saber (tirania do saber) vira produto, objeto a ser consumido – saber como capital (Lacan, 1969-1970/1992). Nesta condição vemos o enfraquecimento da transmissão geracional e empobrecimento da experiência (Benjamin, 1933) e das trocas simbólicas em substituição à era da informação. Frente ao imperativo goza, de nossa época, assistimos ao apagamento do desejo de saber, aspectos esses que tomam uma condição assustadora na cultura digital que vem promovendo uma aceleração do tempo, assolando o tempo para compreender, necessário à produção do saber.

Essas articulações se fazem necessárias para que possamos repensar: o que pode despertar o desejo de saber nos adolescentes? Como a escola poderia fomentar a criação de novos sentidos, a polissemia de sentidos, para que os adolescentes possam construir narrativas próprias a partir de uma valorização de suas experiências? Eis aí a possibilidade de introdução para o não saber e a abertura para a elaboração de um saber do sujeito.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. (1972). *Indústria cultural*. Tradução: Vinícius Marques Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- ALMEIDA, S. F. C. *Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão*. In: LAJONQUIÈRE, L.; KUPFER, M. C. (org). *Colóquio do LEPSI, 3, Anais...* São Paulo: Ipusp, 2002, p. 95-106. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300011&script=s ci_arttext. Acesso em: 10 maio 2024.
- BENJAMIN, W. (1933). *Experiência e pobreza*. Obras Escolhidas. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 114-119.
- DARDOT, P. LAVAL, C. (2009). *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. Tradução: Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUNKER, C. I. L. Prefácio. In: Gurski, R.; Lima, N. L. de (orgs.). *Psicanálise, educação e política na universidade e na cidade*. São Paulo: Benjamin Editorial, 2023.
- ELIAS, N. *O processo civilizador, v 1: uma história dos costumes*. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FREUD, S. (1901). Análise fragmentária de uma histeria. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. (1910). Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. 11. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1912). Dinâmica da Transferência. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. (1914). Sobre a psicologia escolar. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. (1921). Psicologia de grupo e a análise do ego. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, J. O futuro de uma ilusão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1930). O mal-estar na civilização. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GURSKI, R.; LIMA, N. L. Psicanálise, educação e política na universidade e na cidade. São Paulo: Benjamin Editorial, 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2021, 162 p. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf>. Acesso em: 14 maio 2025.

LACAN, J. (1945). O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada: um novo sofisma. In: Lacan, J. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. (1969-1970). O seminário, Livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, J. (1973). Televisão. In: Lacan, J. Outros escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MENDONÇA FILHO, J. B. de. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: E. M. T. Lopes (Org.). A psicanálise escuta a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 71-106.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil. Boletim epidemiológico. Secretaria de Vigilância em Saúde. v. 52, setembro, 2021.

PEREIRA, M. R. A psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. In: Voltolini, R.; Gorski, R. (org). Retratos da pesquisa em Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. p. 45-61.

SCHALY, M. S. W. Adolescência e cultura digital: políticas educacionais e subjetividade juvenil. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Orientadora: Anita Helena Schlesener. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1910>. Acesso em: 03 maio 2024.

SOLER, C. Estatuto do significante mestre no campo lacaniano. A peste, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 255-270, jan./jun. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/marci/Downloads/12086-Texto%20do%20artigo-28964-1-10-20121012.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.

VIEIRA, A. R. Relatório Diagnóstico da Juventude. In: VIEIRA, A. R.; LIMA, G.; FRANCO, S. (orgs.). Brasília: Enap, Assessoria para Avaliação de Políticas Públicas, 2022. 461 p. Disponível em: file:///C:/Users/marci/Downloads/relatorio_diagnostico_juventude.pdf. Acesso em: 02 maio 2024.

APRENDIZAGEM POR MEIO DA SIMULAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Rodrigo Ramos Alves³⁵

INTRODUÇÃO

Alunos têm tido cada vez mais a necessidade de realizar a solução de problemas mais práticos que façam com que seja necessário o entrelaçamento de conhecimentos, quebrando o paradigma do ensino como pura transmissão de conhecimento. Desta forma, novas ferramentas e métodos são necessários para que o aluno possa desempenhar este novo papel ativo no processo de ensino aprendizagem. Conforme destaca Gil (2006, p. 7), o estudante universitário de hoje está passando de uma atitude passiva para uma mais ativa no processo de ensino aprendizagem.

Geldart (2017, p. 24) destaca que, experimentar por meio de um envolvimento ativo e pessoal, ajuda para que a aprendizagem seja feita de maneira mais rápida e permanente se comparado com o ouvinte passivo.

Diante disto, uma das propostas para se construir este aprendizado mais ativo por parte do aluno e de uma mudança de comportamento por parte do professor, que deixa de ser o protagonista deste processo e permite que o aluno assuma esta atitude mais ativa, pode ser realizada com o uso de ferramentas e técnicas de simulação.

Na atualidade, existem muitas técnicas e formas de fazer com que os alunos da educação superior tenham uma maior participação no processo educativo, mas certamente a simulação tem um aspecto singular, pois trabalha com a experimentação de situações muito próximas da realidade em que o aluno poderá se deparar em sua vida tanto no ambiente social como no profissional. Por meio da simulação este aluno tomará decisões e terá a percepção prática do que ocorre conforme a decisão tomada por ele, além de possibilitar uma melhor compreensão dos fenômenos estudados.

³⁵ Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, integrante do grupo de pesquisa Epistemologia e Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. rodrigo.alves@utp.br

Diante disso, o objetivo deste estudo foi o de mapear as publicações científicas existentes sobre o uso da simulação na Educação Superior no sentido de analisar quais as áreas, meios e aplicações da simulação têm sido utilizados para contribuir com o processo de ensino aprendizagem de alunos da Educação Superior.

Para isso, realizou-se uma pesquisa básica exploratória, tendo como procedimento metodológico uma revisão sistemática das publicações presentes no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram empregados como delimitadores da pesquisa os períodos do ano de 2020 a 2022. As palavras chave utilizadas nas buscas foram: Simulação, aprendizagem e Educação Superior. Palavras sempre colocadas juntas na busca. Além disso, foram considerados todos os artigos nos idiomas português, inglês e espanhol identificados nas buscas. Os Artigos que não tratavam de aplicações de uso da simulação na aprendizagem de alunos da Educação Superior foram excluídos, assim como artigos que se utilizaram de outras técnicas que não se encaixavam como métodos de simulação. Textos meramente teóricos também foram descartados, apesar de alguns textos terem sido considerados por desenvolverem modelos teóricos testados empiricamente.

Esta pesquisa foi dividida em três seções: a primeira apresenta as definições, conceitos de simulação e sua relação com outras técnicas semelhantes utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem; a segunda mostra os levantamentos e análise dos estudos publicados que se utilizam da simulação para aprimorar a aprendizagem de alunos da Educação Superior; a terceira apresenta as conclusões da pesquisa de modo geral. Este estudo não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas apenas evidenciar as principais vertentes de estudo que estão sendo utilizadas quanto ao uso da simulação no processo de ensino aprendizagem de alunos da Educação Superior.

SIMULAÇÃO, CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Para tratar da simulação no processo de ensino aprendizagem dos alunos da Educação Superior, faz-se necessário compreender

e definir o que é simulação, quais as suas principais características. Existem diversas definições a respeito deste tema.

Segundo Alves (2015, p. 14), a simulação seria um trabalho realizado por meio de um modelo que deve representar uma versão da realidade com simplificações para que seja possível obter maior compreensão a respeito do cenário que foi simulado.

Para Belhot, Figueiredo, Malavé (2001), simulação parte da utilização de uma situação real, a partir de um modelo, que se refere a uma representação simplificada da realidade. Este é um processo de experimentação, partindo-se de um modelo que seja o mais próximo possível do sistema real, com o objetivo de determinar de que forma o sistema responderá as alterações feitas em sua estrutura, ambiente ou condições de contorno. Quando são construídos adequadamente, auxiliam no processo de tomada de decisão e possibilitam a solução de problemas.

Nestas duas definições percebe-se que os autores apresentam características semelhantes ao compor as suas definições de simulação que são: a utilização de uma situação real que é imitada ou copiada de modo mais simplificado para que seja possível identificar as respostas provocadas por alterações e intervenções feitas nesta imitação ou cópia da situação real e por meio disto compreender melhor esta situação para que se chegue a alguma conclusão. Logo, pode-se afirmar que a simulação não retrata exatamente o ambiente real, pois se trata de uma simplificação. Porém, isso não invalida sua utilidade no que tange a compreensão dos eventos ocorridos em seu ambiente original.

No que se refere ao processo de ensino aprendizagem, a University of New South Wales UNSW (2018) define a simulação dentro de um cenário instrucional em que o aluno é colocado dentro de um ambiente definido pelo professor, aonde é representada uma realidade na qual os alunos por meio de interações neste ambiente obtêm significado. Além disso, este ambiente é controlado pelo professor para alcançar os resultados instrucionais pretendidos.

Esta é uma visão da simulação com um foco pedagógico e trabalha a aprendizagem do aluno de modo experiencial, visto que coloca o aluno em situações muito próximas da realidade e por meio das interações com esta realidade simulada espera-se alcançar os resultados de aprendizado pretendido pelo professor. Esta ideia de aprendizagem por meio de experiências não é algo novo, pois Teixeira (1969) já colocava a ideia de que as instituições educacionais precisavam que as matérias estivessem ligadas às experiências e atividades de vida dos alunos, de modo que se extraia por meio das reflexões e formulações o contexto educativo.

