



v.14 n.12 junho 2025

Revista Científica

SISTEMÁTICA

 **hawking**
EDITORA

Revista Sistemática
v.14 n.12 junho 2025

EDITORIAL: Betijane Soares de Barros
REVISÃO ORTOGRÁFICA: Editora Hawking
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira da Silva
DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking
IMAGENS DE CAPA
ARTE FINAL: Editora Hawking

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



A Revista Sistemática está sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Sistemática a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

Revista Sistemática /Editora Hawking
- Vol 14, n.12 (2025) – Maceió – AL: Editora Hawking, 2025 –
Trimestral

ISSN 2675-5211

DOI

1. Revista Sistemática – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

Editora Hawking
2025

Avenida Fernandes Lima;- Farol, Maceió-AL; Cep: 57050-000.
Disponível em: www.editorahawking.com.br
editorahawking@gmail.com

DIREÇÃO EDITORIAL

Dr^a Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Alagoas

– IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Adriana de Lima Mendonça

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001) Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004) Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

Dr. Anderson de Alencar Menezes

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP,

Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo)

(UNISAL, 2002) Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (U.PORTO, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019) Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017) Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2016) Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001) Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002) Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011). Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió

(CESMAC, 2015) Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2010) Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996) Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000) Doutor em Zootecnia pela Universidade

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
(UNESP, 2004) <http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Jamyle Nunes de Souza Ferro

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012)

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016) Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

Dr^a. Laís Agra da Costa

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr. Patrocínio Solon Freire

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2000) Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana (UPS- Itália, 2004) Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP, 2004) Especialista em Gestão Educacional pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006) Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009) Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014) <http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

Dr. Rafael Vital dos Santos

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006) Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010) Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014) <http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Laís Agra da Costa

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr^a. Lucy Vieira da Silva Lima

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

Dr. Rafael Vital dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

EDITORIAL

Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

A revisão sistemática com ou sem metanálise é uma pesquisa secundária, pois reuni estudos que já foram analisados cientificamente, chamados de primários, para responder uma questão específica de pesquisa. Este tipo de revisão de literatura é planejada e obedece a critérios de inclusão e exclusão. É possível evitar e superar os possíveis vieses que o pesquisador possa ter durante a seleção e análise de um tema, com a aplicação de estratégias científicas por meio desta metodologia (PERISSÉ; GOMES; NOGUEIRA, 2001; GALVÃO; SAWADA; TREVISAN, 2004). Ao reunir resultados de várias pesquisas e descrever os níveis de evidência científica de cada documento avaliado, o leitor perceberá a credibilidade da revisão. A revisão sistemática é abrangente, imparcial e reproduzível. Este processo de revisão de literatura localiza, avalia e sintetiza o conjunto de evidências dos estudos científicos para se obter uma visão ampla e confiável da estimativa do efeito da intervenção (HIGGINS; GREEN, 2009).

A sistematização proporciona a análise crítica quantitativa e/ou qualitativa, esta última permite o desenvolvimento de categorias temáticas e subcategorias, que levam a discussão dos resultados analisados dos documentos científicos, de maneira sintetizada e integrada. A revisão sistemática integrativa é um tipo de revisão de literatura também planejada, mas que integra metodologias diferentes, ou cruzamento de descritores, ou conhecimento empírico com o científico. Pode também integrar opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas analisadas (WHITEMORE; KNAFL, 2005). Na maioria das vezes sua natureza é qualitativa.

As características metodológicas dos trabalhos científicos são classificadas conforme o nível de evidência, segundo a proposta de Melnyk e Fineout-Overholt, em: I - Evidências provenientes da revisão sistemática ou metanálise de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados; II - Evidências derivadas de, pelo menos, um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; III - Evidências obtidas de ensaios clínicos bem delineados sem randomização; IV - Evidências provenientes de estudos de coorte e de caso controle bem delineados; V - Evidências originárias da revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; VI - Evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo e VII- Evidências oriundas da opinião de autoridades e/ou relatórios de comitês de especialistas.

Os resultados das revisões Sistemáticas proporcionam a Prática Baseada em Evidências (PBE). A PBE é um movimento que surgiu para integrar a teoria à prática, com finalidade de reunir, aplicar e avaliar os melhores resultados de pesquisa para uma conduta clínica eficaz, segura e acessível.

A tomada de decisão, na PBE, incorpora a busca da melhor e mais recente evidência, competência clínica do profissional, valores e preferências do paciente ao cuidado prestado (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), quando aplicada na área da saúde. Observa-se que as revisões sistemáticas, com ou sem metanálise, provenientes de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados estão no topo da evidência. Contudo, todas as áreas do conhecimento podem ser contempladas com o método da revisão sistemática integrativa, pois aproxima o pesquisador da problemática que deseja investigar, traçando um panorama sobre sua produção científica, a fim de conhecer a evolução do tema ao longo do tempo, em diferentes contextos, como também conduzir caminhos para pesquisas futuras (BOTELHO; CUNHA; MACEDO; 2011).

Seguem, a seguir, as seis etapas da revisão sistemática integrativa (WANDERLEY FILHO; FERREIRA, 2019): 1ª) Escolher tema, pergunta norteadora, objetivo geral, estratégias de busca, bancos de terminologias, descritores livres e estruturados, string de busca e bibliotecas virtuais; 2ª) Definir período de coleta dos dados, critérios de inclusão, critérios de exclusão; 3ª) Selecionar o número de trabalhos para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais devem conter os descritores utilizados no estudo; 4ª) Desenvolver categorias temáticas por meio da análise dos trabalhos científicos investigados; 5ª) Analisar, interpretar e discutir os resultados; 6ª) utilizar tecnologias digitais para otimizar o tempo e apresentar a revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros.

Ferramentas oriundas de tecnologias digitais contribuem para o aprimoramento e qualidade das revisões sistemáticas, tais como: bancos de terminologias (DECS, MESH), que possibilitam o uso de descritores codificados para a eficiência do levantamento das publicações científicas; como também as bibliotecas virtuais (Periódicos da CAPES, ScienceDirect, Wiley, PubMed, Mendline, Scopus, Scielo...), que facilitam a acessibilidade aos trabalhos científicos, que estão sendo publicados em todo o mundo.

SUMÁRIO

TÉCNICA E ÉTICA AMBIENTAL: PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE E EDUCAÇÃO.

José Antelmo Correia Lima

José Lucas de Omena Gusmão..... 01

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: Práticas Pedagógicas Inovadoras no Trabalho de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem

Cristiane dos Santos Silva..... 21

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA ESCOLA REGULAR: Desafios, Possibilidades e Práticas Pedagógicas na construção de uma Educação Inclusiva

Josival Soares dos Santos

Dayane Cristine Dias Correia

Adjon Barroso de Araújo

Janiele Dias Correia

Daniele Dias Correia..... 37

UNA METÁFORA “PONGA LA CORRIENTE FILOSOFAR” DE MARTIN HEIDEGGER Y EL CONCEPTO DE “INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA”.

THE METAPHOR OF THE "PUT THE PHILOSOPHERS IN PROGRESS" BY MARTIN HEIDEGGER AND THE CONCEPT OF “INTRODUCTION TO PHILOSOPHY”.

Eliezer José da Silva

José Lucas de Omena Gusmão

Cledson Jatiniel Lima Mendonça

Luciano Canuto Jacinto..... 48

INTERDISCIPLINARIDADE E CONEXÃO DE SABERES NA CONTEMPORANEIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS CURRICULARES E DESAFIOS FORMATIVOS

Cledson Jatiniel Lima Mendonça..... 65

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, PRÁTICAS FORMATIVAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Jouse Greyce Maria dos Santos

Maryedja Priscilla Santos Lima..... 81

PLEASURE AS A PRACTICAL ACTIVITY OF THE INTELLECT IN SAINT THOMAS AQUINAS

Jose Antelmo Correia Lima

Jose Lucas of Omena Gusmao..... 96

**NEUROCIÊNCIA APLICADA: Inovações Terapêuticas e
Abordagens Integradas ao TDAH**

Simone Cerqueira Rocha

Betijane Soares de Barros

Orlando José de Assis

Adriana Cavalcante Lessa

Claudevânia Lima Mendonça

Lucineide Maria de Jesus Santos

Pauliana Oliveira dos Santos

Ivaci Bomfim Pinheiro..... 114

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DE UMA
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

Dayane Cristine Dias Correia

Josival Soares dos Santos

Adjon Barroso de Araújo

Janiele Dias Correia

Daniele Dias Correia..... 126

**REFLEXÃO SOBRE O FILME “O NOME DA ROSA” NA
ÓTICA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO CLÁSSICA**

Eliezer José Da Silva

Lucas de Omena Gusmão

Cledson Jatiniel Lima Mendonca..... 137

**PERSONA HUMANA E HISTORIA: APROXIMACIONES
ENTRE GIAMBATISTA VICO Y MARTIN HEIDEGGER.**

**HUMAN PERSON AND HISTORY: APPROACHES BETWEEN
GIAMBATISTA VICO AND MARTIN HEIDEGGER.**

José Antelmo Correia Lima

José Lucas de Omena Gusmão..... 150

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INSERÇÃO DE NOVAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS NO
PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Erasmus Gonçalo Dias

Antonia Angela de Lima

Maria Loureto de Lima

Luiza Pacifico Barbosa Vieira..... 169



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

TÉCNICA E ÉTICA AMBIENTAL: PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE E EDUCAÇÃO.

José Antelmo Correia Lima
José Lucas de Omena Gusmão¹

RESUMO

O presente artigo traz com reflexão central o problema da técnica e suas implicações éticas no meio ambiente. Trazendo o pensamento de Hans Jonas como ponto fulcral da reflexão, o texto em tela é uma referência clara de que um princípio ético não se reduz apenas aos entes humanos, mas também aos entes não humanos. O princípio da responsabilidade traz luz aos processos educativos. Por isso, pensar técnica e ética é fundamental para trazer o problema ambiental à luz da educação, por uma educação ambiental genuína em prol dos humanos e da casa comum que é a terra.

Palavras chaves: Técnica, Ética, Educação, Meio ambiente.

¹ E-mail: Jose.lucas@ifal.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A história da humanidade diz muito sobre o modo como os homens mantêm uma relação entre si e com a natureza externa a eles, o meio ambiente (SOUZA, 2020). Atualmente surgem cada vez mais notícias relacionadas ao aquecimento global, a extinção de diferentes espécies, crescimento do número de eventos climáticos catastróficos, entre outros acontecimentos que afetam de forma negativa todas as formas de vidas na terra. De uma forma geral, a maior parte destes danos ambientais tem relação com as ações antropogênicas, ou seja, aquelas causadas pelo homem.

O debate acerca das relações desastrosas do homem com o meio ambiente (seres bióticos e abióticos) não é recente. Pode-se fazer remontar ao século XIX uma atenção voltada à natureza que estava relacionada as transformações rápidas do meio ambiente, consequências advindas do processo de industrialização (LARRÈRE, 2019).

Além disso, o processo de industrialização não influenciou apenas nas mudanças ambientais, mas também deu início ao avanço imediato da tecnologia, que culminou em um conjunto de mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais no mundo contemporâneo, promovendo

rapidamente o curso do desenvolvimento tecnológico. No geral acreditava-se que essas mudanças eram para o bem, e eram descritas como sinônimo de “progresso” e “evolução”.

Desse modo, a vida no mundo contemporâneo tem sido diferente daquela que os saberes provenientes do Iluminismo e de seus discípulos pensaram. A partir do século XVIII, a ciência ocidental foi ligada à ideia de otimismo em relação ao futuro e progresso, um movimento que rompe claramente com as ideias dominantes do mundo antigo ou medieval, que busca o desenvolvimento da sociedade a partir das realizações técnicas.

O homem, com o uso da técnica, rompeu com todas as limitações, pois o seguinte discurso passou a ser defendido: “o que pode” ser pensado, “deve ser realizado”. Com isso, antigas fantasias e desejos humanos, que pertenciam apenas ao imaginário e que não puderam ser realizados devido à incapacidade da *téchne*, no mundo contemporâneo tornaram-se realidade (FISCHER et al., 2017).

Corroborando com as ideias supracitadas, Jonas (2006) afirma que no século XX, o agir humano tornou-se cada vez mais perigoso, pois a crescente instrumentalização aliada ao potencial tecnocientífico permitiu qualquer forma de interferência na natureza em nome

progresso e do desenvolvimento. De forma que, o surgimento de uma ética ambiental afim compreender o valor individual de cada componente da natureza só foi possível, a partir do momento que o homem percebeu a finitude dos recursos naturais, e se esgotando estes, todas as formas de vida estavam ameaçadas. Com isso, a necessidade de reconhecer a dignidade da natureza revelou que os “estragos e danos” provocados pelo homem colocam em risco sua própria sobrevivência

Diante disso, a industrialização e a transformação desenfreada da natureza, levou a uma necessidade de proteger essa natureza limitando o avanço indiscriminado do desenvolvimento econômico e industrial (LARRÈRE, 2019).

Nesse contexto, podemos pensar sobre o desenvolvimento das tecnologias, o meio ambiente e o problema da ética, que trata sobre o nosso agir e a nossa liberdade no mundo. Nesse espírito voltado para o espaço da reflexão é realizada nesse breve estudo uma discussão para suscitar a problemática da ética ambiental e o problema da técnica no mundo contemporâneo.

Para estabelecer essa reflexão, nos orientamos numa ordem argumentativa que apontam decisões e continuidades teóricas em torno da temática em tela: Num primeiro momento, abordaremos a importância de

voltar-se para o originário, fazendo uma breve explanação no entorno da concepção da filosofia antropológica sobre o conceito de homem e a primazia da natureza nessa relação; em seguida, adentramos no axioma ético da contemporaneidade e sua relação com a tecnociência e meio ambiente.

Para fundamentação teórica desse artigo foram selecionados “*Do bom uso da Natureza : para uma filosofia do meio ambiente*” de Catherine e Raphael Larrère, também foram utilizados, o artigo *As éticas ambientais escrito por Catherine Larrère e “O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica”* por Hans Jonas, considerado uma referência da filosofia contemporânea. Além destas, também foram utilizadas outras literaturas, como forma de agregar conhecimento, sem, contudo, tangenciar o tema central deste trabalho.

2. A Ética Ambiental

Com o advento da Revolução Industrial (século XVIII) muitas mudanças foram provocadas, fruto da utilização de máquinas e equipamentos, houve a fragmentação do trabalho, a desintegração do ambiente social e cultural do trabalhador, estabelecendo uma nova relação entre homem-homem e entre homem-natureza (SAMPAIO, 2010).

Nesse cenário, é predominante a evolução do saber técnico, que se refere ao modo como o homem se utiliza da técnica para conquistar a Natureza, e submetê-la ao seu poder. Diante disso, Jonas (2006) afirma que os problemas ambientais causados pelo uso da técnica, estão totalmente relacionados com a *potencialização do Sujeito*, que implicou na *desvalorização da Natureza* (JONAS, 2006).

Além disso, os desastres catastróficos causados pela bomba atômica na Segunda Guerra mundial somados ao uso exacerbado dos recursos naturais durante a industrialização, colaborou para que pesquisadores e filósofos refletissem sobre a exploração do meio ambiente pelo homem, o que mais tarde resultou na publicação de obras consideradas polêmicas para época, mas muito importantes e decisivas para o início de grandes mobilizações voltadas à defesa da causa ambiental.

Dentre as obras mais importantes sobre a problemática ambiental, estava o livro *Primavera silenciosa*, publicado em 1962, pela cientista Americana e bióloga Rachel Carson. O título do livro fazia menção ao silêncio dos pássaros mortos pela contaminação do uso dos pesticidas, particularmente, do DDT. A ideia que se impôs é que não se trata de fenômenos

dispersos, mas que todas essas consequências de nossas intervenções técnicas na natureza, em conjunto, ocasionaram uma crise ambiental a nível global (LARRÈRE, 2019).

Outra questão levantada nos anos 1960 foi o crescimento demográfico descontrolado, que levou alguns biólogos, como Garrett Hardin, da Universidade da Califórnia, Paul Ehrlich, da Universidade de Stanford, e Donella Meadows, do Massachusetts Institute of Technology, a debater os limites do crescimento da economia. Esses debates perpassaram os limites da “academia” e ganharam o grande público (VIVEIROS, 2015).

Diante disso, estava claro que era necessária uma nova ética, que se preocupasse mais com as questões ambientais e com a relação homem-natureza. De acordo com Souza (2020) a ética deve ser aprendida, ela é necessária aos homens para torná-los mais humanos, distanciando-os de sua animalidade nata. Do mesmo modo ocorre com a ética ambiental.

O conceito de Ética ambiental foi criado na década de 1960, e advém das reflexões filosóficas, consiste em um conjunto de teorias e indicações práticas que têm o meio ambiente como foco. A ética ambiental caracterizou-se mais como

um “movimento” do que uma disciplina autônoma, embora essa abordagem ética tenha representado um primeiro e grande passo em defesa da dignidade e do respeito pela natureza, era preciso ampliar a reflexão de maneira que essa não fosse compreendida de modo isolado, mas interdependente de questões sociais, culturais, espirituais, econômicas, políticas e morais (FISCHER, 2017).

Para Larrère (2019) a ética ambiental pretende mostrar que as entidades naturais têm uma dignidade moral, que elas têm valor intrínseco. Dessa forma, a autora relaciona a ética ambiental com estas três formas de percepção sobre a natureza: Biocentrismo, Ecocentrismo e Pragmatismo.

O Biocentrismo defende a concepção de que todas as formas de vida são igualmente importantes. Com isso, todos os seres que habitam na natureza, não devem ser vistos como “meios”, mas com “fins em si mesmo”, assim, há o rompimento da ideia de a humanidade estar no centro da existência (antropocentrismo).

O Ecocentrismo considera não apenas o valor individual de cada ser vivo, considera o valor do “todo”, ecossistemas, habitats, espécie e populações que formam a comunidade biótica.

O Pragmatismo reconhece que a relação do homem com a natureza pode

oferece colaborações positivas para ambos. De acordo com Larrère (2019), a natureza não é apenas uma fonte de recursos (matérias primeiras, produtos agrícolas...) para os humanos, mas ela também fornece serviços, como a polinização, reciclagem, fixação dos nitratos, regulação homeostática, sem os quais nós não teríamos acesso aos bens, então, não interessa ao homem fazer com que esta de nada interessa ao homem que ela desapareça, pelo contrário, é muito importante mantê-la em atividade. Assim, o pragmatismo recoloca o homem no centro das coisas, mas considerando que este ser racional pode utilizar a natureza, sem necessariamente destruí-la. Além disso, o pragmatismo não abandona a preocupação com o meio ambiente, mas incentiva o homem a reconhecer que faz parte da natureza e por isso precisa dela.

3. Do primado tecnológico a ética contemporânea: breve reflexão história do conceito homem/natureza.

Um dos primeiros filósofos do século XX a expor o problema da técnica dentro do universo humanístico, foi o filósofo alemão Martin Heidegger. Logo no início de sua obra “Ser e Tempo”, o autor aponta que os caminhos da compreensão do mundo passam pelos problemas outorgados na gênese grega. Segundo Gusmão, essa

atitude pelo originário nos traz um olhar para o “Técnico” que não é “Técnico”, dessa forma, abre-se uma abertura de condução ética:

Ressaltamos que o Heidegger não é necessariamente contra a técnica, inclusive defende que a técnica enquanto essência não representa um perigo. A crítica aqui exposta parte do princípio que a técnica sempre foi posta de forma técnica, segundo Werle, essa atitude ofusca o sentido autêntico da técnica e a reduz a instrumentalização. O estado essencial da técnica funda-se na *poiética*, onde o artístico e o técnico se encontram para produzir o sentido autêntico da técnica. (GUSMAO, 2014, p.53)

Essa tomada de direção é chamada de “Epoché” – termo usado pelo pensamento cético na antiguidade clássica – fazendo com que os conceitos sejam atualizados sem perderem sua originalidade: “Em relação a cada tese nós podemos, com uma inteira liberdade, operar essa ‘epoché’ original, ou seja, uma certa suspensão do julgamento que se compõe com uma persuasão da verdade que permanece inabalável” (HUSSERL, 1991, p. 100). Nessa dinâmica que galgou o pensamento contemporâneo, iniciamos essa investigação na ordem lógica da origem.

Na história conceitual do Ocidente é constatado que umas das suas problemática foi a da relação

Homem/natureza, que na abertura da filosofia em meados do século VI. a.C, discorreu sobre o que funda, mantém e encerra o universo cósmico em uma unidade comum do qual o homem se manifesta juntos com as demais propriedades da natureza.

Os primeiros filósofos do período naturalista eram monistas – acreditavam que tudo era derivado de um único princípio - , inclusive o próprio homem, o que inviabiliza nessa germinal reflexão a impossibilidade da duplicação do corpo e alma, fazendo com que a linha tênue entre homem e ambiente seja demarcada pela explicação do mundo no exercício da razão.

O problema da natureza elevou o seu fôlego sistemático no período das grandes sínteses, a saber: no opúsculo de Platão e Aristóteles. É importante destacar esses dois autores da antiguidade clássica pelo fato deles serem a base epistemológica de toda a antiguidade.

Nesse momento, perde-se significativamente o caráter monista do cosmo em detrimento da duplicação do mundo. Dessa forma, o homem torna-se um ente e o mundo outro ente, não existe mais mesclagem entre eles, o homem é dotado de razão e os demais entes existem para serem subjugados pelos homens – dando início a ideia de que o homem se encontra no centro da realidade cósmica: em Platão, o ambiente

físico surge de formas abstratas desenvolvidas pelo intelecto, as ideias, que não podem ser degeneradas como os entes da natureza.

Na contrapartida platônica, Aristóteles encontrou na natureza a primazia racional com cercanias axiológicas e políticas, pois, todas as espécies, inclusive o homem, devem orientar suas vidas em consonância com o que a natureza determinou. Todavia, ambos os autores foram duplicadores do mundo, separatistas da realidade estritamente humana e responsáveis pela tradição dualística. Os conceitos sobre Homem e Natureza foram ressignificado pelos filósofos medievais dentro de um contexto religioso onde o princípio da teleologia da história guiava à vida dos homens, o que o distanciava de uma concepção mais sofisticada da realidade natural – muito ligada ao ente com finalidade natural proposto pelo pensamento de Aristóteles.

Segundo Capra (2003):

Antes de 1500, a visão de mundo dominante na Europa, assim como na maioria das outras civilizações, era orgânica. As pessoas viviam em comunidades pequenas e coesas, e vivenciavam a natureza em termos de relações orgânicas, caracterizada pela interdependência dos fenômenos espirituais e materiais e pela subordinação das necessidades

individuais às da comunidade. (...) A natureza da ciência medieval era muito diferente daquela da ciência contemporânea, baseava-se na razão e na fé, e sua principal finalidade era compreender o significado das coisas e não exercer a predição ou o controle. Os cientistas medievais, (...) consideravam do mais alto significado as questões referentes a Deus, à alma humana e à ética. (p. 49)

Uma série de fatores fizeram os conceitos antigos e medievais entrarem em “colapso”, conseqüentemente, a contenda ontológica da tradição aristotélica entrou em declínio e transformou o conceito de homem duplicado a um grau mais elevado da racionalidade. Vale ressaltar que foi durante o período moderno que o poder papal foi descentralizado na crise das investiduras e posteriormente na reforma, que o método científico teve o seu primor mais eloquente, que nas navegações marítimas descobriu-se o outro, que notícias tiveram desenvoltura com surgimento da prensa (imprensa) e tantos outros fatos que modificaram a forma como os homens olhavam para si. Nesse universo, o desenvolvimento da técnica apresentou-se em um contexto distinto daquela produção feita pelo artesão medieval, pois, as teorias abstratas começaram a se instrumentalizarem no universo produtivo,

o culminaria posteriormente na revolução industrial.

Tais eventos – mesmo sedo exauridos por uma visão antropocêntrica – lançou a técnica e o tecnológico no cerne de suas atividades. O olhar cósmico perdeu o seu estatuto metafísico e viu-se diante de um mundo que não é mais contemplação, mas mecanização. Constatou Capra:

A divisão entre espírito e matéria levou à concepção do universo como um sistema mecânico que consiste em objetos separados. Essa concepção cartesiana da natureza foi, além disso, estendida aos organismos vivos, considerados máquinas constituídas de peças separadas. Veremos que tal concepção mecanicista de mundo ainda está na base da maioria das nossas ciências e continua a exercer uma enorme influência em muitos aspectos de nossa vida. Levou a bem conhecida fragmentação em nossas disciplinas acadêmicas e entidades governamentais e serviu como fundo lógico para o tratamento do meio ambiente natural como se ele fosse formado de peças separadas a serem exploradas por diferentes grupos de interesses (CAPRA, 2003, p. 37).

O pensamento cartesiano moldou de certa forma muito do que se pensou sobre homem e natureza ao longo da modernidade. Uma dessas heranças é visivelmente posta na filosofia da ilustração

– que embora se manifeste em diversas áreas e conceitos, plasmou o imperativo da razão como premissa para pensar o homem na sua elevação intelectual. Trata-se do homem que chegou a sua maioridade como prefigurou Kant ao trazer para dentro do pensamento uma máxima ética que afirma que nossas ações são regidas para todos os seres humanos.

4. Tomada de posição sobre os problemas axiológicos e ambientais.

O imperativo da razão e seus contornos éticos teve um forte abalo no mundo contemporâneo. Quicá duas grandes guerras, genocídio, totalitarismo, intolerância religioso e crise ambiental, foram decorrentes no alvorecer do século XX. Podemos afirmar com certa razoabilidade que depois do acidente nuclear de Chernobyl, fez-se necessário nos atermos para o problema de uma axiologia ambiental, pois, irredutivelmente, mergulhamos em uma crise sem precedentes na história humana, como podemos observar nas palavras de Hannah Arendt:

Por outro lado, a mera e irrefletida perseverança, seja pressionando para frente a crise, seja aderindo à rotina que acredita bonachanamente que a crise não engolfará sua esfera particular de

vida, só pode, visto que se rende ao curso do tempo, conduzir à ruína; para ser mais precisa, ela só pode aumentar o estranhamento do mundo pelo qual já somos ameaçados de todos os flancos. (ARENDT, 2005, p. 245)

Diante dessa crise é razoável nos perguntarmos sobre uma nova ética – distinta daquela que duplicou o mundo em uma dualidade antropocêntrica – ampliarmos o conceito de humano sem nos desvincularmos do mundo em sua inteireza. Embora, a tecnologia tenha elevado o conhecimento pragmático a níveis nunca vistos antes na história, ela não o fez transumano, pois está submetida aos condicionamentos da crença moderna que é na técnica que encontramos a fórmula para compreendermos nós mesmos como participantes do universo dos entes humanos e não humanos. Pelo contrário, como afirma Heidegger, todo esse universo de compreensão racional nos afastou da compreensão mais fundamental do nosso ser:

Nenhuma época soube tanto e de maneira tão diversa a respeito do homem como a atual. Nenhuma época expôs o conhecimento acerca do homem de maneira mais penetrante nem mais fascinante como a atual. Nenhuma época, até o momento, tem sido capaz de fazer acessível este saber com a rapidez e a facilidade como a atual. E, no entanto, nenhuma

época soube menos acerca do que o homem é. Nenhuma época fez com que o homem se tornasse tão problemático como a nossa (HEIDEGGER, 1973, p. 203).

Diante do diagnóstico de Heidegger, um dos seus alunos, Hans Jonas, assumiu as categorias do pensamento de Heidegger para estruturar um viés de compreensão do mundo contemporâneo no didatismo e na ação eficiente sobre o problema da técnica e da ética ambiental. Tal dinâmica levou o autor a desenvolver o “Princípio da Responsabilidade”, ponto fulcral do problema do tema dessa investigação.

O problema da técnica de Hans Jonas terá expressividade nos 70, tendo como fundamentação uma ética da responsabilidade diante do desenvolvimento tecnológico das ciências aplicadas. Na conferência “Wissenschaft als persönliches Erlebnis” (Ciência como vivência pessoal), Jonas aponta a tríade do seu pensamento, a saber: gnosiologia antiga, influência do judaísmo; metafísica dos entes biológicos; e, axiologia da responsabilidade. É dessa ordem que o autor situa o problema da técnica na historicidade do nosso tempo:

É porque a técnica, hoje em dia, interfere em quase tudo o que diz respeito ao ser humano – viver e morrer, pensar e sentir, agir e padecer, ambiente e coisas, desejos

e destino, presente e futuro –, em suma, dado que ela se tornou um problema tanto central quanto ameaçador da existência humana global sobre a terra, que ela, por meio disso, se converte também numa questão da Filosofia. Com isso, faz-se necessário algo como uma Filosofia da Tecnologia (JONAS, 1987, p. 15).

Pensar o homem contemporâneo é pensa-lo na dimensão do técnico. Estamos tão envolvidos na tecnologia que a mesma perpassa toda nossa vivência possível, uma espécie de modo de ser do nosso espírito. Todavia, como foi exposto pelo autor, a premissa da técnica não está dissociada da realidade do mundo, e, enquanto mundo, ela relaciona-se com o meio ambiente, pois o homem não é uma existência isolada. Nós coexistimos com todos os outros entes, sejam eles animados ou inanimados, orgânicos ou inorgânicos, não importa em que categoria essa correlação se estabeleça, mas se não agirmos numa ética distinta daquela que foi posta pela tradição ocidental, tendemos ao desaparecimento enquanto espécie, o que mostra que o problema de uma “Filosofia da Tecnologia” não é apenas necessário, mas urgente.

Nessa urgência por um “outro pensar” ético, Jonas não desqualifica o que produzimos enquanto reflexão e ação, mas nos alerta que os mecanismos dos meios produtivos nos direcionaram para uma

distinta esfera da realidade que não pode ser negada, mas refletida no imperativo da responsabilidade:

Decerto que as antigas prescrições da ética “do próximo” – as prescrições da justiça, da misericórdia, da honradez etc. – ainda são válidas, em sua imediaticidade íntima, para a esfera mais próxima, quotidiana, da interação humana. Mas essa esfera torna-se ensombrecida pelo crescente domínio do fazer coletivo, no qual ator, ação e efeito não são mais os mesmos da esfera próxima. Isso impõe à ética, pela enormidade de suas forças, uma nova dimensão, nunca antes sonhada, de responsabilidade. (JONAS, 1984, p. 26)

A proposta de Hans Jonas supera o individualismo em detrimento da coletividade. Não podemos afirmar que a nossa liberdade individual está fora da contenda social – mesmo essa premissa sendo tão constante no pensamento do senso comum –, mas reconhecemos que sem essa tomada de postura, todos nós, teremos nossas existências condenadas ao fracasso. Isso implica que nossas decisões não afetam tão somente a nós mesmos, mas a todo ser vivo do planeta, uma espécie de realidade que coexiste com a biosfera (núcleo metálico do planeta), litosfera (camadas rochosas da terra), hidrosfera (camada de água), atmosfera (camada de ar)

e biosfera (redoma dos seres vivos). A essa realidade da demissão existencial humana, o filósofo e biólogo francês Teilhard de Chardin chamou de noosfera, que se liga ao espírito e a razão humana. Nesse sentido, nós fazemos parte de uma totalidade, sendo que somos a parte consciente dessa totalidade, os seres humanos são a parte pensante da terra. Todavia, o atributo do pensamento não nos coloca em uma posição de privilégio em relação aos demais seres do mundo, pois sem esse universo total do cosmos, seria impossível a noosfera:

A aparente restrição do fenômeno de consciência às formas superiores da vida serviu por muito tempo de pretexto à Ciência para eliminá-lo das suas construções do Universo. Exceção esquisita, função aberrante, epifenômeno: sob qualquer desses termos arrumavam o pensamento para dele se desembaraçarem. Mas o que teria sido da Física moderna, se se houvesse, simplesmente, classificado o rádio entre os corpos anormais"? (...) Evidentemente, a atividade do rádio não foi e nem podia ser negligenciada porque, sendo mensurável, ela abria seu próprio caminho no tecido exterior da matéria, - enquanto que a consciência, essa, para ser integrada num sistema do Mundo, obriga-nos a encarar a existência de uma face ou dimensão nova no estofo do Universo. Recuamos diante do esforço. Mas quem é que não vê, tanto num caso quanto no outro, colocar-se aos investigadores um idêntico problema, e que deve ser resolvido

pelo mesmo método: *descobrir o universal sob o excepcional?* (CHARDIN, 1998, p.58)

A axiologia de uma ética universal não rompe com o pensamento científico. Entretanto, aponta que o odre da ciência não é reduzido a atividade pragmática. Como podemos observar na citação de Chardin – exemplificada nas ondas de rádio da física -, existe toda uma dinâmica epistemológico em torno da pesquisa científica. Olhar apenas para o objetivo é excluir reflexões profundas sobre o processo científico, o que, conseqüentemente, traz uma série de problemas morais, supracitado nesse trabalho no problema ambiental. Sabemos que uma das justificativas de exploração da natureza cunhada pela modernidade foi a modificação do mundo natural, que em meio milênio foi capaz de transformar o espaço habitado e não habitado de forma predatória e destrutiva. É evidente que à vida humana melhorou substancialmente com a ciência moderna, nunca vivemos tanto como na era moderna. Porém, quando o progresso científico abandona o pensamento reflexivo e o substitui pelo cálculo do mercado, o progresso se torna ilusão e a destruição da natureza se torna a própria destruição dos homens, pois, como falamos anteriormente, o homem também é natureza.

Hans Jonas aponta que a constatação desses fatos nos coloca em uma tarefa irreduzível: a tarefa da responsabilidade. É na ética da responsabilidade que encontramos um caminho para pensarmos no problema do meio ambiente – inclusive numa dinâmica jurídica -, que seja capaz de estabelecer uma vida autêntica no planeta terra. Afirma o autor:

Age de modo que as consequências de tua ação não destruam a possibilidade futura da vida’, ou, simplesmente: ‘Não colocar em perigo as condições de sobrevivência indefinida da humanidade sobre a terra’ (JONAS, p. 36, 1979)

O imperativo de Hans Jonas está concentrado no conceito de técnica imposto pela sociedade de mercado, é sem dúvida uma crítica ao modo de produção capitalista na sua versão mais alarve possível. Esse comportamento se sustenta na ideia de que o homem é um ser nele mesmo, e, que, por isso, ser ético significa fazer que todos os entes animados e inanimados existam em função do próprio homem e não da realidade cósmica que entende o humano como uma parte de uma totalidade, daí a crítica do autor ao conceito moderno de técnica. Jonas está convencido que é na técnica que os problemas da ciência se deslocam do universo epistêmico, como a química e a biologia, para a realidade do

mercado.

Para lançarmos uma pesquisa sobre ética ambiental e tecnologia, devemos antes de qualquer investida teórica, colocarmos em evidência que a natureza não é um bem eterno, renovável e inesgotável. A natureza na linha do pensamento do autor é um organismo do qual cada ser humano é apenas uma das suas partes. Nas palavras de Genard (1999, p.10)):

Não estaremos face a um processo de ilimitação da responsabilidade? No espaço com a emergência de uma responsabilidade cosmopolítica, activada pela mundialização da informação e atestada pelos recentes desenvolvimentos do direito internacional. Mas no tempo também, com uma responsabilidade revelada pela consciência ecológica e o cuidado das gerações futuras. Como compreender estes processos de aparências contraditórias? Como por exemplo perceber a significação do desenvolvimento jurídico destas práticas de “responsabilidade sem culpa” que podem denotar ao mesmo tempo, uma regressão da responsabilidade individual, mas, também, a extensão de um princípio de solidariedade escorado sobre práticas assistenciais? Como situar por ligação a responsabilidade, o desenvolvimento de uma sociedade de assistência! Desresponsabilização ou socialização da responsabilidade.

O princípio da responsabilidade na ética contemporânea tem um contorno jurídico imprescindível nas leis de direito internacional, pois não somente o ente humano que é dotado de direito, mas todos os entes não humanos, animados, inanimados e não existentes. Trata-se de elevar o problema da moral para os que existem e os que ainda vão existir, de permitir que à vida continue presente no fluxo da história natural e material, a sobrevivência do planeta.

5. O diagnóstico de Larrère e Larrère e o imperativo do agir na ética contemporânea.

Hans Jonas suscitou uma série de investidas no pensamento ético do século XX. Entretanto, sua obra, o que é comum na deontologia, recebeu críticas frutíferas para a associação do problema da técnica e a ética ambiental. Um dos exemplos mais conhecido de crítica a Jonas. Foram os filósofos Larrère e Larrère, que, embora apontem como sendo importante o espírito temporal do pensamento de Jonas, a considerou ilimitada, e, em alguns momentos, até reacionária, pois evoca a todo instante um didatismo catastrófico orientado pela pedagogia do medo.