Na mesma linha da UNSW (2018) está a University of Central Florida (UCF) (2019), que trata a simulação como uma abstração da realidade dando ênfase a uma determinada parte da realidade. Porém a UCF (2019) vai além e traz uma classificação da simulação caracterizada por três estilos: 1) trata da simulação ao vivo: nesta há o envolvimento de seres humanos e ou equipamentos que operam juntos como se estivessem no mundo real. Estão nestes tipos de simulação os jogos de guerra, bonecos que reagem como se estivessem vivos e neste tipo de simulação o tempo é contínuo passando da mesma forma que no mundo real. 2) envolve a simulação virtual, nela também há o envolvimento de humanos e equipamentos, mas com o uso de uma interface controlada por computador. Um exemplo disso é o simulador de voo. Neste tipo de simulação o tempo pode ser tomado em passos discretos, o que permite selecionar períodos importantes a serem simulados. 3) este estilo é chamado de simulação construtiva que não envolve os humanos ou equipamentos como participantes e, ao invés do tempo, é movida mais pela sequência adequado de eventos. Um exemplo disso seria o desenvolvimento de uma aplicação ou modelo matemático que antecipa a passagem de um furacão ou uma tempestade, esta tipicamente reconstrói o comportamento da natureza (UCF, 2019).

Percebe-se uma grande variedade de aplicações e formas de se utilizar a simulação, além das diferentes interpretações dadas para

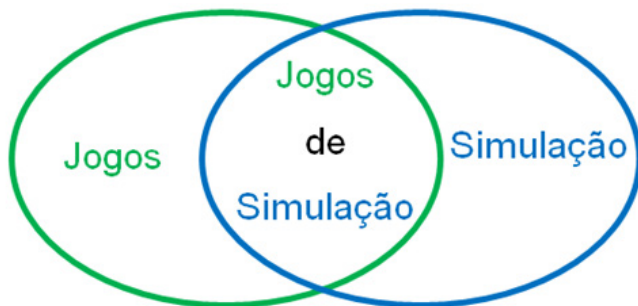
ela e a grande evolução provocada pelas novas tecnologias e pelo uso do computador. Porém, cabe ressaltar que a simulação em muitos momentos pode ser confundida com jogos, pois o mesmo simulador de voo pode ser um meio para aprendizagem e treinamento de pilotos, mas também como forma de entretenimento por parte do usuário da simulação. Apesar de ter em determinadas situações algumas semelhanças com jogos e até mesmo ser utilizada de maneira simultânea, a simulação possui particularidades que precisam ser destacadas para que suas diferenças fiquem mais claras.

Landriscina (2013, p. 5, tradução nossa) faz uma distinção entre simulação e jogos por meio de uma característica básica: “a simulação está baseada na imitação de um sistema ou situação e considera que um jogo não está limitado por esta restrição, mas exclusivamente por suas próprias regras”. Além disso, Landriscina (2013) destaca que os jogos são competitivos por natureza e quem joga está mais interessado em vencer. Já no caso da simulação há uma orientação para aquisição de conhecimentos e atingimento de objetivos. Jogos são jogados espontaneamente por diversão, e a simulação é utilizada normalmente em um contexto mais educacional e estruturado. Da mesma forma, Da Silva (2017, p. 192) diferencia a simulação dos jogos dizendo que “os jogos não têm por finalidade transmitir uma realidade não fictícia. Essa proximidade com o ambiente real é denominada simulação”.

Apesar destas diferenças, é importante destacar que simulação e jogos possuem pontos em comum, tanto a simulação como os jogos têm metas explícitas, regras e pontuações além de poderem apresentar participação e competição (Landriscina, 2013).

Logo, percebe-se claramente que em muitos momentos também existe certa sobreposição entre os jogos e a simulação que depende das atividades estabelecidas e criadas pelo professor e das interações realizadas pelo aluno. A figura 1 apresenta esta inter-relação entre a simulação e os jogos, o que torna claro que jogos e simulações podem ser realizados de forma simultânea.

Figura 1 – Relação entre jogos e simulação



Fonte: Adaptado de Landriscina (2013, p. 6)

Diante do que foi apresentado, pode-se estabelecer como uma diferença fundamental entre a simulação e os jogos a intenção final por trás destes processos em si. No caso da simulação, pretende-se compreender o que determinada ação ou intervenção causa no ambiente simulado e identificar suas consequências de modo que por meio destes resultados seja possível tirar conclusões e tomar decisões a respeito de fatores externos que estão além deste ambiente. Já o jogo se traduz por ações que tem o objetivo claro de se atingir a vitória ou objetivo final do jogo que é determinado por suas regras, não tendo uma serventia para compreensão de fatores externos a ele e raramente servirão de base para tomada de decisões que vão além do próprio jogo.

A chamada gamificação também é muitas vezes confundida com simulação, assim como os chamados jogos sérios. Kapp apresenta a sua definição de jogos sérios (2012, p.15, tradução nossa): “Um jogo sério é uma experiência projetada usando a mecânica e o pensamento do jogo para educar os indivíduos em um domínio de conteúdo específico.” A gamificação caracteriza-se, conforme Kapp (2012, p. 15, tradução nossa), por “[...] uma aplicação cuidadosa e considerada do pensamento do jogo para resolver problemas e incentivar o aprendizado usando todos os elementos apropriados dos jogos.”.

Já a simulação pode ser definida como uma forma de vivenciar operações e processos ligados ao mundo real com o objetivo de tentar

descrever da maneira mais próxima possível o comportamento de um sistema (Dias et. al., 2016, p. 50).

Partindo-se destas definições, percebe-se que os jogos sérios, assim como a gamificação, trabalham com mecânicas e pensamentos de jogos. Nas simulações, tais características não estariam presentes. Além disso, a simulação parte de uma situação real que se quer imitar, tendo como propósito o de se chegar a uma melhor compreensão de um determinado fenômeno ou sistema para auxiliar na tomada de decisão.

No âmbito da educação cabe ressaltar que nem sempre é possível colocar os alunos em ambientes reais de aprendizado para que possam adquirir experiências profissionais adequadas. Isto ocorre devido a diversos motivos: altos custos, impedimentos técnicos, o risco de acidentes, entre outros. Diante disso, a utilização de cenários de simulação pode ser um caminho para que estas experiências profissionais ocorram sem estes obstáculos mencionados anteriormente.

Neste contexto Sottile Jr; James; Brozik (2004, p. 3) alegam que simulações podem ser utilizadas com objetivo de demonstrar princípios e aprendizagem experiencial, sendo que este tipo de aprendizado fornece tanto para o aluno como para o professor uma mudança no processo tradicional de aulas expositivas. Sottile Jr, James; Brozik (2004, p. 3) enfatizam que um dos objetivos mais importantes no ensino é assegurar que os alunos sejam expostos a estruturas teóricas, mas também a situações do mundo real para que ganhem a confiança com a aplicação de seus conhecimentos e adquiram experiência. Além disso, Taylor (2006, p. 74) diz que quando não é dada a oportunidade de alunos adultos criarem uma experiência que possa encorajar uma conexão onde possam construir seu aprendizado, tende-se a reverter o aprendizado em algo apenas a ser memorizado e não aprendido de fato.

Sendo assim, cabe identificar quais técnicas e práticas de simulação estão sendo utilizadas na Educação Superior, assim como compreender suas particularidades, áreas em que estão sendo empregadas e

principais propósitos. Isto permitirá um mapeamento do que tem sido estudado e trabalhado no sentido do uso da simulação como um meio auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos da Educação Superior.

USO DA SIMULAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com a revisão de literatura feita nesta pesquisa e baseando-se nos critérios metodológicos e limitações mencionadas anteriormente para esta finalidade, foram identificados trinta e três artigos. O quadro 1 identifica as características gerais dos artigos encontrados, considerando sua aderência ou não as características procuradas.

Quadro 1 – Características gerais, quantidades e percentuais de artigos

Características gerais dos artigos encontrados na pesquisa	Quantidades	Percentual
Tratam do uso prático da simulação para aprendizagem na Educação Superior.	11	33.3%
Tratam apenas de estudos sobre simulação na Educação superior sem os aspectos de prática.	12	36.4%
Não tratam de simulação e / ou Educação Superior.	8	24.2%
Relacionados a outras técnicas como jogos sérios ou gamificação.	2	6.1%
TOTAIS	33	100.0%

Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se, no Quadro 1, que 33,3% dos artigos realmente tratavam de aspectos relacionados ao uso prático da simulação como meio pedagógico de aprendizagem para os alunos da Educação Superior. Ainda, 36,4% dos artigos, apesar de trabalharem temas relacionados à simulação na Educação Superior, não tratavam de práticas de uso da simulação na Educação Superior. Para 24,2% dos artigos encontrados, não há uma relação direta entre simulação como meio para aprendizagem na Educação Superior, fator que fez com que fossem descartados na pesquisa. Artigos encontrados que utilizaram técnicas diferentes da simulação totalizaram 6,1% do total. Estes artigos possuíam características semelhantes às empregadas na simulação para aprendizagem, mas na verdade, estão mais ligadas

as técnicas de jogos sérios ou gamificação da aprendizagem. Sendo assim, também foram desconsiderados.

Ao analisar os artigos selecionados por área, estes foram identificados conforme o quadro 2 que apresenta a área correspondente trabalhada no artigo, assim como as quantidades encontradas por área e as quantidades de artigos por área que trataram do uso direto da simulação como meio de aprendizagem para os alunos da Educação Superior.