É fato, inclusive reconhecido pelos críticos de Jonas, que a filosofia de Jonas não chamou atenção devida pelo fato de a

ética ambiental não ser uma pauta de significado quantioso. Hans Jonas foi o responsável de colocar o avanço da técnica com o imperativo de destruição do planeta, tema até então pouco valorativo no cenário político internacional. Larrère e Larrère reconhecem que no momento que o avanço da tecnologia abalou o sistema de crenças do progresso científico nas duas grandes guerras mundiais, o pensamento de Jonas passou a ser alentado na academia: “(...) quando o nosso poder técnico crescente revela ao mesmo tempo a fragilidade das condições naturais de que ele depende para continuar as ameaças que elas fazem pesar sobre nós, começa-se a ouvir Jonas” (LARRÈRE; LARRÈRE, 1997, p. 266). Portanto, para Larrère e Larrère o ponto crítico de Jonas não é o seu diagnóstico e nem a constatação do problema, mas sua visão política: “O que Jonas ignora, finalmente, é o domínio da racionalidade argumentativa, o modelo político da prudência, da deliberação.” (LARRÈRE; LARRÈRE, 1997, p. 275).

Ao investigar o problema da técnica e sua intervenção no problema ambiental, Larrère e Larrère deslocou a ética da responsabilidade de Jonas para a ética da precaução. Na visão do autor francês o princípio de precaução não parte do temo de uma catástrofe inevitável, e, sim, do diálogo com a dimensão política da

humanidade, seria um princípio prático e eficiente sobre o “grito da natureza” perante a intervenção tecnológica na esfera da vida. Larrère e Larrère aponta uma tríade para viabilizar a dimensão dialógica da ética da precaução: participação social, inclusive de comunidades específicas, nas questões referentes ao contato do homem com a natureza, o que implica em levar em consideração povos primitivos e toda gama de comunidade que de alguma forma sofrem os impactos da degradação ambiental no seu universo cultural; consciência das consequências tecnológicas no espaço habitado e ampliação da pobreza e segregação social; e, a ação social de enfrentamento do problema, o que traz para dentro da reflexão a ética e a política. Nesse sentido, não é suficiente diagnosticar a crise ambiental e o avanço da técnica, mas analisar os problemas singulares, inclusive econômico, com o objetivo de amenizar conflitos sem perder de direção a importância do meio ambiente, o princípio da precaução não um extremismo fatalista:

O que se tenta evitar são as consequências de uma aplicação absolutista do princípio de precaução ao bom andamento das atividades sociais: é preciso que a inovação tecnológica prossiga de acordo com o seu ritmo próprio, que seja o cálculo econômico a estabelecer as condições. (LARRÈRE e LARRÈRE, 1997, p. 281).

O problema ambiental em Larrère e Larrère foi o mote teórico para muitos acadêmicos pensarem o avanço da técnica e da tecnociência sem exaurir-se pela holística do medo. Inclusive, a repercussão do tema ganhou fôlego dentro das Nações Unidas, especificamente: Comissão Mundial sobre Ética da Ciência e da Tecnologia da Unesco (Comest):

Quando atividades podem conduzir a dano moralmente inaceitável, que seja cientificamente plausível, ainda que incerto, devem ser empreendidas ações para evitar ou diminuir aquele dano. “Dano moralmente inaceitável” refere-se a dano para os seres humanos ou para o ambiente, que seja uma ameaça à vida ou à saúde humana, ou que seja sério e efetivamente irreversível, ou injusto com as gerações presentes e futuras, ou imposto sem a adequada consideração dos direitos humanos daqueles afetados. O juízo de plausibilidade deve estar fundado em análise científica. As análises devem ser contínuas, de modo que as ações escolhidas sejam submetidas à revisão. “Incerteza” pode aplicar-se, mas não necessita limitar-se, à causalidade ou aos limites do dano possível. “Ações” são intervenções empreendidas antes que o dano ocorra que buscam evitar ou diminuir esse dano. Deve-se escolher ações que sejam proporcionais à seriedade do dano potencial, com consideração

de suas consequências positivas e negativas, e com uma avaliação tanto da ação como da inação. A escolha da ação deve ser o resultado de um processo participativo (COMEST, 2005, p. 14).

O posicionamento de uma ação de intervenção nos limites da atividade técnica e suas relações com os procedimentos científicos foram essenciais na ação ética perante o advento de tecnologias e suas implementações na indústria e sociedade de mercado. Com isso, os efeitos do uso da técnica no meio ambiente passaram a ter um responsável pelos danos causados ao meio ambiente. A transformação da matéria prima desenvolvida e aprimorada por tecnologias constantes devem ter um limite, pois elas não visam apenas a proliferação do capital e o interesse individual de determinadas empresas e corporações, sem nenhum compromisso com os organismos vivos e com as comunidades que desenvolveram sua identidade em uma performance de tecnologia distinta da lógica de mercado. A importância de Larrère e Larrère é justamente essa possibilidade de pensar conduções éticas dentro da realidade de produção capitalista. Embora, esse modelo desenvolvido pelo autor seja eficaz a curto e médio prazo, pois nossa atual social democracia é apenas uma forma mais sofisticada de amenizar

problemas sociais e ambientais, ele tem sua base teórica numa atividade científica mais comprometida com a dimensão humana em sua interação com o meio ambiente.

Isso fica claro quando o surgimento de novas tecnologias é projetado para o mercado, mas, com projetos de resoluções ambientais em seu logaritmo de operação. Os protocolos antigos eram impossíveis de calcular o impacto ambiental, visava-se apenas o lucro. Logo, quando Larrère e Larrère propõe no seu princípio ético a precaução como categoria de aplicação na realidade, ele faz com que o nosso comprometimento com a ética ambiental seja possível de conviver com o modo de produção capitalista e exigências sustentáveis.

Para existir uma efetivação sociológica da ética ambiental faz-se indeclinável reverberar uma jurisdição em defesa da responsabilidade e da precaução no enfrentamento da tecnologia destrutiva da indústria em série, o que traz no seu interior exigência antropológicas, pois não simplesmente uma cláusula formal que está em jogo, mas uma nova forma de home, a construção do ser ambiental.

De se reconhecer no mundo e com o mundo, fazendo parte dele como um dos organismos essenciais de manutenção. A consequência dessa ideia é que o meio ambiente deixa de ser um ente distante que

pode ser utilizado pelo ser humano como lhe for conveniente e torna-se um bem comum de todos humanos. Inclusive o art. 225 da nossa constituição de 1988 reafirma os princípios desenvolvidos por Hans Jonas e Larrère e Larrère, pois coloca de um lado, o comprometimento social em defender o meio ambiente, tanto no âmbito público e privado – o que é uma responsabilidade do agir ético do homem no mundo; e, por outro lado, a prevenção do meio ambiente – princípio de precaução -, basilar em qualquer atividade que se propõe defender o meio ambiente.

Percebemos que essa tarefa de um pensamento voltado para o entrelace ético e tecnológico demonstram que a ética contemporânea não está separada da realidade, que ela é um processo dinâmico fundamental para o desenvolvimento do homem do futuro, que seja capaz de ter sensibilidade com manifestações que vão para além da sua condição física e material. Essa reviravolta ética é consequência de inúmeras apostas na mudança do odre epistemológico que originou a ciência moderna. É o reconhecimento de que somos à natureza e a natureza é cada um de nós.

Toda tentativa que não trouxe para si esse universo de integração foram (e serão) condenadas ao fracasso, pois a nossa responsabilidade só é possível na ordem colaborativa. Logo, a formação do homem

integral não é um evento tecnológico construído num algoritmo de um sistema, mas uma construção social de humanos que são consigo, com o outro e com o mundo, todos nós somos responsáveis pela atualização dos nossos ecossistemas e todo o humanismo que perpassa o homem na sua relação à natureza.

É preciso voltar-se para as coisas, o que nos é essencial e do qual somos participantes, pois destruir os muros da ética ambiental é negar-se a si enquanto espécie e aos outros enquanto ser humanos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apreende-se que, ao longo dos anos a relação do homem com a natureza foi se modificando e com o processo de industrialização e o rápido desenvolvimento da técnica, a natureza passou a ser vítima do homem. No entanto, a percepção da finitude dos recursos naturais e a destruição desenfreada do meio ambiente, exigiram uma ética ambiental, não só para preservar a natureza, mas também para evitar a extinção de todas as formas de vida, inclusive a do homem.

No entanto, mesmo depois de anos da criação do conceito de Ética Ambiental, o meio ambiente ainda continua sendo explorado pelo homem, basta observar os noticiários para nos depararmos com novas

informações sobre o aquecimento global, a extinção de diferentes espécies e crescimento do número de eventos climáticos catastróficos. Diante disso, podemos afirmar que a questão ambiental deve continuar sendo um problema a ser refletido não apenas pelos filósofos e cientistas, mas por toda a humanidade.

Com relação a técnica, esta continua se desenvolvendo de forma acelerada e tornando o “impossível” no “possível”. Com isso, é conveniente para o homem continuar se utilizando da técnica para alcançar seus objetivos, além do mais, esta já faz parte do seu cotidiano e da sua projeção de futuro. No entanto, o uso da técnica deve ser orientado por princípios ético que coloca a natureza e a vida da geração presente e futura no centro do debate ético. Assim, o homem deve ter a “responsabilidade” de não priorizar a subjetividade humana na sociedade contemporânea, mas deve dar o devido valor intrínseco da Natureza.

Dentro da gama de autores que pensam o mundo contemporâneo, não podemos esquecer das visões de diagnóstico que assimilam os nossos dias dentro de uma ordem pós-moderna. Nessa ordem, o que prevalece não é uma concepção de verdade que adequa os fenômenos do mundo ao nosso intelecto

(como fora concebido pela tradição aristotélica), tampouco, pensar premissas lógicas e experimentais que buscam encontrar uma teoria que explique esses fenômenos, como foi determinado pela ciência moderna, e nem o interesse objetivo na compreensão dos fenômenos sociais – como foi prefigurado pela sociologia clássica. Na redoma aristotélica é possível compreender à verdade no espírito cognoscível, fundamentada numa teleologia da história que compreende que o macrocosmo é uma determinação irreduzível de inteligência suprassensível sobre o dinamismo humano, tendo sua primazia na ideia que nascemos conforme a hierarquia da natureza e que nossa realidade tecnológica não passa de uma mera dimensão do ofício do artesão. A ciência moderna leva a atividade da técnica para dentro da teoria, como fez Galileu quando observou o arsenal dos artesão para nos mostrar que o uso dos instrumentos não é apenas uma ampliação dos nossos órgãos sensoriais, mas que ampliando-se a compreensão do macrocosmo pode-se também compreender diversas performances do microcosmo, fazendo com que o homem da tecnologia moderna seja capaz de pensar que a ideia de “absoluto” só é possível nas diversas áreas que formam o conhecimento dentro de suas especialidade. Por fim, a dimensão sociológica sentiu a

necessidade investir na teoria de que é necessário transformar os “fatos sociais” em “objeto” de investigação, marcado por premissas científicas direcionadas para o universo da sociabilidade. É verdade que essa tríade foi necessária, nas suas rupturas e inovações, para entendermos que o problema técnico não é algo álbido da ética. Na conjectura que nos encontramos, uma verdade intelectual que se propõe compreender o mundo dentro de um contexto fechado em si mesmo é uma limitação do nosso entendimento de mundo, pois é preferível pensar a busca da verdade como uma pós-verdade. O manejo da técnica e da produção científica não passa de um pragmatismo que muda a cada instante em que o mundo que não para de se transformar, consagrando a ideia de que no universo dos valores humanos é possível vivermos na constante variável dos princípios éticos que nos circunda, em outras palavras, a ideia de que o uso que fazemos do mundo é algo pragmático com o fito de melhorar nossas vidas. O universo da sociabilidade não pode ser erguido num conceito objetivo como fora pensado pelos clássicos da sociologia, pois o mundo contemporâneo estabeleceu no seio da sociedade que toda ideia é válida conforme o espírito subjetivo de cada indivíduo. Em síntese, o grande desafio da axiologia contemporânea e sua relação com a

tecnociência perpassa pelo rompimento com a pós-verdade, com pragmatismo cego e calcado pelas exigências do capital e pela “liquidez” da sociabilidade humana, pois essas premissas camuflam a realidade em detrimento da pseudociência, pseudofilosofia, pseudomoral e todos os atributos do senso comum moderno. Para termos uma ética ambiental que nos assegure de fato o que Hans Jonas e Larrère e Larrère operaram no seio de suas teorias, é necessário enfrentar esse problema na luz clássica do “logos” racional da filosofia (Não dentro de uma visão que se encerra em si), no dinamismo teórico experimental das ciências (Sem que esse experimento tenha contornos positivistas fechados numa práxis absoluta) e nos aspectos peculiares das nossas relações sociais (Sem que toda sociabilidade tenha o seu fim no relativismo) – em outras palavras: assumir que a ética ambiental só é possível quando a técnica está a servido de todo organismo vivo, pois somos todos iguais porque somos diferentes, essa é a conclamação dessa breve reflexão.

REFERÊNCIAS

- CAPRA, Fritjot. As conexões ocultas. São Paulo: Cultrix, 2003.
- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOFF, Leonardo. Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BOFF, Leonardo. Ética e moral: a busca dos fundamentos. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CHARDIN, Teilhard de. O fenômeno humano. São Paulo: Cultrix, 1998.

JONAS Hans. O princípio da vida: fundamentos para uma biologia filosófica. Petrópolis: Vozes, 2004.

JONAS, Hans. Ética, medicina e técnica. Lisboa: Vega Passagens, 1994.

JONAS, Hans. Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt: Suhrkamp, 1979.

JONAS, Hans. Technik, Medizin und Ethik: Praxis des Prinzips Verantwortung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.

JONAS, Hans. O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Trad. Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio. 2006.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: Cadernos de Tradução, n.2, São

Paulo: USP, 1997.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: Ensaio e conferências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, Martin. Carta sobre o humanismo. Lisboa: Guimarães Editores, 1985.

HEIDEGGER, Martin. Que é isto, a filosofia? : Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Duas Cidades, 2006.

GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GENARD, Jean-Louis, La Grammaire de la Responsabilité, Éditions du Cerf, Paris 1999.

LARRÈRE, C.; LARRÈRE, R. Do bom uso da natureza: para uma filosofia do meio ambiente. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

LARRÈRE, C. As éticas ambientais. In: BECKER, E.; BECKER, E.; MATTOS, S. Técnica, natureza e ética ambiental. São Paulo: Discurso editorial, 2019.

GUSMÃO, José Lucas O. Pôr o Filosofar

em Curso”. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão, 2014.

FISCHER, M. L. et al. Da ética ambiental à bioética ambiental: antecedentes, trajetórias e perspectivas. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 24, n. 2, p. 391-409, 2017.

VIVEIROS, Edna Parizzi de et al. Por uma nova ética ambiental. **Engenharia Sanitaria e Ambiental**, v. 20, n. 3, p. 331-336, 2015.

SARTORE , Marina de Souza; et al. Aracaju beach bars as a contested market: Conflicts and overlaps between market and nature. *Ocean and Coastal Management* 179 (2019) 104828.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: Práticas Pedagógicas Inovadoras no Trabalho de Alunos com Dificuldade De Aprendizagem

Cristiane dos Santos Silva¹

RESUMO

Sabe-se, hoje em dia, que há um grupo de alunos cujas desordens neurológicas interferem com a recepção, integração ou expressão de informação, refletindo-se, estas desordens, numa discapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais, que ao não ser abrangido pelos serviços e apoios da educação especial, sente um prolongado insucesso académico e, até, social que o leva, na maioria dos casos, ao abandono escolar. Estes alunos designam-se, geralmente, por alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE). No entanto, em Portugal, este não parece ser o caso. O Ministério da Educação ao não considerar as DAE como uma área das NEE com direito a serviços de educação especial, está a limitar o acesso dos alunos que apresentem DAE a programas educativos eficazes e, por conseguinte, a limitar-lhes a capacidade de aprenderem de acordo com as suas características e necessidades. Assim sendo, este artigo pretende propor uma definição de DAE que possa vir a facilitar a compreensão de uma problemática tão incompreendida e, deste modo, ajudar na elaboração de respostas educativas eficazes para os alunos que apresentem DAE.

Palavras-chaves: dificuldade de aprendizagem; dificuldade específica; educação especial.

¹ E-mail: cristiane-santos10@hotmail.com.br

1. INTRODUÇÃO

Dados da Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas revelam que o número de alunos com estes distúrbios tem aumentado bastante nos últimos anos. A escolha específica pelo Distúrbio de Aprendizagem teve como motivação aprofundar o conhecimento nesse transtorno, através de uma revisão bibliográfica intensiva sobre a problemática utilizou-se como procedimento leitura exploratória, sobre a Dificuldade de aprendizagem com referenciais de leituras exploratórias a partir de autores especialistas na temática abordada (GOMES; PENHA, 2021).

A escolha do tema surgiu do desejo de conhecer as peculiaridades e a origem desse distúrbio, como também favorecer no processo de ensino aprendizagem, e auxiliar o professor no desenvolvimento e promoção de práticas pedagógicas adequadas para equidade no processo de ensino para com alunos portadores de Dificuldade de aprendizagem (LEITE; MANGEFESTE; FRANÇA, 2025).

Os Distúrbios de Aprendizagem (DA) continuam a ser negligenciadas dentro e fora do espaço escolar, mesmo sendo um considerável problema com maior taxa de prevalência (48%). Nos últimos anos,

muitas pesquisas foram desenvolvidas a esse respeito. Como resultados existem hoje referenciais teóricos que envolvem essa temática, e pode ajudar no diagnóstico, intervenção, formas de tratamento e prevenção do progresso desse distúrbio que afeta a vida escolar de muitos alunos dentro e fora da escola (ALVES; SANTOS, 2024).

A realidade sobre a Dificuldade de aprendizagem chama atenção para o desconhecimento sobre o transtorno e oferece uma ideia errônea do que é a intervenção nos transtornos que a Dificuldade de aprendizagem oferece. Esses problemas na sua aquisição tornam-se um obstáculo para o progresso escolar das crianças e tem efeitos em longo prazo, não só no desenvolvimento das capacidades cognitivas como também nas sociais, afetivas e motivacional de quem convive com esse distúrbio. É necessário que a escola se conscientize da necessidade de compreender a Dificuldade de aprendizagem como distúrbio e não como fracasso no processo de aprendizagem (VALLE, 2021).

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, com enfoque na análise teórica acerca da temática **“Educação Especial e Dificuldade de Aprendizagem: Práticas**

Pedagógicas Inovadoras”. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os distúrbios de aprendizagem e compreender suas implicações no contexto escolar, especialmente no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam uma educação inclusiva e equitativa.

O procedimento metodológico adotado foi a revisão bibliográfica, realizada por meio de uma leitura exploratória e criteriosa de publicações acadêmicas, livros, artigos científicos e documentos oficiais, que abordam a dificuldade de aprendizagem, sua origem, características, diagnóstico e intervenções pedagógicas. Para isso, foram utilizados como principais referenciais os estudos de autores especializados na temática, além de outros materiais pertinentes.

A escolha da revisão bibliográfica teve como objetivo reunir conhecimentos atualizados, discutir os desafios enfrentados pelas instituições de ensino no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem e identificar práticas pedagógicas inovadoras que possam ser aplicadas no cotidiano escolar.

A análise dos dados ocorreu de forma qualitativa, através da organização dos conteúdos por categorias temáticas, como: origem dos distúrbios de aprendizagem, impacto no processo de ensino-

aprendizagem, desafios para a inclusão e práticas pedagógicas inovadoras. Essa sistematização permitiu compreender não apenas os fatores que dificultam a aprendizagem, mas também as estratégias que podem promover a superação dessas barreiras no ambiente escolar.

Por fim, a pesquisa respeitou os princípios éticos da produção acadêmica, priorizando fontes confiáveis e devidamente referenciadas, garantindo a integridade e a validade dos dados utilizados.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO TRABALHO COM ALUNOS DIFICULDADE DE APRENDIZADO.

A área das dificuldades de aprendizagem, talvez por ser ainda bastante jovem, é aquela que tem experimentado mais crescimento, mais controvérsia e é, porventura, a mais confusa de todas aquelas que se inserem no espectro das necessidades educativas especiais (NEE) (SOUZA; SANTOS, 2021).

A história das dificuldades de aprendizagem revela um interesse crescente e uma tomada de atenção permanente por parte de uma variedade de profissionais – educadores, psicólogos, médicos, terapeutas, nutricionistas, pais e tantos outros –, todos eles empenhados no estudo

de processos que respondessem às necessidades das crianças cujos comportamentos eram incompatíveis com uma aprendizagem típica.³ Esta explosão de interesses resultou num conjunto de teorias, todas elas orientadas para o estudo de características e para a elaboração de uma definição que pudesse explicar esse afastamento de *uma aprendizagem típica*, por parte de um grupo significativo de crianças (CORREIA, 1991).

No entanto, ao analisarmos a literatura existente, verificamos que foi proposto um sem número de termos como, por exemplo, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, hiperatividade, dificuldades perceptivas, dificuldades de linguagem, dislexia, distúrbios de aprendizagem psiconeurológicos, e muitos mais, para designar uma problemática hoje conhecida entre nós por dificuldades de aprendizagem (BRANDINI et al. 2024).

O termo DA começou a ser usados frequentemente no início dos anos 60 para descrever uma série de incapacidade relacionadas com o insucesso escolar que não deviam ou podiam ser atribuídas a outros tipos de problemas de aprendizagem. Samuel Kirk é o seu mentor, propondo no seu livro intitulado *Educação da Criança Excepcional* (*Educating Exceptional Children*) uma definição de DA (KIRK,

1962) e popularizando-a numa conferência que apresentou na "*Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child*" (KIRK, 1963).

O termo dificuldades de aprendizagem desde logo foi bem aceite por investigadores, educadores e pais, dado que dava relevância à componente educacional em detrimento da componente clínica (CORREIA, 1991).

No período inicial, anos 60, duas definições (KIRK, 1962; BATEMAN, 1965) deram corpo a um conjunto de definições posteriores, algumas usadas atualmente, dado que, cada uma delas, continha elementos que hoje em dia se reconhecem como essenciais para a identificação de indivíduos com DA. Pela sua importância e pertinência passo a descrevê-las a seguir.

Como já referi atrás, a primeira definição de DA foi proposta por Samuel Kirk no seu livro *Educação da Criança Excepcional*. O termo referia-se a:

[...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de

um conjunto de fatores pedagógicos. (KIRK, 1962, p.263).

Esta definição, cuja ênfase se pretendia educacional, para além de ter sido muito bem recebida, influenciou outros investigadores. Um deles, Barbara Bateman, propôs uma nova definição cujo carácter inovador ainda hoje se lhe reconhece. A sua definição, baseada nas correntes da época, diz que: Uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível atual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial (BATEMAN, 1965, p.220).

Esta definição constituiu um marco histórico dado que englobava três fatores importantes que a caracterizavam: discrepância, irrelevância da disfunção do sistema nervoso central e exclusão. Quanto ao fator "discrepância", a criança com dificuldades de aprendizagem é considerada como possuindo um potencial intelectual acima da sua realização escolar, considerando ela,

no entanto, que para a determinação dos problemas educacionais da criança não era capital evidenciar uma possível "lesão cerebral" (BATEMAN, 1965, p.220).

Quanto ao fator de *exclusão*, a definição sugeria que as dificuldades de aprendizagem da criança não eram devidas a deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual ou auditiva ou a privação educacional ou cultural.

A definição de Barbara Bateman introduzia, ainda, o termo *criança*, o que, na minha perspectiva, poderia querer chamar a atenção para a importância do desenvolvimento de programas individualizados que respondessem às necessidades das crianças que se enquadrassem no espírito da definição (BATEMAN, 1965).

Em 1968, quando Kirk presidia ao *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC), uma vez que era diretor da *Division for Handicapped Children* do Ministério de Educação Americano (*US Office of Education*), propôs uma nova definição de DA que diz o seguinte: As crianças com dificuldades de aprendizagem especiais (específicas) possuem uma desordem em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Estas dificuldades podem manifestar-se por desordens na recepção da

linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Tais dificuldades incluem condições que têm sido referidas como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc. Elas não incluem problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental. (USOE, 1968).

Esta definição, tal como a de Bateman, dava ênfase ao fator de *exclusão*, incluindo nesse fator as perturbações emocionais que, na definição inicial (Kirk, 1962), eram consideradas como uma possível causa das DA. Propunha, também, a inserção das *desordens do pensamento* como uma das características das DA e incluía o termo *crianças* para que fosse possível subsidiar os sistemas escolares e permitir aos alunos que apresentassem DA o usufruto de serviços de educação especial (SMITH et al. 1997).

3. UM BREVE PANORAMA SOBRE A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Específico da aprendizagem, a Dificuldade de aprendizagem é um transtorno considerado como neurológico e que pode complicar a vida intelectual de

pessoas de todas as origens. As causas exatas desse distúrbio ainda não foram plenamente esclarecidas, porém imagens neurológicas mostram que existe uma diferença no desenvolvimento do funcionamento do cérebro e também forte indicativo de componente genético, assim quando os pais ou irmãos apresentam Dificuldade de aprendizagem aumenta a probabilidade de aparecer consequências secundárias do transtorno, sendo também comprovado por estudos clínicos que 50% das crianças com Dificuldade de aprendizagem tem pais ou irmãos com o mesmo problema (GOMES; PENHA, 2021).

Segundo Moura (2013) Os disléxicos recebem informações em uma área diferente do cérebro, portanto o cérebro dos disléxicos é normal. Infelizmente essas informações em áreas diferentes resultam de falhas nas conexões cerebrais. O resultado é que devido a essas falhas no processo de leitura, eles têm dificuldades de aprender a ler, escrever, soletrar, pois é difícil assimilarem as palavras.

“A Dificuldade de aprendizagem é uma perturbação da linguagem que tem na sua gênese um difícil fonológico. As dificuldades de orientação espacial, lateralidade, identificação direta e esquerda, psicomotoras e grafo motoras são independentes da Dificuldade de aprendizagem. Podem existir

subgrupos que, em comorbilidade, apresentem essas perturbações” (TELES 2004).

A Dificuldade de aprendizagem é caracterizada na falta de precisão ou fluência no reconhecimento de palavras, além da pouca capacidade de decodificação e soletração das mesmas. Dentre as habilidades cognitivas o déficit no processo fonológico fica muito abaixo do esperado quando a Dificuldade de aprendizagem acontece e termina por prejudicar consequentemente na compreensão da leitura e avanço no aprendizado. Estimativas indicam que 3% a 10% de educando sofrem em decorrência da Dificuldade de aprendizagem (ALVES; SANTOS, 2024).

De acordo com Fonseca (2011) o conceito básico de Dificuldade de aprendizagem expressa “dificuldade da fala ou da dicção”. Do ponto de vista comportamental, a Dificuldade de aprendizagem distingue-se por dificuldades no reconhecimento correto de palavras e na capacidade de decodificá-las.

Fonseca (2011) enfatiza que na grande maioria das definições, o critério da falta de habilidade no nível fonológico é constante, bem como a dificuldade no reconhecimento de vocábulos. Em todos os estudos verificados por Fonseca (2011), ocorreu exclusão de fatores

socioeconômicos e do fator inteligência. Alguns chegam a afirmar que os disléxicos são na verdade, pessoas muito talentosas, com habilidades básicas comuns que se não forem suprimidas pela sociedade, resultarão em seres extraordinariamente criativos. Na realidade, existem espectros e tipos de Dificuldade de aprendizagem, que variam de acordo com as definições adotadas. É possível defini-los pela área de dificuldade.

Em seu estudo Almeida (2009) enumera os tipos mais comuns de Dificuldade de aprendizagem. A partir do diagnóstico de especialistas como fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos dentre outros, o resultado disso foram cinco tipos de Dificuldade de aprendizagem:

- Dificuldade de aprendizagem disfonética, que resulta em dificuldade e percepção auditiva na análise e síntese de fonemas, dificuldades temporais, e nas percepções da sucessão e da duração. A mesma trata de uma dificuldade no campo da escrita.
- Dificuldade de aprendizagem diseidética, que está relacionada com dificuldades na percepção visual do indivíduo, sobretudo na sua percepção gestáltica que devido a uma alta carga emocional, demonstrada durante a leitura e escrita o indivíduo apresenta uma série de dificuldades. Sendo que esse tipo de

Dificuldade de aprendizagem apresenta uma dificuldade maior na leitura do que na escrita, por se tratar de uma dificuldade no campo visual do sujeito. Para Pinto (2012), esse tipo de Dificuldade de aprendizagem é o mais comum em vários casos, pois:

“Embora tenha sido utilizadas várias expressões equivalentes para definir as dificuldades específicas de leitura, o termo tradicionalmente mais utilizado é o de Dificuldade de aprendizagem. Deste modo o termo Dificuldade de aprendizagem é atualmente aceito referindo-se um subgrupo de desordens dentro do grupo das Dificuldade de aprendizagens” (PINTO, 2012).

- Dificuldade de aprendizagem visual, que está relacionada com a coordenação vasomotora do indivíduo afetado pelo transtorno “deficiência na percepção visual; na coordenação viso motora, não visualiza cognitivamente o fonema” (PINTO, 2012, p. 24).
- Dificuldade de aprendizagem auditiva está relacionada com a deficiência comum na área auditiva do indivíduo na percepção auditiva, a deficiência ocorre na memória auditiva dos portadores. No entanto, a variedade ou tipo de Dificuldade de aprendizagem que nos interessa é a Dificuldade de aprendizagem lexical que reside “na operação da rota lexical (preservada ou relativamente preservada a

rota fonológica), afetando a leitura de palavras irregulares” (ALMEIDA,2009, p.10).

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental - DSM, Dificuldade de aprendizagem está inserida dentro de uma categoria mais ampla chamada de transtorno do neurodesenvolvimento, sendo um transtorno específico da aprendizagem. Segundo o manual para o diagnóstico de transtorno da Dificuldade de aprendizagem é preciso identificar ao menos um dos seguintes sintomas:

1. Leitura de palavras é feita de forma imprecisa ou lenta, demandando muito esforço. A criança pode, por exemplo, ler palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta (ou lenta e hesitante); frequentemente, tenta adivinhar as palavras e ter dificuldade para soletrá-las;
2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido. Pode realizar leitura com precisão, porém não compreendem a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido;
3. Dificuldade na ortografia, sendo identificado, por exemplo, adição, omissão ou substituição de vogais e/ou consoantes;
4. Dificuldade com a expressão escrita, podendo ser identificados múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprego ou organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem

clareza.

A presença de um ou mais desses sintomas no cotidiano escolar ou familiar não significa dizer que uma criança ou adolescente tenha Dificuldade de aprendizagem, sendo que esses mesmos podem ser decorrentes de outros fatores seja ele escolar ou não, mas que inclui: síndromes neurológicas diversas, transtornos psiquiátricos, problemas emocionais e fatores de ordem socioambiental e até mesmo os pedagógicos (LEITE; MANGEFESTE; FRANÇA, 2025).

Em relação aos fatores de riscos para Dificuldade de aprendizagem esses podem ser percebidos na fase precoce do transtorno, geralmente observa-se uma dificuldade na consciência fonológica e no reconhecimento das letras, só bem depois pode ser observada uma grande dificuldade na decodificação das palavras que consequentemente vai prejudicar e comprometer a fluência da leitura, escrita e até o mau desenvolvimento em alguns casos da matemática, sendo esse na maioria dos casos não evidente na fase inicial.

“A Dificuldade de aprendizagem persiste apesar de boa escolaridade. É preciso que pais, professores e educadores em geral estejam cientes de que o número de crianças disléxicas é muito grande. Caso não haja uma atenção

especial para esses casos, as crianças acometidas por esse distúrbio serão rotuladas e confundidas com preguiçosas ou más disciplinadas, pois é normal que elas expressem frustração, representada pelo mau comportamento dentro ou fora do âmbito escolar” (GONÇALVES E NAVARRO, 2012).

Por conta da Dificuldade de aprendizagem muitas crianças e adolescentes podem ser afetados por outros problemas. Porém deve se atentar para outros aspectos que costumam afetar como o comprometimento da linguagem, desatenção, ansiedade e depressão. Na maioria dos casos só na fase adulta os sintomas da Dificuldade de aprendizagem ficam mais evidentes e são identificados facilmente por pais e educadores. Porém todos devem atentar para tantos, precocemente ainda na escola na infância ou adolescência (VALLE, 2021).

Afastar-se da ideia que a Dificuldade de aprendizagem tem como sua principal base a leitura e escrita não significa deixar de lado problemas como habilidades cognitivas, e os de ordem psicossocial, sendo esses os maiores entraves no desempenho global da criança e adolescentes e que vão comprometer a qualidade de vida dos mesmos, por isso é importante valorizar e avaliar cada problema quando surgidos seja na escola,

família ou sociedade (SOUZA; SANTOS, 2021).

Sendo assim, tem-se a dimensão da importância do papel da escola no processo de descoberta na fase inicial do distúrbio da Dificuldade de aprendizagem. A tarefa de descoberta cabe principalmente ao professor, a prevenção e condução adequada do processo de ensino-aprendizagem e principalmente na inclusão de práticas pedagógicas inovadoras no trabalho com crianças e adolescentes que tenham dificuldade com a leitura/escrita e todas as existentes. Dificuldade de aprendizagem é um transtorno de aprendizagem de leitura e escrita, e somente por meio de métodos e práticas psicopedagógicos é possível alfabetizar o disléxico. Além do que, o diagnóstico só poderá ser feito após a criança começar a sua vida escolar (BRANDINI et al. 2024).

4. DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM COMO PROCESSO DE INCLUSÃO

Quando se trata de distúrbios de aprendizagem, há uma contradição no que diz respeito à conceituação pelo fato dos termos transtornos e dificuldades serem usados como sinônimos, no entanto cada termo possui a sua peculiaridade quando se estuda esse problema. As Dificuldades de Aprendizagem estão relacionadas com problemas de origem pedagógica e/ou

sociocultural, ou seja, as dificuldades não estão envolvidas com nenhuma causa orgânica é algo extrínseco ao indivíduo. Já os transtornos e ou Distúrbios de Aprendizagem relacionam-se com problemas na aquisição e no desenvolvimento de funções cerebrais envolvidas no ato de aprender e são de origem intrínseca ao indivíduo (GOMES; PENHA, 2021).

Portanto, a educação inclusiva requer interação entre os envolvidos no processo educativo, visando à totalidade, numa perspectiva global que contemple todos os alunos com Distúrbios de Aprendizagem, isso requer trabalhar com a realidade do aluno seja no individual ou coletivo tendo como resultado aperfeiçoamento significativo, para a formação de indivíduos conscientes no desenvolvimento da aprendizagem (LEITE; MANGEFESTE; FRANÇA, 2025).

A educação inclusiva não surgiu ao acaso. Ela é um produto histórico de uma época e realidade educacional contemporânea. Na atual LDB, a educação especial é considerada como uma modalidade da educação. A mesma, forma intelectualmente o indivíduo, seja no individual ou social qualificando-o para o trabalho. Partindo do pressuposto que todo indivíduo tem limitações e capacidades, a LDB no ano de 1996, reitera a legislação

federal apontando que a educação dos portadores de necessidades especiais deve-se dar preferencialmente na rede regular de ensino (ALVES; SANTOS, 2024).

A inclusão remete a pensar questões do acesso e da qualidade na educação de alunos no processo de ensino aprendizagem, essa vem chamando atenção do sistema de ensino para a necessidade de uma nova organização nas práticas educacionais a partir de uma visão abrangente do currículo, com vistas à eliminação das barreiras que dificultam ou impeçam a aprendizagem de todos os alunos dentro ou fora da escola.

“A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência/e ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um” (MANTOAM, 2003).

Neste sentido, a política de educação inclusiva pressupõe o desenvolvimento de ações estruturadas, para investir na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação. A partir dessa, será possível a abertura de espaços de reflexão para atender as especificidades de cada aluno no processo educacional, dentre

elas, a ampliação da oferta de recursos e serviços que asseguram condições de inclusão ao aluno com Distúrbios da Aprendizagem ou necessidades educacionais especiais (VALLE, 2021).

A inclusão é parte integrante do ensino e da aprendizagem assim torna-se indispensável ao processo de escolarização, porém, a ação de inclusão dos Distúrbios de Aprendizagem nos processos da educação inclusiva, continua sendo um tema polêmico. Há inúmeras críticas aos procedimentos de práticas de inclusão, frequentemente usados em sala de aula pelo professor com o intuito de incluir alunos portadores desses. É preciso construir uma perspectiva verdadeiramente democrática sobre a inclusão da aprendizagem de alunos com Distúrbios de Aprendizagem, refletir no processo de inclusão no sentido de criar práticas pedagógicas democráticas em questão do estudo, onde esse possa torna-se para os mesmos um momento privilegiado de estudo e não como um acerto de contas. Pois a finalidade tanto do ensino como da aprendizagem é criar condições para o desenvolvimento de competências do aluno seja ele portador de distúrbios ou não (SOUZA; SANTOS, 2021).

A Proposta de estimativa para a inclusão necessita de uma nova visão sobre os Distúrbios de Aprendizagem, não mais a tradicional, mecanicista que permeia a

educação e as ações pedagógicas, mas a que trabalha o desenvolvimento de todos os sujeitos no ato educativo e entendidos por todos (BRANDINI et al. 2024).