Quadro 2 – Áreas relacionadas, quantidades e percentuais

Áreas	Quantidades	Percentuais	Quantidades uso prático da simulação	Percentuais
Educação em Saúde	16	48.5%	6	60.0%
Não trata de simulação	8	24.2%	0	0.0%
Exatas	3	9.1%	2	20.0%
Repetidos	3	9.1%	0	0.0%
Ciências Biológicas	3	9.1%	2	20.0%
TOTAIS	33	100.0%	10	100.0%

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 2, percebe-se que a maior parte dos artigos selecionados que tratam de simulação na Educação Superior estão na área da saúde com um percentual de 48,5%. Já nas áreas de exatas, apenas 9,1% e ciências biológicas 9,1%, o restante, 33,3% tratam de estudos que não abordam a simulação propriamente dita ou são repetidos. Diante disso, percebe-se que há uma clara preponderância de estudos relacionados à área da saúde que tratam do uso da simulação como meio para aprendizagem de alunos em detrimento das áreas de exatas e ciências biológicas.

Ainda conforme apresentado no Quadro 2, dos artigos que tratavam do uso prático da simulação como meio para aprendizagem de alunos da Educação Superior, foram totalizados dez artigos, dos quais 60% correspondem à área de saúde, 20% estão relacionados à área de exatas e apenas 20% à área de ciências biológicas. Isto pode ser um indicativo de que ainda está sendo pouco explorado o uso da simulação como técnica de ensino aprendizagem nas áreas de exatas e ciências biológicas.

Dos artigos que tratam especificamente do uso da simulação na aprendizagem dos alunos da Educação Superior, seis estão relacionados à área da saúde, dois na área de exatas e dois tratam das ciências biológicas. No Quadro 3, na página a seguir, estão dispostas as referências destes artigos selecionados em sequência, sendo os seis primeiros da área de saúde, dois na área de exatas e dois na área biológica. Também é apresentado um resumo geral do que tratam e como utilizaram a simulação no processo de ensino aprendizagem dos alunos da Educação Superior.

Quadro 3 – Resumo geral dos artigos selecionados

Artigos	Resumo das abordagens
GOMES, R. G. et al.. Desenvolvimento da competência de avaliação clínica do paciente crítico por acadêmicos de enfermagem: Contribuição da Simulação. Escola Anna Nery, v. 24, n. 4, p. e20190384, 2020.	Uso da simulação como instrumento para desenvolvimento de acadêmicos de enfermagem nos ambientes clínicos, mais especificamente cuidado em cenário real de terapia intensiva.
FONSECA, L. M. M. et al.. Interdisciplinary simulation scenario in nursing education: Humanized childbirth and birth. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 28, p. e3286, 2020.	Uso da simulação como meio de validação do parto e nascimento humanizados em disciplinas de saúde da mulher em enfermagem.
KNOBEL, R. et al.. Planning, construction and use of handmade simulators to enhance the teaching and learning in Obstetrics*. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 28, p. e3302, 2020.	Estudo piloto sobre o uso de simuladores artesanais no ensino e aprendizagem de obstetrícia.
DE OLIVEIRA M. et al. Metodologias ativas de ensino em Odontologia Legal. Revista de Divulgação Científica Sena Aires, v. 9, n. 3, p. 524-528, 2020.	Uso da simulação para aprendizagem em situações da odontologia legal.
TARGINO, A. do N. et al. Simulador de baixo custo para procedimentos de desengasgo e reanimação cardiopulmonar em lactentes. JOURNAL OF HUMAN GROWTH AND DEVELOPMENT. Marília, v. 31, n. 1, p. 93-100, abr. 2021.	Trata do desenvolvimento e uso de um simulador para simulação de suporte básico de vida como alternativa de baixo custo para educação em saúde.
FERNANDES, R. M. et al. Teaching cardiovascular physical examination in nursing: clinical simulation. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 73, 2020.	Avaliar, em estudantes de Enfermagem, o efeito da simulação clínica como estratégia educativa para a aprendizagem sobre exame físico cardiovascular.
HERPICH, F. et al. Atividade educacional utilizando realidade aumentada para o ensino de física no ensino superior. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, n. 25, p. 68-77, 2020.	Uso de realidade aumentada em dispositivos móveis no ensino de física.
DOMINGOS, R. B.; TEIXEIRA, R. R. P. Simulações de fenômenos da natureza no ensino de Física Simulations of nature phenomena in physical education. RCT - Revista De Ciência E Tecnologia 8. 2022.	Avaliação de como um software de simulação para modelagem de fenômenos da natureza pode incentivar o interesse dos alunos.
FREI, F.; SANTIAGO, G. L. A. Método para Simular Amostras Probabilísticas com Imagens em Planilha: uma Aplicação Educacional em Biologia. Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática, v. 15, n. 1, p. 62-70, 2022.	Uso da simulação com imagens em planilha para o ensino de inferência estatística.
ARAUJO, A. C. de S.; ROQUE, F. Alta eficácia de material didático para o ensino de evolução por seleção natural. REVISTA HOLOS, [S. l.], v. 6, 2022.	Simulação empregada no ensino da evolução biológica por seleção natural

Fonte: o próprio autor.; Dados da pesquisa

Cabe destacar que, de modo geral, todos os estudos apresentaram contribuições no sentido de melhorar e facilitar a aprendizagem de conceitos e práticas para os alunos, não havendo pontos negativos a cerca de seu uso.

De acordo com o Quadro 3, percebe-se um uso crescente da simulação na área de enfermagem e saúde em geral, tendo como característica predominante as aplicações que trabalham diretamente com as realidades que os futuros profissionais poderão enfrentar em suas carreiras. Já nas áreas de exatas, foram identificados estudos de uso restrito da simulação para a aprendizagem de física. Não foram encontradas para os alunos das áreas de exatas evidências de aplicações que fossem direcionadas a determinadas práticas profissionais. Logo, isso indica que, nestas áreas de exatas, apesar de ter sido utilizada a simulação como técnica de aprendizagem, esta apareceu de modo tímido, quando comparada a área de saúde. Isto pode ser confirmado levando-se em consideração a quantidade de estudos encontrados na área de exatas comparados aos da área de saúde. Além disso, na área de saúde percebe-se um direcionamento do uso da simulação como forma de aprendizagem para a futura profissão do aluno, o que não foi identificado nas pesquisas encontradas nas áreas de exatas. Finalmente, a área biológica também aparece com apenas dois artigos que aplicam a simulação como meio de aprendizagem para alunos da Educação Superior, indicando um potencial para mais pesquisas nesta área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, conseguiu-se realizar o mapeamento das publicações científicas existentes sobre o uso da simulação na Educação Superior, assim como foram analisadas as áreas, formas e aplicações da simulação que têm sido utilizadas para contribuir com o processo de ensino aprendizagem destes alunos.

Como pontos a serem destacados, verificou-se uma predominância de estudos dentro da área da saúde, principalmente envolvendo a enfermagem.

Surpreendentemente, não foram encontrados artigos que empregavam simulação com objetivos de prática profissional nas áreas das engenharias ou tecnológicas. Isso mostra de certa forma uma carência de estudos nestas áreas, pois são áreas que necessitam muito da realização de experimentos e práticas. Além disso, estas áreas poderiam se beneficiar com o uso da simulação como ferramenta de apoio, quando bem exploradas no processo de ensino aprendizagem. As aplicações da simulação na área de exatas ficaram restritas as disciplinas gerais como a física, o que abre um campo de exploração para o uso da simulação em aplicações mais diretamente relacionadas ao campo profissional dos alunos como foi o caso dos estudos na área da saúde. Isso traria maior engajamento e exercício prático de situações ligadas à futura profissão destes alunos.

A área de ciências biológicas também foi pouco explorada e também poderia trazer benefícios à criatividade e melhor entendimento dos fenômenos por parte dos alunos envolvidos com as simulações.

Percebe-se que, diante das dificuldades que muitos professores têm de ensinar competências e trazer elementos mais concretos da prática profissional destes alunos, este estudo mostrou que a aprendizagem por meio da simulação possui diversos ingredientes que são comuns ao desenvolvimento de competências profissionais fundamentais e podem potencializar este processo nos alunos da Educação Superior. Isso fica claro quando são utilizados cenários que envolvem problemáticas reais, por meio de situações práticas cuidadosamente elaboradas para que permitam ao aluno ficar diante de condições de complexidade próximas da realidade que seriam exigidas destes alunos em uma situação real, o que foi bem explorado pelas áreas de saúde levando-se em consideração os estudos aqui identificados.

Como limitações deste estudo cabe ressaltar que a pesquisa ficou restrita as bases de dados da CAPES, que certamente não englobaram todas as possibilidades de bases de dados que contenham estudos sobre o uso da simulação na Educação superior. Logo, em outras bases de dados é possível que algumas das conclusões aqui relatadas mudem, a exemplo do uso da simulação nas engenharias e nas áreas

Tecnológicas. Outra limitação deste estudo foi o período temporal da pesquisa que teve abrangência limitada aos anos de 2020 a 2022. Dessa forma, recomenda-se que em futuros estudos, sejam exploradas outras bases de dados e outros períodos temporais para confirmar ou alterar as conclusões até aqui relatadas.

O que fica como ponto comum destas análises é que o uso de simulação por parte dos professores como meio de auxiliar nos processos de ensino aprendizagem na Educação Superior tem trazido vantagens no que se refere ao desenvolvimento de competências no âmbito profissional destes alunos, fator que tem sido procurado por diversas empresas quando buscam recém-formados e isto deveria ser melhor explorado pelas entidades ligadas a formação destes alunos da Educação Superior.

REFERÊNCIAS

- ALVES, P. V. Jogos e Simulações de Empresas. Alta Books: Rio de Janeiro, 2015.
- ARAÚJO, A. C. de S.; ROQUE, F. Alta eficácia de material didático para o ensino de evolução por seleção natural. Revista Holos, [S. l.], v. 6, 2022. DOI: 10.15628/holos.2022.10018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10018>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BELHOT, R. V.; FIGUEIREDO, R. S.; MALAVÉ, C. O. O uso da simulação no ensino de engenharia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 2001, Porto Alegre, XXIX COBENGE - Experiências Concretas no Ensino da Engenharia. Anais... PUCRS, 2001. p. 445-451.
- DA SILVA I. et al. A contribuição de jogos de simulação na aprendizagem de alunos de engenharia de produção. In: CONGRESSO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA, Belo Horizonte, 2017, II Iniciação Científica e Extensão do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. Anais... Belo Horizonte, 2017.
- DE OLIVEIRA M. et al. Metodologias ativas de ensino em Odontologia Legal. Revista de Divulgação Científica Sena Aires, v. 9, n. 3, p. 524-528, 2020. ISSN Impresso: 2316-848X. Disponível em: <http://revistafacessa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/597>. Acesso em 22/10/2022.
- DIAS, V. de S. et al. Identificação de Gargalos em Sistemas de Manufatura Aplicando Modelagem e Simulação. XLVIII In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA OPERACIONAL, Vitória, 2016, Anais do XLVIII SBPO, Vitória, 2016.
- DOMINGOS, R. B.; TEIXEIRA, R. R. P. Simulações de fenômenos da natureza no ensino de Física. Simulations of nature phenomena in physical education. RCT: revista de ciência e tecnologia, v. 8, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revista.ufrn.br/rct/article/view/7201>. Acesso em: 20 out. 2022.
- FERNANDES, R. M. et al. Teaching cardiovascular physical examination in nursing: clinical simulation. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 73, n. 6, p. e20190530, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/QSSG5jKlJWqxNg7r6HCLnj/L/?lang=en#>. Acesso em: 20 out. 2022.

- FONSECA, L. M. M. et al. Interdisciplinary simulation scenario in nursing education: humanized childbirth and birth. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 28, e3286, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/hLpjCftbQTMMy3rK9yXGxL5D/#>. Acesso em: 20 out. 2022.
- FREI, F.; SANTIAGO, G. L. A. Método para simular amostras probabilísticas com imagens em planilha: uma aplicação educacional em biologia. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, v. 15, n. 1, p. 62–70, 2022. Disponível em: <https://jjeem.pgskroton.com.br/article/view/9724>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- GELDART, P. *Aprendizagem Experiencial: Mudança de comportamentos para potencializar as performances*. Guelph: Eagle's Flight, 2017.
- GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- GOMES, R. G. et al. Desenvolvimento da competência de avaliação clínica do paciente crítico por acadêmicos de enfermagem: contribuição da simulação. *Escola Anna Nery*, v. 24, n. 4, p. e20190384, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/XNnBrpYrMSsGRJfjQ6t54ZH/?lang=pt#>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- HERPICH, F. et al. Atividade educacional utilizando realidade aumentada para o ensino de Física no ensino superior. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, n. 25, p. 68-77, jun. 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592020000100008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2022.
- KAPP, K. M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer John Wiley & Sons, 2012.
- KNOBEL, R. et al. Planning, construction and use of handmade simulators to enhance the teaching and learning in obstetrics. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 28, e330, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/gsZXgtHfn8Yw8ncjBftMKTv/?lang=en#>. Acesso em: 10 set. 2022.
- LANDRISCINA, F. *Simulation and learning: a model-centered approach*. New York: Springer, 2013.
- SOTTILE JR, J. M.; BROZICK, D. The use of simulations in a teacher education program: the impact on student development. In: *International Conference on Education*, Hawaii, 3-6 jan. 2004. *Anais.... Hawaii*, 2004.
- TARGINO, A. do N. et al. Simulador de baixo custo para procedimentos de desengasgo e reanimação cardiopulmonar em lactentes. *Journal of Human Growth and Development*, Marília, v. 31, n. 1, p. 93-100, abr. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822021000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2022.
- TAYLOR, K. Brain function and adult learning: implications for practice. In: JOHNSON, S.; TAYLOR, K. (Orgs.). *The neuroscience of adult learning*. New Directions for Adult and Continuing Education, v. 110, p. 71, San Francisco, 2006.
- TEIXEIRA, A. S. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- UCF – University of Central Florida. Institute for Simulation and Training. 2019. Disponível em: <https://www.ist.ucf.edu/About/WhatIsMS.aspx>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- UNSW – The University of New South Wales. *Teaching for learning*. 2018. Disponível em: <https://teaching.unsw.edu.au/simulations>. Acesso em: 20 mar. 2020.

A FORMAÇÃO CIENTÍFICA E HUMANA DE PESQUISADORES-EDUCADORES NA EDUCAÇÃO

Roque Strieder³⁶
Anderson Luiz Tedesco³⁷
Tiago Eurico de Lacerda³⁸

INTRODUÇÃO

É possível afirmar que a modernidade e nela, em particular o século XIX foram de grande relevância em termos de descobertas e de criações conceituais, de questionamentos e investigações no e do conhecimento científico. Da ciência clássica, rígida e afixada em resultados exatos, ufanados como verdades absolutas, o século XIX conviveu com uma reviravolta em todas as áreas de conhecimentos. As concepções de Newton, de Galileu, de Descartes e tantos outros, ancoradas na racionalidade, na neutralidade, na objetividade e na certeza das afirmações perdem a sua condição hegemônica diante dos estudos sobre o eletromagnetismo, diante de teorias sobre o caos, sobre a coexistência entre ordem e desordem, sobre a desordem organizadora, sobre a irreversibilidade, entre outras. Constatamos a necessidade de renovar nossos questionamentos sobre o mundo, porque ele é mais complexo e imprevisível do que o imaginado pela ciência clássica. É momento de abandonar a nossa tranquilidade e quietude, pois o mundo não está decifrado.

Eis, o tempo de fazer um convite a cada um e a cada uma de se sentirem desafiados na busca por novos enigmas, como na história de

36 Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Educador aposentado. E-mail: striederroque@gmail.com

37 Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina - PPGEd/Unioesc. Membro do Grupo de Pesquisa SULEAR: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina - (Unochapecó), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação (GEPeFE) - (PPGED/Unioesc) e da Rede Sur Paideia - (PPGED/UTP). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7425-1748> - Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. E-mail: anderson.tedesco@unioesc.edu.br

38 Pós-Doutor em Educação e Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professor do Instituto de Ensino Superior de Londrina (INESUL) e da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR). E-mail: tel.filosofia@gmail.com

Édipo que não hesitou em desafiar a Esfinge. É a época de desbravarem novos territórios, como Marco Polo o fez quando navegou em águas mais distantes, como o Odisseu que se perdeu em novas peripécias no seu retorno para Ítaca na infinitude do mar da vida.

O século XIX, como também o século XX, são séculos marcados pelas fissuras e pelas bifurcações. As descobertas de novos materiais, de novas formas de energia utilizável, seja a do carvão, a do petróleo, a da água, a da cana de açúcar ou a eólica, tem implicações profundas na transformação e nas formas de organização social humana. De certa forma pode-se dizer que todo esse conjunto de invenções e descobertas possibilitou uma maior participação da população na cultura, no acesso aos benefícios resultantes dos avanços tecnológicos, no âmbito da saúde, do bem-estar material e, isso tudo, acarretou uma gradativa diminuição do cenário das desigualdades entre classes sociais.

O século XX e o início do século XXI, também foram benéficos na extensão e compreensão de outras formas de acolhida entre os seres humanos. As várias ciências, de certa forma, convergem nas manifestações de desconfiança em relação à concepção de realidade única, imutável e linear. Coloca-se em questão a crença da realidade homogênea e susceptível de ser despida dos seus segredos e, então, representável de modo objetivo. A emergência de abordagens mais fecundas e caracterizadas pela flexibilidade aposta na dissolução das tendências reducionistas.

Assim, é importante reconhecer que as mudanças no paradigma da ciência também embasam mudanças em nosso modo de viver e de conviver. É certo que a modernidade havia adotado o conhecimento objetivo como fonte de verdade, prometendo um desenvolvimento prodigioso para toda a humanidade. Mesmo não tendo cumprido suas promessas, a fé depositada na ciência, como validadora das explicações e a compreensão que tivemos dos fenômenos, também validou nosso jeito de estar e agir no mundo. Constantemente perguntamos diante de uma informação ou explicação: é ela científica? Ou tem base científica? Existe comprovação científica? Quem são as vozes

que autorizam e difundem os critérios do que é científico? Em nossos procedimentos metodológicos, a característica principal será de natureza qualitativa, se fundamentará na revisão bibliográfica. Sabe-se que o aspecto qualitativo de uma reflexão teórica orienta todos os passos da interpretação e análise dos conceitos e das relações que se estabelecem com o fenômeno humano. Também entendemos que a pesquisa qualitativa na área da educação, consiste em:

[...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...] Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas e eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Entendemos, por isso, que no campo da educação, com seus múltiplos fenômenos, a reflexão de natureza qualitativa tem maiores condições de auxiliar na produção de conhecimentos válidos e pertinentes, que auxiliem na compreensão dos processos formativos e na proposição de novos modos do fazer pedagógico. A revisão bibliográfica, ou de literatura, consiste numa revisão “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2014, p. 50).