É fundamental tratar os Distúrbios de Aprendizagem como parte de um processo mais amplo que contribui bastante com o fracasso escolar, a partir de mecanismos que constituam possibilidades de reversão desse quadro. A inclusão e construção de práticas que melhore o rendimento escolar de todas as crianças envolvidas nesse transtorno, começa a ser perceptível em sala de aula. O processo da inclusão escolar está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre os Distúrbios de Aprendizagem que vá além dos limites técnicos e a incorporação de práticas com dimensão ética, não devendo ser encarada como um processo em que o educando necessita devolver ao educador o que ele recebeu, o educando deve construir seu próprio conhecimento e utilizá-lo quando o mesmo achar necessário (GOMES; PENHA, 2021).

O trabalho com o educando portador de Distúrbios de Aprendizagem não deve ser isolado de alunos sem o transtorno, sendo que a inclusão faz parte do ato educativo. O conteúdo curricular a ser desenvolvido pelo professor deve ser o mesmo para todos os alunos, o que difere

são as adaptações curriculares necessárias para atingir também o aluno com distúrbios no processo de aprendizagem por isso é preciso o uso de materiais diversificados (jornais, revistas, propagandas, notícias, filme, computador, televisão, cartazes, etc.) que servirão para o melhor entendimento do que está sendo apresentado para o aluno com Dificuldade de aprendizagem, também facilitarão o entendimento por parte de todos os alunos, incluído aquele que tem um problema de aprendizagem ou os mais distraídos. Segundo Jerusalinsky & Paez (2001).

São poucas as experiências onde se desenvolvem os recursos docentes e técnicos e o apoio específico necessário para adequar às instituições escolares e os procedimentos pedagógico-didáticos às novas condições de inclusão. (JERUSALINSKY & PAEZ, 2001).

Investir mais em Formação Continuada dos Educadores para que dominem as técnicas mais eficazes das necessidades especiais dos educando, produzindo atividades vistas como alternativas pedagógicas que sirvam para melhorar a leitura e interpretação de textos, trabalhos em grupo, relatórios descritivos de desempenho individual, reuniões pedagógicas por série ou turma, registros de observações ou produções do educando,

entre outros exemplos que podem ser trocados com equipes pedagógicas das escolas da rede e, por meio de assessorias pedagógicas, disponibilizadas nas formações continuadas presenciais e a distância através das tecnologias da informação e formação (GOMES; PENHA, 2021).

Por ser a escola um espaço de formação e construção de valores, o educador precisa conhecer e apropriar-se das formas legais de inclusão como reforço para o desenvolvimento da educação inclusiva de alunos com Distúrbios de Aprendizagem na sala de aula (SOUZA; SANTOS, 2021).

Assim a inclusão desses no contexto escolar precisa ser percebida mais claramente nas práticas cotidianas da sala de aula. A escola tem um papel fundamental para a mudança deste olhar. As crianças consideradas “normais” que convivem com as crianças diferentes tem uma oportunidade de se tornarem adultos melhores. Sendo na escola que são ensinadas as primeiras regras de convivência em sociedade, é onde nos deparamos com pessoas muito diferentes de nós, e onde são determinados alguns limites que devem ser seguidos (SOUZA; SANTOS, 2021).

CONCLUSÃO

Procurou-se demonstrar neste artigo que as práticas pedagógicas, são elementos essenciais não só para a identificação dos fatores de risco da Dificuldade de aprendizagem, mas também para o seu diagnóstico e intervenção. A aquisição das competências de leitura e escrita é objetivo fundamental da escola, pois esta aprendizagem funciona como a base de todas as outras. Assim o sucesso do processo interventivo das práticas dependerá, em grande parte, da atuação da escola, já que é nela que a criança permanece a maior parte do seu tempo.

Ressalta-se, ainda, que o processo de intervenção escolar não se encerra quando a criança com Dificuldade de aprendizagem aprende a codificar e decodificar palavras e textos, já que a compreensão na leitura geralmente está prejudicada. Assim, durante todo o processo educativo, a criança e adolescente podem necessitar de atenção, muitas vezes individualizada.

Intervenções com especialistas são fundamentais e, certamente, serão necessárias no curso do desenvolvimento da criança com Dificuldade de aprendizagem. Entretanto, deve-se ter clareza que se trata de um trabalho de parceria com outros técnicos, se necessário. A família, pólo

essencial para o equilíbrio emocional da criança, não pode em hipótese alguma ficar de fora do processo de intervenção na escola, sem a mesma, correr o risco de se produzir fracasso escolar, com todas as consequências que isso envolve.

Apesar de todos os entraves vivenciados no nosso contexto educacional, considera-se que a intervenção com práticas pedagógicas adequadas, para alunos com Dificuldade de aprendizagem dentro do espaço escolar é possível e viável, desde que haja estudo constante, formação continuada e, principalmente, envolvimento e perseverança por parte de toda comunidade escolar. No decorrer da pesquisa foi possível observar como a escola atende o aluno disléxico e quais as ações pedagógicas são usadas para auxiliar no desenvolvimento cognitivo do mesmo. Contudo o espaço escolar deve oferecer os recursos materiais e humanos que ajudem a superar as dificuldades de aprendizagem de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Giselia Souza dos Santos de. Dificuldade de aprendizagem: O Grande Desafio em Sala de Aula. Revista Eletronica de Divulgação Cientifica da Faculdade. 2º ed.2009.

ALVES, Renato de Carvalho; SANTOS, Geisa Abreu Lira Corrêa dos. Um estudo sobre a presença de disciplinas relacionadas à Educação Especial nas licenciaturas em Matemática no Rio de Janeiro. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, nº 46, 17 de dezembro de 2024.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar. Curitiba: Expoente, 2001.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Psicopedagogia– um diálogo entre a psicopedagogia e a educação. 2.ed.Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

BRANDINI, Fernanda Salla; BROWN, Denise Altevogt; SIGNORELLI, Daniele de Fátima Gomes; SONNEMANN, Lucimara Barbosa; SCHERER, Susana Schneid. As possibilidades e os limites da inclusão: entre o cuidar e o educar na Educação Infantil. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, nº 19, 4 de junho de 2024.

FONSECA, Rosamaria Maria Reboredo Martins da. O desenvolvimento da competência linguística na Dificuldade de aprendizagem. Especialização em Psicopedagogia Institucional. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2011.

GOMES, Cristiane Patrícia Rocha; PENHA, Pedro Xavier da. Mapeando as principais dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudos na Revista Cefac. Revista Educação Pública, v. 21, nº 11, 30 de março de 2021.

GONÇALVES, D. NAVARRO, E. Como Trabalhar Com Criança Disléxica. Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar. 2012.

HENNIGH.K. A. Compreender a Dificuldade de aprendizagem: um guia para pais e professores. Porto: Porto Editora, 2003.

JERUSALISKY, A. & CANIZA DE PÁEZ, S.M. Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. In: Escritos da criança. n. 06, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2001.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20/12/1996. Artigo 12 inciso V.

LEITE, Charles de Castro; MANGEFESTE, Hellen Abreu Nascimento; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Configuração da Educação Especial em Cachoeiro de Itapemirim/ES.

Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 25, nº 9, 12 de março de 2025.

MANTOAN, M.T.E Inclusão escolar: o que é? porque? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MDETMM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, estatísticas e ciências humanas: inflexões sobre normalizações e normatizações. 2018.

MORAIS, Antônio Manoel Pamplona. Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 12. ed. São Paulo: EDICON, 2006.

MOURA, Suzana Paula Pedreira Tavares de. A Dificuldade de aprendizagem e os desafios pedagógicos. Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2013.

NATIONAL JOINT, Committee on Learning Disabilities. Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: Austin, TX: Pro-Ed. 1994.

PINTO, T.R.K. Dificuldade de aprendizagem em sala de aula: como lidar, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 6

ed.Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SERRA, H e ALVES, T. Dificuldade de aprendizagem: Cadernos de reeducação pedagógica, Porto. Porto Editora, 2008.

SHAYWITZ, Sally. Vencer a Dificuldade de aprendizagem-Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida. Porto. Porto Editora, 2008.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. Inclusão: desafios do atendimento educacional especializado. Revista Educação Pública, v. 21, nº 46, 21 de dezembro de 2021.

TELES, Paula (2008). Abecedário e Silabário. Lisboa. Distema Editora,2008.

UNESCO (1994) – Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais – Inovação, Vol. 7 nº 1 – Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1994.

VALLE, Paulo Roberto Dalla. Percepções do segundo professor de turma sobre o ensino remoto em tempos de pandemia: emergências percebidas. Revista Educação Pública, v. 21, nº 20, 1 de junho de 2021.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA ESCOLA REGULAR: Desafios, Possibilidades e Práticas Pedagógicas na construção de uma Educação Inclusiva

Josival Soares dos Santos¹

Dayane Cristine Dias Correia²

Adjon Barroso de Araújo³

Janiele Dias Correia⁴

Daniele Dias Correia⁵

RESUMO

Este artigo aborda a temática da inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular, analisando os desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas. O estudo busca compreender as relações entre questões emocionais e os resultados escolares, propondo reflexões sobre possíveis estratégias para minimizar esses impactos. A questão problema central investigada é: como as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas podem contribuir, efetivamente, para a inclusão de alunos com deficiência, à luz dos princípios da educação inclusiva? Os objetivos do estudo são analisar os desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, com base na perspectiva da educação inclusiva, e compreender como os professores percebem e desenvolvem práticas inclusivas, identificar as principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão, e propor sugestões que contribuam para o aprimoramento dessas práticas. A metodologia adotada é de caráter bibliográfico, com a revisão de artigos, livros e outros materiais acadêmicos relacionados ao tema, incluindo um mapeamento de produções científicas dos últimos vinte anos em bases de dados confiáveis, e análise dos dados baseada na técnica de análise de conteúdo. Conclui-se que, apesar dos avanços legais, a realidade escolar no Brasil, ainda apresenta inúmeros desafios para a consolidação de uma prática verdadeiramente inclusiva, como a falta de formação específica dos professores e a escassez de recursos didáticos adequados.

Palavras Chaves: Inclusão escolar. Formação de professores. Práticas pedagógicas.

¹ E-mail: josivalsoaressantos24@gmail.com

² E-mail: dayanetyne@hotmail.com

³ E-mail: adjonbarroso@gmail.com

⁴ E-mail: janieledc@gmail.com

⁵ E-mail: danielediascorreia@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de estudantes com deficiência tem conquistado crescente destaque nas últimas décadas, ecoando uma tendência mundial pela democratização do ensino e pela garantia de direitos humanos essenciais. No Brasil, esse debate se insere em um histórico de mobilizações sociais pela equidade no acesso à educação, confrontando um legado persistente de marginalização e disparidade (Neto et al., 2018).

Marcos legislativos como a Constituição Federal de 1988 e a subsequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foram cruciais para formalizar o direito à educação para todos, abrangendo, de forma explícita, as pessoas com deficiência. Tais normativas consolidaram o ideal de uma escola universal, impulsionando o sistema educacional a reavaliar suas abordagens, infraestruturas e princípios. Contudo, a concretização da inclusão transcende a mera regulamentação; exige transformações substanciais nas filosofias pedagógicas e na capacitação dos educadores.

De acordo com Silva (2019), apesar dos progressos notáveis na matrícula de alunos com deficiência em turmas regulares, evidências de instituições nacionais e internacionais indicam a

persistência de obstáculos que impedem a plena participação e o aprendizado desses estudantes. A realidade das escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas, revela a existência de práticas pedagógicas que ainda carecem de adaptação às necessidades educacionais específicas, além da escassez de recursos didáticos adequados e de profissionais especializados.

Conforme salientado por Neto *et al.*, (2018), a inclusão no contexto educacional vai além da simples presença física dos alunos em sala de aula; ela demanda o reconhecimento das singularidades de cada indivíduo e a oferta de condições que assegurem sua permanência e desenvolvimento com qualidade e equidade.

Diante desse cenário complexo, o presente estudo se justifica pela urgência de aprofundar a compreensão dos desafios e possibilidades das práticas pedagógicas inclusivas no Brasil. Nosso objetivo é contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente equitativa. Buscamos entender as relações entre as questões que impactam os resultados escolares e, a partir daí, propor reflexões e estratégias eficazes para minimizar os desafios encontrados. Assim, esperamos aprimorar significativamente a experiência educacional de alunos com deficiência.

Nesse sentido, a **questão problema** central que norteia esta investigação é: Como as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas podem contribuir, efetivamente, para a inclusão de alunos com deficiência, à luz dos princípios da educação inclusiva? Para responder a essa indagação, este artigo estabelece como **objetivos principais**: analisar os desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, com base na perspectiva da educação inclusiva; e compreender como os professores percebem e desenvolvem práticas inclusivas, identificar as principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão.

A **metodologia** adotada neste estudo é de caráter **bibliográfico**, com a revisão sistemática de artigos científicos, livros e outros materiais acadêmicos pertinentes ao tema. Foi realizado um mapeamento de produções científicas dos últimos dez anos, priorizando publicações indexadas em bases de dados confiáveis para garantir a robustez e a atualidade das informações. A análise dos dados coletados baseou-se na **técnica de análise de conteúdo**, permitindo identificar padrões, tendências e lacunas nas discussões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto pedagógico.

Este estudo é fundamental porque lança luz sobre os desafios e as possibilidades reais da inclusão escolar de alunos com deficiência no Brasil. Ao investigar as práticas pedagógicas e as percepções dos professores, ele não só identifica as lacunas existentes, mas também sugere caminhos concretos para aprimorar o processo inclusivo. Enfim, este trabalho contribui para que a educação brasileira cumpra seu papel de promover a justiça social e o pleno desenvolvimento de cada indivíduo.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Como Fazer a Inclusão Escolar

A obra “Inclusão escolar, o que é? Por que? Como fazer?” de Maria Tereza Mantoan (2018) aborda a inclusão como uma inovação que demanda uma modernização e reestruturação fundamental da natureza das escolas. A autora argumenta que as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos não são exclusivamente

individuais, mas frequentemente resultam da forma como o ensino é conduzido e como a aprendizagem e a avaliação são concebidas.

A autora acima explora as mudanças necessárias em diferentes níveis das instituições de ensino que buscam adotar uma organização escolar inclusiva. Essas mudanças são analisadas sob três perspectivas principais: os desafios inerentes à inovação inclusiva, as ações práticas para efetivá-la nas salas de aula (incluindo a formação de professores), e as perspectivas futuras que se abrem para a educação com a implementação de projetos inclusivos, tendo como alicerce o princípio democrático da educação para todos.

De acordo com Mantoan (2018), para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e superar as condições excludentes do ensino tradicional, faz-se necessário recriar o modelo educativo, ou seja, é preciso repensar as práticas pedagógicas tradicionais. A inclusão exige uma mudança de paradigma, onde o foco não está em homogeneizar os alunos, mas em reconhecer e valorizar a diversidade como inerente ao processo de aprendizagem. Isso implica em abandonar modelos de ensino únicos e buscar abordagens mais flexíveis e responsivas às necessidades individuais. Para Mantoan “superar o sistema

tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência”. O tradicionalismo por vezes sucumbe a potencialidade do professor de oferecer o seu melhor, assim como o aprendizado do aluno.

É de extrema importância que aconteça também uma reorganizar das escolas, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos administrativos. Para Mantoan (2018), a inclusão não se limita à sala de aula, mas exige uma reorganização completa da escola, tanto em seus aspectos pedagógicos quanto administrativos. Isso envolve a criação de estruturas de apoio, a colaboração entre diferentes profissionais (professores, especialistas, gestores), a alocação de recursos adequados e a flexibilização dos currículos e das formas de avaliação. Ressaltando que a flexibilização curricular não envolve apenas conteúdos, mas questões temporais, ou seja, o tempo que a criança necessita nas tarefas, avaliações, no espaço escolar, etc.

Paulo Freire (2020) diz ainda que, uma escola inclusiva, com suas práticas inclusivas, precisa oferecer um ensino sem exceções nem exclusões. o teórico centraliza a ideia de que a responsabilidade pelo aprendizado de todos os alunos é do professor e da escola como um todo. A inclusão implica em garantir que todos os estudantes participem ativamente das

atividades escolares, sem segregação ou isolamento. O objetivo é criar um ambiente de aprendizagem comum que atenda às diferentes necessidades e ritmos de cada aluno.

De acordo com Paulo Freire (2015), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua descoberta e/ou construção”. Isso significa que, o professor precisa apresentar estratégias para que o educando se sinta motivado e apto a aprendizagem de forma satisfatória. Para muitos, o modelo ideal de ensino, de método é aquele que leva o educando a decorar fórmulas, datas, conceitos. Essa ideia remete a supervalorização do conteúdo acadêmico em todos os seus níveis, é então a valorização de uma educação mecânica.

Uma escola inclusiva é aquela que investe no docente, ou seja, é aquela que prepara o professor para trabalhar uma pedagogia inclusiva, isto é, trazer estratégias e práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, sejam estes com ou sem deficiências.

Freire (2020) dedica atenção crucial ao papel do professor nesse processo. Ser um professor inclusivo demanda preparação, formação contínua e uma mudança de postura. É necessário desenvolver habilidades para identificar as necessidades individuais dos alunos,

adaptar as estratégias de ensino, trabalhar em colaboração com outros profissionais e construir um ambiente de sala de aula acolhedor e participativo.

Mantoan (2018) levanta uma questão fundamental sobre a diferenciação pedagógica. Ela alerta para o risco de a diferenciação ser utilizada como forma de segregação ou rotulação dos alunos. A verdadeira diferenciação para incluir deve ser baseada no reconhecimento da singularidade de cada estudante e na oferta de diferentes formas de acesso ao currículo e de expressão do aprendizado, visando a participação e o progresso de todos. É preciso reconhecer que há diferença e trabalhar de modo igual, no sentido de utilizar recursos, métodos que sejam de fato eficazes na construção dos saberes de cada aluno, seja este dito “normal” ou com deficiências. A diferença não deve ser para exclusão, mas para inclusão.

A partir desses conhecimentos, percebe-se a necessidade de uma pedagogia que assuma a diferença como um valor e um ponto de partida para o processo educativo. Em vez de tentar homogeneizar os alunos, uma pedagogia da diferença busca explorar a riqueza da diversidade, utilizando as diferentes experiências e conhecimentos como ferramentas para enriquecer o aprendizado de todos.

Para garantir o direito de todos à aprendizagem, a escola inclusiva enfrenta desafios e resistências significativas em sua implementação. É fundamental que as críticas e os questionamentos sejam encarados com argumentos sólidos, sempre pautados nos princípios democráticos da educação. Essa postura permite não só defender a inclusão, mas também promover a transformação das práticas escolares para que se tornem verdadeiramente acessíveis e acolhedoras para todos os alunos (Neto *et al.*, 2018).

3.1 A Prática Pedagógica inclusiva e a flexibilização curricular

A prática pedagógica inclusiva demanda do docente uma atenção diferenciada às particularidades individuais dos estudantes, concomitantemente a uma postura adaptável frente às exigências do currículo escolar. Essa abordagem não implica em simplificação de conteúdo ou na redução dos objetivos de aprendizagem para alunos com deficiência; antes, visa assegurar que todos os discentes usufruam das mesmas oportunidades educacionais, respeitando-se seus ritmos e estilos de aprendizagem peculiares (Carvalho, *et al.*, 2010).

Nessa conjuntura, Vieira e Silva (2022) destacam a flexibilização curricular

como um recurso didático-metodológico de suma importância. Tal flexibilização possibilita a adaptação de objetivos, conteúdos, estratégias e instrumentos avaliativos às necessidades específicas dos alunos, sem que a qualidade do ensino seja comprometida. A efetivação desse processo requer planejamento metódico, criatividade e, primordialmente, um compromisso ético inabalável com o direito universal à educação.

Um aspecto crucial para o avanço da educação inclusiva reside na colaboração interprofissional dentro do ambiente escolar. A atuação sinérgica entre professores, coordenadores pedagógicos, gestores, intérpretes de Libras, cuidadores e profissionais do atendimento educacional especializado (AEE) é essencial para o desenvolvimento de práticas integradas e coerentes com os fundamentos da inclusão (Mantoan, 2018; Glat; Fernandes, 2014).

Conforme apontado por Kingston *et al.*, (2010), a interdisciplinaridade constitui um elemento-chave no atendimento às necessidades educacionais especiais, pois permite a articulação de diferentes saberes em prol do desenvolvimento integral do estudante. Nesse contexto, a instituição educacional deve operar como uma verdadeira comunidade de aprendizagem, onde todos os envolvidos compartilham responsabilidades e aprimoram-se

mutuamente, superando a fragmentação que frequentemente restringe as ações pedagógicas.

Contudo, a edificação dessa comunidade escolar inclusiva confronta-se com barreiras culturais e atitudinais ainda presentes no cenário educacional. A deficiência é, por vezes, erroneamente interpretada como um impedimento inerente à aprendizagem, em vez de ser reconhecida como uma condição que exige a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas. Lousada (2016) destaca que o preconceito e a desinformação representam obstáculos tão impactantes quanto a carência de recursos materiais, pois influenciam diretamente a percepção e o tratamento dispensado aos indivíduos no ambiente escolar.

Nesse sentido, pode-se dizer que, para progredir em direção a uma educação mais equitativa e democrática, torna-se imperativo promover uma transformação na mentalidade dos profissionais da educação e da comunidade escolar em geral, incentivando a valorização da diversidade e o fomento da convivência respeitosa.

A legislação brasileira tem consolidado seu compromisso com a inclusão, notadamente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Este marco legal assegura, entre outros direitos

fundamentais, o acesso à educação em condições de igualdade com os demais estudantes. Representando um avanço significativo, a referida lei reitera a proibição de recusa de matrícula a alunos com deficiência por parte das instituições de ensino, ao mesmo tempo em que as incumbe de promover as adaptações necessárias para garantir a plena participação e a aprendizagem desses indivíduos (Brasil, 2015).

Conforme observado por Carvalho *et al.*, (2010), essa alteração no arcabouço jurídico impõe uma nova postura às instituições educacionais. Estas são compelidas a revisar suas práticas pedagógicas e suas estruturas físicas, com o intuito de se tornarem ambientes verdadeiramente acessíveis e acolhedores. Desse modo, a inclusão transcende o patamar de uma mera opção pedagógica, estabelecendo-se como um dever legal e ético inescusável para o sistema educacional.

Enfim, a inclusão escolar não é apenas um ideal pedagógico, mas um pilar fundamental para o cumprimento da legislação educacional brasileira, que progressivamente se fortaleceu para garantir o direito de todos à educação. Essa relevância se manifesta em diversos níveis, desde a garantia de direitos individuais até a promoção de uma sociedade mais

equitativa (Neto *et al.*, 2018).

Primeiramente, a inclusão escolar é crucial por ser um imperativo legal. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Brasil reafirmou seu compromisso com a educação inclusiva. Essa legislação é clara ao determinar que as escolas não podem recusar a matrícula de estudantes com deficiência, exigindo que promovam as adaptações necessárias para garantir sua plena participação e aprendizagem. Antes mesmo dela, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996 - LDB) já estabeleciam a educação como um direito de todos e o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Cumprir a inclusão, portanto, é acatar a própria base legal que rege a educação no país (Brasil, 1996).

Em segundo lugar, a inclusão escolar é vital para assegurar a equidade e a justiça social. A legislação brasileira reconhece a educação como um instrumento de igualdade de oportunidades. Sem a inclusão efetiva, uma parcela significativa da população – as pessoas com deficiência – teria seu direito à educação cerceado, perpetuando ciclos de exclusão e

marginalização. Escolas inclusivas, ao acolherem a diversidade e se adaptarem às necessidades individuais, desconstróem barreiras e proporcionam caminhos para que todos os estudantes desenvolvam seu potencial, independentemente de suas características. Isso vai além do acesso físico; trata-se de garantir o acesso ao conhecimento, à socialização e ao desenvolvimento integral (Carvalho *et al.*, 2010).

Ademais, a implementação da inclusão escolar impulsiona a transformação e a qualificação do sistema educacional. A exigência legal de adaptar currículos, metodologias e avaliações força as instituições a repensarem suas práticas pedagógicas. Isso leva a um aprimoramento contínuo dos professores, que precisam desenvolver um olhar mais atento às particularidades dos alunos e buscar estratégias inovadoras. A colaboração entre diferentes profissionais da educação – como professores de sala comum, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), intérpretes de Libras e cuidadores – torna-se essencial, promovendo a interdisciplinaridade e a construção de uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Essa dinâmica enriquece o ambiente educacional para todos, não apenas para os alunos com deficiência (Glat; Fernandes, 2014).

Por fim, a inclusão escolar na perspectiva da legislação brasileira contribui para a formação de uma sociedade mais democrática e respeitosa às diferenças. Ao conviverem desde cedo em ambientes diversos, os estudantes aprendem a valorizar as singularidades, a desenvolver a empatia e a combater preconceitos. A escola, como microsociedade, reflete e molda os valores sociais. Quando ela é inclusiva, sinaliza para toda a comunidade a importância da diversidade e da coexistência harmoniosa, preparando cidadãos mais conscientes e capazes de construir um futuro equitativo (Neto *et al.*, 2018).

Em suma, a inclusão escolar é a concretização do que a legislação brasileira busca para a educação, que é um sistema acessível, justo e que reconheça o valor intrínseco de cada indivíduo, garantindo que o direito à aprendizagem seja uma realidade para todos.

4 CONCLUSÃO

A inclusão escolar, conforme delineado nas pesquisas realizadas, emerge não como uma simples adaptação, mas como uma transformação profunda e necessária do paradigma educacional vigente. A implementação efetiva da inclusão exige um movimento contínuo de reconstrução do modelo educativo, permeando desde a

concepção do ensino e da aprendizagem até a organização pedagógica e administrativa das escolas.

A essência de "como fazer a inclusão escolar" reside na superação da visão individualizante das dificuldades de aprendizagem, reconhecendo que o contexto escolar e as práticas pedagógicas desempenham um papel crucial no sucesso ou no fracasso dos alunos. Ensinar a turma toda, sem exceções nem exclusões, demanda um professor reflexivo, preparado e disposto a diferenciar suas práticas de forma inclusiva, valorizando a singularidade de cada estudante e construindo uma pedagogia da diferença.

Os teóricos pesquisados nos convida a encarar a inclusão como um imperativo ético e democrático, alicerçado no princípio da educação para todos. Embora a jornada rumo a escolas verdadeiramente inclusivas seja desafiadora e encontre resistências, como ilustrado na experiência da autora, as perspectivas que se abrem para uma educação mais justa, equitativa e enriquecedora para todos os alunos justificam plenamente o esforço de modernização e reestruturação das nossas instituições de ensino.

Por isso, é preciso ter em mente que, a inclusão não é apenas um ideal a ser alcançado, mas um processo dinâmico e contínuo de construção de uma escola que

acolhe, respeita e potencializa a diversidade em sua plenitude. Embora os desafios sejam pertinentes, mas é preciso transcendê-los cumprindo assim o que preconiza a legislação educacional no Brasil.

REFERENCIAS

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em julho de 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em junho de 2025.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em junho de 2025.

BRASIL. CAMPOS, S. M. G.; MARTINS, R. M. L. **Educação Especial**: aspectos

históricos e evolução conceptual. Revista do ISPV, Viseu, n. 34, p. 223-331, abr. 2008. Disponível em: Acesso em: junho de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários às Práticas Pedagógicas. Ed. 50. Editora: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2015.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva**: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. MRECH, L. M.; O que é educação inclusiva. Revista Integração, v. 10, n. 20, p. 37 40, 2014.

MANTOAN, Maria Tereza. Mantoan, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** [recurso eletrônico] – O que é? Por quê? Como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. – São Paulo: Summus, 2018.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva**: formação, política e lugares. EDUFBA, Salvador/Ba, 2012.

NETO, A. O. S.; ÁVILA, É. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K.;

SANTOS, V. M. **Educação inclusiva**: uma escola para todos. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 81-92 jan./mar. 2018, Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091>. Acesso em: junho de 2025.

SILVA, Claudia Lopes da. **Educação inclusiva** / Claudia Lopes da Silva, Liliane Garcez. – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

UNA METÁFORA “PONGA LA CORRIENTE FILOSOFAR” DE MARTIN HEIDEGGER Y EL CONCEPTO DE “INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA”.

THE METAPHOR OF THE "PUT THE PHILOSOPHERS IN PROGRESS" BY MARTIN HEIDEGGER AND THE CONCEPT OF “INTRODUCTION TO PHILOSOPHY”.

Eliezer José da Silva
José Lucas de Omena Gusmão¹
Cledson Jatiniel Lima Mendonca
Luciano Canuto Jacinto

RESUMEN:

En la obra póstuma de Martin Heidegger “Introducción a la Filosofía”, encontramos un camino que se aproxima a la idea de que toda la práctica filosófica es una forma interna, inherente a su humano. Este “caminho” no se entiende por el autor como una ruta, pero el caso de la ontología subjetiva. El propósito de esta investigación es señalar cómo nuestra existencia está cerca de las cuestiones filosóficas, y por lo tanto nos acercamos a la revitalización de que me digan los orígenes del pensamiento griego, sobre todo lo que Heidegger nos planteó en su ensayo “¿Qué es esto, filosofía?”

Palabras clave: Filosofía. Estar allí. Manera. fuente

ANSTRATC: In Martins Heidegger's posthumous work “Introduction to Philosophy” we find a course that approaches the idea that all philosophical practice is an internal path, inherent in its human. This “path” is not understood by the author as a path, but the event of the subjective ontology. The purpose of this research is to point out how close our existence is to philosophical questions, and therefore to approach the revitalization of being said at the origins of Greek thought, especially what Heidegger raised in his essay, “What is this, the philosophy?”

Keywords: Philosophy. Be-there. Way. Source

¹ Doutor em Educação. Professor do IFAL

1. INTRODUCCIÓN

Las intenciones de pensar “Introducción a la Filosofía” asumen la idea básica de lo que el individuo para comprender lo que es la filosofía. Para especular cuál es la “Introducción a la Filosofía”, Heidegger señala que “Filosofía” y “Introducción a la Filosofía” son conceptos distintos, pero operan en efectuar *estar allí*¹ humana. Es precisamente este papel de ser no-manifestado una posible forma de “Poner filosofar en progreso.” Heidegger mismo reconoce la inmensidad que habita en el concepto de “Filosofía”, lo que hace que la indeterminación del problema. Sin embargo, incluso con las distintas ópticas en el mismo concepto, dijo, se llega a un punto común que subyace en torno a una abertura dada. Esta apertura de pensamiento se establece por la relación entre el curso, entendida como la forma en que lo hace el pensamiento no sólo una actividad cognitiva, pero es un hecho que nos lleva a entender que el pensamiento es intelectual adicional, está en el mundo.

En este análisis, el siguiente trabajo tiene el propósito de investigar el concepto de la filosofía que trae en su estructura de los elementos de la existencia, que de

acuerdo Nosotros interpretamos como una apertura, una constante invitación a pensar sobre el fenómeno de la filosofía como un evento particular, la condición más del hombre. La consecuencia de este ataque discute la idea de que la existencia tiene un carácter historia, por lo que la existencia de un fenómeno del mundo mismo.

Al principio, nos apropiamos del concepto de la filosofía relacionada con la actividad del “Logos”, con la primacía ejercer la primacía de la razón, como señala Heidegger en su libro “¿Qué es esto, la filosofía?” Sin embargo, este hallazgo de la tradición se caracteriza por elementos didácticos, como en el pensamiento de Heidegger por qué no tomar el lugar de un orden que tiene en su sistema de estatus especial. Por lo tanto, el autor presenta los elementos de la realidad objetiva de la vida con el fin de ampliar el concepto de la filosofía “fuera” de las estructuras convencionales, se presenta en este trabajo en un “nuevo” concepto de “Introducción a la Filosofía”, que es precisamente la idea de la humana no pasar por el proceso de introducción del pensamiento, que sólo sucede a pensar que existe en sí mismo.

Examinado los conceptos que circunscriben el pensamiento de Heidegger

¹ El hombre (en el sentido existencial) jugó en el mundo, el “no” determinada por la presencia.

en torno a su existencia, dijo con mayor precisión en su metafísica subjetivos, el trabajo para entender que ser-ahí es un modo de ser del hombre. Esta “forma de ser” amado se manifiesta en el mundo, que hace que el mundo en sí mismo una realidad de la eficacia de la actividad humana: el hombre es el mundo y el mundo es el hombre. El autor defiende esta tesis para argumentar que fenómeno filosófico comienza con el dinamismo de llegar a ser evidente en el pensamiento de Heráclito.

El resultado entre los conceptos de la filosofía de Heidegger y sus reflexiones sobre la realidad objetiva, señala la tercera vez este análisis que la filosofía, a diferencia del conocimiento científico sistemático es un reflejo de la actividad humana antes de que, el otro, el mundo y la finitud, y en la muerte, el núcleo de la realización existencial-ontológico de esta condición que llamamos humana.

2. Marca el camino

Para el autor, sería imposible analizar todas las respuestas dadas al concepto de filosofía, por lo que categóricamente propone una forma segura de este diálogo, en lugar de conducir un

carácter metodológico² que trata de abordar la generalidad de la cuestión:

De esta manera, tomaremos el diálogo en una dirección segura. De este modo, el diálogo se lleva a cabo a una ruta. Yo digo a un camino. Así que aceptamos que esta no es la única manera. Debe ser abierta incluso si el camino al que desea llamar la atención, en lo que sigue, en realidad es una forma que nos permita elevar la pregunta y responderla. (HEIDEGGER, 1991, p. 13)

Aunque el autor deja abierto a la discusión, no niega que su forma, además de plantear la cuestión, trata de responder la cuestión de lo que es la filosofía. Tal respuesta sólo es posible en medio de un proyecto existencial, lo que refleja el objetivo de Heidegger para tomar el ser-ahí para ser reconocidos como tales. Preguntar acerca de la filosofía implica que estamos fuera de la filosofía: “Cuando nos preguntamos, ¿Qué es esto - la filosofía? Hablamos de la filosofía. Hacerse esta manera, seguimos siendo un punto por encima de la filosofía y esto significa salir de ella “ (HEIDEGGER, 1991, p. 13). El concepto de "filosofía" tiene, en esencia, el cono dentro de la filosofía y, para

²Entendida como explicación argumentativa de conceptos que, a pesar de transmutar el pensamiento permanece siempre en su esencia y peculiaridad. La metodología es siempre una manera, aunque, como el desarrollo de la filosofía fundada en la modernidad

de un método que utilizamos el término como un instrumento del lenguaje; la divulgación de estar en Es posible, aunque idioma prevé impetrarnos es la condición necesaria para el curso que ponemos en la filosofía.

Heidegger, ahí está filosofar. Pero tales filosofar es cuando sometemos nuestra conducta a la ley de la filosofía (HEIDEGGER, 1991, p. 13), esta presentación se indica por el filósofo es el movimiento de “poner filosofar en progreso”, es decir, un enfoque metodológico que no excluye estar allí, pero es despertar su potencial. El análisis metodológico que proponemos de Heidegger es notablemente si filosófica manifiestos y paseos con la filosofía. Esto es un inserto en la filosofía y la metodología de "fuera y no alrededor de ella" (HEIDEGGER, 1991, p. 13). Para el autor de "Ser y tiempo", este camino a filosofar golpea nuestra responsabilidad de nuestro ser; pensando filosofar es pensar en nosotros mismos. El pensamiento del ser no es un mero discurso sentimental, comúnmente extendida como la interpretación de la condición humana, Heidegger plantea la cuestión de la práctica de la filosofía, el ejercicio de la razón:

“Con los bellos sentimientos que es mala literatura”. ‘C’est avec les beaux sentiments que l’on fait la mauvaise littérature. Estas palabras de André Gide no sólo es cierto para la literatura; aún más cierto de la filosofía. Incluso los más bellos sentimientos no pertenecen a la filosofía. Se dice que los sentimientos son algo irracional. La filosofía, sin embargo, no es sólo algo racional,

pero la relación de guardia muy. (HEIDEGGER, 1991, p. 13).

Decir que la filosofía es el guardián de la razón significa que cualquier intento de despertar la filosofía de ser-ahí es una consecuencia de la racionalidad. La metodología del autor es la metodología de la razón, que impone a un curso de filosofía sistemática, porque el ser-ahí es el ser de la razón. Es importante tener en cuenta que la razón, como una metodología, no responde a la pregunta de qué es la filosofía, ya que, según él, la filosofía como razón el producto es un apremiado responder a la pregunta: “Por esta respuesta que se oponen a las nuevas emisiones. Qué es - la relación, la relación “ (HEIDEGGER, 1991, p 14) ?. El discurso de la razón pasa a través de la historia de la filosofía, es la defensa de la razón, ya sea a la critican.

Al ser un sistema de filosofía razón, ¿cómo debemos mirar a los problemas humanos que se relacionan con lo que conocemos como el sentimiento y la emoción? Parece que nuestro autor defiende un número entero de filosofar en torno al ser humano, allí, que alude a un “filosofar Poniendo en marcha” de un camino que se encuentra con el verdadero sentido de filosofar.

Comúnmente predica que el conocimiento debe adaptarse al contexto social e histórico, en el que el ser-ahí debe

entender la ciencia como su realidad. Heidegger contradice esta metodología y muestra la necesidad de un lenguaje racional: son los hombres quienes deben adaptarse a los conceptos de la razón y no a la inversa. Esa filosofía interesado en la existencia del ser-ahí no implica un frente tolerar la condición humana y lo absurdo de la vida. Por lo tanto, la práctica de la filosofía se basa en una metodología. Para el autor, responder a la pregunta sobre lo que es la filosofía requiere cuidado para no caer en errores discrecionales:

De lo anterior se deduce en primer lugar sólo esto: se necesita un cuidado especial si nos atrevemos abrir una reunión con el título: "¿Qué es esto - la filosofía" Esa atención requiere en primer lugar que tratamos de colocar el tema de una manera claramente orientada, no vagarnos a través representaciones arbitrarias y ocasionales sobre la filosofía. Como, sin embargo, nos encontramos con la forma en que podemos determinar con seguridad la pregunta? (HEIDEGGER, 1991, p. 14).

El hecho de que sea filósofos sólo necesitan ser humano, nos pone cerca de la materia. Sin embargo, es esta cercanía que nos hace creer que el problema es complejo. Según el filósofo del Bosque Negro, la filosofía es que nos ocupa, sólo tiene que suceder. Señala que a pesar de que el

dominio del término filosofía que rutinariamente oye y expresa, sabemos que el camino hacia el filosofar aún imprecisa. No sólo hay que poner abajo de la historicidad griego o filosófica de seguridad dominamos lo que es la filosofía, para el autor, la tarea de la filosofía consiste en todo el globo terrestre, más precisamente toda existencial *estar allí*

Al elevar la filosofía al estado de la razón, a pesar de que un atributo existencial de toda la humanidad, Heidegger no niega su genio griego, lo que hace que la filosofía de un evento de la cultura occidental, fue allí donde el despertar de *estar allí* para filosofar comenzó a mirar en la existencia humana y, más tarde, se extendió por todo el planeta. Cuando el filósofo dice que debemos mirar a la filosofía clásica en una nueva luz, que radicaliza filosofar y jugar frente a la necesidad de reanudar la tradición para actualizarlo. Los griegos no sólo filosofado, pero filosofar; que es la necesidad de que nosotros especulamos nuevo metafísica. Para Stein, el resultado de la embestida de Heidegger dio lugar a un proyecto de la filosofía de la cuestión de ser lanzado en los problemas que prevalecen en toda la historia de la filosofía:

La confluencia feliz de la cuestión del ser, la preocupación por la vida fáctica y la apertura a la circulación interna de la historia de la filosofía, en sí mismo, olvidado,

hizo Heidegger sondeó las raíces de la tradición y las escuchan la pregunta que recuperar la historicidad real y la finitud (Stein, 2002, p. 34)

Este hecho se expresa por qué Heidegger se distancia de la fenomenología, que renunció a la génesis de la filosofía. Este no es un rechazo del pensamiento griego y la filosofía póstuma, sino que en ausencia de una perspectiva que resuena como siempre problemas actuales. Heidegger ilustra este movimiento en actualización de la filosofía de la teoría atómica en el proceso de formación de la ciencia:

Consideramos por un momento lo que significa el hecho de caracterizar una época de la historia humana 'era atómica'. El descubrimiento de la energía atómica y lanzado en la ciencia se representa como que la energía que debe determinar el curso de la historia. Sin embargo, la ciencia nunca existiría si la filosofía no había precedido y anticipado. La filosofía, sin embargo, es: Él phisiphía. Esta palabra griega que conecta nuestro diálogo con la tradición de la historia. Debido a esta tradición nombrado por la historia philosophia palabra, nos muestran la dirección de una manera en la que nos preguntamos: ¿Qué es esto - la filosofía? (HEIDEGGER, 1991, p. 15).

La tradición en el pensamiento de Heidegger nos mueve a la senda de la libertad de diálogo. El diálogo con los griegos encontramos la palabra filosofía la identidad original de nuestra historia, porque “es en el certificado de nacimiento actual de la era de la historia del mundo que se llama la edad atómica” (HEIDEGGER, 1991, p. 15). Por lo tanto, es imperativo que comencemos la cuestión de los griegos, ya que, como dice el autor, el camino nos preguntamos restos griegos. Las respuestas a todo lo que piden asumir el nombramiento de cosas que no sabemos con cierta exactitud. La cita nos dice algo, pero no nos dice que él es, de hecho, su nombre es el resultado de un método. A partir de ahí, tenemos un procedimiento para superar el nombramiento y imploramos en su ser. Nos damos cuenta de que tanto el nombramiento como la importancia metodológica endice la cosa: la primera parte y la segunda con la justificación. El proceso de “Introducción a la Filosofía” parte nos dice lo que es la filosofía, pero siguen siendo sin apoyo cuando nos limitamos a la designación; con el proceso metodológico, entramos en el terreno de la filosofía. En ningún momento es el nombramiento de cualquiera de la descripción teórica, la filosofía está lejos de nosotros, por lo que la filosofía es siempre estar en marcha. Hay que pegarse al suelo para llegar a su estructura,

necesitamos una manera de conectar con la esencia sin salir de la cuestión planteada. Este medio se traduce en un camino que es independiente de la ruta. No podemos concebirlo como una serie de pasos, como ser-ahí no se realiza en partes, que es siempre el mismo y está en totalidad, sólo se esconde entre las ensoñaciones de mundanidad, y para tener acceso a ella, que el transporte de que se trate; subsiste en la redacción de la pregunta; como dice Heidegger, es una forma griega de la pregunta que aparece en los diálogos de Platón y el sistema filosófico de Aristóteles. El movimiento de la cuestión hay una metodología para determinar la precisión definida de esa pregunta, pero se quiere explicar el significado de la pregunta, por qué existe, si no fuera así, no podríamos hacer filosofía, sino una especie de conocimiento objetivo, en de hecho, el conocimiento dentro de la concepción moderna de la ciencia:

(...) es necesario para ver que, al mismo tiempo que dan una explicación de lo 'que' en qué sentido debe entender tí. Lo que el 'qué' medios quid es medios son, Para quid: un quidditas, calidad. Sin embargo, quidditas se determina de manera diferente en diferentes momentos de la filosofía. Así, por ejemplo, la filosofía de Platón es una interpretación de lo que significa la función de tí. Esto significa

precisamente la idea. El hecho de que, cuando nos preguntamos por tí, por quid, nos referimos a la "idea" no es del todo clara. Aristóteles da otra explicación de tí Platón. Todavía otra Kant y Hegel también explica la manera diferente de tí. Siempre debe volver a determinar lo que se pide por el hilo que es Ti, el quid, el "qué". En cualquier caso, al referirnos a la filosofía, nos preguntamos:

Según Heidegger, tanto el sujeto de preguntas, como la forma en que nos preguntamos es un significado griego. El método griego es un proyecto de la existencia sin siquiera pronunciar la palabra filosofía, siguen siendo en esencia. Discutir el tema en una perspectiva implica que va a satisfacer a nosotros mismos; estamos constantemente llevaron a esta fuente.

3. Filosofía griega: Una forma de ser del ser-ahí

Para Heidegger, a filosofar en griego no es una disculpa ante el pensamiento de los griegos, sino un estado original del ser humano, no. La "griega" aquí no es sólo una cultura, sino una manera de ser del hombre. Ellos esperan saber; los griegos fueron los primeros en hacer este estado de cosas suceden; no por la mera causalidad, sino una forma. Los griegos parten de la idea de que los hombres pueden conocer y que para saber debe llevarse a cabo a sí mismos y este

camino se desarrolla en la educación. Hay un sistema en la filosofía griega destinada a la formación del hombre racional, que es la formación del ciudadano. Esta formación metodológica expresó una educación para todos. Así que la pregunta de cuál es la filosofía no es el conocimiento que desea entenderse a sí mismo, como un poco de conocimiento histórico. Para Heidegger, el tema es la historia, es decir, lleva en sí un destino y el destino no es un “destino”, lo que significa que llamamos sentido común, pero la historia fundamento de la existencia humana. Debemos destacar que, mientras que el aspecto histórico detiene los hechos dentro de la historicidad, el aspecto de la historia se refiere a acontecimientos relacionados con la existencia del ser-ahí en su particularidad, por lo que la cuestión del ser el lema de la filosofía operativa:

PREGUNTA POR SER y su sentido se concibe por Heidegger como el tema en torno al cual siempre debe mover toda la filosofía. Por lo tanto, su recuperación no puede ser vista como una decisión aleatoria o arbitraria, sino que incluye, el núcleo de la misma cuestión, la necesidad explícita de la repetición (Wiederholung) (Freire, 2002, p. 78)

³En “Sobre el origen de la obra de arte”, el autor analiza cómo cosificado que era la cosa y critica a un procedimiento como un proceso condenada al sentido común. La “cosa” en el pensamiento de Heidegger, debe ser analizada desde instrumentos

Permanecerá en el sentido original de la pregunta “¿Qué es esto - la Filosofía?” Es, según Heidegger, encontramos una manera para que nuestra historia futura. El camino sugerido por el autor está desarrollado con la intención de realizar nosotros mismos el mundo griego a nosotros mismos. Este camino se orienta debido a que sus hipótesis iniciales en la práctica permanecen filosofía auténtico. Sin embargo, como dice Heidegger, eso no significa que tengamos cierta seguridad de que vamos a llegar al final de la carretera, ya que se puede dispersar a una forma contraria. Según Heidegger, la cuestión de la esencia es la condición que tenemos que mantenernos en el camino correcto. Comúnmente la cuestión de la esencia se coloca de la cuestión de qué es lo³Sin embargo, esta pregunta se convierte en vital “que el de la esencia de lo que es incierto, se oscurece y confunde, mientras que en la relación de la obra del hombre a lo que se cuestiona se muestra inestable y agitado” (HEIDEGGER, 1991, p. 16)

Por lo tanto, lo que importa en Heidegger es la esencia de la filosofía. Por otra parte, no debe ser visto como una ilusión que alimenta a muchos, sino que

que no constituyen como “cosa”; es desmitificar la idea de la “cosa” para aclarar aún más su carácter esencial. Heidegger, Martin. El origen de la obra. Trad. Maria da Conceição Costa. Lisboa: Filosofia Biblioteca contemporáneo. Ed.: Ediciones 70, 2000.

debe convertirse en un problema como una filosofía. El simulacro de conocimientos puede aportar al proceso educativo una crisis sin precedentes en relación con el conocimiento. Por lo tanto, nos preguntamos: ¿por qué la filosofía se presenta ante nosotros como un problema? Para responder a esta pregunta, nos falta alguna noción de lo que la filosofía, por lo que el cuestionamiento de la filosofía debe ir precedida de un proceso de introducción, la cual, dijo, pone la filosofía dentro de un círculo: “De esta manera estamos acosados en forma extraña un círculo” (HEIDEGGER, 1991, p. 16). no podemos rodear inmediatamente lejos de nosotros, pero podemos observarlo; la pregunta es: ¿hacia dónde miramos? Según el autor, la palabra griega *philosophia* puede surgir en la dirección correcta. Para el filósofo, incluso la lengua griega, en esencia, es metodológico, y aporta la capacidad de denominación esencia:

Si escuchamos manera griega una palabra griega, a continuación, seguimos su légein, exponiendo sin intermediarios. Lo que se expone es lo que está ahí delante de nosotros. Por la forma griega palabra griega verdaderamente escuchado, inmediatamente y sin la presencia de la misma cosa, antes que nosotros, no sólo por primera vez en un simple significado verbal (HEIDEGGER, 1991, p. 16).

Según Heidegger, la palabra griega *philosophia* origina de la palabra *Philosophos* que, a su vez, se basa en *philárgyros* adjetivo, lo que significa uno que ama el dinero, lo que equivale a *philotimo*, lo que significa que ama honor. La plata y el honor muestra el significado práctico de la vida, en sí la lógica griega. Plata como símbolo de la fuerza y el honor como un ciudadano del símbolo, que es capaz de gobernar su familia y cumplir con las funciones de la ciudad. El ejercicio educativo tiene como objetivo satisfacer las necesidades de todos los días sin tener que recurrir necesariamente a la reflexión racional. Hay, en principio, una teoría sistemática del número, no un pensamiento sustentado por la derecha. Lo que tenemos es un avance de la filosofía, pero que no está filosofando, sólo una faceta de algo por venir. Este “está llegando”, de hecho, ya realizado en la disposición de los hombres anhelan la vida ciudadana, teniendo en cuenta el honor. La mente con la vida ordinaria es la enseñanza por excelencia, sin embargo, la situación llevó a los griegos hasta el asombro y la maravilla en el mundo que les rodea. A partir de este dato de la realidad humana, viene la palabra filósofos, término acuñado por Heráclito, que según Heidegger, implica que todavía no hay ninguno de los dos *philosophia* “filosófica”, pero no hay relación armónica entre la

filosofía y el filósofo; es el “(...) la armonía se revela en la integración mutua de dos seres en lazos que los unen en la disponibilidad de una a la otra” (HEIDEGGER, 1991, p. 17). Lo que tenemos es la voluntad de razonar y una disposición de este tipo es una manifestación presente en la esencia del ser humano, allí,

Para el filósofo de la Selva Negra, la palabra es la traducción *Philosophos* compleja, por lo que sugiere la propia explicación de Heráclito:

El *Philosophos* *Aner* ama la *Sophon*. Lo que dice la palabra de Heráclito es difícil de traducir. Podemos, sin embargo, aclarar que desde la explicación de Heráclito. En consecuencia, a *Sophon* significa gallina *Panta*, el "One (es) todo". Significa aquí: *Panta ta Onta*, todos, el conjunto de uno. Gallina, el uno, significa: lo que es uno, el único, que une a todos. Unido es, sin embargo, todo el ser a la existencia. El *Sophon* significa: cada ser es en el ser. Dicho más exactamente, ser es el uno. En esta frase, el "es" lleva una carga transitiva y designa algo como "Encuentro". La reunión está siendo el hecho de que es la única. Ser es la reunión - *Logos*. (HEIDEGGER, 1991, p. 17).

La idea de que todo ser parte del ser manifestado ante nosotros con una cierta banalidad, porque si uno tiene un lugar en el

ser, necesitamos ningún temor. Pero ahí está algo fundamental: el que permanece en cualquier forma recogida en el ser es una constatación de “(...) que el fenómeno del ser se manifiesta el ser” (HEIDEGGER, 1991, p. 17). Para Heidegger, era esta realización que hizo que los griegos sumerge con asombro: “Estar en el ser: esto se ha convertido en su mayor increíble griego” (HEIDEGGER, 1991, p. 17). Por el contrario, los sofistas, al estar relacionado con el ejercicio práctico, tenían explicaciones inmediatas a las necesidades de cada uno.

Los griegos tenían de preservar el que habita el ser. Para el filósofo, que significa la salvación de increíble, que se produjo por los que se distanciaron de la *Sophon* y lo hizo a su manera. El compromiso de *Sophon* atrajo la atención y el deseo de otros hombres por la sabiduría. Por lo tanto, el acuerdo armonioso entre el filósofo y la filosofía se convirtió en uno aspirar a la sabiduría. Los hombres desean y buscan constantemente la sabiduría del ser en el ser, que maravillosamente manifiesta en los hombres la necesidad de conocerse a sí mismos, haciendo cumplir la propuesta socrática del “conócete a ti mismo”. El acuerdo entre la filosofía y la filosofía se colapsa por succión; no a un acuerdo, pero la erosión de la filosofía como el determinante. La educación adquiere un

nuevo significado: educar a la razón y ulterioridad.

4. Filosofía: Reflejos existen Humanos

Según Heidegger, siendo el de ser una casa del ser, nos lleva a la pregunta: ¿qué es el ser como es? Ahí está la auténtica cuestión filosófica; Ahora sí, estamos frente a la filosofía en su totalidad. Pero, ¿cómo sería la condición de filósofo Heráclito y Parménides? Habría filósofos? El autor de respuestas “Ser y tempo” del problema y nos muestra cómo la manera de filosofar ha sido siempre la esencia del hombre, aunque en necesidad de un modo reflexivo, el ejercicio de logotipos y una metodología que sea capaz de “¿Por qué la filosofar en curso”:

Debido a que eran los más grandes pensadores. "Major" se refiere aquí no calcular un ingreso, pero apunta a otra dimensión del pensamiento. Heráclito y Parménides eran "mayor" en el sentido de que seguía en pie de acuerdo con el Logos, es decir, con la gallina Panta. La etapa de "filosofía", preparado por sofística se realizó sólo por Sócrates y Platón. Aristóteles entonces, casi dos siglos después de Heráclito, que se caracteriza este paso con la declaración siguiente: (...) 'Así que, entonces, es que para los que (filosofía) ya está en marcha desde el principio, y también de vez en

siempre y para los que no siempre encuentran el acceso nuevo (y por eso preguntó): ¿cuál es el elegido? (Ti en ON). (HEIDEGGER, 1991, p. 17).

Según Heidegger, el propósito de la filosofía es encontrar el ser, mientras que uno es. La filosofía es que la búsqueda de la entidad de ser posible, lo que significa tratar a la entidad desde el punto de vista del ser. Describir el bienestar de los seres es el gran intento filosófico de Occidente a sufrir transmutación y siempre estará marcada por los nuevos significados, pero siempre girando alrededor tratando de explicar el punto de todos aquellos que se atreven a dar sentido a este que llamamos filosofía común. El autor comienza con Platón y Aristóteles como el pináculo deepisteme griega, para afirmar, como hemos visto anteriormente, que sólo con ellos tienen, de hecho, la filosofía. Es a partir de los documentos elaborados por estos filósofos fueron filosofando en marcha. Esta es una operación importante para la práctica filosófica, no subsisti más en el lenguaje narrativo, pero toma forma y definición en lenguaje descriptivo. La descripción es la forma racional de decir ser-ahí, aquí se da el comienzo del intento occidental de entender el que hace posible que sea, y la misma se inserta en el ser. Ser uno con el otro actúa en el intento de construir un concepto capaz de decir los fundamentos que permiten a

filosofar, por otra parte, que aporta, en esencia, un camino que al afirmar la filosofía, dice el hombre. La cuestión aquí no es sólo una facilidad conceptual, pero una fundación para dar sentido a la existencia humana. No a la puesta del sol que Heidegger trata el viejo problema como un problema contemporáneo. El posible proyecto metodológico del autor desea "Para el filosofar en progreso" es un proyecto existencial, se pretende llevar a cabo la temporalidad del ser que fue, es y seguirá siendo. Se hace que suceda suceda. Entender la filosofía es ir por un camino que se expresa de una manera práctica, ya que es un camino desarrollado a partir de un acuerdo, tal como aparece en el pensamiento de Heráclito, y tiene su culminación en el amor de aprender. su objetivo es llevar a cabo la temporalidad del ser que fue, es y seguirá siendo. Se hace que suceda suceda. Entender la filosofía es ir por un camino que se expresa de una manera práctica, ya que es un camino desarrollado a partir de un acuerdo, tal como aparece en el pensamiento de Heráclito, y tiene su culminación en el amor de aprender. su objetivo es llevar a cabo la temporalidad del ser que fue, es y seguirá siendo. Se hace que suceda suceda. Entender la filosofía es ir por un camino que se expresa de una manera práctica, ya que es un camino desarrollado a partir de un

acuerdo, tal como aparece en el pensamiento de Heráclito, y tiene su culminación en el amor de aprender.

Según Heidegger, el amor a la sabiduría hablada por los griegos es el ser del ente que se basa en *ousía*. Para Platón, *ousía* es la idea, mientras que para Aristóteles *energeia*. En este caso, lo que importa no es entender la *ousía* que deja determinada por *energeia*, pero como se ha dicho por Aristóteles, la filosofía en esencia. Para Aristóteles, la filosofía es *Episteme* término comúnmente traducido como ciencia. De acuerdo con el autor de "Ser y tempo", ver "episteme" esta manera es erróneo concebir la ciencia dentro de los conceptos de la revolución científica, o incluso la filosofía de Fichte, Schelling y Hegel. La *episteme* está vinculada a la inventiva humana: "La palabra se deriva de *epistēme* *epistámenos* participio. Es el nombre de la persona como competente y calificada "(HEIDEGGER, 1991, p. 18). En este sentido, la filosofía es una especie de competencia dotado de la capacidad de mirar algo y atar a lo que pide. La filosofía es en realidad una ciencia de la competencia, ejerce su función en cuestión, la cuestión trae el método y se mueve en cuestión, mostrando su capacidad para cuestionar la especulativa que lo rodea. Metodológicamente, la condición de la realización de la filosofía es la cuestión, la

voluntad de pensar y la maravilla son la cuestión de las consecuencias. Por lo tanto, le corresponde a la pregunta: ¿Qué filosofía pregunta? El total? ¿El mundo? Dios? ¿El hombre?

Heidegger responde a la pedido de la filosofía de Aristóteles, es decir, “los primeros motivos y causas” (Heidegger, 1991, p. 18). Es hora de preguntarse cómo el ser del ente se refiere a la “Razón” y “Causa”. pregunta Heidegger: “¿En qué sentido es el pensamiento a ser para cosas tales como” razón “y” causa “son” apropiados para caracterizar y tomar el bienestar bienestar de los seres?” (HEIDEGGER, 1991, p. 18). Las primeras razones y las causas son, para Aristóteles, el camino que conduce a la filosofía. Este es el movimiento que pregunta que trae la capacidad de preguntar acerca de la entidad desde la propia visión de la entidad como uno.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Para el filósofo de la Selva Negra, lo que crea malestar es entender precisamente lo que es la filosofía. Vimos que Aristóteles dio una respuesta a esta pregunta, sin embargo, este no es el único, es sólo una de las muchas respuestas. La subvención dada por Aristóteles nos ayuda a explicar cómo poner la filosofía delante de él y después de

él, sin embargo, “(...) no podemos pasar por alto el hecho de que la filosofía de Aristóteles y Nietzsche siguen siendo los mismos, precisamente sobre la base de estas transformaciones y a través de ellos” (HEIDEGGER, 1991, p. 18).

No se pretende dar respuesta absoluta de Heidegger Aristóteles, ni siquiera su filosofía. En realidad, responde a la demanda problemática por los griegos. La pregunta planteada por Aristóteles no se reduce a la dinámica constante de Heráclito, que en la defensa del devenir, se olvidó de ser inmutables, lo que reduce la filosofía a la mera mutabilidad, por lo poco que el estatus ontológico de Parménides, que el ser radical, se estancó filosofía de lo inmutable, sin dar lugar a la continuidad de la especulación filosófica, sino una definición de la filosofía libre que Heidegger “(...) es continuación libre de la aurora del pensamiento y su cierre” (Heidegger, 1991, p. 19).

Para Heidegger filosofías no son consecuencias de un movimiento dialéctico; filosofías, por sí solo, no surgen entre sí en consecuencia. El diseño metodológico es equivalente al dinamismo que el concepto de la “filosofía” de Aristóteles trae en su esencia. No se puede pensar la filosofía en el contexto de la mutabilidad, la defensa de una pseudo-filosofía de adaptación, no en una práctica filosófica estático, sino un

proceso que cumpla con los conceptos de la filosofía, como la razón, capaz de pegarse sobre las causas y efectos del conocimiento. “Para el filosofar en progreso”, este principio se traduce una metodología que tiene como objetivo enseñar la raíz fundamental del conocimiento, es decir, una teoría capaz de dar cuenta de todos aquellos elementos que subyacen a la capacidad que tenemos que cumplir.

La gran sorpresa de “Para el filosofar en progreso” es su capacidad para desarrollar una manera que refleja la reflexión en sí, que son llevados a pensar las estructuras de nuestro pensamiento; el conocimiento que nos hace conocer. Esta actitud metodológica es un paso para deshacerse de sentido común. Pregunta sobre el bienestar de los seres es mucho más que levantar un problema metafísico: es no permitir que el ser humano llevar por los vientos del lenguaje estereotipado que sostienen la capacidad creativa del ser humano. Es el único que se está haciendo posible, que es la clave para la transformación que el pensamiento de Heidegger tiene la intención de examinar la cuestión de nuevo de estar situado. Lo que demuestra para inaugurar el carácter de la filosofía es una apertura dinámica, una educación que se establece como un principiante para averiguar el fin de educar al ser-ahí; lavarlo para descubrir que la

“Introducción a la Filosofía” es un descubrimiento de uno mismo. Se incluye en sí mismo y darse cuenta de que es en sí mismo, el ser humano será capaz de encontrar el camino a su ejecución, lo que implica un considerable cambio social. La propuesta de Heidegger no es algo separado de la vida, algo que es posible, sin embargo, se vuelve compleja, ya que tiene como objetivo renovar, sin modificar, lo que fue considerado por la tradición. Básicamente, Heidegger es el filósofo de la emancipación humana. sin modificar, lo que fue considerado por la tradición. Básicamente, Heidegger es el filósofo de la emancipación humana. sin modificar, lo que fue considerado por la tradición. Básicamente, Heidegger es el filósofo de la emancipación humana.

6. REFERENCIAL TEÓRICO

ARENDT, Hannah, HEIDEGGER, Martin. **Correspondência 1925-1975**. Trad. De Marco

ARISTOTELES. **Metafísica**. Brasília: Editora da UNB, 1985.

BARRETO. Sônia. Esquematismo transcendental e ontologia fundamental: **Heidegger intérprete de Kant**. In, SANTOS, Antonio Carlos (Org.). História,

Pensamento e Ação, São Cristóvão: Editora UFS, 2006.

BICCA, Luiz. **Ipseidade, angústia e autenticidade**. Síntese Nova Fase. Belo Horizonte, v. 24, n. 76, 1997, p. 11-36.

BOEHNER, Philotheus, GILSON, Étienne. **História da filosofia cristã**. Tradução e nota introdutória de Raimundo Vier, OFM. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

DANTAS, Maria Luzia. **Caminho e círculo no pensamento de Martin Heidegger**. Lorena: Santa Teresa, 2006.

DUBOIS, Christian. Heidegger: **Introdução a uma leitura**. Trad. Bernardo Barros Coelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

HEIDEGGER, M. **Qu'est-ce que la Philosophie**. In: Conferências e escritos filosóficos. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

_____. **Heráclito: a origem do pensamento ocidental: Lógica: a doutrina heraclítica do logos**. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **O conceito de tempo**. Tradução: Marco Aurélio Werle, São Paulo:

Cadernos de Tradução, USP, 1997.

_____. **O princípio de identidade**. In. Col. Os Pensadores. Trad. Ernildo Stein, Rio de Janeiro: Abril, 1973.

_____. **O fim da filosofia e a tarefa do pensamento**. In: Conferências e escritos filosóficos. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

_____. **Introdução à filosofia**. Trad. Casa Nova. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Da experiência do pensar**. Trad. Maria do Carmo Tavares de Miranda. Porto Alegre: Globo, 1969.

_____. **A essência do fundamento**. Trad. de Ernildo Stein. In: Heidegger e Sartre. Col. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. **Ser e tempo (Partes I e II)**. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. **Ser e tempo (Volume único)**. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto. **Heidegger e a educação**. Belo Horizonte:

Autêntica Editora, 2008. (Coleção pensadores e educação)

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3ª Edição. Tradução: Fátima Sá Correia. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

LAMPERT, Laurence (1986). **Ensino de Nietzsche**. New Haven, CT: Yale University Press.

LOPARIC, Z. **Ética e finitude**. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Escuta, 2004.

MICHELAZZO, J. C. **Do um como princípio ao dois como unidade: Heidegger e a reconstrução ontológica do real**. São Paulo: Fapesp; Anablume, 1999.

NUNES, Benedito. **O Nietzsche de Heidegger**. Rio de Janeiro: Pazulin, 2000 (Prefácio de Ernani Chaves).

PÁDUA, Ligia. **A “Topologia do ser”: lugar, espaço e linguagem no pensamento de Martin Heidegger**. Tese de doutorado: orientador: Paulo Cesar Duque-Estrada; co-orientadora: Márcia Cristina Ferreira Gonçalves. – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Filosofia, 2005.

PAUSANIAS. **Pausanias description of greece with an english translation by W.H.S. Jones, Litt.D., and H.A. Ormerod, M.A.**, in 4 Volumes. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1918.

PLATÃO. **Teeteto-Crátilo**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 1988.

POGGELER, Otto. **El caminho del pensar de Martin Heidegger**. Trad. e notas de Félix Duque. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

PRÉ-SOCRÁTICOS. **Vida e obra. Coleção Os Pensadores**. Tradução José Cavalcante de Souza e outros. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

ROSEN, Stanley (1995). **The mask of enlightenment**. Cambridge: Cambridge University Press.

SAFRANSKI, Rudiger. **Heidegger; um mestre da Alemanha entre o bem e o mal**. Trad. de Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SANTOS, E. S. **As angústias impensáveis em relação à angústia de castração**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2001.

SCHELER, M. **Visão filosófica do mundo.** Filosofia. Tradução João Duarte. Lisboa: Trad. Regina Winberg. São Paulo: Instituto Piaget, 1990. Perspectiva, 1986, p. 9 (Coleção Debates).

SHELLING, F. W. J. **Ideias para uma filosofia da natureza.** Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: INCM, 2001, p. 39.

STEIN, Ernildo. **Introdução ao pensamento de Martin Heidegger.** Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

_____. **A questão do método na filosofia, um estudo do modelo Heideggeriano.** Porto Alegre: Movimento, 1991.

VERNANT, J-P. **Mito e Pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

WERLE, M.A. **Heidegger e a produção técnica e artística da natureza.** In: Revista Trans/Form/Ação, v.34, Edição especial 02, p. 95-108, 2011.

WIENER, Norbert. **Cibernética e sociedade: o uso humano dos seres humanos.** Tradução de José Paulo Paes. 3ª Edição. São Paulo: Cultrix, 1984.

ZARADER, M. **Heidegger e as palavras da origem.** Coleção Pensamento e



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

INTERDISCIPLINARIDADE E CONEXÃO DE SABERES NA CONTEMPORANEIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS CURRICULARES E DESAFIOS FORMATIVOS

Cledson Jatiniel Lima Mendonça

RESUMO

Considerando a multiplicidade de rupturas que desafiam os paradigmas da modernidade, impõe-se à educação a tarefa de reconfigurar seus fundamentos teóricos e práticos. Este artigo realiza uma revisão crítica da literatura acerca dos princípios que sustentam a interdisciplinaridade e a conexão de saberes na contemporaneidade, examinando seus fundamentos epistemológicos, normativos e pedagógicos. A investigação, de natureza qualitativa e teórico-conceitual, organiza um corpus que reúne autores como Morin (2005), Capra (2014), Bhaskar (1975), Castoriadis (1991) e Santos (2004), além de documentos legais e pesquisas atuais. A metodologia adotada baseia-se nos pressupostos da revisão integrativa, com levantamento bibliográfico em bases científicas reconhecidas e análise de conteúdo orientada por categorias emergentes. Os resultados apontam que a interdisciplinaridade ultrapassa a condição de estratégia didática, configurando-se como uma disputa epistemológica que exige a superação da fragmentação curricular, a valorização dos saberes contextuais e a articulação concreta entre teoria e prática. Ao promover o diálogo entre diferentes tradições intelectuais e experiências pedagógicas, o estudo contribui para o fortalecimento de propostas formativas comprometidas com a complexidade do mundo e com a democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Conexão de Saberes; Epistemologia Educacional; Formação Docente; Interdisciplinaridade; Políticas Curriculares.

1 INTRODUÇÃO

Em um tempo marcado por complexidades que atravessam fronteiras disciplinares, tais quais as crises ambientais, as desigualdades sociais e os dilemas éticos que acompanham o avanço tecnocientífico, torna-se cada vez mais evidente que as respostas tradicionais, ancoradas em saberes isolados, já não oferecem meios satisfatórios para compreender e transformar a realidade. A compartimentalização do conhecimento, legado das epistemologias clássicas, mostra-se limitada diante da natureza intrincada dos problemas atuais.

Nesse quadro, a interdisciplinaridade desponta não apenas como uma metodologia possível, mas como uma necessidade urgente de reorganização do pensamento e das práticas educativas. Morin (2005) já alertava para a importância de um saber que enfrente a complexidade e recuse a fragmentação, ao passo que Capra (2014), ao refletir sobre a interconexão dos sistemas vivos, reforça a ideia de que pensar de forma integrada é condição para reconfigurar nossas formas de ensinar, aprender e produzir ciência.

Não por acaso, o debate em torno da integração dos saberes tem ocupado um lugar central nos campos da educação, da filosofia e das ciências humanas, desafiando-nos a repensar os modos de circulação do conhecimento e suas conexões com a

experiência vivida. Entre as contribuições mais instigantes nesse campo, destaca-se a proposta de uma “ecologia de saberes”, formulada por Santos (2004) que já chamava atenção para a urgência de reconhecer a diversidade epistêmica e de romper com a lógica da monocultura que privilegia o saber científico ocidental. Nas palavras do autor:

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (Santos, 2006: p.154).

Nessa perspectiva, o que se propõe é uma inversão de rota: em vez de hierarquizar formas de conhecimento, valoriza-se o diálogo entre racionalidades distintas, promovendo uma convivência crítica e fecunda entre diferentes modos de ver, sentir e interpretar o mundo

Com efeito, a noção de interdisciplinaridade vai além da simples justaposição de disciplinas, implicando rupturas conceituais, tensões metodológicas e constantes negociações entre diferentes regimes

de verdade. Barros (2019) observa que esse movimento envolve uma travessia entre campos do saber, exigindo abertura epistemológica e disposição para lidar com a pluralidade de enfoques. Essa travessia, contudo, não se realiza sem conflitos, pois cada campo científico opera com lógicas e culturas próprias, como analisa Knorr-Cetina (1999) ao tratar das culturas epistêmicas nas ciências naturais e sociais.

Diante desse quadro, impõe-se uma indagação central que orienta esta investigação: de que modo a interdisciplinaridade e a conexão de saberes vêm sendo concebidas e praticadas na contemporaneidade? Em que medida os referenciais teóricos disponíveis oferecem fundamentos consistentes para sua efetivação no campo educacional e científico? Essas perguntas tornam-se ainda mais urgentes à medida que se observa a difusão do termo em documentos e discursos institucionais, muitas vezes esvaziados de conteúdo, sem sustentação teórica sólida ou coerência metodológica. Newell (1991) chama atenção para os riscos dessa banalização, sobretudo quando o conceito se descola das práticas que poderiam conferir-lhe densidade e sentido.

Outrossim, a justificativa para uma revisão crítica do campo reside precisamente na constatação de que, embora a interdisciplinaridade esteja prevista em documentos legais — como a LDBEN (Lei nº 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC, 2017) —, sua aplicação enfrenta obstáculos persistentes. Lave (1991), ao propor a aprendizagem situada, ressalta a importância dos contextos socioculturais na constituição do conhecimento, indicando a necessidade de uma abordagem que articule teoria e experiência, ciência e cotidiano. De forma convergente, Castoriadis (1991) vincula a produção de sentido à criação de novos imaginários sociais, reforçando a relevância da subjetividade nos processos educativos.

Na sequência dessas reflexões, pesquisas mais recentes vêm examinando como a interdisciplinaridade se materializa em práticas educacionais específicas. Azevedo, Queiroz e Dantas (2024) discutem a incorporação da conexão de saberes no cotidiano escolar, evidenciando os impasses entre as diretrizes curriculares e a estrutura tradicional do ensino.

De modo complementar, Massensini de Azevedo e Petrucci-Rosa (2023) apontam as dificuldades enfrentadas na formação docente para o trabalho interdisciplinar, destacando a ausência de ferramentas conceituais e institucionais que sustentem práticas inovadoras. Rosário e Silva (2024), por outro lado, exploram a articulação entre a física e os saberes ceramistas tradicionais, demonstrando como essas interações podem originar experiências pedagógicas singulares, enraizadas em contextos socioculturais específicos e epistemicamente fecundas.

Em consonância com essas ideias, este artigo propõe-se a revisar a literatura sobre os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade e da conexão dos saberes, com atenção especial a seus desdobramentos na educação, sobretudo na atualidade, buscando não apenas organizar os conceitos e suas aplicações, mas também refletir sobre os limites e as possibilidades de uma prática interdisciplinar comprometida com a transformação social e com a ampliação democrática do conhecimento.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-conceitual, cujo foco reside na revisão crítica da literatura sobre os fundamentos da interdisciplinaridade e da conexão dos saberes no contexto contemporâneo.

Ao priorizar a dimensão epistêmica do objeto, optou-se por uma abordagem metodológica que, além da sistematização das produções já existentes, também analise os modos pelos quais o conceito vem sendo construído, ressignificado e tensionado ao longo das últimas décadas, conforme orienta Gil (2008). Em vez de recorrer a uma simples enumeração de autores ou perspectivas, esta investigação busca construir uma leitura interpretativa que permita a formulação de categorias analíticas capazes de iluminar os impasses e as possibilidades do campo.