UMA BREVE (RE)CONSTITUIÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA

É nessa dimensão de diferentes concepções que consideramos relevante, por exemplo, o conceito de Complementaridade, elaborado por Niels Bohr³⁹ (2016). Seu propósito foi compreender o paradoxo partícula-onda e, fazê-lo significou fazer uma diferente pergunta, e esta questionava, punha em xeque tanto o conceito

³⁹ Físico dinamarquês que criou uma nova forma de representar a estrutura do átomo tornando possível ao nascimento da física nuclear o que lhe permitiu a obtenção do Prêmio Nobel de Física em 1922. Em 1927 elaborou o princípio da complementaridade. Esse princípio afirma que as duas imagens, corpuscular e ondulatória são duas descrições complementares da mesma realidade.

clássico de matéria sólida como o da existência de verdades únicas e absolutas. Os estudos de Bohr trazem à tona um diferente jeito de conceitualizar um fenômeno: existe somente uma tendência na forma de padrões ondulatórios de probabilidade fundamentada em relações e interconexões e não mais na entidade isolada. Significa compreender a complementaridade como base da existência das coisas e dos fenômenos, também os culturais, tudo é afetado e determinado mutuamente. Ou seja, com base na complementaridade a educação pode entender que “as culturas aprendem umas com as outras” e que “compreender é também aprender e reaprender incessantemente” (Morin, 2005, p. 102).

A insuficiência do indivíduo, a insuficiência do especialista, a insuficiência de verdades únicas, de métodos únicos, bem como a insuficiência das massificações e dos universalismos também se encontra no princípio da incompletude, mais conhecido como Teorema de Gödel⁴⁰. Esse teorema afirma que nenhum sistema lógico pode fundar-se a si mesmo e precisará de uma variável que não pode encontrar-se dentro do próprio sistema. Significa isso entender que não há história fora de um espaço determinado e tempo determinado. Que não há legislação desvinculada das formas de organização, social, cultural e econômica, que não há economia fora de um determinado ambiente natural e seus recursos e nem fora do contexto sociocultural de seus habitantes humanos.

Por sua vez, o Princípio da Indeterminação de Heisenberg⁴¹ (2000) (Grundsatz der Unbestimmtheit), fala da impossibilidade de determinar, simultaneamente, a posição e a velocidade de uma partícula. Princípio que obriga a abrir mão do sonho de encontrar uma fórmula capaz de abarcar o movimento de todo e qualquer corpo do universo, por maior ou menor que seja. Com esse princípio,

40 Kurt Friedrich Gödel, matemático austríaco, tem no Teorema da Incompletude seu estudo mais conhecido. No Teorema afirma que qualquer sistema axiomático suficiente para incluir a aritmética dos números inteiros não pode ser simultaneamente completo e consistente. Isto significa que se o sistema é auto-consistente, então existirão proposições que não poderão ser nem comprovadas nem negadas por este sistema axiomático. E se o sistema for completo, então ele não poderá validar a si mesmo.

41 Werner Heisenberg, nascido na Alemanha recebeu, em 1932, o prêmio Nobel da Física pela “criação da mecânica quântica, cuja aplicação possibilitou, entre outras, a descoberta das formas alotrópicas do hidrogênio”. Em 1927 enunciou o Princípio da Indeterminação - Grundsatz der Unbestimmtheit.

a educação, mesmo em nível de formação superior, pode admitir que compreender requer um abraço conjunto e um constante reaprender porque o indeterminado espreita nossa existência, espreita a sala de aula, espreita os dados de uma pesquisa, espreita as relações pessoais, familiares e profissionais.

De forma similar o 2º Princípio da Termodinâmica⁴² dá conta de que a ordem se degrada em favor da entropia. Essas e outras teorias científicas, da mecânica quântica ao caos, nos fazem reconhecer que o ideal determinista naufragou. Áreas da ciência que ambicionavam descobrir a ordem oculta na natureza, nas organizações humanas e entre humanos, cientes dos limites da sua visibilidade reduzida sobre a mesma, aliam-se às probabilidades e às potencialidades organizadoras da desordem, do acaso, do caos, do fenômeno das turbulências e suas flutuações. A confiança dos cientistas, das mais diversas áreas de conhecimentos, em sua capacidade para abordar de forma objetiva a realidade, fica instável e provoca aberturas para reconhecer a fragilidade, a insuficiência e a necessidade de compreensão mútua.

O processo de desencanto com a realidade determinada põe em questão todo um sistema de pensamento lógico e ordenado, para exigir a constituição de pressupostos teóricos inéditos capazes de levar à construção de um novo paradigma, como mostrou Thomas Kuhn (1998). Sabemos que os paradigmas servem como referências para determinados argumentos explicativos de uma realidade e são, por isso, “conceitos-mestres” (Morin, 2005) que selecionam o que cabe dentro deles impedindo a aceitação de posições distintas. São aceitos como modelos explicativos para determinados contextos, o que significa o não reconhecimento de outras dimensões da realidade, consideradas marginais, clandestinas e desviantes. Com a capacidade de elucidar e de negar, os paradigmas são filtros de percepções da realidade, privilegiando alguns aspectos e, cegueira para outros. Um paradigma

42 Os enunciados de Clausius e Kelvin-Planck, ilustram a 2ª Lei da Termodinâmica. Para Clausius “O calor não pode fluir, de forma espontânea, de um corpo de temperatura menor, para um outro corpo de temperatura mais alta”. Para Kelvin-Planck “É impossível a construção de uma máquina que, operando em um ciclo termodinâmico, converta toda a quantidade de calor recebido em trabalho”. Significa afirmar que uma máquina térmica provê trabalho eficaz graças à diferença de temperatura entre dois corpos, ou seja, nenhum trabalho útil pode extrair-se de um sistema isolado em equilíbrio térmico, isto é, requererá de alimentação de energia do exterior.

permite conhecer, pensar e agir de acordo com a estrutura lógica que lhe é inerente. “É ele quem privilegia determinadas operações lógicas em detrimento de outras, como a disjunção em detrimento da conjunção” (Morin, 2005, p. 25). Porém, estamos admitindo que muitos paradigmas, atualmente existentes, são colocados em questão por desconfiar-se de sua insuficiência explicativa.

Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (1997), diante da revelação dos limites da ciência clássica e, considerando a coerência e convergência dos novos enfoques conceituais, falam em “nova racionalidade científica” e numa metamorfose da ciência. Metamorfose para “aprender igualmente a respeitar as outras abordagens intelectuais, quer sejam as tradicionais [...] quer as criadas pelas outras ciências [...] estabelecer entre eles comunicações inéditas que nos coloquem em condições de fazer face às exigências sem precedentes da nossa época” (Prigogine; Stengers, 1997, p. 225). Essa ciência já não objetiva descobrir os segredos do mundo, do universo, dos fenômenos sociais, dos fenômenos humanos, mas sim dialogar com seus mistérios, dialogar nas suas fendas e fissuras, nas bifurcações e emergências. Na construção desses diálogos, também nos espaços educacionais, renasce na humanidade a tomada de consciência da fragilidade e de que mudanças aceitáveis terão que ser encontradas na própria capacidade de recriar, sem cessar, as concepções, os valores e as instituições. Complementariedade, indeterminação, incompletude, desordem e caos e outras concepções negam o individualismo, negam a indiferença para com o outro, negam as verdades únicas e convidam para a interdependência, para a diversidade e para o reconhecimento das diferenças. Disso resulta um provocativo desafio humanitário: aceitar que a diversidade foi e continua sendo o esteio da vida que, imersa em auto-organização, continua sendo misteriosa, mas fruto de alianças retiradas do meio ambiente.

Para Maturana (2001) a ciência, o cientista, o professor e o acadêmico, no contexto da complexidade, no contexto das probabilidades, no contexto de que a realidade nada mais é do que um argumento explicativo feito por um observador precisa adotar o “caminho

explicativo da objetividade entre parênteses”⁴³. Adotar o “caminho explicativo da objetividade entre parênteses”, não somente como cientista, profissional da ciência, ou acadêmico, mas adotá-lo também em sua vida cotidiana de ser humano de relações, como descrito por Maturana (2001) no livro intitulado *Cognição, ciência e vida cotidiana*.

Essa metamorfose para uma (re)aliança requer uma crença diferente, requer um diferente pressuposto epistemológico para o viver e o conviver cotidianos, para uma também diferente forma de sentir, de fazer e agir em vida. Eles terão a probabilidade como convicção e, navegando na lógica nebulosa⁴⁴ são sabedores da inexistência da realidade e da verdade. Essa é/será uma oportunidade para articular a árvore do conhecimento com a árvore da vida que, por motivos estranhos e desconhecidos foram separadas desde o Paraíso, como descreve Atlan (2000). Nessa rearticulação, uma espécie de religare, professores e acadêmicos dialogam, articulam, argumentam e criam modelos explicativos em direção a uma epistemologia científica para a vida. Com essa epistemologia já não basta admitir-se estar no mundo, mas reconhecer-se observador e com capacidade de explicar, ao agir no mundo. Significa serem capazes de compartilhar critérios de validação de verdades em seus domínios e, de acordo com esses critérios, construírem, consensualmente, realidades.

Nos termos de Maturana (2001) professores e acadêmicos, mas também como pessoas, se reconhecem como seres dotados de linguagem e emoção. Reconhecem-se capazes de se moverem em espaços de conversações para constituírem diferentes domínios linguísticos, diferentes domínios explicativos e diferentes modos de viver e conviver.

De uma forma profunda e alargada significa que não só os cientistas reconhecem a inclusão do sujeito como observador, nas

43 Para Maturana (2001) no “caminho explicativo da objetividade entre parênteses” a existência depende do observador, depende do que ele faz. A realidade é uma proposição explicativa e, tudo o que é dito é dito por um observador, não há mais entes que existem independentemente do observador.

44 A lógica nebulosa ou fuzzy logica foi desenvolvida durante a década de 1960 por Lofti A. Zadeh. Ela combina teoria probabilística, inteligência artificial e redes neurais para que possa representar o pensamento humano. Nela cabem os modos de raciocínio que são aproximados, ao invés de exatos, como estamos, naturalmente, acostumados a trabalhar (Assmann, 1998).

concepções sobre o mundo, mas a sala de aula, os professores e os acadêmicos reconhecem-se como observadores, participantes do processo de fazer uma aula, com experiências de aprendizagem como experiências de vida, em substituição ao tradicional dar uma aula, com seus mecanismos de memorização e repetição. A sala de aula será uma realidade, não dada, mas a ser construída por um grupo de observadores que, ao compartilharem suas experiências individuais a definem em consenso.

Então, mais do que dominar conteúdos científicos e metodologias de disponibilização dos mesmos, o ser aprendiz quer encontrar-se reconhecido em sua capacidade de transgredir, de interrogar-se, de formular perguntas diferentes e fecundas capazes de sustentar e elasticar sua desacomodação com portas abertas para a pesquisa e a construção.

O momento contemporâneo, mesmo que envolto pelas exigências da nebulosidade e da transitoriedade não simplifica nossa vida. Ele a complica clamando, simultaneamente, por oportunidades de participação, não no estilo tradicional da conformação com os contornos das normatizações impositivas, como verdades absolutas, mas no seio da dinâmica da interdependência e então do inconformismo, do questionamento e da sensibilização investigativa. Essa espécie de simbiose acadêmica torna-se possível na dinâmica da colaboração, com respeito aos saberes diferenciados, com a sensibilidade e a efemeridade temporal de toda e qualquer verdade. Um sonho realizável se a investigação, a reflexão profunda sobre o caráter radicalmente contingente das crenças e práticas pedagógicas tornar-se evidente no cotidiano das práticas pedagógicas e educativas.

A pesquisa, como vivência da aprendizagem e exigência epistemológica, tem como pressuposto básico que, nenhum conhecimento e nenhuma verdade são definitivos como não é definitivo o método de sua obtenção. As verdades precisam ser apresentadas como provisórias, históricas e gelatinosas, para que, com esse imaginário, aluno e professor sintam-se provocados para manterem acesa a inquietação. Inquietação e inconformismo levam à

inovação, ao diferente e, como tal, são semeadores de respeito, algo bem distinto do encontrado nos cenários da censura e do policiamento sobre o pensamento, a palavra e a dúvida. Vamos entrar um pouco mais nessa reflexão exigente para uma transformação na organização da Instituição de Ensino Superior.

A FORMAÇÃO PARA MODOS DE VIVERES NA UNIVERSIDADE

Quando uma organização humana de Ensino Superior tem a iniciativa e o desafio de criar possibilidades e condições de realizar pesquisas e de divulgá-las, conjuntamente com os acadêmicos, os docentes e à comunidade em geral, ela decide assumir a responsabilidade e a ousadia da produção científica. Tomada a decisão, é momento de oportunizar e criar ambientes propícios para a sua própria reconstrução enquanto entidade de Ensino Superior. Mais do que uma Instituição de Ensino Superior, ela precisa transformar-se numa Instituição de Formação Superior e, acima de tudo, numa Instituição que deseja e seja capaz de criar conhecimentos. Criar conhecimentos que a realizem como organização humana formando e, compromissada em oferecer conhecimentos à sua comunidade regional e, porque não, à comunidade humana.

Toda Instituição de Formação Superior, encontra-se imersa e envolvida em problemáticas complexas, intensas e extensas das mais diversas dimensões e matizes que dão cor e sabor ao modo de vida em comunidade, seja local, regional, nacional ou internacional. As imensuráveis e complexas situações problemáticas de convívio humano, de convívio com o entorno ambiente, dos modos de fazer economia, dos modos de gestão, das condições e bifurcações na saúde e na alimentação, provocam e causam perplexidade. Essa perplexidade, por vezes pode acender, nos seres humanos, o inconformismo, a insatisfação e, como tais alimentar a curiosidade que, inevitavelmente, leva aos questionamentos. Inconformismo, curiosidade e questionamentos são convites à investigação e esta

leva a reflexões sérias, profundas que, se compartilhadas visam conhecer, entender e compreender mais e melhor os complexos novos rizomáticos que originam, formam e tendem a conservar as condições problemáticas. Esse cenário ativo e dinâmico pode evitar a naturalização da indiferença, da desigualdade, da ignorância e da acomodação passiva.

Ser acadêmico(a) investigador(a), docente ou discente já não significa satisfazer-se com um ajuntamento de informações para, via repasse, supostamente ensinar/aprender competências de rasa utilidade profissional. Numa Instituição de Formação Superior, envolta e reconhecendo a existência de situações problemáticas, abrem-se portas e oportunidades para os questionamentos, negando a mediocridade de respostas prontas como certezas. Também se criam oportunidades para investigação, para uma aprendizagem investigativa em substituição da receptividade passiva. Na Instituição de Formação Superior, conhecer já não é suficiente, entender é um desejo e não uma necessidade e, compreender implica o ponto partida e de chegada. Nela, nem o ensino e nem a aprendizagem podem restringir-se a esquemas e mecanismos instrumentais, numa espécie de quadrivium pedagógico incapaz de ultrapassar o “escute, leia, decore e repita”. Esse tradicional método de entrega de informações muitas vezes desvinculadas da prudência e da veracidade, raramente a diferencia da desinformação, pela simples falta de conhecimentos e capacidade questionadora.

Uma lógica que, ao invés de suscitar reações, paralisa e acomoda docentes e discentes na esterilidade da reflexão, paralisa sua motivação para ações enquanto estaciona na quase completa imobilidade. A Instituição de Formação Superior ao respirar e transpirar inconformismo compara-se ao modo de ser da pós-modernidade, em constante mutação, frágil, nebulosa e sem caminhos precisos, previamente traçados. Para Bauman (2004) não basta e a meta não é quebrar as rotinas e subverter as tradições, mas acima de tudo evitar que outros padrões de conduta se congelem em rotinas e tradições naturalizantes. Por isso mesmo, essa Instituição aceita que

os tradicionais alicerces sejam abalados, principalmente os pautados em princípios transmissivos, tidos como seguros, suficientes, evidentes e inquestionáveis. O momento é de subversão, é de profanação dos baluartes sólidos, para reconhecer a incapacidade de manter uma única e determinada forma. Essa Instituição deseja um diferente princípio: no seio da relatividade, do indeterminado e da incompletude, do caos e da desordem, deseja envolver-se com o desconhecido. Deseja visualizar o novo, o diferente, o ainda não visto, deseja vislumbrar-se com a novidade, extasiar-se diante do não conhecido interpelar as fissuras, compreender as emergências. Mas, para fazê-lo precisa cercar-se de pessoas - acadêmicos, professores, equipe pedagógica e coordenadores de cursos -, curiosas, pesquisadoras e criativas, desafiadas a encontrar e a construir alternativas viáveis para velhos e novos problemas vivenciados pela humanidade.

Se a solidez do passado já não garante balizas seguras então, diferentes posturas, diferentes sentires e diferentes processos, todos envolvendo ações participativas, se configuram numa também diferente pedagogia. A pedagogia do “investigue, problematize, argumente, produza, crie, projete”. Porém, essa visão de aprendizagem investigativa, esse fazer-se em aprendizagem investigativa, fundamentada na pesquisa e na participação, não é simples e nem evidente. Ela requer uma gradativa despedida da prioritária formação de profissionais especialistas, para uma gradativa entrada em ambientes acadêmicos de estudo e de formação que, para além da formação técnica também invista na formação de pessoas também capazes de know-how, de cientificidade.

Numa Instituição de Formação Superior, aliada e parceira da Pesquisa, ela própria, enquanto instituição e, a pesquisa, enquanto fonte de aprendizagem, seguem sendo temas novos e amplos, continuamente abrindo veredas para uma constante e renovável refrega intelectual. Os traços de sua abrangência contêm implicações densas exigindo reflexões miúdas, consensos linguajantes e explicativos, diferentes luzes epistemológicas e pertinências éticas.

Uma das preciosas fontes dessas reflexões miúdas e exigentes é a própria pergunta⁴⁵. É crucial na investigação científica fazer uma pergunta adequada. E é importante reconhecer que toda pergunta traz consigo pressupostos que lhe são implícitos. Significa admitir que, se os pressupostos forem equivocados ou confusos a pergunta será equivocada e, tentar respondê-la será atividade infrutífera. Logo, a pertinência está em indagar se a pergunta da investigação é ou não apropriada. Fazer uma pergunta significativa não é algo tão simples, pois existem pré-suposições ocultas em nossas estruturas de pensamentos, já que elas e as nossas linguagens ainda contribuem basicamente como sustentos da fragmentação.

Bem, mas, como sentir, avaliar ou qualificar a relevância ou irrelevância de uma pergunta? Afinal, faz sentido distinguir entre relevância e irrelevância? Se partirmos do pressuposto de que a relevância ou irrelevância, em cada situação, tem a ver com a percepção local e contextual e em relação ao momento de sua formulação, então se houver modificações nesse contexto, uma pergunta relevante pode deixar de sê-la e vice-versa. Mesmo contextualizada temporal e espacialmente, ainda será difícil abranger um rol de enunciados e ou características que a relevem ou então a desconsiderem.