A revisão foi delineada com base nos parâmetros da revisão integrativa de literatura, segundo a proposta de Moura e Trigueiro (2019), por favorecer a articulação entre fundamentos teóricos consolidados e produções recentes, preservando a coerência conceitual e a densidade analítica. Para a seleção do material, adotaram-se critérios como: delimitação temporal (publicações entre 2013 e 2024, com exceção de autores considerados seminais), relevância acadêmica, aderência temática e disponibilidade em plataformas reconhecidas. As bases utilizadas incluíram Scielo, Google Scholar, CAPES, priorizando textos de ampla circulação científica e impacto consolidado.

Durante a construção do corpus, priorizou-se a seleção de obras que abordassem diretamente os seguintes eixos: fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade, práticas pedagógicas integradoras, políticas públicas educacionais e reflexões críticas sobre a fragmentação do saber. O corpus incluiu textos primários – artigos científicos, capítulos de livros, teses e marcos legais – que oferecem suporte normativo à prática interdisciplinar, com destaque para a LDBEN (1996), a BNCC (2017), o PNE (2014–2024) e os pareceres do CNE referentes à formação docente, todos analisados não apenas em sua literalidade, mas em sua potência hermenêutica para a constituição de políticas curriculares integradoras.

A análise do material seguiu os princípios da análise qualitativa de conteúdo, conforme delineado por Bardin (2011) e Minayo (2012), sendo desenvolvida em quatro etapas interligadas: organização dos textos por categorias temáticas; leitura exploratória e analítica dos materiais selecionados; construção de matrizes comparativas entre os autores; e elaboração de sínteses críticas.

A constituição das categorias de análise deu-se de maneira emergente, a partir da leitura minuciosa dos textos que compuseram o corpus. Inicialmente, foram identificados núcleos de sentido recorrentes relacionados aos eixos centrais do estudo: fundamentos epistemológicos, práticas integradoras, crítica à fragmentação e políticas curriculares. Em seguida, tais núcleos foram agrupados de acordo com sua afinidade temática e relevância interpretativa, permitindo o delineamento de categorias analíticas capazes de articular os referenciais teóricos mobilizados às evidências discursivas extraídas da literatura. Esse processo, embora ancorado em uma matriz teórico-conceitual previamente definida, manteve abertura à emergência de novos sentidos, respeitando a complexidade e a polissemia dos textos analisados.

Com o objetivo de garantir densidade analítica e coerência teórico-metodológica, a revisão contemplou autores vinculados a distintas tradições intelectuais, cujas contribuições permitiram compreender a

interdisciplinaridade como exigência epistemológica e política. As formulações de Morin (2000), Bhaskar (1979), Capra (1997), Castoriadis (1982), Knorr-Cetina (1999) e Santos (2006) ofereceram os fundamentos para a crítica à fragmentação do conhecimento, à hierarquização entre saberes e à rigidez disciplinar, ao mesmo tempo em que propuseram alternativas baseadas na complexidade, na ecologia de saberes e na reconstrução do sujeito cognoscente. Esses referenciais foram articulados à leitura crítica de estudos que documentam experiências interdisciplinares concretas em contextos escolares, os quais, embora empíricos em sua origem, foram aqui examinados enquanto registros discursivos, compondo o corpus reflexivo que entrelaça fundamentos conceituais e práticas pedagógicas

Importa salientar que esta investigação não opera com dados empíricos nem emprega instrumentos de campo, pois se orienta pela intenção de sistematizar, aprofundar e tensionar criticamente o arcabouço teórico-conceitual que sustenta o debate sobre a interdisciplinaridade e a conexão de saberes. Essa escolha metodológica encontra respaldo em Lakatos e Marconi (2003), ao enfatizarem o valor das pesquisas bibliográficas como instâncias autônomas de produção de conhecimento, capazes de oferecer contribuições importantes à delimitação de um campo de investigação.

Ainda assim, reconhece-se a limitação inerente a uma abordagem exclusivamente documental, razão pela qual os resultados aqui apresentados devem ser compreendidos como parte de um processo em constante construção, aberto a reelaborações conforme novos contextos e exigências epistêmicas se apresentem.

3 Fundamentos Epistemológicos da Interdisciplinaridade

Ao se considerar o surgimento da interdisciplinaridade como exigência do pensamento contemporâneo, torna-se necessário retomar os fundamentos que sustentam sua legitimidade teórica e sua densidade conceitual. Longe de configurar uma técnica pedagógica ou uma solução pontual para questões educacionais, a interdisciplinaridade se ancora em uma crítica estruturada à cisão entre os saberes, produzida pelas epistemologias clássicas e intensificada pela especialização científica. Morin (2005) afirma que a fragmentação do conhecimento, ao compartimentar objetos e ignorar suas interações, compromete a compreensão da realidade. Pensar de forma complexa, segundo o autor, exige articulação entre saberes dispersos, atenção às interações entre fenômenos e reintegração do conhecimento à experiência vivida.

Esse processo de recuperação do sentido

epistemológico da interdisciplinaridade exige também uma leitura crítica de sua trajetória histórica recente. Em contextos educacionais e institucionais, a terminologia tem sido apropriada com finalidades diversas, muitas vezes alheias ao seu fundamento teórico. Como observa Fazenda (2011):

O termo Interdisciplinaridade vem sendo utilizado com desmedida frequência, sempre que se busca imprimir um caráter de seriedade a determinado trabalho de equipe, seminário, encontro de educadores ou projeto educacional. A socialização dessa terminologia, entretanto, com muita frequência tem contribuído para o empobrecimento do significado originário e desvio do mesmo. Dessa forma, podemos constatar que a história da Interdisciplinaridade, porque recente, tem sido marcada por equívocos. Esses equívocos, entretanto, fazem parte de seu próprio processo constitutivo, emergente que vem tentando adquirir maturidade estrutural (Fazenda, 2011b, p. 65-66).

A partir dessa constatação, parece ainda mais necessário reafirmar o caráter teórico e metodológico da interdisciplinaridade, distinguindo-a das apropriações superficiais que reduzem seu alcance à mera junção de conteúdos ou à organização conjunta de atividades. Essa distinção será retomada nas

reflexões de autores como Capra (2014), Newell (1991) e Bhaskar (1975), cujas contribuições aprofundam a compreensão da interdisciplinaridade como construção epistemológica vinculada à própria complexidade dos fenômenos.

Ao refletir sobre essa mesma questão, Capra (2014) propõe uma reformulação no modo como a ciência compreende os sistemas naturais e sociais. A partir de suas análises sobre a organização dos sistemas vivos, o autor argumenta que a compreensão dos fenômenos depende da observação de múltiplas variáveis e escalas de análise. A interdisciplinaridade, nesse quadro, deixa de ser uma diretriz de organização curricular para se constituir como exigência decorrente da natureza relacional dos sistemas. A noção de rede, nesse caso, não funciona como metáfora, mas como princípio explicativo da articulação entre os elementos do mundo físico e social.

No campo dos estudos interdisciplinares, Newell (1991) desenvolve uma proposta teórica voltada à definição da interdisciplinaridade como área de investigação própria. Segundo o autor, a finalidade da abordagem interdisciplinar é integrar conhecimentos oriundos de disciplinas distintas com o objetivo de abordar problemas cuja complexidade ultrapassa os limites de qualquer campo isolado. Essa integração não ocorre de forma espontânea: depende de um processo metódico de negociação conceitual, de

identificação dos pressupostos que orientam cada área envolvida e da formulação de sínteses que respeitem a especificidade dos saberes mobilizados. Para Newell (1991), a interdisciplinaridade deve dispor de instrumentos metodológicos próprios e ser reconhecida como campo legítimo de produção teórica.

Tal atenção à coerência epistemológica e à consistência ontológica também orienta a reflexão de Bhaskar (1975), formulador do realismo crítico. O autor concebe o conhecimento científico como resultado de uma mediação entre a realidade e os modelos conceituais que buscam representá-la. Sua proposta busca ultrapassar tanto as limitações do empirismo quanto os impasses do relativismo, oferecendo uma base que permita o diálogo entre campos diversos do saber. Ao reconhecer que os objetos de estudo apresentam propriedades que não se reduzem à soma de suas partes, Bhaskar (1975), justifica a necessidade da interdisciplinaridade como estratégia capaz de ampliar a apreensão dos fenômenos.

No contexto brasileiro, Barros (2019) propõe uma abordagem operatória da interdisciplinaridade, voltada para suas implicações na pesquisa e no ensino das ciências humanas. Para o autor, a interdisciplinaridade deve ser compreendida como prática situada, desenvolvida a partir de estratégias de aproximação, tradução e

articulação entre campos. O trabalho interdisciplinar requer o reconhecimento das fronteiras entre disciplinas como espaços de contato, e não como barreiras. Barros argumenta que a complexidade dos objetos investigados, especialmente no campo das humanidades, exige abordagens múltiplas que rompam com explicações lineares e unidimensionais.

A convergência dessas teorias evidencia que a interdisciplinaridade não deve ser reduzida a um conjunto de procedimentos metodológicos, mas entendida como projeto epistêmico em construção. Seus fundamentos repousam sobre a crítica às formas fragmentadas de produção do saber e sobre a afirmação da complexidade como traço estrutural da realidade. Ainda que com enfoques distintos, os pensadores aqui mobilizados apontam para a necessidade de uma reorganização profunda dos modos de conceber, produzir e transmitir o conhecimento. Essa reorganização, no entanto, implica enfrentamentos: requer contestação de estruturas institucionais consolidadas, revisão de paradigmas e compromisso político e ético com transformações no campo da educação e da ciência.

4 Fragmentação do Conhecimento e Crítica à Monocultura Epistêmica

A fragmentação do conhecimento, historicamente naturalizada como decorrência

do avanço científico e da especialização disciplinar, tem sido objeto de críticas cada vez mais consistentes por parte de pensadores que denunciam seus efeitos epistemológicos e sociais. A divisão rígida entre campos do saber, longe de se constituir como mera organização funcional, opera como um mecanismo de exclusão e de hierarquização de formas de conhecimento, privilegiando determinados regimes de verdade em detrimento de outros. A crítica à monocultura epistêmica e à hegemonia do saber técnico-científico ocidental explicita os processos de silenciamento e deslegitimação de saberes historicamente marginalizados.

Santos (2004) é um dos expoentes dessa crítica, ao formular a noção de epistemicídio como apagamento sistemático de conhecimentos não alinhados aos padrões da ciência moderna. Em sua proposta de ecologia de saberes, sustenta que a produção do conhecimento deve ser compreendida como campo de trocas, disputas e traduções interculturais, onde distintos modos de conhecer possam dialogar em condições de horizontalidade. Essa perspectiva não equivale ao relativismo, mas recusa a hierarquização entre ciência e outras formas de racionalidade, como os saberes indígenas, populares e tradicionais. Para Santos (2004), sem o reconhecimento da diversidade epistêmica, não há prática interdisciplinar autêntica, apenas reprodução ampliada da lógica dominante.

A referida crítica à homogeneização epistêmica encontra respaldo nas reflexões de Castoriadis (1991), que aborda a produção do conhecimento a partir da noção de imaginário social. Para o autor, as sociedades constroem sistemas simbólicos que moldam suas formas de perceber, interpretar e instituir a realidade, inclusive no campo científico. Ao tratar o saber como criação social e histórica, Castoriadis desestabiliza a ideia de objetividade neutra que sustenta o modelo tecnocrático de conhecimento. A fragmentação disciplinar, nesse sentido, expressa projetos de racionalidade vinculados à manutenção de poder, exigindo da interdisciplinaridade não apenas integração entre áreas, mas abertura crítica a outras formas de instituir sentido.

Por sua vez, a contribuição de Knorr-Cetina (1999) aprofunda essa problematização ao demonstrar que os próprios campos científicos são atravessados por lógicas distintas de construção do saber. Ao cunhar o conceito de culturas epistêmicas, a autora descreve os modos particulares pelos quais disciplinas diversas produzem, validam e comunicam conhecimento. Em sua análise comparativa entre a física de altas energias e a biologia molecular, mostra que não existe uma epistemologia científica unificada, mas sim formas plurais de organizar a investigação e de estabelecer autoridade cognitiva. Essa constatação impõe que o trabalho interdisciplinar leve em consideração as

diferenças entre gramáticas, métodos e valores, evitando reducionismos que obscureçam as tensões reais entre os campos.

No interior dessa apreciação mais ampla, ganham destaque os limites das disciplinas tradicionais como estruturas que, ao mesmo tempo em que consolidam campos de expertise, impõem fronteiras rígidas à circulação de ideias. A organização curricular baseada em áreas estanques contribui para a preservação dessa lógica, dificultando o diálogo entre abordagens mesmo quando os problemas exigem respostas interdisciplinares. O predomínio do saber técnico-científico, tomado muitas vezes como sinônimo de verdade, reitera essa fragmentação, ao desqualificar formas de conhecimento que se apoiam em outros fundamentos, como a ancestralidade, a experiência partilhada ou a sabedoria prática.

Essa concepção de interdisciplinaridade, ancorada na pluralidade epistêmica e no reconhecimento das racionalidades silenciadas, exige também uma reformulação da própria noção de razão. Em lugar da racionalidade abstrata e universalizada que legitima apenas o saber técnico-científico, torna-se necessário valorizar formas de conhecimento que se enraízam na experiência histórica, social e simbólica dos sujeitos. É nessa direção que se insere a proposta de uma razão sensível, articulada à vida concreta e às lutas cotidianas.

Como afirma Chaveiro (2019):

A razão sensível é essa que não se desata da consequência da vida. Ou seja: o aqui e agora da ação possui os dedos do mundo, por exemplo, do modo de produção, da acumulação, da força do mercado, da luta de classe, dos signos culturais, da circulação simbólica, do processo histórico contínuo de colonização – e de colonialidade, como se tem dito pela vertente dos pesquisadores desse grupo com grande força atual, os Decoloniais. Compreende-se: ela não se faz apenas nas instâncias discursivas onde o discurso acadêmico valida o sujeito do discurso numa legitimação do poder do que se fala – e ouve. Pretende ser uma luz para iluminar os passos na condição de um sujeito concreto do mundo, em todos os lugares, em todos os tempos. (Chaveiro, 2019, p. 22).

A razão sensível, tal como formulada pelo autor, reforça a necessidade de deslocar o centro do saber dos sistemas normativos e abstratos para a escuta dos territórios, das culturas e das existências historicamente oprimidas. Trata-se de compreender a interdisciplinaridade não apenas como articulação entre áreas, mas como prática ética, política e epistêmica comprometida com a reconstrução do conhecimento a partir dos lugares onde a vida pulsa.

Por conseguinte, a interdisciplinaridade, para além de sua dimensão operatória, envolve um gesto de contestação das formas instituídas de conhecimento e de abertura a racionalidades historicamente subalternizadas. O resgate das perspectivas de Santos (2004), Castoriadis (1991) e Knorr-Cetina (1999), articulado à crítica das limitações impostas pelas estruturas disciplinares, aponta para a necessidade de reorganizar os modos de produzir e circular saberes. Não se trata de recusar a ciência, mas de reconfigurá-la com base em uma ética do reconhecimento, comprometida com a justiça cognitiva e com a reconstrução democrática do conhecimento.

5 Interdisciplinaridade e Políticas Educacionais no Brasil

A institucionalização da interdisciplinaridade no campo educacional brasileiro constitui um processo marcado por tensões entre a normatividade legal e a prática pedagógica cotidiana. Embora as diretrizes educacionais reconheçam, em diferentes níveis, a importância da articulação entre áreas do conhecimento, observa-se com frequência a permanência de estruturas escolares segmentadas, resistentes à transposição dos limites disciplinares.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o princípio da flexibilidade curricular e da integração de saberes é

apresentado como um dos fundamentos da proposta pedagógica, especialmente nos dispositivos voltados à formação integral do estudante. Ao estabelecer que o currículo deve assegurar “a formação comum indispensável à cidadania e a parte diversificada” conforme as realidades locais, a LDB define uma base normativa para experiências interdisciplinares, ainda que sem especificá-las de maneira direta.

Tal diretriz é ampliada com a publicação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, que, ao fixar as competências gerais da educação básica, vincula a interdisciplinaridade à formação integral dos sujeitos. Entre essas competências, constam aquelas que exigem a mobilização de diferentes áreas do conhecimento para lidar com problemas complexos, tomar decisões responsáveis e participar de práticas sociais amplas. A BNCC orienta o trabalho pedagógico com base em projetos integradores, investigações colaborativas e experiências contextualizadas, centradas na atuação ativa dos estudantes. Mesmo assim, sua implementação enfrenta obstáculos como a rigidez da organização por componentes curriculares, a ausência de formação específica para o trabalho interdisciplinar e a persistência de uma cultura escolar ancorada na compartimentalização (Brasil, 2017).

A efetivação de uma prática interdisciplinar não se resume à justaposição de conteúdo ou à coincidência ocasional de temas

entre diferentes áreas. O que diferencia a interdisciplinaridade de outras formas de organização curricular, como a multidisciplinaridade, é a presença de uma intenção clara, consciente e articuladora por parte dos envolvidos. A ausência dessa intencionalidade pode comprometer a profundidade do processo, reduzindo-o a uma convivência formal entre disciplinas. Como destaca Ferreira (2011):

O que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional que ela carrega. Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. Não havendo intenção de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar e integrar sem, no entanto, estarmos trabalhando interdisciplinarmente. (Ferreira, 2011, p. 34-35).

Esse entendimento reforça a necessidade de um planejamento pedagógico que vá além da integração superficial de conteúdos, assumindo a interdisciplinaridade como um projeto formativo ancorado em objetivos comuns, diálogo epistemológico e articulação entre saberes.

No que diz respeito à formação de professores, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 propõe a superação da separação entre teoria e prática, por meio de experiências formativas que conectem conteúdos, metodologias e

realidades socioculturais. Ao redefinir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, o documento apresenta uma matriz em que a interdisciplinaridade atua como elo entre os eixos formativos e os desafios do exercício docente. Essa estrutura valoriza projetos pedagógicos que dialoguem com os saberes das comunidades, com as demandas da escola pública e com os fundamentos epistemológicos das áreas de conhecimento. A aplicação dessas diretrizes, no entanto, encontra limites tanto nas condições institucionais quanto nas concepções acadêmicas ainda marcadas pela fragmentação e pela desvalorização das práticas educativas cotidianas.

Em paralelo, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) reafirma o compromisso com uma educação de qualidade socialmente referenciada e estruturada a partir da articulação entre saberes. Ainda que o termo “interdisciplinaridade” não seja central no texto, suas metas e estratégias indicam a relevância dessa abordagem para a formação docente, a ampliação de competências múltiplas e a construção de práticas voltadas à equidade. Ao relacionar a melhoria da educação à inserção do ensino nos territórios, nas culturas locais e nos direitos humanos, o plano defende uma formação que ultrapasse os conteúdos disciplinares e favoreça a produção compartilhada de sentido. Atrasos na execução das metas e recuos nas políticas públicas,

entretanto, dificultam a consolidação da interdisciplinaridade como prática efetiva nas escolas públicas (Brasil, 2014).

Os relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2021) também tratam das competências interdisciplinares e da inovação curricular em contextos globais. O documento *Future of Education and Skills 2030* propõe uma aprendizagem orientada por competências transversais como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e colaboração, e defende currículos abertos, dinâmicos e articulados. Para a OCDE, os sistemas de ensino devem ultrapassar a organização baseada em disciplinas isoladas, promovendo percursos formativos que dialoguem com a realidade dos estudantes. Essa perspectiva é compatível com as discussões em curso no Brasil e pode contribuir para a construção de políticas mais integradas e responsivas (OECD, 2021).

Percebe-se que documentos trazem o reconhecimento da interdisciplinaridade como princípio educativo e epistemológico; no entanto, há uma distância entre as orientações legais e as condições que as tornam viáveis, o que exige esforços contínuos. A interdisciplinaridade não resulta de decretos, mas de processos formativos consistentes, de reorganizações curriculares concretas e de práticas pedagógicas que assumam a complexidade como condição da experiência

educativa. A construção de uma escola que articule saberes distintos e responda às demandas do presente depende de uma postura ética e política comprometida com a ampliação do acesso ao conhecimento e com a valorização de suas múltiplas formas de produção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade, ao longo deste estudo, apresentou-se como exigência que ultrapassa a esfera metodológica e alcança dimensões epistêmicas, éticas e políticas. Não se trata de uma estratégia pontual de ensino, mas de uma reorganização profunda das formas de produzir e compartilhar o conhecimento. Desde o final do século XX, pensadores como Morin (2000), Bhaskar (1979), Capra (1997), Castoriadis (1982), Knorr-Cetina (1999) e Santos (2006) denunciaram as limitações de uma racionalidade compartimentalizada, indicando que os desafios contemporâneos exigem modos de pensamento capazes de acolher a complexidade, a pluralidade de experiências e a coexistência de distintas matrizes epistemológicas.

Adicionalmente, o diálogo com os marcos normativos brasileiros: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) indica um reconhecimento institucional do valor

formativo da interdisciplinaridade. Contudo, persistem entraves estruturais à sua implementação, como a rigidez curricular, a fragmentação dos programas de formação docente e a ausência de políticas públicas capazes de sustentar as rupturas necessárias.

Em paralelo, as práticas analisadas nos estudos de Azevedo (2020), Rosário (2019), Silva (2018) e Massensini (2016) demonstram que experiências interdisciplinares, quando articuladas aos territórios e às culturas locais, produzem deslocamentos significativos nos modos de ensinar e de aprender. São iniciativas que desafiam os dispositivos convencionais e tensionam a lógica dominante ao favorecer o diálogo, a escuta ativa e o engajamento entre diferentes saberes.

Nesse panorama, a interdisciplinaridade se configura como campo em disputa, cuja consolidação depende do fortalecimento de espaços institucionais voltados à problematização crítica, à valorização da diversidade epistêmica e à insurgência dos saberes historicamente marginalizados. O reconhecimento da existência de múltiplos modos de conhecer exige mais do que tolerância: impõe a reconfiguração das estruturas que sustentam a hegemonia de uma racionalidade abstrata e descolada da vida concreta.

Assim, conceber a interdisciplinaridade como prática de ruptura implica recusas: à separação entre ciência e experiência, entre

razão e sensibilidade, entre escola e comunidade. Nesse gesto, vislumbra-se a possibilidade de recompor o vínculo entre conhecimento e emancipação, de refundar os projetos formativos sobre bases mais humanas e de afirmar a educação como construção coletiva de liberdade, conforme proposto por Freire (1996).

Com base nos referenciais teóricos fundadores, nas investigações empíricas consolidadas e nos marcos normativos que estruturam o debate educacional contemporâneo, esta revisão transcende a função meramente cartográfica de um campo de estudos. Seu intento é fomentar a emergência de perspectivas que qualifiquem a prática docente e orientem a organização curricular de modo sensível à tessitura complexa do mundo vivido. Almeja-se, assim, que tais horizontes não permaneçam circunscritos ao domínio retórico, mas que se corporifiquem nas práticas pedagógicas cotidianas, engendrando experiências formativas sustentadas pelo diálogo vivo entre sujeitos, saberes e territórios

Considerando os limites inerentes à abordagem teórico-conceitual aqui adotada, sugere-se que investigações futuras explorem empiricamente os efeitos de práticas interdisciplinares em contextos escolares diversos, analisando suas potencialidades e contradições à luz das políticas educacionais locais. Tais estudos podem oferecer subsídios adicionais para a consolidação de propostas

curriculares que articulem, de fato, saberes, sujeitos e territórios.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, H. de; QUEIROZ, A. S.; DANTAS, R. A. **Interdisciplinaridade e formação docente: perspectivas contemporâneas.** Revista Diálogo Educacional, v. 24, n. 2, p. 345-367, 2024. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.
- BHASKAR, R. **A realist theory of science.** Leeds: Leeds Books, 1975.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE: 2014-2024. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conheca_20_metas.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHAVEIRO, C. G. C. **Interdisciplinaridade e cotidiano: entre teoria e prática**. Campinas: Papirus, 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: encruzilhada de caminhos**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FERREIRA, N. A. **Prática interdisciplinar: a construção de um conceito a partir da prática**. In: ALMEIDA, L. R. de; ALVES, N. (orgs.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 29–40.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KNORR-CETINA, K. **Epistemic cultures: how the sciences make knowledge**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVE, J. **Situating learning in communities of practice**. In: RESNICK, L. B.; LEVINE, J. M.; TEASLEY, S. D. **Perspectives on socially shared cognition**. Washington, DC: APA Press, 1991. p. 63-82.

MASSENSINI DE AZEVEDO, A.; PETRUCCI-ROSA, M. **Interdisciplinaridade e território: experiências pedagógicas em rede**. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 23, n. 1, p. 123-147, 2023. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 11 jul. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MOURA, J. M.; TRIGUEIRO, A. N. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a**

produção do conhecimento científico. Revista Brasileira de Educação Básica, v. 4, n. 3, p. 24-34, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufmg.br/index.php/rbeb>. Acesso em: 5 jul. 2025. 1371/journal.pone.0194674. Acesso em: 10 jul. 2025.

NEWELL, W. H. **Interdisciplinary curriculum development.** Issues in Integrative Studies, n. 9, p. 69-86, 1991. Disponível em: <https://oakland.edu/ais/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Future of Education and Skills 2030.** Paris: OECD, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. Acesso em: 6 jul. 2025.

ROSÁRIO, A. de; SILVA, C. M. **Práticas interdisciplinares e saberes locais: um estudo de caso em escola pública rural.** Revista Brasileira de Educação, v. 24, e240038, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 7 jul. 2025.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2006.

SZELL, M. et al. **Interdisciplinarity and research collaboration: insights from a bibliometric perspective.** PLOS ONE, v. 13, n. 4, p. e0194674, 2018. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10>.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, PRÁTICAS FORMATIVAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Jouse Greyce Maria dos Santos
Maryedja Priscilla Santos Lima

RESUMO

Este artigo tem como propósito analisar, a partir de uma revisão integrativa da literatura, os fundamentos epistemológicos, as práticas formativas e os desafios contemporâneos que atravessam a consolidação da interdisciplinaridade na formação docente no Brasil. Considerando a intensificação dos debates educacionais entre os anos de 2020 e 2025, a pesquisa toma como ponto de partida a constatação de que a fragmentação disciplinar ainda constitui obstáculo persistente à constituição de práticas pedagógicas mais integradoras e contextualizadas. Embora a interdisciplinaridade esteja presente em documentos normativos e discursos institucionais, sua efetivação concreta esbarra em resistências epistêmicas, estruturais e políticas. A metodologia adotada seguiu os critérios da revisão integrativa, com abordagem qualitativa e recorte temporal ajustado à produção recente, contemplando autores consagrados e emergentes, além de artigos científicos, dissertações e capítulos acadêmicos selecionados com base em rigor metodológico e relevância temática. Os resultados foram organizados em três eixos:

(1) os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade, que exigem uma ruptura com a lógica moderna da especialização e valorizam a construção dialógica do saber; (2) as práticas interdisciplinares em cursos de formação inicial e continuada, frequentemente situadas em experiências pontuais e não institucionalizadas; e (3) os desafios à implementação efetiva da interdisciplinaridade, que envolvem a reorganização curricular, a revisão dos processos avaliativos e o fortalecimento das políticas públicas de formação. Conclui-se que consolidar a interdisciplinaridade como eixo estruturante da formação docente demanda uma transformação ética, institucional e epistêmica, comprometida com a complexidade do mundo e com a pluralidade dos saberes.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Formação docente; Currículo integrado; Práticas pedagógicas; Políticas educacionais

1. INTRODUÇÃO

A centralidade da interdisciplinaridade nas discussões sobre a formação docente não é apenas uma resposta aos limites do modelo disciplinar tradicional, mas a expressão de uma nova sensibilidade epistemológica que compreende a complexidade como categoria fundante da contemporaneidade. Conforme observa Fazenda (2011), a interdisciplinaridade não se limita à justaposição de conteúdos, mas exige uma reconfiguração da lógica formativa, fundada na abertura ao diálogo, à alteridade e à construção coletiva do conhecimento.

Em tempos de recrudescimento de visões fragmentárias e tecnicistas da educação, a articulação entre os campos do saber revela-se não apenas um imperativo pedagógico, mas um ato político de resistência à compartimentação que historicamente tem limitado as possibilidades cognitivas e emancipatórias do sujeito (Barros, 2019). Ao tensionar as fronteiras rígidas entre as disciplinas, a prática interdisciplinar desloca o eixo da formação de uma perspectiva conteudista para uma ética da complexidade e da incerteza.

Ao assumir a complexidade como condição da contemporaneidade, a interdisciplinaridade desafia as concepções modernas de ciência e convoca a docência a operar em um regime de transgressão criativa. Lima e Silva (2022) argumentam que essa mudança exige não apenas reorganizações curriculares, mas sobretudo deslocamentos de ordem ontológica, em que o professor se reconheça como sujeito ético-político da formação. Tal reconhecimento supõe a renúncia ao lugar de transmissor de saberes fragmentados em favor de uma postura investigativa e dialógica.

É nesse horizonte que a formação docente precisa ser repensada como um processo situado, atravessado por temporalidades, territórios e subjetividades que não se deixam apreender por esquemas rígidos. Santos (2020) sustenta que a avaliação da prática interdisciplinar não pode ser reduzida à lógica da aferição de competências, mas deve considerar os processos, os vínculos e as negociações que constituem o cotidiano pedagógico. Avaliar, nesse sentido, é acolher a complexidade como princípio e não como obstáculo.

Carvalho (2022) enfatiza que esses espaços de construção coletiva do

saber permitem a circulação de experiências, saberes e afetos que escapam às formas institucionalizadas de formação, desestabilizando hierarquias e abrindo caminho para uma pedagogia mais horizontal e compartilhada.

No entanto, o que se observa é que a incorporação plena da interdisciplinaridade na formação docente permanece condicionada à vontade política de instituições e gestores. Sem o investimento em políticas públicas estruturantes, que reconheçam a centralidade desse princípio, sua presença nos discursos curriculares corre o risco de se converter em retórica vazia, incapaz de incidir de forma concreta nas práticas educativas (Gatti, 2021). O desafio, portanto, é tanto formativo quanto político.

Frente a esse cenário, impõe-se a necessidade de revisitar criticamente os aportes teóricos, as práticas pedagógicas e os dispositivos institucionais que têm sustentado ou tensionado a presença da interdisciplinaridade na formação de professores. Ao fazê-lo, este artigo propõe uma revisão sistemática da produção acadêmica recente, com o intuito de mapear os fundamentos, os deslocamentos e as resistências que marcam esse campo em expansão. Trata-se, assim, de contribuir com uma

reflexão densa e situada, à altura da complexidade dos tempos e dos sujeitos que os habitam.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa assume como percurso metodológico a revisão integrativa de literatura, considerando sua amplitude na síntese de achados teóricos e práticos que conferem densidade ao debate sobre interdisciplinaridade na formação docente. Conforme proposto por Mendes et al. (2008), esse tipo de revisão não se limita à descrição de estudos, mas envolve um processo sistemático de análise crítica, o que a torna adequada para investigações que se propõem a articular fundamentos epistemológicos, políticas públicas e experiências formativas. Dessa forma, busca-se compreender as distintas abordagens que emergem nos estudos produzidos entre 2020 e 2025 sobre a temática.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases indexadoras de relevância nacional e internacional, com destaque para a Scielo, Redalyc, Google Scholar e Portal de Periódicos CAPES, adotando-se critérios rigorosos de seleção. Foram incluídas publicações com autoria identificada, texto completo disponível, pertinência temática direta e

recorte temporal ajustado aos objetivos do estudo. A busca considerou os descritores: interdisciplinaridade, formação docente, currículo integrado, educação superior e práticas pedagógicas. Seguindo os princípios de análise qualitativa, priorizou-se a leitura interpretativa do material à luz da complexidade do objeto de estudo (Bardin, 2016).

A delimitação temporal da produção entre 2020 e 2025 não é arbitrária: trata-se de um intervalo marcado por intensificação dos debates sobre reorganização curricular no ensino superior e pelo avanço de metodologias interdisciplinares em cursos de licenciatura. Azevedo e Petrucci-Rosa (2023) enfatizam que esse período revela não apenas uma expansão da produção acadêmica no tema, mas também um esforço institucional crescente em revisar os referenciais da formação inicial de professores. Ao contemplar esse recorte, a pesquisa insere-se em um contexto de reflexão crítica sobre as transformações mais recentes nas políticas e práticas educacionais.

O corpus final da análise foi constituído por 18 textos, entre artigos científicos, dissertações e capítulos de livros acadêmicos, devidamente avaliados quanto à consistência

metodológica e relevância teórico-conceitual. A seleção contemplou autores consagrados, como Fazenda (2011) e Barros (2019), mas também privilegiou vozes emergentes cujas contribuições têm se destacado pela capacidade de tensionar e atualizar o debate. Essa diversidade autoral foi fundamental para garantir pluralidade epistêmica e amplitude interpretativa dos achados.

O tratamento dos dados se deu a partir da técnica de categorização temática, conforme proposta por Bardin (2016), sendo as unidades de análise organizadas em três eixos: fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade, práticas formativas interdisciplinares e desafios à implementação de propostas integradoras. Essa estrutura analítica permitiu não apenas sistematizar os aportes encontrados, mas também estabelecer articulações entre as produções, evidenciando convergências, tensões e lacunas relevantes para o campo da formação docente.

Por fim, é importante destacar que a revisão foi conduzida com base em critérios de exaustividade, rigor analítico e compromisso ético com a fidedignidade das fontes. Conforme ressalta Santos (2020), a prática da pesquisa científica exige não apenas domínio técnico dos

procedimentos metodológicos, mas também uma postura reflexiva diante do material analisado. Assim, este percurso metodológico visa garantir à investigação robustez interpretativa e legitimidade científica, oferecendo subsídios consistentes para o aprofundamento crítico do debate interdisciplinar na formação de professores.

3. INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, PRÁTICAS FORMATIVAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A compreensão da interdisciplinaridade como princípio estruturante da formação docente exige um exame atento de seus fundamentos teóricos, de suas materializações pedagógicas e das resistências que atravessam sua efetivação institucional. A literatura acadêmica mais recente, produzida sobretudo entre os anos de 2020 e 2025, revela uma crescente sofisticação nas abordagens que tratam da articulação entre saberes, das dinâmicas curriculares e da postura epistêmica requerida ao professor frente à complexidade do mundo. Neste sentido, esta seção organiza-se em três eixos interdependentes: fundamentos

epistemológicos da interdisciplinaridade; práticas formativas interdisciplinares; e desafios contemporâneos à sua implementação. Cada eixo será analisado a partir de aportes teóricos consistentes e de pesquisas empíricas selecionadas com base em critérios de rigor metodológico e relevância para o campo da formação de professores.

3.1 Fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade

No plano epistemológico, a interdisciplinaridade tem sido abordada como uma exigência decorrente da superação de modelos de pensamento fragmentados, que se mostraram insuficientes diante da complexidade dos fenômenos contemporâneos. Fazenda (2011) propõe que a interdisciplinaridade deve ser compreendida não como técnica metodológica, mas como atitude frente ao conhecimento, ancorada em valores como a escuta, o diálogo e a construção coletiva. Essa perspectiva desloca o enfoque da junção de conteúdos para a ética da relação entre saberes, convidando a repensar as próprias bases da racionalidade moderna.

Nesse mesmo sentido, Etges (1993, p. 18 apud Jantsch e Bianchetti, 2001, p.14) afirma que:

(...) a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre

as diferentes disciplinas, não pode jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade.

Ainda nesse horizonte, Barros (2019) contribui com a ideia de “pontes epistemológicas”, que tensionam as fronteiras disciplinares e indicam a necessidade de construção de territórios híbridos de saber. Para o autor, a interdisciplinaridade só se realiza plenamente quando opera em um regime de deslocamento ontológico, no qual os sujeitos da formação reconhecem a insuficiência de suas matrizes disciplinares isoladas. Esse reconhecimento, porém, não é trivial: exige desestabilização de certezas e abertura ao conflito como dimensão constitutiva do conhecimento.

A crítica à especialização excessiva e à rigidez curricular tem sido amplamente reiterada por autores que enxergam na interdisciplinaridade um caminho para recuperar a totalidade dos processos formativos. Segundo Lima e Silva (2022), a formação docente pautada exclusivamente em conteúdos específicos

tende a obscurecer os vínculos entre os saberes e a realidade social, o que compromete a relevância do processo educativo. A interdisciplinaridade, nesse contexto, emerge como uma via de reaproximação entre a escola e o mundo, entre o conhecimento acadêmico e as experiências concretas.

Essa perspectiva se articula, ainda, ao pensamento de autores como Japiassu (1976) e Morin (2003), que, mesmo em tempos distintos, convergem na defesa de uma racionalidade capaz de integrar, em vez de segmentar. Enquanto Japiassu enfatiza a interdisciplinaridade como um esforço crítico contra o isolamento das ciências, Morin destaca a noção de “pensamento complexo” como condição de inteligibilidade dos problemas humanos, cuja pluralidade demanda articulações entre diferentes campos de saber. Esses aportes permanecem centrais para uma compreensão profunda do tema.