Se quisermos saber a relevância de nossas perguntas/questões de pesquisa, precisamos entender os pressupostos que lhe são imanentes. Se existe um efetivo desejo de inovar nossas reflexões, temos que renovar nossos pressupostos, aquilo que fundamenta nossos argumentos explicativos. Começa, e é de suma importância, que o investigador acadêmico tenha consciência de que o modo de pensar do ser humano é fragmentário, para que se possa superá-lo. Significa admitir que as formas de pensar impliquem em realidades como argumentos explicativos e não formas de olhar a realidade e nem cópias fiéis da realidade como ela é. Se os princípios forem mantidos, de forma conservadora, as formas de olhar a realidade serão mantidas e as “respostas” não terão a roupagem do ou da novidade.

45 Reflexões baseadas no artigo: STRIEDER, Roque. Curiosidade e pesquisa – baluartes do ser universidade. In.: Educação Brasileira, v. 26, n 52. Brasília, CRUB (Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), 2004.

Para uma Instituição de Formação Superior desenvolver pesquisa é uma forma de justificar social e academicamente a sua existência. É, além de preparar para a vivência num mundo globalizado, um preparo para liderar os processos de desenvolvimento humano em parceria com o equilíbrio natural do planeta. E, “construir conhecimentos”, precisa significar antes de tudo um compromisso com a formação de pessoas, seres humanos, e, então com a formação de investigadores, capaz de gerar conhecimentos, capazes de reorientar decisões em nível local, regional e outros.

Um acadêmico(a) da investigação encontra na atitude questionadora o convite para romper com as tradicionais formas hierárquicas da imposição de conhecimentos prontos e imutáveis, propondo formas abertas para a criação de diferentes argumentos explicativos construindo realidades e construindo mundos. Escolher a atitude investigativa como o jeito de ser é superar os paradigmas da aprendizagem transmissiva para, num processo permanente e insistente, instalar a inquietude questionadora e participativa, em substituição à passividade receptora, ainda predominante.

A Instituição de Formação Superior que não erige a prática da pesquisa, como um dos pilares essenciais, perde seu sentido de ser. É na pesquisa que se encontra a linha divisória entre uma Instituição de Formação Superior vibrante e criativa e uma Instituição de Ensino Superior conservadora, reprodutora, meramente informativa onde alguns “falam” - os professores - e muitos “ouvem” - os alunos.

A geração de conhecimentos via pesquisa, não está nas preocupações de uma Instituição de Ensino Superior meramente informativa, já que nela os postulados são apresentados de forma inquestionável, sendo importante que sejam, também, incompreensíveis.

É por meio da pesquisa e da atitude investigativa que olhamos problemáticas regionais. É na e pela pesquisa que a Instituição de Formação Superior realiza a tarefa da compreensão das problemáticas regionais, aponta novas possibilidades pelas quais a comunidade se reconcilia para poder vivenciar outras realidades emergentes.

A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES - EDUCADORES NA EDUCAÇÃO

Num contexto globalizado, num modelo de produção capitalista, mergulhados numa economia de exclusivo mercado e numa cultura que valoriza a iniciativa e um crescimento sem fronteiras, pode alguém ou alguma instituição impor limites ao conhecimento? Será que a descoberta de alguns dos grandes segredos da natureza e os ainda desejos de mergulhos cada vez com mais força, nas profundezas desses segredos, podem indicar um momento em que o conhecimento nos traz mais problemas do que soluções?

A reflexão que segue envolve preocupações nem sempre merecedoras da devida atenção, tanto no âmbito de Instituições de Formação Superior, como no âmbito de poderes políticos, no âmbito de Estado e dos próprios laboratórios científicos.

Existem coisas que não devemos saber? Como fugir das questões sobre: Como e por que tudo começou? Por que e como a vida traz consigo tanto sofrimento, tanta enganação e tanta destruição? Será isso, no fundo um mal necessário? E, ainda assim por que morremos? Quanto deve ser dito a uma criança, a um jovem acadêmico?

Nossos problemas, como os de ordem econômica, nossa crise relacional, existencial e ética, os problemas de escassez de recursos naturais, serão resolvidos pelo conhecimento? O conhecimento pode dificultar, pode facilitar a justiça? A ignorância fomenta os dispositivos de poder, a governamentalidade, o controle e a vigilância punitiva? Será que uma nova explosão de conhecimento poderá reduzir nossas tendências para o desentendimento, nos tornar mais justos, mais virtuosos e, quem sabe mais livres?

Não é em nome da liberdade de expressão, que somos capazes de defender a indecência e a indiferença, as manifestações de ódio e os fundamentalismos, a profanação da vida e de sua dignidade, enquanto ao mesmo tempo denunciemos seus efeitos perversos e tememos seus efeitos sobre e dentro das comunidades?

Se, como lemos na Bíblia: Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará (João, 8, 32), decorrido o segundo milênio da era cristã, nos reconciliamos com a verdade e somos livres? Talvez a pergunta de Sócrates, em Mênon, persiste de fundamental importância: como é possível procurar alguma coisa quando não se tem a menor ideia do que seja? Certamente continua também fazendo sentido o escrito por Aristóteles, na Metafísica de que todo ser humano tem, por natureza, o desejo de conhecer.

Lembremos que, especificamente, na Modernidade decidimos abandonar toda e qualquer credibilidade com relação ao conhecimento revelado ou absoluto – o conhecimento cujas verdades são divinas e eternas e não construídas ou descobertas a partir de nossas investigações – mas, valha a questão: como saber distinguir o verdadeiro do falso? Para o conhecimento revelado a curiosidade é desnecessária?

Na contemporaneidade pode-se impedir, efetivamente, que o impulso humano à curiosidade seja restringido? Ernst Haeckel, zoólogo, no livro: O enigma do universo – Die Welträtsel (1889) questiona: Será a curiosidade um desejo de saber mais do que o necessário para a satisfação de nossas necessidades mais imediatas e previsíveis? Será ela adquirida na infância ou será ela fruto de transmissão hereditária?

Albert Camus escreve nas páginas de O Mito de Sísifo de que o método aqui definido reconhece o sentimento de que qualquer conhecimento verdadeiro é impossível. Um dos dados fundamentais de nossa condição humana, em toda a trajetória de nossa existência, é a ainda ignorância em relação a nós mesmos. Mas, isso não nos impede da mobilização para saber aquilo que não sabemos e talvez nunca saberemos ou deveremos saber.

Existem momentos e situações em que deveríamos considerar a imposição de algum limite à atividade investigativa, principalmente, aquelas chamadas de pesquisa pura e em áreas sensíveis e perigosas? Aquelas que levam à possibilidade de criação de armas bacteriológicas, ou outras tecnologias destrutivas, ou mesmo o estudo do genoma humano?

Diante do conhecimento científico, para produzir uma bomba atômica, uma bomba de hidrogênio, uma bomba de nêutrons e tantos outros artefatos para eliminar nosso semelhante, qual a fronteira entre a pesquisa desinteressada e a sua aplicação? Pode um conhecimento, por si só, ser perverso ou imoral? Quais são, então, as circunstâncias que podem justificar a imposição de limites/restrições à investigação científica? Caso sim, a quem cabe essa competência?

Na Idade Antiga um dos grandes desafios de Sócrates foi: Conhece-te a ti mesmo. Nessa direção, na atualidade, porém no contexto biológico vai o Projeto Genoma. Vamos com ele e alguns questionamentos com implicados na economia, na legislação, no bem estar, na condição ontológica, na educação, na ambivalência e na ética.

São justificáveis os investimentos na investigação científica que permitem intervenções no processo genético de interrupção de senilidade, quando não somos capazes de manter adequadamente o número de idosos, atualmente, existente? Pode o estudo do genoma, enquanto conhecimento científico, interferir nos direitos individuais? A maternidade de aluguel, não é uma forma grave de alienação do corpo da mulher? É ético o uso da terapia gênica? É atitude ética a eliminação de doenças genéticas, via seleção de embriões? Até que ponto podemos, eticamente, tentar “melhorar” a raça humana? Qual a relação entre terapia gênica e eugenia?

Os cientistas devem ter autonomia para continuar as pesquisas envolvendo células-tronco embrionárias? A pergunta de José Arthur Gianotti (2004): “qual é a sociedade que nós brasileiros queremos ter? Aquela que cuida da preservação de embriões congelados ou que cuida dos doentes que necessitam de novas terapias?” Por que clonar pessoas? Quem deveria ser clonado e a quem compete essa decisão? Clonar a mãe ou o pai?

Quando começa a vida? Quando começa a vida como ser humano? Pode o aborto ser eticamente permissível? Se descobirmos que o aborto é eticamente equivocado, deveremos inferir que a lei o proíba? Se as razões construídas para descriminalizar a pedofilia são inaceitáveis, por que haveríamos de aceitar razões análogas para descriminalizar o aborto?

Diante dessas e outras tantas perguntas, é justificável na pesquisa e na ciência, presente ou futura, não podermos deixar de ter a prudência como parâmetro, mesmo quando ainda estivermos beirando as fronteiras incertas concernentes às formas de vida humana. O dilema e ao mesmo tempo os paradoxos da pesquisa científica requerem ênfase na importância da prudência, sem obviamente obscurecer as demais questões pertinentes. Pascal⁴⁶ argumentava que presunção é a curiosidade que vai além de nossa capacidade de lidar com seus resultados.