Mais recentemente, a reflexão de Gatti (2021) indica que a institucionalização da interdisciplinaridade na formação docente esbarra em estruturas pedagógicas que privilegiam a organização verticalizada dos conteúdos e a cultura da competência técnica descontextualizada. A autora argumenta que, sem uma revisão crítica do currículo e dos dispositivos de avaliação,

a interdisciplinaridade corre o risco de se restringir a um enunciado normativo, esvaziado de força transformadora.

É importante observar que a interdisciplinaridade não se estabelece por decreto ou por simples justaposição de disciplinas, mas por meio da constituição de campos de interlocução entre sujeitos, saberes e práticas. Carvalho (2022) assinala que tais campos só se consolidam quando acompanhados de intencionalidade formativa, isto é, quando o projeto pedagógico se orienta pela valorização da heterogeneidade epistêmica e pelo reconhecimento das fronteiras como espaços de encontro e não de exclusão.

Ademais, Olivato e Silva (2023) demonstram, a partir de suas pesquisas com docentes atuantes em projetos STEAM, que a percepção da interdisciplinaridade como valor formativo depende da experiência concreta com situações de ensino integradas. Os autores sugerem que a simples inserção do termo nos discursos curriculares não é suficiente: é preciso vivenciar a tensão, o deslocamento e a negociação que marcam o trabalho entre áreas. Essa vivência, por sua vez, exige tempo, formação continuada e condições institucionais adequadas.

A partir desse conjunto de reflexões, torna-se evidente que os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade desafiam não apenas as estruturas do conhecimento, mas também as subjetividades docentes. Santos (2020) destaca que a formação para o trabalho interdisciplinar demanda a emergência de uma nova ética profissional, capaz de sustentar práticas baseadas na alteridade, na colaboração e na escuta ativa. Trata-se, portanto, de um movimento que reconfigura não apenas o que se ensina, mas também o modo como se ensina e se aprende.

Desse modo, é preciso reconhecer que a epistemologia da interdisciplinaridade não se encerra em um modelo fixo ou em um repertório de técnicas didáticas, mas se sustenta em uma concepção de conhecimento como processo aberto, instável e situado. Tal concepção exige o abandono de categorias rígidas e o acolhimento da ambivalência como condição de aprendizagem. Em outras palavras, como apontam Barros (2019) e Fazenda (2011), o saber interdisciplinar não é um produto acabado, mas um percurso em permanente construção.

3.2 Práticas interdisciplinares na formação inicial e continuada

A transposição da interdisciplinaridade do plano normativo ao cotidiano da formação docente exige mais do que reorganizações curriculares: requer práticas formativas intencionalmente desenhadas para romper com a lógica disciplinar fragmentada. Nesse sentido, Azevedo e Petrucci-Rosa (2023) identificam, em cursos de licenciatura em ciências naturais, iniciativas que buscam articular conteúdos disciplinares a contextos sociais, por meio de projetos integradores e metodologias ativas. Ainda que essas experiências apresentem resultados promissores, permanecem como exceção em um sistema historicamente marcado pela verticalização dos saberes.

A persistência de uma lógica curricular compartimentalizada continua a marcar profundamente as práticas formativas nas instituições escolares, revelando uma organização do saber pautada mais pela separação do que pela articulação entre áreas. Nesse sentido, Petrucci-Rosa (2007, p. 55) adverte que

O currículo como loteamento estabilizou-se na escola básica onde a especialização – traço mais forte de sua fonte inspiradora: a ciência moderna – é o que prepondera. Nesse loteamento, a

disputa dentro do ‘tempoespaço’ da semana torna-se dinâmica, inventando ‘vencedores’ e ‘perdedores’, mais merecedores ou menos dignos de atenção, no processo de formação que a escola se propõe a fazer.

Paralelamente, a pesquisa de Olivato e Silva (2023), ao investigar experiências pedagógicas na abordagem STEAM, demonstra que a eficácia da interdisciplinaridade depende de sua vivência como processo formativo coletivo. Os docentes envolvidos em tais projetos relatam que o planejamento integrado, a definição de objetivos comuns entre áreas distintas e o diálogo contínuo entre pares constituem dimensões fundamentais da prática interdisciplinar. Isso evidencia que a formação para a interdisciplinaridade não pode ocorrer de modo isolado, mas requer tempo, mediação e redes colaborativas de aprendizagem.

Importa ainda destacar que a integração disciplinar ganha densidade quando articulada a problemas reais, contextualizados e desafiadores. Lima e Silva (2022) argumentam que projetos pedagógicos ancorados em temáticas socioambientais, culturais e tecnológicas funcionam como catalisadores da interdisciplinaridade, ao deslocarem o foco do ensino para a investigação. Nessa

lógica, a formação docente torna-se uma prática investigativa, em que os conhecimentos são acionados em função da compreensão de fenômenos complexos, e não como fins em si mesmos.

Entretanto, é comum que tais práticas enfrentem resistências institucionais e culturais. Como observa Gatti (2021), a persistência de modelos de avaliação centrados na aferição individualizada de competências disciplinares atua como obstáculo à consolidação de práticas integradoras. A autora enfatiza que, sem coerência entre proposta pedagógica e dispositivos de avaliação, a interdisciplinaridade corre o risco de se converter em um adereço retórico, dissociado da experiência efetiva de ensino-aprendizagem.

Nesse enquadramento, a formação continuada se apresenta como campo estratégico para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares mais consistentes. Carvalho (2022) aponta que programas formativos que valorizam a troca de experiências, a reflexão sobre a prática e o trabalho coletivo contribuem para a emergência de uma docência mais sensível à complexidade dos contextos escolares. Tais espaços possibilitam a construção de saberes pedagógicos situados, capazes de tensionar os limites

do ensino disciplinar.

Por outro lado, a integração curricular exige também rupturas com estruturas organizacionais que reforçam o isolamento entre áreas. Barros (2019) lembra que a escola, enquanto instituição moderna, foi concebida sob o paradigma da especialização, o que dificulta a emergência de práticas genuinamente interdisciplinares. A superação dessa lógica passa por reconfigurações profundas nos tempos, nos espaços e nos modos de organização do trabalho pedagógico, que permitam a convivência entre diferentes formas de saber e de ensinar.

Nesse processo, a escuta e o reconhecimento da experiência docente desempenham papel central. Santos (2020) destaca que muitas práticas interdisciplinares já se desenvolvem nas margens das propostas oficiais, em iniciativas locais, silenciosas, mas marcadas pela potência criadora dos professores. Tornar essas experiências visíveis e valorizá-las como produção legítima de conhecimento constitui passo essencial para consolidar uma cultura pedagógica mais integrada e dialógica.

A experiência dos estudantes em ambientes formativos interdisciplinares também tem sido objeto de investigação, com resultados que apontam para um

aumento da motivação, do engajamento e da compreensão crítica dos conteúdos. De acordo com Olivato e Silva (2023), os sujeitos em formação percebem a interdisciplinaridade como um fator que amplia o sentido da aprendizagem e contribui para a construção de competências profissionais mais amplas, voltadas à resolução de problemas complexos e à atuação ética e contextualizada.

Assim, as práticas interdisciplinares na formação docente revelam-se como processos ainda em construção, marcados por tensões, ambiguidades e negociações permanentes. Contudo, é precisamente nessa instabilidade que reside sua potência formativa: ao convocar os sujeitos a reconstruírem seus referenciais, a interdisciplinaridade não apenas amplia o campo de possibilidades da docência, mas transforma o próprio modo como se concebe o ato de formar e ser formado.

3.3 Desafios contemporâneos à implementação da interdisciplinaridade

Ainda que consolidada nos discursos educacionais e reconhecida em diretrizes curriculares nacionais, a interdisciplinaridade encontra barreiras estruturais, culturais e epistemológicas

que comprometem sua plena efetivação. Gatti (2021) chama atenção para o fato de que a fragmentação disciplinar não é apenas uma herança da organização moderna do saber, mas também uma estrutura de poder profundamente arraigada nas práticas e nas culturas institucionais. Romper com esse modelo implica desconstruir concepções cristalizadas sobre o conhecimento, o ensino e a autoridade docente.

Entre os principais entraves, destaca-se a persistência de dispositivos curriculares inflexíveis, que organizam a formação docente em núcleos estanques, desestimulando o diálogo entre áreas. Lima e Silva (2022) argumentam que a rigidez dos planos de curso e a ausência de espaços reais de articulação entre os componentes dificultam a proposição de experiências integradoras. Essa estrutura curricular linear reforça uma lógica de acumulação de conteúdos, em detrimento da construção de saberes contextualizados e relacionais.

Outro embargo recorrente refere-se à precariedade das condições institucionais oferecidas aos docentes para a elaboração e desenvolvimento de propostas interdisciplinares. Santos (2020) aponta que o trabalho colaborativo demanda tempo de planejamento coletivo, apoio técnico-pedagógico e valorização da

autonomia docente, condições que muitas vezes não estão presentes nos cotidianos escolares e universitários. Em sua ausência, a interdisciplinaridade se converte em sobrecarga ou em prática pontual, sem sustentação política ou pedagógica.

No âmbito da avaliação, observa-se a predominância de modelos centrados na aferição de resultados individualizados e conteudísticos, incompatíveis com a lógica processual e dialógica da interdisciplinaridade. Segundo Barros (2019), esse descompasso entre práticas pedagógicas e instrumentos avaliativos produz uma tensão permanente, que leva à desvalorização de projetos interdisciplinares diante da pressão por resultados mensuráveis. A coerência entre os princípios formativos e os dispositivos de avaliação é, portanto, condição imprescindível à consolidação dessa abordagem.

Além dos desafios materiais e organizacionais, é preciso considerar também as resistências subjetivas que atravessam o processo de formação para a interdisciplinaridade. Carvalho (2022) observa que muitos docentes, formados em paradigmas disciplinarizados, reproduzem concepções hierarquizadas de saber, o que dificulta o reconhecimento da legitimidade de outras áreas e abordagens.

Trata-se, em grande medida, de um desafio formativo que requer o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma diante da própria trajetória intelectual.

Essa exigência de reorganização formativa, no entanto, não diz respeito apenas à estrutura curricular ou aos arranjos pedagógicos, mas ao próprio sentido da aprendizagem enquanto processo constituinte do desenvolvimento humano. Como afirma Vigotski (2006, p. 115):

[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças as características humanas não naturais, mas que são formadas historicamente. Assim acredita-se que todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem.

É igualmente necessário refletir sobre o papel das políticas públicas no fomento (ou na obstrução) da interdisciplinaridade. Embora documentos como a BNCC reconheçam sua importância, o financiamento escasso, a descontinuidade dos programas formativos e a ausência de incentivos estruturais revelam um cenário pouco favorável à institucionalização de práticas

integradoras. Azevedo e Petrucci- Rosa (2023) reforçam que, sem políticas sustentadas e articuladas às demandas reais dos professores, as experiências interdisciplinares tendem a se esvaziar ou se tornar episódicas.

No plano da pesquisa, ainda são escassos os estudos que avaliem os impactos da formação interdisciplinar na prática docente e nos resultados de aprendizagem. Olivato e Silva (2023) indicam que há uma lacuna na sistematização de evidências sobre os efeitos concretos de projetos interdisciplinares, o que dificulta a sua legitimação institucional. Investimentos em pesquisas longitudinais, que considerem variáveis contextuais, culturais e curriculares, seriam fundamentais para ampliar a compreensão e o alcance dessa abordagem.

Em paralelo, a ausência de cultura de trabalho coletivo nas instituições de ensino superior representa uma limitação adicional. Gatti (2021) argumenta que a lógica meritocrática, individualizada e produtivista que rege a carreira docente universitária desincentiva a colaboração entre colegas, inviabilizando a construção de espaços interdisciplinares duradouros. Romper com essa lógica implica reformular os critérios de avaliação acadêmica, valorizando experiências

formativas compartilhadas e processos pedagógicos integrados.

Diante de todos esses elementos, torna-se evidente que a consolidação da interdisciplinaridade na formação docente exige mais do que boa vontade ou discurso inovador: requer transformações estruturais profundas, que envolvam políticas públicas, redes colaborativas, dispositivos pedagógicos coerentes e sujeitos formadores engajados em práticas reflexivas. Nesse sentido, como observa Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é antes de tudo um projeto ético-político de formação, que desafia a organização tradicional da escola e convoca o educador a repensar seu lugar na construção do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sistemática da produção acadêmica sobre a interdisciplinaridade na formação docente, no intervalo compreendido entre os anos de 2020 e 2025, permitiu evidenciar a maturação conceitual e a expansão empírica desse campo, ainda que marcado por tensões, ambiguidades e resistências. A revisão demonstrou que os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade não podem ser reduzidos a arranjos metodológicos ou a articulações pontuais

entre disciplinas. Trata-se, conforme Fazenda (2011), de uma ética do conhecimento e de uma ontologia da alteridade que convoca o educador a habitar a complexidade com abertura, escuta e disposição ao diálogo.

No plano das práticas formativas, identificaram-se experiências potentes que desafiam os modelos hegemônicos e propõem redes de sentido mais integradoras. Projetos baseados em metodologias ativas, abordagens STEAM e dispositivos coletivos de reflexão têm contribuído para uma formação mais situada, criativa e sensível às demandas dos sujeitos e dos territórios educativos (Olivato & Silva, 2023; Azevedo & Petrucci-Rosa, 2023). No entanto, tais experiências permanecem muitas vezes periféricas, enfrentando estruturas curriculares rígidas, carência de tempo institucionalizado para o trabalho colaborativo e ausência de políticas de fomento contínuo.

Os desafios à consolidação da interdisciplinaridade, portanto, não residem apenas na esfera do planejamento pedagógico, mas atravessam os campos da política pública, da cultura institucional e da subjetividade docente. Conforme Gatti (2021), sem coerência entre discurso e prática, entre princípios e dispositivos, corre-se o risco de esvaziar a potência

transformadora da interdisciplinaridade, convertendo-a em retórica decorativa. A resistência à fragmentação do saber exige coragem institucional e investimento formativo contínuo, que reconheça a transversalidade como valor epistêmico e pedagógico.

Para além da denúncia das barreiras, esta revisão reafirma a necessidade de um projeto formativo comprometido com a complexidade do mundo, com a pluralidade dos saberes e com a dignidade da experiência educativa. Como enfatiza Barros (2019), a construção de “pontes epistêmicas” requer não apenas abertura entre campos disciplinares, mas disposição para negociar sentidos, acolher tensões e coabitar fronteiras. Essa postura não se ensina por decreto, tampouco se impõe por normativas: ela se cultiva em espaços de escuta, de coautoria e de formação compartilhada.

Sinaliza-se, por fim, a urgência de que a pesquisa educacional aprofunde a investigação sobre os impactos da formação interdisciplinar na prática docente, especialmente por meio de estudos longitudinais, com forte ancoragem nos contextos. Também se recomenda o fortalecimento de políticas públicas que assegurem condições estruturais para o trabalho colaborativo e o

reconhecimento institucional de práticas pedagógicas integradoras. Sem isso, a interdisciplinaridade continuará sendo promessa não cumprida no cenário da formação de professores.

Consolidar a interdisciplinaridade como eixo da formação docente não é tarefa simples nem imediata. Trata-se de um processo histórico, coletivo e conflituoso, que exige deslocamentos teóricos, institucionais e subjetivos. Mas é precisamente nesse esforço de reconfiguração que reside sua potência política: a de inscrever no projeto formativo a possibilidade de uma educação que não apenas articule saberes, mas forme sujeitos capazes de compreender, problematizar e transformar a realidade em sua complexidade inescapável.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Lucas Massensini de; PETRUCCI-ROSA, Inês. A interdisciplinaridade na formação inicial de professores de Física: um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 34429, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/34429>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BARROS, José d'Assunção. *O que é interdisciplinaridade?* Petrópolis: Vozes, 2019. BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARVALHO, Maria Cristina Pires de. Redes de formação e práticas colaborativas docentes: contribuições para a interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270016, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kB3qQmxfctGk4sYBYjbQYxF>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2011.

JANTSCH, Álvaro; BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIMA, Maria da Conceição; SILVA, Edson Luiz. Currículo, interdisciplinaridade e formação docente: desafios em tempos de reforma educacional. *Educação e*

Fronteiras, v. 12, n. 36, p. 201-221, 2022.

Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/fronteiras/article/view/7933>. Acesso em: 20 jun. 2025.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVATO, Juliana Abra; SILVA, José Castro. Projetos interdisciplinares na formação docente: reflexões sobre a abordagem STEAM. Revista Educação em Questão, v. 61, n. 61, p. 1-19, 2023.

Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/30858>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PETRUCCI-ROSA, Maria Eliza Miranda. Escola e currículo: interfaces com o cotidiano. Campinas: Papirus, 2007.

SANTOS, Luciana Vieira. Avaliação da interdisciplinaridade no ensino médio: desafios e alternativas. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250036, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3Vf3rxXhZGMQFh3JLfLRDTS>. Acesso em: 17 jun. 2025.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

PLEASURE AS A PRACTICAL ACTIVITY OF THE INTELLECT IN SAINT THOMAS AQUINAS

Jose Antelmo Correia Lima¹

Jose Lucas of Omena Gusmao²

ABSTRACT : Pleasure is a prominent theme in the understanding of man and his respective activity of the highest faculty, that is, the contemplation, in the future life, of God, according to the Thomasian philosophy. It is a way of partially granting man a contemplation of goodness, of the immutable joys, in himself. What is appetizing becomes an object of delight when it fits the idea of good. Starting from this assumption, I will approach the Aristotelian-Thomasian perspective (13th century). The medieval master will present a theoretical apparatus that tends to redirect existence by containing human passions. Man still communes, in this world, with perfect goodness through contemplation and, also, through the practical activity of the intellect that orders the actions and passions proper to men, passing them through the sieve of virtue.

Keywords : Pleasure; Friendship; Action; Ethics; Thomas Aquinas.

RESUMEN: El placer es un tema destacado en la comprensión del hombre y la actividad de su facultad suprema, es decir, la contemplación de Dios en la vida futura, según la filosofía tomista. Es una forma de conceder al hombre una contemplación parcial de la bondad, de los goces inmutables, en su interior. Lo apetitoso se convierte en objeto de deleite cuando se ajusta a la idea del bien. Partiendo de este supuesto, abordaré la perspectiva aristotélico-tomasiana (siglo XIII). El maestro medieval presentará un aparato teórico que tiende a reorientar la existencia al contener las pasiones humanas. El hombre aún comulga, en este mundo, con la bondad perfecta mediante la contemplación y, también, mediante la actividad práctica del intelecto que ordena las acciones y pasiones propias de los hombres, pasándolas por el tamiz de la virtud.

Palabras clave: Placer; Amistad; Acción; Ética; Tomás de Aquino.

¹ Bachelor's degree in Philosophy: São Tomás de Aquino College – Facesta. Bachelor's degree in History. Faveni University Center. Specialist in Counseling and Pastoral Psychology: Dom Alberto College Undergraduate in Psychology. Anhanguera College

² PhD in Brazilian Education (UFAL) and professor at (IFAL). Jose.lucas@ifal.edu.br

1. INTRODUCTION

Pleasure is one of the themes addressed by Thomas Aquinas. It is in the third volume of the *Summa Theologica* that, when dealing with the passions of the soul, the medieval philosopher will explain how the individual must have a mature and understandable view of it, since it encompasses human relationships and joy when directed towards good. When dealing with pleasure, Thomas takes into consideration the present human condition, that is, a means by which man can overcome his temporal condition and redirect his existence, understanding the theme under discussion as an effect of happiness.

All the themes that are dealt with by Thomas Aquinas, works of a theological and philosophical nature, are of remarkable esteem. He brings up themes that allow for a fruitful dialogue with the ethical and philosophical plane. Therefore, we will resort to three questions unfolded in three specific articles of the *Summa Theologica*, in addition to the commentaries and other primary works. These articles are: a) Is action the proper cause of pleasure? b) Is movement the cause of pleasure? c) Is doing good to another the cause of pleasure? Inserted in his theological-moral treatises, the pertinent reflection on pleasure allows

us to perceive an originality.

Pleasure is not a new topic, but it had already been addressed from a philosophical perspective by other philosophers, such as Epicurus, Boethius and Aristotle himself. Thomas overcomes the erroneous understanding of pleasure as a desire that seeks momentary satisfaction. Following Aristotle, the Silent Ox of Sicily shares the same idea that human beings mature and consequently their mentality adapts to new ways of being, since a life based solely on the pursuit of constant pleasure is unacceptable.

Thomas will reconsider the purpose of our existence, that is, what our practices lead us to. He will take the Greek concept of good, which, in turn, overcomes individual evil. However, Aquinas will understand physical pleasure as being, in most cases, contrary to the guidance of the truth contained in the intellect; what allows us to analyze what we desire is whether or not the delightful object is in line with the expected good. The Silent Ox of Sicily states: “While hope aims at the expected good, hope is caused by love; because there is no hope of the good that is desired and

loved¹. ”

Pleasure consists of the consequence of our life with the presupposition of a good. Thomas proposes an itinerary that alludes to the formation of the human being in its integrity, which does not reject the practical or theoretical horizon. Thus, it promotes an abandonment of people to bad habits that denigrate the dignity of their nature in an attempt to not allow the same pleasure to veil the lights of truth. Chesterton tells us, referring to Saint Thomas: “His Aristotelianism simply meant that the study of the most modest fact will lead to the study of the highest truth” (2015, p. 78). If pleasure is accompanied by prudence, it will be an instrument of good for people. And the degree of honesty, contained in pleasure through a straight and clear conscience, will provide joy. Therefore, the Medieval Master will share pleasure as a disposition that can give continuity to good; and the perception that good was intentionally apprehended.

The path to discuss this article was taken through bibliographical foundations, based on primary and secondary works. With the aim of making Aquinas' thought accessible, reproducing the thought of the aforementioned philosopher. The construction process was carried out

systematically with the intention of contributing to readers a foundation that has credibility due to the theoretical framework. The first is Aquinas' most propagated work: *Summa Theologica*, which in the third volume alludes to the passions of the soul. Among others, the following stand out: *Initiation to Saint Thomas Aquinas*, by Jean-Pierre Torrel; *The New Age of the Spirit* (Frei Carlos Josaphat); *Reason Service of Faith* (Carlos Costa). *Saint Thomas Aquinas* (Chesterton).

Regarding the ethical concepts of Saint Thomas and Aristotle, the following works are used as a basis: *Ethics of the Greatest Masters* (Olinto Pegoraro); *Nicomachean Ethics* (Aristotle). The latter was adapted to the Thomasian view with regard to Christian ethics, which in turn permeates the discussion of this article. *Nicola Abbagnano's dictionary of philosophy* for the conceptualization of philosophical terms.

2. THE PRACTICAL HORIZON AND THE CAUSALITY OF PLEASURE

As every theory admits a specificity when trying to answer certain questions about a problem, it is no different in Thomas' philosophy. We notice that, given

¹ Cf. *S. Th.*, III, 3.q. 40, a.7,r.

the various areas covered by Aquinas, he formulates a conception to explain whether or not pleasure comes from an action ².

Given that human history goes through the process of organization and civilization, ethics is considered as a link that unites the first impulse that is reflected in the particular behavioral actions and culture of each era. However, let us consider each philosophical period as an expansion of an ethical particle. In this case, medieval ethics, detected in Thomist philosophy. Its practical function is to make man good.

Regarding the philosophy that arises from the reality posed by experience, pleasure appears as a motivating and determining principle that aims at well-guided action. Acting after moderate reflection and the sensitive element are

composed of two indispensable components for understanding pleasure in the practical horizon ³. Given that men aim at an excellent level when they are aiming at the most beautiful and most adaptable. The most coherent action is the one most completely disposed towards the most important material thing perceptible to the senses, and this is subject to the reason of the agent. It is through performance that we achieve the good ⁴that suits us. As Thomas Aquinas tells us: “Since reason is like the root of good in man, this good will be all the more perfect the more it can extend to more things that are convenient to man ⁵. ”

Pleasure consists of a natural potential that also resides in human beings. This element, intrinsic to the individual, makes him susceptible to changes in his

² Action begins with the human being himself. Without the human being's disposition to do so, there will be no action. He motivates action and is its final cause in terms of practical meaning. Acting means excellent activity that directs man to the understanding of the ethical being. The awareness of action reflects a disposition that overcomes obstacles and guides movements, giving them meaning. For Abbagnano (2007), there are two types of action for the scholastics. They are: “elicit voluntary action”, which corresponds to the *operation of the will* (wanting); and “commanded action”, which is directed by the will, has as its principle and is directed by the will.

³The practical horizon is variable in terms of its structure. Its founding basis differs from that which guides the theoretical horizon. Its possibility consists of the orientation that provides a differentiated manner consistent with accessibility to the object. Its aspect is centered on concrete situations, which, in

turn, act in common agreement between the situation in which we find ourselves and the guiding sense that enables, leads and provides us with action. See MONTE ESTORIL Presentation . In: ARISTÓTELES (2009). Nicomachean Ethics.

⁴In the conception of Faitanin and Veiga (2015), good is conceptualized through its connection with appetite in reality. It resides in the object itself, since good leads to the appetibility of the being that exists in the object of apprehension. Good is a flexibility of being towards the appetizable being, as much as it can be distinguished by the sieve of goodness present in the decision-making power of the metaphysically good. God provides goodness in things that at the same time resembles divine goodness, and as creatures, aiming at the desire to preserve goodness, Thomas highlights the good to which things tend. For this understanding, Thomas will dialogue with Platonic and Aristotelian thought.

⁵ Cf. S. Th. ,III, 3, q. 25, a.1, r.

behavior in relation to the *microcosm* (self-view), the *macrocosm* (worldview), and the contemplation of the sacred, with a view to the definitive end of human existence. Thus, human operation is implicit in the sense that pleasure justifies behavior, and explicit in the possibility of the same pleasure guiding or resulting from an action. For adequate execution is already an appetizing good.

2.1 THE QUALITY OF ETHICAL ACTION IN THOMAS AQUINAS

Thomas Aquinas' ethical conception derives from Aristotle's perspective on naturalness, but with an addendum: the universe and man were created by God, and thus, the Thomasian ethical plan is not restricted to the natural, but consists of a transcendental law, the eternal law. God's creative principle is the ordering principle of men, created in his image and likeness and led to their respective ends by the action of the first cause manifested by divine providence.

Man, endowed with autonomy in his actions, endowed with reason, prioritizes the One from whom he comes as a derivative, consequently, he shifts his gaze onto himself, that is, as an individual who carries the capacity to choose without external interruption. Let us therefore consider the ultimate end as the mediator of

our actions, given that bad choices may leave us exempt from the affirmation of what is divine in us. Costa states: "This is the core of Thomist ethics: its contextualization in the real world of human life directed towards its Creator" (2013, p. 84).

Furthermore, people who direct their lives according to Thomas Aquinas' ethical horizon give themselves the opportunity to actualize their primary characteristic, freedom and rational capacity; becoming capable of directing their existence towards the supreme good, that is, perfect happiness. The core of all philosophical and theological reflection on Christianity contributes to revelation. Consequently, such a mystery leads, according to philosophical means, to an idea of happiness that implies a correspondence to the idea of good that has a perfect organization and durability. This good exists, and in Aquinas' understanding it is God, to whom man is centered regarding his necessary ordering according to Costa (1993). In this case, the manifestation of the ethical nature that is intrinsic to man is already perceptible, acting after reflection, not being impulsive and much less unpredictable.

Thomas' ethical perspective becomes possible in every ethical horizon, worthy of being accepted and observed as a

plausible theory. Here is an addendum to the aforementioned ethics: even abstracting many qualities of Aristotle's practical horizon, Thomas, unlike the Greeks, elaborates such a practical plan aiming at a bias that encompasses anthropology, metaphysics and politics. However, the basis for such proceeding consists in the admission of the following maxim: the universe was created by God and is directed towards eternity. Action must take into account the eternity to be achieved. "It came from God and will return to Him. It is up to man to find the way back [...]" (PEGORARO, 2013, p. 91).

Happiness or satisfactory reward for those who adhere to Aquinas' ethical plan is extracted from the innermost part of the individual, as he or she is in a constant search for divinity through a demanding transformation of the continuous conquest of good habits. "Therefore, man's journey demands a set of virtues" (idem). But this happiness goes beyond historical temporality; Aquinas supersedes the Aristotelian vision, since he places it in eternity.

Thus, human virtues and faith, both walk hand in hand with reason, according to the Angelic Doctor. They are indispensable

prerequisites for understanding this ethical aspect. Thomas appropriates conditions from the Christian faith, from the Stoics⁶ and from the works of the Stagirite, and also uses some works of a doctrinal, Platonic and Neoplatonic nature. Aquinas will conclude that there is a unity between time and eternity, considering Christian concepts and their complement in the citizen and in the exercise of citizenship. This unity is distinct as each one occupies the space that is appropriate to it, but tends towards the same end, God, the supreme creator. Regarding this, Pegoraro says:

Finally, Thomas, without ignoring the limits of reason, thinks that the truths of faith (object of revelation) and the truths of reason (constructed by philosophy) are two paths, two focuses of light that God gave to man so that he may know the eternal plan, inscribed in nature and, therefore, accessible to intelligence, but not fully. Thus, reason can help to recognize the existence of the creator and to recognize the world as his creature (2013, p. 86).

Man is a political and logical animal and, consequently, is not a stranger to society and its circumstances, much less to what is knowable. Saint Thomas' epistemology is interconnected with the

⁶ Philosophical doctrine of Ancient Greece. It stood out for prioritizing knowledge over external

influences and feelings, that is, remaining faithful to knowledge.

idea that he conceives of man, as a substantial unity of sensitive corporeal elements and the *intelligible* (rational) soul, according to Costa (1993). Given that knowledge arises from experience through the senses and its relationship with reason and intellect, nothing is configured in an individual who has not undergone sensitive or intellectual knowledge. In the senses is *reality* (concrete forms); in reason, critical activity and the apprehension of abstract forms. Thomas identifies reason with transcendence, faith that is placed in an attempt to seek understanding.

The medieval master mastered a philosophical-ethical conception centered on human issues, based mainly on Aristotle's philosophy and faith. For Aquinas, reason has much to demonstrate in its coherence with faith, since it is noticeable that he tried not to make a sneaky speech about God. Above all, for Aquinas, the reason contained in man is an image of divine reason, as Costa (1993) presents. The discourse that comes from the followers of faith about God is enhanced, leading them to the possibility of abstracting something from the world of faith. The consistency of

the discourse is guaranteed through the complement that philosophy provides to theology and theology to philosophy. "If the knowledge of the natural order corresponds to a science – philosophy –, the knowledge of this new supernatural order, founded on revelation, corresponds to Theology" (COSTA, 1993, p. 44). Given that the Christian instruction book, the Bible, was written by observing human reality, it follows that there is a close relationship between the *corporal* (matter) and *spiritual* (spirit) complex.

2. 2 KNOWING IN THOMAS AQUINAS: IMPLICATIONS IN THE SCOPE OF HUMAN EXISTENCE

As for the visibility of the good intentionality of the action, we find that it arises, as in every vast philosophical field, from the achievement of an ultimate and satisfactory objective. Given the fact that every action is executed in accordance with the guiding and promoting principle *par excellence*, the theoretical horizon ⁷, that is, the apprehension of the object by the intellect. As man becomes aware of the

⁷The theoretical horizon is identified as the constitution of a formation that allows us to contemplate the truth, which resides in the intellect for Aquinas. The being that resides in the theoretical horizon differs from the being that is found in the practical horizon, as it is unchangeable. The

theoretical one admits an understanding through wisdom of the principle and cause of things. It is the meaning that guides us in our actions, that is, the guiding meaning is present in the different situations in which we find ourselves.

noble part of the soul contained within him, reason, the challenging possibility of being the controller of his desire appears to him.

Reason begins life and shapes it to educate desires. It is inconceivable, in this philosophical perspective, to separate life from pleasure. Thus, *existence* (life) is an exercise of the practicality that is intrinsic to it over the object and, consequently, over its dispositions.

We come to the question of improving human practicalities. We keep in mind that life must be understood in its entirety, provided with biased elements that drive us to adopt a measured stance in all situations, whether active or passive. We give meaning to our activities by conceiving pleasure as an indispensable quality for their improvement.

The feasibility of the subject's action provides a connection between the individual who acts and the object. Therefore, the beginning of the operation, through the senses, is considered to be a fundamental segment for the concretization of an operationalization. For the movement to be well guided, it is necessary that the two qualities are arranged in harmony with perfection. The *intellect* (reason) and the *disposition* (to act) must be improved in terms of the apprehension of the object, with a perceptive impression of whether it is delightful or not.

When we set out to take action, we identify in the disposition of the sensitive and the agent a straightforward precision of the potentiality contained in our being. All the elements that are placed at our disposal assume a subservient position. The most suitable object is in the tendency of the most beautiful and most convenient. The perfect action is that which demonstrates a relationship with the sense equated to a certain degree of perfection envisioned and desired, given that the most desirable is very perfect.

[...] two things are required for pleasure: the attainment of the appropriate good and the knowledge of this attainment. Now, these two things consist in a certain action; for knowledge in act is an action, and likewise, by an action we attain the appropriate good. Moreover, the appropriate action is itself an appropriate good. It is necessary, therefore, that all pleasure proceed from an action. (AQUINAS, *S. Th.* , III, 3, q. 32, a.1, r)

It is well known that pleasure is not restricted to the human senses; we can admit it in intellectual intuition, regarding the relevance of considering the truth contained in things, at the same time that we can consider it so true that it becomes indubitable. While a true operation is culminated, it is important to emphasize that

there is also a delightful operation. However, the detention of the opening of pleasure is not restricted to the senses, but they are effective channels for its conduction to perfection.

It is worth noting that there is a sharing of activities among men, that is, each one exercises it in a certain area and with the possibilities that he most desires. Thus says Aristotle: “Now the pleasure that leads the activities to a greater degree of completeness, and so is life, for which all humans yearn” (ARISTOTLE, 2009, p. 229). It is, therefore, an incessant search for pleasure by everyone, because that which encompasses and completes all existence has a sign of predilection.

The differentiation of the intensity of activities is observed in the degree of satisfaction or completeness granted by the relevance of the pleasure that is intrinsic to it. In the Aristotelian conception, regarding Book X of the *Nicomachean Ethics*, we can perceive the Philosopher's position regarding the correlation of pleasure and the intensity of the activity, considering the indissoluble relationship between them. One quality includes the important participation of the other so that together they give meaning to the action, granting the opportunity to recognize its relevance that is present in the degree of discernment, which we must agree is within the

competence of the various areas of identification of pleasure. Regarding this, the Stagirite says:

For the intensity of an activity increases with the pleasure that is pertinent to it. Thus, those who carry out their activity with pleasure obtain a higher degree of discernment and rigor regarding each task, as is the case of those who become competent in geometry through the pleasure they feel in solving geometric problems. They understand each detail in a deeper way (ARISTOTLE, 2009, p. 230).

It is necessary to emphasize the distinction between activities, and thus we admit such differentiation by excellence or mediocrity. The first consists of the excellent fruit of a serious movement; the other comes from the perversity resulting from a bad movement. Therefore, those who yearn for right conduct are recognized as worthy of praise, while wicked men are deserving of reprimand. As executions differ, so too does pleasure, given the vast variety of types of pleasure present in man. It is with great reservation that we emphasize activities as being superior according to an accumulation of purity in their gradual phases, according to Aristotle (2009).

From the perspective that pleasure varies according to the nature of the agent,

we emphasize that what arouses the appetite for some, for others, takes away the taste of seeing it. What delights the action for some can also create abjection on the part of others. As what constitutes the relevance of one thing to another is the degree of excellence and the goodness of the agent, we must give credit and recognize the truth of these pleasures. This is what makes the things that provoke true joy in us satisfactory. Regarding the opposite, that is, shameful pleasures, the Philosopher says: “It is, therefore, evident that those pleasures that are unanimously considered shameful cannot be called pleasures, except for those who are in a state of depravity” (ARISTOTLE, 2009, p. 232).

3. LOVE AS THE FOUNDING PRINCIPLE OF DELIGHTFUL FRIENDSHIP

The question of the other also permeates the work of the Angelic Doctor, given that being willing to serve and finding delight in a kind action dignifies human nature and elevates it to the recognition of its potential for good. Knowledge and love are the necessary dispositions to inaugurate a communion of feelings that produce intimacy between one person and another. Existence consists, therefore, in seeing in the other the possibility of allowing oneself

to be in him and for him, thus awakening him to a new way of being, proper to someone who becomes aware of being loved and reciprocates by loving. However, we recognize that such reciprocity occurs through the compatibility of affection and knowledge.

Love is, in the conception of Josaphat (2009), presented as an indispensable passion, which gives dynamism and meaning to the life of the human being. It has some capacities, among which the inclination towards good stands out, which in turn is divided into two: sensitive and spiritual. That is, good is in fact good when we desire something desirable and convenient, and especially for someone who inspires us to love well. However, such an idea will lead to the understanding of love as being the value of values. It is certain that there is the presence of such loving spontaneity in the understanding of human acts as well as in the audible voice of God that resonates through his plans and mysteries. The intention of the medieval master is contained in the expression of Josaphat (2009, p. 90): “It must encompass the simple experiences of the verb to love, involve all the most eminent forms of human love and see if it is possible to glimpse, while one can, the entire mystery of divine love”.

Thomas will make a tripartite division of the pleasure resulting from the benefit done to another. The first is related to the effect; what can be produced in the other. The second with the purpose; a reward resulting from such action. The third derives from the principle, which is exemplified in three. They are: a) the capacity to do good, b) the habit that inclines to do good and c) that moves to act.

As for the three principles that cause pleasure, the first is focused on reflecting on the realization of the right intention in the other. Reciprocity is the guarantee that the good done to the other also serves our good, since love is the link in this friendly relationship. Thomas states: “[...] as we consider our good the good of the other due to the union of love”⁸. Regarding the end, in this case doing good to the other would not only be a reciprocal satisfaction, but a justification for those who act in this way. They will become imbued with hope that good will come as a reward for themselves, coming from men or from God. Aquinas says: “Indeed, hope is the cause of pleasure”⁹. The third and last way is related to the capacity to do good. The central axis of this way is intrinsically related to the causative principle.

Good is materialized when the agent provides himself and his neighbor with a natural inclination to the delightful act of offering and sharing with others his excellence and participation in divine goodness. Man becomes capable of doing good by remembering, when addressing others, his divine filiation. He becomes connatural in the practice of goodness through the communication of the goods that are his own. Aquinas tells us: “The first is the capacity to do good: thus, doing good becomes delightful because man then imagines himself to be very endowed with goods, since he can communicate them to others¹⁰.”

3.1 FRIENDSHIP AS AN EXERCISE AND MANIFESTATION OF HUMAN FULFILLMENT

To reflect on such an engaging and pertinent theme, Aristotle's philosophy, more specifically book VIII of his work *Nicomachean Ethics*, will serve as a guiding subsidy, in line with the conception of the other, carried out by Thomas Aquinas, in question thirty-two, article six, of the third volume of the *Summa Theologica*.

The Stagirite's conception of friendship is closely linked to communal life, that is, the completeness of the human

⁸ Cf. *S. Th.*., III, 1.q. 32, a.6,r.

⁹ Cf. *S. Th.*., III, 1.q. 32, a.6,r.

¹⁰ Cf. *S. Th.*., III, 1.q. 32, a.3,r.

being in the community. Even if they enjoy other goods, no one wants to live without friends. Although it is not a convenient good, friendship is in fact a consolation that maintains balance in the various situations of life, providing those who consider themselves friends with a sharing of themselves with others and their respective needs. The Philosopher states:

Friends are a help to the young, by keeping them from doing foolish things; and to the old, by taking care of them and by making up for the growing loss of autonomy that results from their weakness. But to those who are in the prime of life, friends are a help to the performance of excellent actions (ARISTOTLE, 2009, p, 174).

In order for this friendly relationship to exist, it is necessary to observe the dispositions of the individuals involved in this spontaneous and reciprocal movement. Being a friend and allowing the other person to be one implies a mutual relationship between both parties. Wishing each other everything that is appropriate for goodness, without this desire going unnoticed. It is important to note that it is suggested that we be cautious of possible incompatibilities with friendship, because we realize that what is important in building a solid friendship is to take into account the qualities that come from our character.

Friendship and pleasure are closely related in terms of the pleasure of doing good to others and receiving it in return. Solid friendship is based on those who aim for good as the principle of all mutual action, that is, wishing good for others with the same intensity. Therefore, the good we wish for ourselves is the same that we should deposit in others through directed intellectual appetite. We should value our friends for who they are and not for formulated and unbreakable archetypes of friendships conceived by our subjectivity.

The permanence of good is the fair measure of the duration of friendship. The individual, in his collective coexistence, is not focused on the principle of being pleasant, but of addressing others pleasantly, that is, men who carry kindness are transmitters of it by the fact of being pleasant. Thus, they become useful to others, according to Aristotle (2009).

It is clear how much the Philosopher understood the meaning of friendship based on dignity, that is, in the possibility of being a friend or not there is a determining factor. To achieve an intimate, pleasurable and friendly relationship with the other, one must take into account the process that makes us worthy of such excellence. This process encompasses the becoming worthy of people who thus yearn for authentic friendship, and the self-recognition of this

same dignity by them. Given the explanation of the process, Aristotle gives credibility: “First, they must become worthy of friendship and this same dignity can be recognized in them. The desire for friendship arises quickly, but friendship does not” (2009, p. 179).

The correlation between pleasure and friendship designates the degree of excellence of the agent ¹¹. Perfection is contained in the persistence of pleasure in this spontaneous action that springs from the potentiality of desiring the things that are desirable to us. The ability to offer the other a pleasantness in friendly coexistence leads to the apprehension of true friendship, as friends centered on the aforementioned connection give each other mutual pleasure. As for what has been stated, it is only possible because it arises from good, since men who fit into goodness are determinedly useful to each other. Consequently, pleasure is independent of the relationship between inferior and superior men. Given that each person must post their right intention and characterize friendship arising from justice, the Stagirite tells us: “But the relations of friendship between these are, above all,

lasting, when they receive in return the same thing they give, such as, for example, pleasure, and not just any pleasure, but a determined pleasure, obtained from the same thing, by people of the same level” (ARISTOTLE, 2009, p. 179).

The atmosphere created by true friends is based on dialogue, from which the ease of friendship arises. Living together in a community is a natural consequence of our natural inclination, which is always inclined towards what brings us pleasure rather than pain. Living together involves creating responsibility for one another. The fruits of a guided friendship are noticeable when we spend our lives together.

Reciprocity is the backbone of this reflection, along with the connection with love in an understanding of absolute good and the object of that love. Pleasantness, to be understood in its entirety, needs to be guided by good. In this way, good men want good for the people they like for their own sake, without taking into account the possibility of a passionate emotional state, but in proportion to what springs from the most intimate part of man, from his soul. The direction given by love makes us

¹¹ Action is an expression of man as he is aware of his condition, since the individual as a practical being is the foundation of action. Every path of the practical man must be traced with the end in mind. It is in this terminology, agent, that we detect the

ethical being, where we perceive on the practical horizon the interconnected action and production. Agent is the name given to someone who converts a theoretical or practical reality into a performed action.

become an occasion of delight for the other. By loving a friend, we love ourselves. By becoming a good for a friend, we become appreciative of our own good.

For indeed what is absolutely good and pleasant seems to be susceptible of absolute love and to be simply willed, while what is good and pleasant for each person in particular is an object of love and willed for that person. The good is, however, for good men, susceptible of love and willed both absolutely and in relation to themselves (ARISTOTLE, 2009, p. 181).

Following Aristotle, the Angelic Doctor identifies love as the founding principle of a solid friendship. To do or suffer for a friend is a source of pleasure for us, as we are driven to act with the intention of becoming more and more human. For those who love their neighbor, whoever takes the initiative to love another, contributes to the achievement of the fullness of such an act. Then, such a feeling becomes unison in the expressions that edify and grant us a correction, so that we can reach our excellence, given that we aim at wisdom as an indispensable element among the fruits of a plausible friendship.

Thomas exhorts us: “[...] to give

man the impression of his wisdom and excellence”¹².

3.2 CHARACTER AS A UNIT THAT PROPOSES THE INDISSOLUBILITY OF FRIENDSHIP

The relevance of this reflection is present in the disposition of the character of individuals who desire a friendship resulting from fruitful acts, endowed with characters that enhance human actions in conjunction with the excellence of action. Let us take into consideration some indispensable qualities for such an axiom: a) excellence, b) self-control and c) transcendence.

A dispositional awareness brings together the concepts for the three premises that have been exposed. The first would be the consideration of self-control as a quality worthy of praise and observance. The second is centered on the conception that the man who thus conceives his existence is master of himself, when thinking he is able to contain himself and direct his action, therefore, whoever controls himself will not pursue vile actions, he will act well by virtue of the guiding sense. The third is contained, from the Aristotelian perspective, in the disposition of a divine character¹³.

¹² Cf. *S. Th.*., III, 3.q. 32, a.6,r.

¹³ It would be a natural disposition that has considerable qualities and is analogous to perfection.

Self-control coincides with one of the most excellent capacities of human existence . As a person becomes aware of such dignity, he or she carries common sense as a determining criterion. The absence of control is perceptible through the enjoyment felt with bodily pleasures, that is, it is through them that we define the temperate or debauched person according to Aristotle (2009).

It is clear, in Book VII of Nicomachean Ethics, that the consequences of the harm that someone apparently does to himself, may affect others, since it creates an objection to the debauched person. In a situation of debauchery, the person involved enjoys an incurable pleasure; on the other hand, the person who loses control of himself is curable. Given that, for Aristotle (2009), the lack of control does not assume the same criterion of discernment as the perverse disposition. The Philosopher tells us: “While perversion is a disposition that goes completely unnoticed (by those who have it), the lack of control is a state that does not go unnoticed” (ARISTOTLE, 2009, p.163). It is not that those who do not restrain themselves are unjust, but they

commit acts of injustice.

Those who do not control themselves, when it comes to controlling their desires, do not allow themselves the flexibility to transform them through their guiding sense, but they give their desires the opportunity to vehemently attack them. We therefore consider that not all pleasure is cause for disapproval, but those that are considered shameful. Aristotle (2009) invites us to reflect on the right position, since there is also, between excess and lack of pleasure, a position of balance that does not change when we assume it. Between not feeling pleasure in the body and feeling it in excess. Those who truly control themselves are inserted in the right measure, in a position of balance between excess and lack. The importance of seeking such a position is in the intention of being cautious when faced with things that cause us pleasure, since the more pleasures give us pleasure, the further they distance us from sanity. Furthermore, some forms of feeling pleasure are *pathological* (sick).

Therefore, in the Middle Ages, Thomas Aquinas (2009) continued and exemplified in a practical way the purpose

The analogy is related to the disposition or idea of a divine character, as acting perfectly, with qualities incompatible with the normality of the world of men, is to transcend and form a differentiated personality and vision regarding the issuing of a moral judgment

on the realities that concern the political order. Especially when the fundamental rights of the human person are required, since all the resources available must be in accordance with the *good of all* (common good).

of the just measure, since man realizes his fulfillment in time and specifically according to his nature. Taking into account that human forces are limited, action is granted to a certain extent. The constant on the delightful act can find a just measure and make man moderate. He is therefore subject to alternations and modifications. That is, for our nature that is inserted in mutability, mutable pleasure. But it is in the immutable realities that we find permanent joy, since the most perfect pleasures are contained therein.

Ultimately, the formation of character is proportional to the aforementioned forms of human behavior in the face of desire and the possibility of giving in to it. However, it is in the practical field that the individual builds his good judgment in the face of attempts to love the other. If in concupiscent love the other is seen as an object of utility, this type is degrading to human nature, it does not recognize the other as a person, and consequently devoid of character; in benevolent love, the human person is recognized as being the bearer of dignity and kindness. Therefore, what characterizes the formation of a disposition that perpetuates friendship is, in truth, the spontaneity and responsibility of love. Josaphat tells us:

Love will assert itself as a triumph, whether quick or slow, that manages to place all factors or at least the dominant factors on its side: esteem (the most rational element), tenderness, concentration of feelings, the ability to give, to give oneself (the most responsible element), to do good and to seek the happiness of the loved one (2009, p. 93).

Furthermore, this disposition is part of the human dispositions. This way of conducting life is a specificity of human nature, as it triggers the possibility of transcending the temporal condition. What builds this perspective of life is the ability to distinguish what is in fact appropriate or not, through the options of choice. Therefore, the authenticity of character will make us capable of making decisions in our expositions.

4. FINAL CONSIDERATIONS

This particle, an ethical problem, which is also present in the work of Thomas Aquinas, considers action related to theoretical and practical meaning as a formulation that directs life to an excellent condition through prudence, that is, directs it towards happiness that comes from good. Existence becomes a vehicle that can provide guidance to unchanging and constant joys. Thus, pleasure emerges as a

link between thinking and acting, granting man a promising uniqueness that leads to his adaptation to the idea of returning to the creator as a participation in his goodness, that is, what is most excellent in human nature.

Given that pleasure is the motivating and determining principle of an operation, the fullness of the action is considered as the perfection of the pleasure itself. The senses are the facilitators between the individual who carries out the action and the sensitive element. Given that it is convenient to take into consideration two irrefutable elements, the principle of the operation and its object. For the action to reach its degree of excellence, both items must be in perfect form. Furthermore, pleasure is an indispensable prerequisite for human action, not as if it were a consequence of a habit, but as a determining factor in achieving its end, that is, in achieving perfection.

is a close relationship between pleasure and life, as pleasure will not find its fulfillment without human action, and the latter can only be taken into consideration in relation to the former. However, such an agent's behavior is an opportunity to give meaning to life, holding back disconcerting impulses and passions. If good is linked to appetite, both trace an opening of the being to what is desired.

Pleasure is a consequence of the relationship that involves our life with the detection of attainable good, and this concludes the necessary object to fill the gaps in existence, repairing our weakness resulting from bodily limitations.

Joy must be accompanied by prudence, which will lead to the human formation of the conscious individual. This means that we must nurture within ourselves an honest pleasure, the core of human joy. Therefore, the discussion involves a question that includes action, the other and movement. Thus, the problem finds its core in the following issue: to be or not to be, which in this sense is explained as follows: the question of being is a constitutive particle of the question of good.

5. REFERENCES

ABBAGNANO, Nicola. **Dictionary of Philosophy** . 6th Ed. Translation: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

AQUINAS, Thomas. **Summa Theologica** . Human Acts. 2nd Ed. Vol. III. São Paulo: Loyola, 2009.

AQUINAS, Thomas. **Summa Theologica** . The Passions of the Soul. 2nd Ed. Vol. III. São Paulo: Loyola, 2009.

AQUINO, Thomas. **The Good: Disputed Questions about Truth. Question 21.** Translated by Paulo Faitanin and Bernardo Veiga. São Paulo: Ecclesiae, 2015.

ARISTOTLE. **Nicomachean Ethics** . Translated by Antonio de Castro Caeiro. New York: Atlas, 2009.

CAEIRO, Antônio de Castro. **Presentation** . In: ARISTOTLE. **Nicomachean Ethics**. São Paulo: Atlas, 2009.

Thomas **Aquinas**: reason in the service of faith. São Paulo: Moderna, 1993.

CHESTERTON. **Thomas Aquinas** . Translated by Emílio Angueth de Araújo. 3rd Ed. Ecclesiae, 2015.

JOSAPHAT, Frei Carlos. **Thomas Aquinas and the New Age of the Spirit** . São Paulo: Loyola, 2009.

PEGORARO, Olinto. **Ethics of the greatest teachers throughout history** . Petrópolis: Vozes 2013.

TORREL, Jean-Pierre. **Initiation to Saint Thomas Aquinas** . His Person and his Work. 4th Ed. Translation: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2015.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

NEUROCIÊNCIA APLICADA: Inovações Terapêuticas e Abordagens Integradas ao TDAH

Simone Cerqueira Rocha¹

Betijane Soares de Barros²

Orlando José de Assis

Adriana Cavalcante Lessa³

Claudevânia Lima Mendonça

Lucineide Maria de Jesus Santos ⁴

Pauliana Oliveira dos Santos

Ivaci Bomfim Pinheiro⁵

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir o papel da neurociência na compreensão e no tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), destacando os avanços científicos, as inovações terapêuticas e a importância de uma abordagem integrada e multidisciplinar na saúde mental. A pesquisa é de natureza qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, baseada em revisão bibliográfica sistematizada. O estudo conclui que os avanços da neurociência têm transformado significativamente o tratamento dos transtornos mentais, especialmente do TDAH, permitindo intervenções mais eficazes, seguras e personalizadas. Tecnologias como estimulação magnética transcraniana, neurofeedback, estimulação cerebral profunda, realidade virtual e inteligência artificial, associadas a novas abordagens psicofarmacológicas, demonstram grande potencial terapêutico. Além disso, reforça-se a necessidade de uma atuação clínica integrada, ética e baseada em evidências, que considere tanto os aspectos neurobiológicos quanto os psicossociais do paciente.

Palavras-chave: Neurociência; TDAH; Intervenções Neurocientíficas; Neurofeedback.

¹ E-mail: simonecerqueirarochoa@hotmail.com

² E-mail: bj-sb@hotmail.com

³ E-mail: Adrianacavalcante32@hotmail.com

⁴ E-mail: lucineidealagoas@hotmail.com

⁵ E-mail: ivaci18@outlook.com

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a neurociência tem se consolidado como um campo essencial para a compreensão e o tratamento dos transtornos mentais, promovendo uma verdadeira transformação nos paradigmas clínicos tradicionais. Ao integrar avanços em neuroimagem, genética, neuromodulação e psicofarmacologia, a neurociência permite intervenções mais precisas, personalizadas e fundamentadas nos mecanismos neurobiológicos subjacentes às diferentes condições psiquiátricas (Brites, 2021).

Esse progresso tem impactado significativamente o manejo de transtornos como depressão, ansiedade, esquizofrenia, transtorno bipolar e, especialmente, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). No caso do TDAH, os achados neurocientíficos demonstram alterações funcionais e estruturais em áreas cerebrais relacionadas ao controle executivo, à atenção e ao processamento de recompensas, além de disfunções nos sistemas dopaminérgico e noradrenérgico, fundamentais para a regulação do comportamento e da cognição (MEUCÉREBRO. 2025).

A partir desses conhecimentos, emergem terapias inovadoras como a estimulação magnética transcraniana

(EMT), o neurofeedback, a estimulação cerebral profunda (DBS) e abordagens farmacológicas de nova geração, que visam modular os circuitos neurais comprometidos. Adicionalmente, recursos tecnológicos como a realidade virtual e a inteligência artificial vêm sendo incorporados como ferramentas de suporte terapêutico, ampliando as possibilidades de intervenção de forma ética, segura e baseada em evidências.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo discutir o papel da neurociência na compreensão e no tratamento do TDAH, destacando os principais avanços científicos, as inovações terapêuticas e a relevância de uma abordagem integrada e multidisciplinar no cuidado à saúde mental (IESLA, 2024; IbraNeuro, 2023).

METODOLOGIA

Tipo de Pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem **qualitativa**, de natureza **exploratória e descritiva**, com delineamento bibliográfico. Visa compreender, descrever e analisar os avanços da neurociência aplicados ao tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e de outros transtornos mentais, bem como suas implicações clínicas e terapêuticas.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica sistematizada, buscando reunir e analisar publicações científicas, artigos revisados por pares, livros, manuais técnicos, diretrizes clínicas e materiais disponibilizados por institutos de referência na área da neurociência e saúde mental.

Fontes de Dados

Foram utilizadas as seguintes bases de dados e plataformas científicas:

- PubMed
- Scopus
- SciELO
- PsycINFO
- Google Acadêmico
- Relatórios técnicos de entidades especializadas, como o Instituto Brasileiro de Neurociências da Saúde (IBraNeuro), IESLA, além de materiais provenientes de congressos internacionais, como o BrainCongress (2025) e o IV Congresso Internacional sobre Novas Abordagens em Saúde Mental (2025).

Critérios de Inclusão

Foram incluídas na análise:

- Publicações dos últimos dez anos (2014–2024), priorizando dados mais atualizados.

- Estudos e artigos que abordem intervenções neurocientíficas aplicadas ao tratamento do TDAH e outros transtornos mentais, como depressão, ansiedade, esquizofrenia e transtorno bipolar.
- Revisões sistemáticas, meta-análises, ensaios clínicos randomizados e documentos técnicos que abordam a eficácia de métodos como Estimulação Magnética Transcraniana (EMT), Estimulação Cerebral Profunda (DBS), neurofeedback, além do uso de realidade virtual, inteligência artificial e terapias psicofarmacológicas baseadas em achados neurobiológicos.
- Estudos que discutam aspectos neuroanatômicos, neuroquímicos, genéticos e de neuroplasticidade relacionados ao TDAH.

Critérios de Exclusão

Foram excluídos:

- Artigos com abordagem meramente opinativa, sem fundamentação científica robusta.
- Publicações anteriores a 2014 que não apresentem relevância histórica direta para a construção do tema.

- Estudos sem acesso ao texto completo ou que não apresentassem metodologias claras.

Estratégia de Análise

Os dados foram analisados por meio de uma abordagem de análise temática, buscando-se identificar, categorizar e discutir os seguintes eixos principais:

1. Bases neurobiológicas do TDAH: alterações estruturais, funcionais, neuroquímicas e genéticas.
2. Avanços nas intervenções terapêuticas baseadas na neurociência, incluindo tecnologias de neuromodulação (EMT, DBS), neurofeedback, realidade virtual e inteligência artificial.
3. Integração de terapias farmacológicas, tecnológicas e psicossociais, com ênfase no impacto sobre os circuitos neurais e na neuroplasticidade.
4. Implicações éticas e desafios na implementação clínica das intervenções neurocientíficas.

Procedimentos Éticos

Por se tratar de uma pesquisa de caráter bibliográfico e teórico, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, uma vez que não envolveu diretamente seres humanos ou

coleta de dados primários. Todavia, todas as fontes utilizadas foram devidamente referenciadas, respeitando os princípios éticos da integridade acadêmica e dos direitos autorais.

Neurociência no Tratamento dos Transtornos Mentais

A introdução da neurociência no campo do tratamento dos transtornos mentais proporcionou uma profunda reformulação dos paradigmas terapêuticos tradicionais, tornando possível o desenvolvimento de abordagens mais individualizadas e embasadas em mecanismos neurobiológicos específicos (PERIODICOS NEW SCIENCE PUBL. 2023). Ao incorporar avanços em genética, neuroimagem, neuromodulação e farmacologia, a atuação clínica tornou-se progressivamente orientada por evidências, propiciando maior eficácia terapêutica e melhores desfechos para pacientes acometidos por condições como depressão, transtornos de ansiedade, esquizofrenia e transtorno bipolar (IESLA, 2024; IbraNeuro, 2023).

Entre as inovações centrais destaca-se a Estimulação Magnética Transcraniana (EMT), uma técnica de neuromodulação não invasiva que utiliza pulsos magnéticos para modular regiões específicas do córtex cerebral, sobretudo o

pré-frontal dorsolateral, associadas à regulação do humor. Evidências demonstram sua eficácia em quadros de depressão resistente e, em menor escala, em alguns transtornos de ansiedade, integrando as recomendações de guidelines internacionais contemporâneos (MedicinaSA, 2022; IbraNeuro, 2023).

A Estimulação Cerebral Profunda (DBS) representa outra modalidade inovadora, aplicada principalmente em quadros refratários de transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) e depressão grave. Essa abordagem envolve a implantação de eletrodos em regiões cerebrais específicas, permitindo a regulação direta de circuitos neuronais disfuncionais e promovendo respostas clínicas significativas em pacientes sem melhora com outros tratamentos (PSQUIATRAJAQUELINEBIFANO, 2024).

No âmbito farmacológico, os avanços em psicofarmacologia, impulsionados por investigações neurobiológicas, possibilitaram o desenvolvimento de novos medicamentos que agem de forma mais seletiva sobre sistemas neurotransmissores alterados em diferentes transtornos psiquiátricos. Destaca-se o surgimento de agentes moduladores da via glutamatérgica, como a esketamina intranasal, indicados para

depressão resistente, e a busca por psicofármacos com menores perfis de efeitos adversos (Brites, 2021).

Abordagens integrativas», como as psicoterapias cognitivas baseadas em mindfulness e protocolos de regulação emocional, têm sido amplamente utilizadas em associação a intervenções neurocientíficas. Tais práticas apresentam respaldo empírico na literatura internacional para a redução de sintomas depressivos e ansiosos, promovendo modificações funcionais mensuráveis em circuitos cerebrais associados à atenção, à regulação do estresse e à autoconsciência (IESLA, 2024).

A Realidade Virtual (RV) emerge como ferramenta complementar e promissora no contexto terapêutico, sobretudo para o tratamento de transtornos de ansiedade, fobias específicas e transtorno do estresse pós-traumático (TEPT). Sua utilização possibilita a exposição gradual e controlada a estímulos ansiógenos, facilitando a dessensibilização e a reestruturação cognitiva em ambiente seguro e monitorável (BJHR, 2023).

Ainda em expansão, a aplicação da inteligência artificial (IA) nos tratamentos de saúde mental permite o desenvolvimento de algoritmos voltados à personalização terapêutica, contribuindo para análises preditivas, acompanhamento de desfechos e

identificação de padrões individuais de resposta ao tratamento (PSIQUIATRAJAQUELINEBIFANO, 2024).

Cabe ressaltar a importância da abordagem multidisciplinar no manejo dos transtornos mentais à luz da neurociência, integrando psiquiatras, neurologistas, psicólogos, terapeutas ocupacionais e equipes multiprofissionais. As principais diretrizes internacionais recomendam a constante atualização dos protocolos clínicos, o monitoramento mediante biomarcadores e técnicas de neuroimagem e a associação entre tratamentos farmacológicos, psicoterapêuticos e intervenções tecnológicas para maior personalização e efetividade dos cuidados (IESLA, 2024; IbraNeuro, 2023; BJHR, 2023).

Ressalta-se, por fim, que todas essas estratégias terapêuticas apoiadas pela neurociência devem ser orientadas por princípios éticos, fundamentadas em evidências científicas e rigorosamente avaliadas quanto à sua eficácia e segurança, com vistas à promoção da qualidade de vida e reintegração psicossocial dos indivíduos acometidos por transtornos mentais graves (PSIQUIATRAJAQUELINEBIFANO, 2024).

Com base nas evidências mais recentes, os benefícios clínicos decorrentes

de intervenções neurocientíficas na saúde mental têm sido amplamente comprovados em diferentes contextos e diagnósticos (CAMILA HOBI. 2024).

Ensaio clínico randomizado, meta-análises e revisões sistemáticas demonstraram que técnicas como a estimulação magnética transcraniana (EMT), o neurofeedback e a terapia cognitivo-comportamental (TCC) fundamentada em achados neurocientíficos resultam em modulação eficiente dos circuitos neurais relacionados ao humor, ansiedade e cognição, proporcionando melhorias significativas nos padrões sintomatológicos quando comparadas a intervenções tradicionais (Brites, 2021). Em quadros de depressão resistente, por exemplo, a EMT apresenta índices de remissão clinicamente relevantes, especialmente em protocolos guiados por neuroimagem funcional, o que reforça a integração entre tecnologia e clínica no processo terapêutico (LATIN AMERICAN PUBLICAÇÕES. 2024).

No âmbito da esquizofrenia, os avanços em treinamento cognitivo supervisionado por técnicas de neuroimagem e intervenções de neuromodulação têm promovido ganhos mensuráveis na função executiva e redução dos sintomas negativos, segundo revisões sistemáticas recentes apresentadas em

congressos internacionais da área (BRAINCONGRESS, 2025). Embora tais abordagens funcionem majoritariamente como adjuvantes à farmacoterapia, sua aplicação se mostra vantajosa para a individualização do cuidado e para a potencialização do engajamento do paciente (ESCOLA PREMIUM. 2024).

Neurociências e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos neuropsiquiátricos do desenvolvimento mais prevalentes na infância, podendo persistir na adolescência e na vida adulta. Caracteriza-se por um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que compromete significativamente o funcionamento acadêmico, social e ocupacional do indivíduo (Brites, 2021).

Nas últimas décadas, a neurociência tem desempenhado um papel fundamental na elucidação dos substratos neurobiológicos associados ao TDAH, contribuindo para a compreensão dos mecanismos que sustentam seus sintomas e para o desenvolvimento de abordagens diagnósticas e terapêuticas mais precisas (BRJOHEALTH. 2022).

Do ponto de vista neuroanatômico, estudos de neuroimagem estruturada e funcional apontam para alterações em

diversas regiões cerebrais envolvidas no controle executivo, na regulação emocional e na modulação do comportamento (INNT. 2024). As principais áreas afetadas incluem o córtex pré-frontal dorsolateral, o córtex cingulado anterior, os gânglios da base (particularmente o núcleo caudado e o putâmen), o cerebelo e o corpo caloso. Estas estruturas estão diretamente relacionadas com funções como atenção sustentada, inibição de respostas, planejamento, tomada de decisões e processamento de recompensas (BJHR, 2023).

Em termos neuroquímicos, destaca-se uma disfunção nos sistemas de neurotransmissores, especialmente nas vias dopaminérgicas e noradrenérgicas. A hipótese dopaminérgica do TDAH sugere que há uma deficiência na transmissão da dopamina, particularmente nos circuitos corticoestriatais, afetando a capacidade de autorregulação comportamental e cognitiva. Alterações na sinalização noradrenérgica também impactam processos de alerta, vigilância e modulação da atenção (MEDICINASA. 2022).

Esse desequilíbrio neuroquímico fundamenta, em grande parte, a eficácia dos tratamentos farmacológicos, como os psicoestimulantes (metilfenidato e anfetaminas), que atuam aumentando a disponibilidade desses neurotransmissores

nas sinapses (Instituto Brasileiro de Neurociências da Saúde, 2024).

A neurociência contemporânea também tem enfatizado o papel da neuroplasticidade no TDAH. Evidências indicam que intervenções psicoeducacionais, terapias cognitivas-comportamentais e práticas de treinamento cognitivo podem promover reorganizações funcionais nos circuitos neurais, contribuindo para a melhora dos sintomas e das funções executivas.

Além disso, estudos genéticos têm identificado uma forte herdabilidade associada ao TDAH, estimada em torno de 70% a 80%, evidenciando que múltiplos genes de pequeno efeito interagem com fatores ambientais para o desenvolvimento do transtorno (EDITORACOGNITUS. 2023). Polimorfismos em genes relacionados ao transporte e à regulação de dopamina (como o gene DRD4 e o DAT1) estão frequentemente associados ao risco aumentado para o TDAH (Instituto Brasileiro de Neurociências da Saúde, 2024).

Por fim, o avanço das neurociências tem sido crucial para desmistificar concepções equivocadas sobre o TDAH, reforçando seu caráter neurobiológico e combatendo estigmas que frequentemente associam o transtorno a questões exclusivamente comportamentais ou

educativas (SCIENCE LATINA. 2023). O entendimento mais aprofundado dos mecanismos neurobiológicos do TDAH favorece abordagens terapêuticas integradas, que combinam intervenção farmacológica, psicoterapia, manejo educacional e estratégias de treinamento cognitivo, promovendo uma melhor qualidade de vida aos indivíduos afetados (SANARMED. 2022).

Para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), meta-análises apontam que o neurofeedback e intervenções comportamentais guiadas pelo monitoramento neural proporcionam ganhos superiores de atenção, autocontrole e desempenho acadêmico, especialmente quando personalizadas a partir de mapeamentos funcionais do cérebro (BrainCongress, 2025). Tais dados reforçam o aporte da neurociência no desenvolvimento de intervenções customizadas, com impacto favorável na funcionalidade global dos pacientes (Instituto Brasileiro de Neurociências da Saúde, 2024).

Em relação ao transtorno bipolar, revisões recentes sugerem que abordagens neurocientíficas centradas na regulação de circuitos emocionais, bem como psicoterapias baseadas em neuropsicologia, contribuem tanto para a estabilização do

humor quanto para a prevenção de recaídas (IESLA, 2024). Ainda que a literatura sobre intervenções baseadas em neurociência seja mais limitada neste grupo, resultados preliminares apontam para uma tendência positiva na complementação dos regimes farmacológicos tradicionais EDITVERSE. 2023).

Destaca-se ainda a relevância dos eventos científicos de grande porte, como o IV Congresso Internacional sobre Novas Abordagens em Saúde Mental, que apresentam e discutem ensaios clínicos atualizados, contribuindo para a difusão de práticas baseadas em evidências e para o fortalecimento da interface entre pesquisa e assistência clínica (BRAINCONGRESS, 2025). Desse modo, as evidências científicas agregadas nos últimos anos demonstram a robustez e o impacto prático das intervenções neurocientíficas na saúde mental, alicerçando um modelo assistencial cada vez mais preciso, integrado e multidisciplinar (COLINHA. 2024).

CONCLUSÃO

Diante dos avanços apresentados, torna-se evidente que a neurociência desempenha um papel central na transformação dos modelos de compreensão e tratamento dos transtornos mentais, especialmente do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

(TDAH). A integração de conhecimentos neuroanatômicos, neuroquímicos, genéticos e de neuroplasticidade tem proporcionado uma abordagem mais precisa, eficaz e personalizada, rompendo com estigmas e limitações das práticas tradicionais.

As tecnologias emergentes, como a Estimulação Magnética Transcraniana (EMT), a Estimulação Cerebral Profunda (DBS), o neurofeedback, a realidade virtual e a inteligência artificial, não apenas ampliam as possibilidades terapêuticas, mas também tornam os tratamentos mais alinhados às necessidades individuais dos pacientes. Paralelamente, a combinação dessas ferramentas com intervenções farmacológicas e psicoterapêuticas reforça a importância de uma abordagem integrada e multidisciplinar, que considera tanto os aspectos biológicos quanto os psicossociais do adoecimento mental.

No caso do TDAH, os achados neurocientíficos têm sido fundamentais para validar sua base neurobiológica, possibilitando intervenções mais assertivas, que promovem melhorias significativas na atenção, no autocontrole e na qualidade de vida dos pacientes. Além disso, o fortalecimento da pesquisa científica, por meio de eventos, congressos e publicações especializadas, contribui para que as práticas clínicas se mantenham constantemente atualizadas, baseadas em

evidências robustas e guiadas por princípios éticos.

Conclui-se, portanto, que a neurociência não apenas aprofunda a compreensão dos transtornos mentais, como também oferece caminhos concretos para um cuidado mais humanizado, eficaz e tecnicamente fundamentado, consolidando-se como um eixo indispensável na evolução da saúde mental contemporânea.

REFERÊNCIAS

BJHR. *Abordagens inovadoras no tratamento neurocientífico dos transtornos mentais*. 2023. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/71764>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BJHR. *Mecanismos neurobiológicos associados a transtornos mentais: uma revisão*. 2023. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/79499>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BJihs. *A neurobiologia dos transtornos mentais: avanços recentes*. 2023. Disponível em: <<https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/download/4588/4578/10013>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRAINCONGRESS. *Grade de Atividades: Brain* 2025. 2025. Disponível em: <<https://braincongress.com.br/evento/brain2025/programacao/gradeatividades/todas>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRJOHEALTH. *Mecanismos neurobiológicos dos transtornos mentais*. 2022. Disponível em: <<https://brjohealth.com/index.php/ojs/article/download/67/66>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Brites, Luciana Mota Dias. *Efeitos de um programa de estimulação da consciência fonológica em crianças de educação infantil no ambiente escolar*. 2021.

CAMILA HOBI. *Neurologia atual: avanços e saúde do cérebro*. 2024.

COLINHA. *Neuroplasticidade e aprendizado*. 2024. Disponível em: <<https://colinha.net/neurociencias/neuroplasticidade-aprendizado>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

EDITVERSE. *Exploring neuroscience and brain research advances*. 2023. Disponível em: <<https://editverse.com/pt/exploring-neuroscience-and-brain-research-advances/>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ESCOLA PREMIUM. *Neurociências e saúde mental*. 2024. Disponível em: <<https://www.escolapremium.com.br/neurociencias-e-saude-mental/>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

IBRANEURO. *Neurociência e os avanços na compreensão das causas e tratamentos para transtornos mentais como depressão, ansiedade e esquizofrenia*. 2023. Disponível em: <<https://ibraneuro.com.br/neurociencia-e-os-avancos-na-comprensao-das-causas-e-tratamentos-para-transtornos-mentais-como-depressao-ansiedade-e-esquizofrenia/>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

IESLA. *Saúde mental*. 2024. Disponível em: <<https://iesla.com.br/wp-content/uploads/2024/06/SAUDE-MENTAL-VOL.2-EBOOK-2024.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

INNT. *Relatório Parcial 2022-2024*. 2024. Disponível em: <<https://innt.org.br/relatorio-parcial-2022-2024/>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE NEUROCIÊNCIAS DA SAÚDE. *Página institucional*. 2024. Disponível em: <<https://institutobrasileironeurocienciassau de.com>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MEDICINASA. *Neurociência e depressão: como a ciência do cérebro contribui para novos tratamentos*. 2022. Disponível em: <<https://medicinasa.com.br/neurociencia-depressao/>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MEUCÉREBRO. *As principais tendências em neurociências para 2025*. 2025. Disponível em: <<https://meucerebro.com/as-principais-tendencias-em-neurociencias-para-2025/>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MEUCÉREBRO. *As principais tendências em neurociências para 2025*. 2025.

O GLOBO. *Neurociência faz descoberta que pode ser crucial na hora de escolher onde morar: entenda*. 2025. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/saude/noticia/2025/02/01/neurociencia-faz-descoberta-que-pode-ser-crucial-na-hora-de-escolher-onde-morar-entenda.ghml>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

PERIODICOS NEW SCIENCE PUBL. *Mecanismos fisiopatológicos dos transtornos mentais*. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/download/3435/4385>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

PSQUIATRA JAQUELINE BIFANO.

Neurociência e psiquiatria: tratamentos atuais para transtornos mentais. 2024.