Para Schattuck (1998) as sagradas liberdades de investigação, pensamento e expressão, sobre as quais se funda a pesquisa científica, não incluem a liberdade de causar dano, físico ou de outra natureza, a seres humanos. É necessário que os pesquisadores reconheçam a responsabilidade que deveria superar o temor dos leigos diante de micro-organismos virulentos produzidos em laboratório.

A ciência e suas invenções cada vez mais invadem nossas vidas. Constantemente estamos pedindo à ciência soluções simples que possam permitir transformações miraculosas de nossa existência cotidiana. Ao mesmo tempo em que tanto solicitamos e esperamos da ciência nós também tememos muitos dos resultados da investigação científica.

Formas monstruosas como as de Frankenstein se misturam com terapias contra doenças cruéis. A possibilidade do transplante de órgãos, que permite salvar vidas convive lado a lado com a possibilidade da monstruosidade. As variações híbridas de vegetais prometem imensos benefícios enquanto convivem com a ameaça da destruição nuclear. Ainda assim e, muito esperançadamente aguardamos que algum dia a ciência nos forneça uma fonte de energia limpa e segura.

É preciso cautela e prudência, pois aquilo que o ser humano pode fazer com o conhecimento, como resultado da investigação científica, não está livre da exploração com finalidades não científicas, criminosas e desumanas. Apesar disso, estagnar a investigação científica dos pesquisadores não será consensualmente fácil de ser aceita. A investigação aberta e ilimitada do lançar-se na investigação sobre os

46 Blaise Pascal (1623 -1662) foi físico, matemático e, em finais 1654, abandona as ciências para se dedicar exclusivamente à filosofia moralista e teologia, num período marcado pelo conflito entre jansenistas e jesuítas.

segredos mais profundos das coisas reflete os princípios da liberdade social, intelectual ou econômica, em prol das quais incansavelmente debatemos.

A ciência não é somente um corpo de conhecimentos sistematizados e aplicados e nem um desafio para buscar verdades, mas um modo de vida dedicado à paixão pelo explicar (Maturana, 2001). A ciência jamais pode assumir responsabilidade por si mesma. Quem terá que fazê-lo são os cientistas e indivíduos de modo geral. A ciência continuará sendo insuflada tanto pela curiosidade quanto pelas questões de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Revista Veja (p. 20-29), em outubro de 2003, trouxe uma contextualização feita por Stephen Kanitz, tomando como referência a passagem, pelo Brasil, de Richard Feynmann, o Prêmio Nobel de Física em 1965. Feynmann, após ter verificado o conteúdo de textos escolares, afirma que os mesmos, pouco estimulam a curiosidade. O motivo, sinaliza Feynmann, é que a sua organização dá ênfase às respostas conclusivas. Transcrevemos algumas frases significativas:

[...] mas basicamente nossos métodos de ensino apresentam muita informação e teoria em vez de despertar a curiosidade. [...] Um belo dia poderá até ter opinião própria, mas será difícil se ninguém estimular sua curiosidade. [...] Isso é próprio de pessoas criativas, pesquisadoras, curiosas, exploradoras, que encontram soluções para os novos problemas que temos de enfrentar. [...] O certo seria, talvez, escrever livros didáticos, menos didáticos e mais motivadores, que estimulassem a curiosidade e fossem mais relacionados com a vida futura. [...] Isso nos diria quais livros didáticos que de fato estimulam nossa curiosidade, o objetivo principal do ensino moderno.

Mais de uma década após, o contexto não apresenta mudanças profundas. Então, o desafio é romper com o conformismo diante de conhecimentos prontos, transmissíveis e inquestionáveis. Instaurar a originalidade, e aí está um ponto chave, é dar vazão à curiosidade: eis um ponto crucial para romper com os conformismos. A inatividade

transmissiva e receptiva terá que deixar de ser um projeto de professores e acadêmicos ou mesmo um projeto de vida. Reacender a curiosidade, voltar a sentir sede de conhecimentos, desejar ser possuidor de pensamentos próprios e originais permite vazão à criatividade.

Se o imensurável, que é também um inalcançável, for a meta, ele requer a dedicação de todas as energias criativas sobre os amplos espectros da vida numa frutífera tentativa de interromper os modos habituais, geralmente, mecânicos e rotineiros de pensar sobre a vida e as possibilidades existenciais. Superar as formas fixas e supostamente apropriadas a todas as situações permite a incerteza e a confusão e, então, esteios da curiosidade. A curiosidade só encontra motivação e abertura para insights originais e criativos se as chamadas barreiras da certeza e da fixação deixarem de assumir a condição de rígidas e se perceberem abertas. Ou seja, desenvolver conceitos não-lineares, opostos tipo a causa disso é aquilo, como visões multifacetadas, possibilita que inúmeras variáveis transitem e influenciem a complexa trama de nosso funcionamento e do funcionamento das coisas à nossa volta.

O (re)acendimento da chama da curiosidade irreverente conduz o ser humano às profundezas do ainda desconhecido. Existem impenetráveis e sagradas sendas e fissuras da condição de ser humano a serem desfolhadas pela curiosidade. A condição cosmológica, tanto do universo, quanto da sociedade e das salas de aula contém ilusões e equívocos que somente uma ardente curiosidade pode desejar vasculhar. A curiosidade, em qualquer fase da vida, implica numa insaciável construção e afirmação da vida e de conhecimentos, pois aceita-se que “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (Maturana; Varela, 1995, p. 70). É ela a mola-mestra que impulsiona o vir-a-ser, como um grande jogo versátil, intensamente alimentado pela impressionante capacidade do ser e do fazer diferente. A curiosidade energizada permite romper com o empobrecimento imposto pela lógica racional, fragmentária e transmissiva, à qual fomos e continuamos expostos. Lógicas que se constituem em verdadeiras

barreiras cerceando nosso desenvolvimento numa perspectiva sistêmica e interdependente. A curiosidade é fundamental para o rompimento da barreira do dualismo dependente/independente e para a criação de pré-disposições ao desenvolvimento da noção inédita de interdependência.

O ensonhamento do(a) pesquisador(a) é também criar explicações e conhecimentos que possam contribuir para uma vida melhor. Seu esforço deve ser no sentido de contribuir para aliviar o sofrimento bio/psico/afetivo dos seres humanos bem como suas inúmeras cegueiras teóricas e ideológicas.

Um(a) investigador(a) incansável sabe que conhecer equivale a construir explicações. Ele toma como ponto de partida que conhecer/explicar é uma ação efetiva num determinado domínio de existência e para um determinado sistema conceitual que também gera o fenômeno que será explicado.

Investigar é, pois, um exercício do agir, mas também do parar, do estudar do refletir. A ilusão do agir, da parada, do estudo e da reflexão, por vezes, comparece como mais consoladora do que o resultado, porque fortalece a confiança na continuidade do buscar/criar. Aos olhos do(a) investigador(a) o resultado sempre evidencia uma realidade fugaz, porque somente aceitável numa determinada comunidade de observadores, que pode ser um curso, uma disciplina, uma comunidade, um município..., mesmo assim, ela o atrai, enquanto lhe escapa. É uma aspiração legítima e das mais imperiosas e, ao mesmo tempo, vã e efêmera.

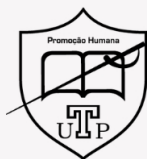
O(a) acadêmico(a) pesquisador(a), ao entender a aprendizagem como um modo de viver, também entende que é esse conhecer que produz seu mundo cambiante e que, ao agir nesse mundo, consolida sua existência como ser vivo e como ser humano. Sabe que suas experiências em vida se complicam e a complicam, que perguntas se iteram, que pressupostos de ontem se dissolvem, dando lugar para outros. E, já não importa a área de conhecimento, não importa a luz teórica, não importa o método, o importante é que, como pesquisador persista apaixonado por explicações.

Ser investigador(a), fazer pesquisa é inebriar-se com o desejo de construir explicações, é desejar-se ensonhando mundos e futuros abertos, é desejar-se interdependente, é construir realidades sem temor, porque sabe que os argumentos explicativos saboreiam a beleza, o inatingível e o imensurável.

Seja você, professor(a) e acadêmico(a), um investigador(a)/pesquisador(a) para marcar seu lugar no espetáculo da ciência, no espetáculo da vida, no espetáculo da felicidade, enfim, no espetáculo do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- ATLAN, Henri. O livro do conhecimento: as centelhas do acaso e a vida. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2000.
- BOHR, N. Física atômica e conhecimento humano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.
- CAMUS, Albert. O mito de Sísifo: ensaio sobre o absurdo. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GIANNOTTI, José Arthur. Liberdade vigiada. In: Folha de S. Paulo, Caderno Mais. (2004). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2303200804.htm>. Acesso em 12 jul. 2024.
- HAECKEL, Ernst. O enigma do universo – Die Welträtsel. Porto/Portugal: Lello & Irmão, 1989.
- HEISENBERG, Werner. A parte e o todo. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- KUHN, Thomas. A Estrutura das revoluções científicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. Campinas/São Paulo: Editora Psy II, 1995.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários para a educação do futuro. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2005.
- PRIGOGINE, Ilya. e STENGERS, Isabelle. A nova aliança: metamorfose da ciência. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- SCHRÖDINGER, E. O que é vida: o aspecto físico da célula viva seguido de mente. São Paulo: Unesp, 1997.
- SHATTUCK, Roger. Conhecimento proibido. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- STRIEDER, Roque. Curiosidade e pesquisa – baluartes do ser universidade. In.: Educação Brasileira, v. 26, n 52. Brasília, CRUB (Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), 2004.



**Universidade
Tuiuti do
Paraná**