Disponível em:

<<https://psiquiatrajaquelinebifano.com.br/neurociencia-e-psiquiatria/>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANARMED. *A relação entre a neurociência e a saúde emocional.* 2022.

Disponível em: <<https://sanarmed.com/a-relacao-entre-a-neurociencia-e-a-saude-emocional-colunistas/>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SCIENCE LATINA. *Aplicações da neurociência no diagnóstico e prevenção em saúde mental.* 2023. Disponível em: <<https://ciencialatina.org/index.php/ciencia-la/article/view/1149/1551>>. Acesso em: 15 abr. 2025.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Dayane Cristine Dias Correia¹

Josival Soares dos Santos²

Adjon Barroso de Araújo³

Janiele Dias Correia⁴

Daniele Dias Correia⁵

RESUMO

A busca por uma educação de qualidade é um desafio global que exige a formulação e implementação de políticas públicas eficazes e abrangentes. Este artigo explora a intrínseca relação entre as políticas públicas e a garantia de um ensino superior que atenda às demandas sociais e individuais. Como objetivo, o presente estudo busca analisar a interrelação entre as políticas públicas educacionais e os diversos fatores que determinam a qualidade da educação, identificar e discutir os desafios e as oportunidades na implementação de políticas públicas que visem à promoção de uma educação de qualidade, considerando o contexto brasileiro e as melhores práticas internacionais. Nesse sentido, aborda-se a necessidade de políticas que contemplem desde o financiamento adequado e a formação continuada de professores até a infraestrutura escolar e a criação de currículos relevantes e inclusivos. Argumenta-se que a qualidade educacional não se restringe apenas ao desempenho acadêmico, mas engloba também o desenvolvimento integral do aluno, a equidade no acesso e permanência, e a capacidade de preparar os indivíduos para os desafios do século XXI. Para o desenvolvimento desse estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva, cujas fontes para levantamento dos dados foram artigos e monografias publicadas no meio eletrônico, como sites da Scielo e o Google Acadêmico. Conclui-se que o sucesso na promoção de uma educação de qualidade depende de um compromisso político contínuo, da participação social e da avaliação constante das estratégias adotadas.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Educacional. Educação de Qualidade. Políticas Públicas.

¹ E-mail: dayanetyne@hotmail.com

² E-mail: josivalsoaressantos24@gmail.com

³ E-mail: adjonbarroso@gmail.com

⁴ E-mail: janielede@gmail.com

⁵ E-mail: danielediascorreia@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A educação é amplamente reconhecida como um pilar fundamental para o desenvolvimento social, econômico e humano de uma nação. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Araújo, 2025; Brasil, 1988).

Contudo, a mera oferta de vagas não garante uma educação de qualidade. É nesse cenário que as políticas públicas emergem como instrumentos cruciais para transformar o acesso em uma experiência educacional significativa e equitativa. Este artigo propõe-se a analisar como as políticas públicas podem ser desenhadas e implementadas para impulsionar a qualidade da educação, considerando seus múltiplos aspectos, desde o financiamento e a gestão até a formação docente e o ambiente de aprendizagem (Duarte, 2025).

Compreender essa relação é essencial para identificar os caminhos que podem levar a um sistema educacional mais justo e eficiente, capaz de preparar os cidadãos para os desafios e oportunidades do futuro.

Como objetivo, este trabalho busca analisar a interrelação entre as políticas públicas educacionais e os diversos fatores que determinam a qualidade da educação, identificar e discutir os desafios e as oportunidades na implementação de políticas públicas que visem à promoção de uma educação de qualidade, considerando o contexto brasileiro e as melhores práticas internacionais.

A relevância deste estudo reside na urgência e na complexidade de se alcançar uma educação de qualidade no cenário contemporâneo. Apesar dos avanços significativos no acesso à educação nas últimas décadas, a disparidade na qualidade do ensino contínuo, sendo um dos maiores desafios enfrentados por sistemas educacionais em todo o mundo, e particularmente no Brasil. Essa lacuna impacta diretamente o desenvolvimento social, econômico e cultural de um país, perpetuando ciclos de desigualdade e limitando o potencial individual e coletivo.

Compreender como as políticas públicas são formuladas, implementadas e avaliadas sob a perspectiva da qualidade educacional é crucial para identificar estratégias eficazes e replicáveis. Este estudo se justifica pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as intersecções entre o arcabouço legal e as práticas pedagógicas e administrativas,

buscando entender quais abordagens têm demonstrado maior sucesso na promoção de resultados educacionais mais equitativos e relevantes.

Além disso, a análise crítica das políticas existentes e a proposição de novas perspectivas podem subsidiar gestores públicos, educadores, pesquisadores e a sociedade civil na tomada de decisões informadas, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais robusto, inclusivo e capaz de preparar os cidadãos para os desafios e oportunidades do século XXI.

Vale ressaltar ainda que, em um contexto de recursos limitados e demandas crescentes, otimizar o impacto das políticas públicas na educação de qualidade torna-se não apenas uma meta, mas uma imperativa estratégica para o futuro de qualquer nação.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Políticas Públicas: conceitos e contextos

A relação entre políticas públicas e educação de qualidade é um campo vasto e complexo, explorado por diversos teóricos e abordagens. A qualidade educacional, por sua vez, não possui uma definição unívoca, sendo multifacetada e contextual. Autores como Duarte (2025) e Souza (2025) destacam que a melhoria educacional é um processo contínuo que demanda reformas sistêmicas, com foco no desenvolvimento profissional docente e na cultura de colaboração. Para Duarte (2025), a mudança significativa na educação ocorre quando há um alinhamento entre as políticas, as práticas escolares e a capacidade dos educadores de liderar essa transformação.

No contexto das políticas públicas, o financiamento é um dos pilares essenciais. A literatura, incluindo trabalhos de Davies e Zafira (2012), enfatiza que investimentos adequados e bem direcionados são cruciais para a melhoria da infraestrutura, aquisição de materiais didáticos e valorização dos profissionais da educação. No Brasil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um exemplo de política de financiamento que visa redistribuir recursos para reduzir as desigualdades regionais. Contudo, a efetividade de tais políticas depende não apenas do volume de recursos, mas também

de sua gestão transparente e eficiente.

Outro aspecto fundamental reside na formação e valorização dos profissionais da educação. Pesquisadores como Linda Darling-Hammond (2016) defendem que a qualidade de um sistema educacional está diretamente ligada à qualidade de seus professores. Políticas que investem na formação inicial e continuada, em planos de carreira atrativos e em condições de trabalho adequadas são cruciais para atrair e reter talentos na docência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Brasil, já prevê a importância da formação docente, mas a implementação efetiva ainda enfrenta desafios (Brasil, 1996).

A gestão escolar democrática também emerge como um fator crítico. Gadotti (2000) argumenta que a participação da comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) nas decisões pedagógicas e administrativas contribui para um ambiente escolar mais engajador e para a construção de um projeto pedagógico mais alinhado às necessidades locais. Políticas que fomentam a autonomia das escolas e a participação social podem empoderar as comunidades para que se tornem corresponsáveis pela qualidade da educação.

Por fim, o currículo e a avaliação são elementos interligados. Políticas

curriculares devem promover um ensino que vá além da memorização, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e as habilidades socioemocionais, conforme preconizado por documentos internacionais como os da UNESCO. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), no Brasil, busca estabelecer um norte para o que se espera que os alunos aprendam. Já as políticas de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), devem servir como ferramentas de diagnóstico para identificar pontos fortes e fracos, subsidiando a formulação de novas políticas e aprimoramento das existentes, e não apenas como instrumentos de ranqueamento (Brasil, 2017).

De acordo com Giovanni (2009), as políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia.

Logo, compreende-se como Políticas públicas conjuntos de ações, programas e decisões que são tomadas pelos governos, sejam estes da esfera nacional, estadual ou municipal com a participação de modo direto ou indireto, de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico (Gandini, 2008).

Para Azevedo (2003), as políticas públicas podem ser compreendidas como uma forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia.

O conceito de políticas públicas é um conceito evolutivo, na medida em que a realidade a que se refere existe num processo constante de transformações históricas nas relações entre estado e sociedade, e que essa mesma relação é permeada por mediações de natureza variada, mas que, cada vez mais estão referidas aos processos de democratização das sociedades contemporâneas.

A expressão ‘políticas públicas’ parece ter entrado definitivamente no vocabulário contemporâneo. Sua presença constante na imprensa, nas agendas

públicas, nos documentos públicos e não-governamentais, nos pronunciamentos políticos, nas pautas de movimentos sociais, revela uma avassaladora presença do tema na vida cotidiana dos países democráticos (Azevedo, 2023).

A observação histórica das políticas públicas possibilita a identificação de elementos invariantes em todas elas, embora cada uma delas tenha ocorrido de maneira singular e única. A questão principal, nesse caso, é como identificar tais elementos.

Os elementos são dados à observação do investigador. Por exemplo, toda política pública se baseia numa “teoria”, ou seja, num conjunto de asserções de origem diversa, seja racional ou não, que dá sustentação às práticas da intervenção, em busca de um determinado resultado (Giovanni, 2009).

A observação histórica mostra que “teoria”, práticas e resultados, são elementos primários que estão presentes em todas as políticas públicas, embora empiricamente teoria, práticas e resultados tenham uma concreção histórica própria e única.

No entanto, mais importante do que identificar os elementos invariantes é estabelecer entre eles uma relação que seja realmente indissolúvel e orgânica, de modo que constituam totalidades estruturadas,

discretas, que chamo, no caso, de estruturas elementares.

No tocante as estruturas substantivas, as políticas públicas podem ser definidas como atividades sociais, e nessa acepção sociológica, concretizam-se por intermédio de ações sociais, caracterizadas por, um mínimo de padronização e institucionalização (Azevedo, 2003).

Em outras palavras, os agentes sociais, os atores, nesse âmbito, pautam suas ações por orientações conduta dotadas de objetivos implícitos ou explícitos; e, em maior ou menor grau, de alguma racionalidade, que chamaremos aqui de interesses e, ao mesmo tempo, movimentam-se dentro de um espaço social institucionalizado por pautas de comportamento de correntes de um conjunto de regras.

Nas análises de políticas públicas, os aspectos da estrutura material têm sido constantemente descurados, o que parece limitar o alcance de análises. A maior parte das metodologias tem revelado certo “politicismo”, na medida em que não consideram outras angulações tais como a sociológica, a econômica e a cultural, que permitem incorporar as políticas públicas como fenômenos cruciais da economia política do capitalismo contemporâneo.

Enfim, esse conhecimento mais de

perto sobre as políticas públicas, proporciona então uma visão mais apurada quanto as políticas educacionais e, principalmente a importância de cada uma para o desenvolvimento do educando nas escolas.

3.2 Políticas Públicas que Promovem Qualidade na Educação Brasileira

São muitas as políticas públicas direcionadas à educação no país. Cada uma delas propõem melhorias no processo educacional no qual o indivíduo se submete. As políticas visam desenvolvimento, além do envolvimento do educando no processo educacional. há políticas educacional para todas as etapas da educação brasileira e modalidades. O Brasil busca oferecer a melhor educação que existe, por isso, políticas educacionais têm sido criadas e aplicadas nessa proposta (Giovanni, 2009).

Assim, compreende-se que, as políticas públicas se tornam relevantes na educação, pelo fato de proporcionar o cumprimento da legislação educacional brasileira e, dar oportunidades de melhorias no processo educativo.

Abaixo serão elencadas algumas das muitas políticas educacionais constituídas no Brasil, de acordo com Lenzi (2022):

- Programa Brasil alfabetizado: essa é uma política que visa a

alfabetização dos jovens, adultos e idosos.

- Educação para Jovens e Adultos: é uma política que foi criada para oportunizar adultos a concluir seus estudos, uma vez que, estes não conseguiram fazer isso no tempo regular. Esse programa atende adultos desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio.
- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): O Pronatec surge da necessidade que o governo viu em ofertar cursos profissionalizantes, dando assim maiores oportunidades para o jovem e adultos desenvolver o seu trabalho, cumprindo assim, o que diz o Art. 205 da Constituição Federal, referente ao papel social da escola, que é a formação do indivíduo e seu preparo para o trabalho.
- Programa Universidade para Todos (PROUNI): a política do Prouni nasceu com a necessidade de dar oportunidades para os jovens de baixa renda possam estudar por meio de bolsas nas Universidades privadas.
- MEDIOTEC: É um programa que oferece cursos de ensino técnico dedicado aos estudantes que estão

cursando ensino médio nas escolas públicas estaduais.

- Programa Escola Acessível: esse programa foi criado para dar maior acessibilidade aos alunos com deficiências a entrar e permanecer nas instituições escolares e ali se desenvolverem em todos os aspectos: físico, psicológico, intelectual e social. A política da acessibilidade deve ser cumprida, uma vez que, a educação é um direito de todos e, esse todos independe da condição socioeconômica, sociocultural, física ou até mesmo mental do indivíduo.
- Programa Caminho da escola: essa política educacional foi criada para aumentar a frota de veículos que faz o transporte de alunos, tanto municipais quanto estaduais.
- Educação em Prisões: esse é um programa que leva o ensino técnico a jovens e adultos que cumprem pena prisional, garantindo assim, mais uma vez o cumprimento do artigo 205 da CF/88 “educação, um direito de todos”.
- Programa Brasil Profissionalizado: é um programa destinado aos jovens matriculados no Ensino Médio da rede pública de ensino

proporcionando assim oportunidades de trabalho ao sair da escola.

- Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND): É uma política que visa apoiar financeiramente os cursos de licenciaturas indígenas ou interculturais que forma docentes de escolas indígenas.

De acordo com Azevedo (2003), as políticas públicas, quando entendidas como ações que visam benefícios para a população, compreende-se que, as mesmas se mostram de grande valia na educação, uma vez que, a partir destas, busca-se um ensino de qualidade e, o aluno terá subsídios para um desenvolvimento significativo enquanto cidadão. As políticas são criadas visando o cumprimento da legislação brasileira que rege a educação, ou seja, as leis educacionais precisam ser observadas e cumpridas, logo, ações e programas necessitam ser criadas para que se cumpra aquilo que preconiza a legislação.

Há inúmeras políticas que oferecem aos educandos possibilidades de permanência e desenvolvimento no espaço escolar, principalmente para aqueles com deficiências. a política para uma educação mais inclusiva, proporcionando assim

acessibilidade ao educando com eficiência, deve ser observada e cumprida, almejando assim, o desenvolvimento desse aluno em todos os aspectos da sua vida, a saber: físico, psicológico, intelectual e social.

As Políticas visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma abrangente ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico. As políticas correspondem também a direitos assegurados pelas Leis, como por exemplo, a Constituição Federal. É preciso que as escolas busquem políticas e desenvolvam-nas de forma efetiva em seu espaço, trazendo para dentro das salas de aula a realidade de cada aluno e trabalhando com as mesmas da melhor forma possível, visando sempre o crescimento intelectual, emocional, social e cognitivo de cada aluno (Giovanni, 20069).

Percebe-se que há inúmeras possibilidades de políticas públicas educacionais para que a escola da atualidade possa atender às demandas da educação com qualidade. Tratam-se, entretanto, de estabelecer tais possibilidades em nível local, regional e nacional.

Sendo ainda necessário implementar políticas de forma participativa, e não hegemônica, para maior engajamento e comprometimento da comunidade. Certamente, com o assentimento desses

atores em processos racionais de discussão e deliberação haverá maior chance de que as políticas educacionais tenham continuidade, gerando os resultados esperados.

Entretanto, para que as políticas públicas educacionais realmente alcancem seu objetivo almejado, que é oferecer uma educação de qualidade, faz-se necessário proceder a uma avaliação, como ponto essencial da avaliação de qualquer política pública como prestação de contas.

Esse procedimento deve ter três funções principais, a saber; informação sobre o trabalho realizado e quais eram os objetivos iniciais; readequação de algum(ns) objetivo(s) que não foi(ram) considerado(s) adequado(s) e legitimação do trabalho realizado, podendo-se optar pela sua perpetuação. Trata-se, portanto, de um trabalho coletivo.

Dessa forma, pode-se considerar as políticas públicas não como um ato isolado, mas um trabalho conjunto da esfera pública com a comunidade, havendo participação ativa de todos os agentes envolvidos.

O envolvimento gerará o que é denominado como sentimento de vínculo e de pertencimento, por meio do qual uma comunidade se une e trabalha pelo seu bem comum, buscando assim uma educação de qualidade à população brasileira.

4 CONCLUSÃO

As políticas públicas são, sem dúvida, o motor principal para a construção de uma educação de qualidade que seja acessível e equitativa para todos. A complexidade do tema exige uma abordagem multifacetada, que compreenda a interconexão entre financiamento, formação docente, gestão, currículo e avaliação. Uma política educacional eficaz não é apenas aquela que garante a entrada do aluno na escola, mas que assegura sua permanência, seu aprendizado significativo e seu desenvolvimento integral, preparando-o para os desafios do século XXI.

Para que as políticas públicas atinjam seus objetivos de forma plena, é imprescindível um compromisso político contínuo e de longo prazo, transcendendo governos e ideologias partidárias. Além disso, a participação social ativa – de pais, alunos, educadores, comunidade e especialistas – é fundamental para que as políticas sejam verdadeiramente representativas e respondam às necessidades locais. Por fim, a avaliação constante das políticas implementadas, com base em evidências e dados, é crucial para identificar o que funciona, o que precisa ser ajustado e como otimizar os recursos disponíveis. Somente através de um esforço

conjunto e da implementação de políticas públicas robustas e bem articuladas, poderemos sonhar com um futuro em que a educação de qualidade seja uma realidade para cada indivíduo, impulsionando o desenvolvimento sustentável e a justiça social.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, G. C. de. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil**: "o problema maior é o de estudar". Educ. Rev., Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: junho de 2025.

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas**: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** - Lei De Diretrizes e Base. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em junho de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em. Junho de 2025.

DAVIES, Scott; ZARIFA, David. **The Effects of Public and Private Funding on Higher Education Quality**: A Cross-National Analysis. Higher Education, v. 64, n. 4, p. 553-570, 2012.

DUARTE, C. S. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspect., São Paulo, v. 18, nº 2, p. 113-118, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: junho de 2025.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. Cortez, 2000.

GIOVANNI Geraldo Di. **As estruturas elementares das políticas públicas**. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP, 2009.

LENZI, Tié. **Políticas públicas na educação:** quais são e quem faz?

Disponível

em:

[https://www.todapolitica.com/politicas-](https://www.todapolitica.com/politicas-publicas-na-educacao/)

[publicas-na-educacao/](https://www.todapolitica.com/politicas-publicas-na-educacao/). Acesso em novembro de 2022.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque.

Progestão: como gerenciar os recursos financeiros? Módulo VI. MACHADO, Aglaê de Medeiros (coord.). Brasília: CONSED - CONSELHO de Secretários de Educação, 2001.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In Revista: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16,

jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>

Acesso em junho de 2025.

<http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/cartilhafundeb.pdf>-Cartilhado

FUNDEB. Acesso em junho de 2025.

<http://revistaescola.abril.com.br/swf/animacoes/exibianimacao.shtml?fundeb/fundeb.s>

wf.Infográfico animado que mostra como funciona o FUNDEB. Acesso em junho de 2025.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

REFLEXÃO SOBRE O FILME “O NOME DA ROSA” NA ÓTICA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO CLÁSSICA

*Eliezer José Da Silva
Lucas de Omena Gusmão¹
Cledson Jatiniel Lima Mendonça*

RESUMO

O interesse em analisar o filme “O nome da Rosa” persistiu por curiosidade de como o longa, em seu tempo, encaminhou reflexões e temáticas de maneira que podemos compreender sua problemática e discussão teórica e aplicá-la na contemporaneidade. No contexto estudado, seguimos o itinerário traçado pelo filme à luz do pensamento sociológico clássico. Para vislumbrarmos esse processo, nos apropriamos sutilmente da síntese conceitual de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. A ambiência do filme nos possibilita todo um palco social, mostrando-nos como é possível fazermos um mapeamento dos “Fatos sociais” que circundam a realidade do monastério mostrado no longa. A codificação do filme mostra-nos os valores tipográficos do homem medieval e sua crise perante o mundo moderno, o que o aproxima dos conceitos éticos de Max Weber. Além das peculiaridades dos personagens, é possível analisar o conflito de classes existentes nas ordens religiosas apresentadas pelo filme, tema capaz de ser elucidado pelo marxismo. Iremos discorrer sobre os conceitos de “religião”, “moral”, “sociedades”, “classes”, “história” e outros. Além dos conceitos, nos fundamentaremos nos seguintes livros: “A ética protestante e o espírito capitalista” de Weber; “As regras do método sociológico” de Durkheim; e os “Manuscritos econômicos e filosóficos” de Karl Marx. Em síntese, trata-se de uma reflexão aiosa e sintética do universo cinematográfico do “O nome da Rosa” e seus embates com conceitos específicos da sociologia clássica.

Palavras chave: Medieval. Classes. Sociedade.

²Doutor em educação brasileira. Professor do IFAL.

1. INTRODUÇÃO

Tendo chegado ao final de minha vida de pecador, meus cabelos agora brancos, preparo-me para deixar aqui meu testemunho dos maravilhosos e dos terríveis eventos que testemunhei na juventude, no final do ano de 1327. Que Deus me conceda sabedoria e graça, para ser um cronista fiel dos acontecimentos ocorridos num remoto mosteiro no obscuro norte da Itália. Um mosteiro cujo nome parece mesmo agora clemente e prudente omitir. (Narrativa inicial do filme *O Nome da Rosa*)

O filme “O nome da rosa” de Jean-Jacques Annaud¹ foi lançado nos cinemas no ano de 1986. Trata-se de uma adaptação do romance homônimo do escritor italiano Umberto Eco². O filme teve repercussão na área das ciências humanas a ponto de tornar-se referências reflexiva sobre o período medieval. É nessa perspectiva reflexiva que desenvolve-se essa pesquisa, a saber, “Reflexão sobre o filme ‘O nome da rosa’ na ótica da sociologia clássica”. Diante da narrativa do filme somos levados aos seguintes questionamentos: o que é o homem na concepção medieval? O que

significa a prática da pobreza evangélica? Qual a importância do mosteiro do filme para o legado cultural ocidental? Qual é a natureza do pecado? O que é superstição? O filme é de fato uma reprodução fiel da idade média? Existe alguma simbologia no filme que dialogue com a contemporaneidade?

Tais problemáticas suscitadas no longa terão os seguintes objetivos: geral, analisar os elementos genéricos da sociabilidade do filme e aproximá-los da sociologia clássica; específicos: apresentar como o conceito de “fatos sociais” de Durkheim manifesta-se na ambiência do filme; analisar a moral católica constatada no filme e contrapô-la com a ética protestante segundo a visão de Max Weber; e por fim, refletir os conflitos de classes existentes no filme conforme o pensamento marxista.

Tendo em vista os questionamentos levantados anteriormente, iremos estabelecer os procedimentos metodológicos dentro de uma sistemática analógica e dialógica: descrição da narrativa do filme; estudo dos “fatos sociais” na obra “Regras do método sociológico” de

¹ Cineasta francês, entre os seus filmes, um que teve grande destaque, não apenas pelas condições cinematográficas, mas políticas, foi “Sete anos no Tibet”. Teve sucesso com a “Guerra do fogo” e “amante”. Dedicou-se com grande empenho para “O nome da rosa”.

² Importante filósofo. Foi também um estudioso de semiótica e linguística. No livro “O nome da rosa” é

possível ver os detalhes simbólicos que o autor evidencia. Nesse sentido, o livro nos traz detalhes que escapam ao filme. Um exemplo desse estado de coisa é a descrição dos vitrais que cercam a igreja do monastério, exalando luz e cores. No filme o ambiente é quase na sua totalidade cinzento e triste, justificando o jargão moderno de que a idade média é a idade das trevas.

Durkheim; leitura da “Ética protestante e o espírito capitalista” de Weber; problematização do contexto sociológico e religioso segundo a interpretação de Marx nos “Manuscritos econômicos e filosóficos”.

Além das obras supracitadas, compreendemos que os labirintos do mosteiro descrito no filme nos faz bafejar uma espécie de decodificação que nos põe no centro transicional da idade média para a idade moderna. Conceitos sociológicos, teológicos e filosóficos, como homem, religião, sociedade, moral e outros, serão perenes nesse trabalho.

Em tese, acreditamos que o reflexo de “O nome da rosa” merece um olhar atento sobre as humanidades. O longa traz problemas universais que granjeiam destaque e investigação, como bem afirmou o filósofo alemão Martin Heidegger: certas temáticas estão para além do tempo e espacialidade, pois são, antes de tudo, um problema de pensamento.

2. MÉTODO SOCIOLÓGICO, FATOS SOCIAIS E O “NOME DA ROSA”

Mas o que há de tão alarmante no riso? (Pergunta William a Jorge na biblioteca) O riso mata o temor (responde Jorge). E sem temos, não pode haver fé. Porque se não se teme ao demônio não há mais necessidade de Deus. (Aos 115 minutos do filme).

2.1 AMBIÊNCIA E NARRATIVA.

O ambiente do filme desenrola-se em um obscuro mosteiro italiano do século XIV. O monastério tem umas das principais bibliotecas de toda cristandade. O monge franciscano Willian de Baskerville junto com o seu discípulo, o noviço Adso, chegam a cavalo no mosteiro para participarem de uma espécie de conferência sobre a pobreza de Cristo, tema que perpassou diversas ordens religiosas, em especial as medicantes, como franciscanos e dominicanos, durante a baixa idade média. Ocorreu que ao chegar no mosteiro, Willian percebeu algo distinto, a morte recente de um dos monges. Observando a vida ordinária do monastério, Willian recebeu a designação do próprio abade para investigar uma série de assassinatos decorrentes nos domínios do mosteiro. As mortes eram associadas pelos monges mais supersticiosos como eventos ligados ao apocalipse bíblico. O “detetive” franciscano logo percebeu o caráter sintomático das mortes: dedos e línguas roxos, provocada por veneno que encontrava-se nas páginas da “Poética” de Aristóteles, especificamente no livro II que trata da comédia.

É interessante que em um dos momentos do filme discute-se o riso. Um monge afirma que o riso torna os homens semelhantes a um macaco. Daí, Willian

rebate afirmando que o riso é um fenômeno estritamente humanos. Ressaltamos que Segundo Bergson, Filósofo francês, um dos fatores que nos situa na condição humana, é o riso. Segundo o filósofo, antes mesmo de desenvolvermos a razão e compreensão articulada das coisas, temos a capacidade de sorrir. E somos os únicos com tal capacidade. Willian ver no riso um dos motes para nos distinguirmos dos outros animais. Essa tese comprova no filme o perfil aristotélico do monge franciscano, de conceber na hierarquia das coisas, o homem como realidade singular dotada de sociabilidade e racionalidade, superior aos demais entes existentes no mundo. Willian suspeita que o assassino seja um monge chamado Jorge, por conta da sua reação controversa aos posicionamentos do franciscano. Nesse itinerário investigativo, usando da lógica formal, Willian desvenda os mistérios que circundam os crimes aproximando-se a cada instante do assassino. Todavia, ocorreu que uma das camponesas que viviam próxima do mosteiro, encantou-se pelo jovem noviço discípulo de Willian e o abordou sexualmente – cena bem expressiva. O noviço apaixonou-se por ela. Além do encontro na salina da noite da camponesa com o noviço, um monge, aparentemente deformado, andava nas sombras das enormes estruturas de pedras do monastério

em busca de alimento. O detalhe é que esse monge franciscano pertenceu aos “salvadores”, grupo de hereges que defendiam a imposição da pobreza absoluta em todos os setores sociais. Em seguida, os dominicanos chegaram ao mosteiro para participarem da conferência sobre a pobreza de Cristo e da igreja. Com os eventuais assassinatos, o abade designou ao dominicano e inquisidor Bernardo Gui que investigasse o caso. Bernardo Gui, que encontrava-se sob segurança militar reforçada, surpreendeu a camponesa que relacionou-se com o noviço tentando pegar para si alimentos de um determinado monge. Sem nenhuma investigação, o inquisidor a condenou de bruxaria e a sentenciou a pena de morte. Junto com ela foram sentenciados a morte o monge que a subornava por comida e o monge franciscano que pertencia aos “salvadores”. Numa cena assustadora, erguem as fogueiras para queimarem os condenados. Enquanto a inquisição organizava-se para promover a execução, Willian encontra-se nos labirintos da biblioteca perseguindo o assassino. Em um dado momento da perseguição, o mosteiro é incendiado. Com as chamas ativas, foi possível aos camponeses invadirem o mosteiro e livrar a camponesa da fogueira. No fim, o que resta é o desolamento de um monastério que terminou em chamas.

2.2 MÉTODO SOCIOLOGICO E FATOS SOCIAIS

Durkheim conceituou a sociologia como sendo “a ciência das instituições, da sua gênese e do seu funcionamento” (DURKHIEM, 2002, p. 6). É do interesse da sociologia toda dinâmica de sociabilidade. Fazendo um deslocamento conceitual do pensamento de Durkheim para o mosteiro de “O nome da rosa” vimos um perfil institucional, a igreja, uma abordagem de gênese, como os princípios doutrinários filosóficos que circunda a vida ordinária dos monges e caráter funcional desenvolvido na dinâmica social da comunidade dos monges.

Em sua obra “Regras do método sociológico”, Durkheim desenvolve um sistema de análise social que seja capaz de pensar a sociedade na mais estrita objetividade científica possível. Para tanto, fez-se necessário encontrar um objeto estruturante palpável para problematizar a sociedade, o autor chama esse objeto de “Fatos Sociais”:

Toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter (DURKHIEM, 2002, p. 11).

Os “fatos sociais” são objetos exteriores ao indivíduo, sentimentos e emoções que não partem da interioridade ou do psicologismo humano. Ele é sociológico porque é coerção exterior. No contexto do filme, existe uma dinâmica social fundada nos elementos exteriores institucionais. São as regras doutrinárias que estabelecem os meios para se pensar o coletivo. É notório essa medida coercitiva quando o filme centraliza que o motivo de beneditinos, franciscanos e dominicanos, que são congregações com regras próprias para discutirem a pobreza de Cristo e da igreja, são mecanismos sociais que atingem cada indivíduo sem que esses indivíduos na particularidade, pelo menos se quiserem estarem incluídos socialmente, possam negar no âmbito do coletivo a pertinência do debate.

Esse mecanismo fica claro também na relação que existe ente o mestre e o discípulo, no caso Willian e o noviço. São medidas coercitivas externas que vinculam-se a vida de ambos por meio do regimento da ordem que pertencem. Outro elemento do filme que ilustra esse estado de coisa, é a condenação dos “hereges”, onde nossas ações coletivas são impressas nas leis e normas estabelecidas.

O fato social é reconhecível pelo poder de coerção externa que exerce ou é suscetível de exercer sobre os indivíduos; e a presença

deste poder é reconhecível, por sua vez, seja pela existência de alguma sanção determinada, seja resistência que o fato opõe a qualquer empreendimento individual que tenda a violentá-lo” (DURKHIEM, 2002, p. 12).

Com o caráter científico das ciências sociais e a clarificação dos objetos por meios dos “fatos sociais” é possível aplicarmos uma metodologia que seja capaz de compreender muitos dos nossos comportamentos coletivos. Mesmo o filme mostrando em sua mais profunda obscuridade, como o clima frio do monastério, a neblina, os corredores escuros, os monges com a feição pálida, a sexualidade reprimida e as bizarras imagens dos assassinatos, como a do monge mergulhado no sangue do porco, percebemos que essa suposta emanção individual de cada personagem é na verdade oriunda de uma série de normas estabelecidas pelo labor religioso e a prática disciplinar do espírito religioso.

A aplicabilidade do método sociológico proposto por Durkheim ver problemáticas sociológicas no filme que não veríamos sem essa objetividade, comumente, ao vermos o filme, somos guiados mais pelas emoções do que pela razão. Nos surpreendemos com a emblemática cena de sexo e pouco nos detemos na vida cotidiana do monastério. Depois dessa breve reflexão, constatamos

que o mosteiro pode ser um objeto palpável de análise, nesse sentido, a reflexão do coletivo moral estabelecido pelos preceitos religiosos nos levam a problemática da transição, de mudança de postura. Veremos, citando Weber, como a moral da reforma mudou significativamente a nossa forma de conceber a produção social.

3. O MOSTEIRO, A IDADE MÉDIA; AS CHAMAS, A IDADE MODERNA.

Um autor que intitulou seu livro O Nome da Rosa deve estar disposto a enfrentar muitas interpretações de seu título. Enquanto autor empírico, escrevi que escolhi esse título com a finalidade de deixar o leitor livre: “A rosa é uma imagem tão rica de significados que, a esta altura, não tem significado algum [...] Provavelmente eu quis abrir tanto o leque de leituras possíveis, de modo a tomar cada uma delas relevante, que por isso produzi uma série inexorável de interpretações. Mas o texto está aí, e o autor empírico deve permanecer em silêncio. (ECO, 2001, p.193)

3.1 A MORAL PROTESTANTE E O ESPÍRITO CAPITALISTA: O INCÊNDIO DO MONASTÉRIO E UMA NOVA MORAL PARA O MUNDO.

Max Weber, na sua célebre obra “A ética protestante e o espírito capitalista”, mostra-nos o impacto da reforma protestante na cultura ocidental. Segundo o autor, esse impacto é visível na incidência

ética inaugurada na reforma protestante: justificativa de um modo de produção capaz de gerar excedente, e consequentemente, concentração de capital.

Esse princípio protestante rompe a moral católica. É possível transitar em uma economia produtiva e de acúmulo de capital sem sofrer as represálias doutrinárias. Não é mais pecado obter lucro. Na lógica de Weber, todo mecanismo produtivo, pelo menos do medievo até a idade moderna, vinculam-se a elementos teológicos e filosóficos. O mundo medieval é um reflexo da doutrina católica. O catolicismo imprime na vida das pessoas o modo operante da cultura e suas relações sociais. Dessa forma, os preceitos católicos, sustentados em uma sistema teórico, não restringe-se a vida eclesiástica, mas em toda dinâmica social, influenciando diretamente na vida dos indivíduos.

No filme, como foi dito anteriormente, subjaz em torno do desolado mosteiro uma discussão de cunho teórico, a pobreza de Cristo e da igreja. A igreja surgiu das ruínas do império romano, transportando uma série de valores políticos e sociais para sua organização interna e externa. Nesse sentido, romper com o caráter monárquico, centralizado na imagem do papa, assumindo a pobreza, não

apenas como atitude espiritual, mas como princípio doutrinário oficial, é uma mudança nas bases da sociedade, um novo status institucional. O poder papal e sua expansão aos nobres desenvolvem-se em um tipo de moral que não abdica necessariamente dos valores que constituíram o cristianismo enquanto religião e doutrina filosófica. É dado por Deus o direito de governar. O pertencimentos do poder nas mãos de determinadas classes, como o clero e os diversos títulos da hierarquia nobre estão ligados a uma espécie de ontologia³. É da natureza do clero e da nobreza viverem com vivem, da mesma forma que é da natureza do servo ser servo. Esse preceito da ontologia nos remete a “Política” de Aristóteles, onde o mesmo interesse do senhor é o interesse do escravo: o do senhor, porque lhe foi concedido pela natureza o direito do mando; e o escravo, porque lhe foi concedido o direito natural de obedecer.

O mosteiro representa o pensamento católico medieval. É uma alusão que o filme faz a idade média. Nessa alusão, o conservadorismo doutrinário reveste-se da moral católica: condenação do lucro e da usura; necessidade da graça para a salvação; salvação das almas por meio dos sacramentos; recebimentos das

³ Parte da filosofia que ocupa-se com os elementos gerais do ser.

indulgências; e a observância do culto em conformidade com o calendário litúrgico. Esses elementos circundam todo o filme: a oração dos monges, visível no canto gregoriano entoado na oração da manhã (chamada pelo ofício divino de laudes); o trabalho ordinário do mosteiros e suas respectivas funções entre os monges, percebe-se que o trabalho não visa o lucro, mas a manutenção do mosteiro e os recursos necessários para a sobrevivência de cada indivíduo do grupo. O mosteiro reflete na vida urbana e algumas das suas características são reproduzidas, como a acumulação acentuada de bens.

Com a reforma protestante e a implementação do estado moderno, essa moral católica entrou em declínio dando margem a uma nova forma de ver a realidade. A salvação passou a relacionar-se ao trabalho. Segundo a moral protestante, o trabalho dignifica o ser humano diante de Deus, livrando-o do pecado. A consequência desse estado de coisa é o direito ao acúmulo. O acúmulo deixa de ser pecado por justificar-se no esforço do indivíduo em consonância com o trabalho. O trabalho deixar o indivíduo em harmonia consigo e com o outro, não possibilitando condições temporais e espaciais para distanciar-se da graça concedida por Deus. A prática do trabalho, plasmada no capital, e uma suposta ética profissional derivada da

moral protestante é o cerne da problemática de Weber:

A avaliação religiosa do infatigável, constante e sistemático labor vocacional [trabalho profissional], como o mais alto instrumento de ascese, e, ao mesmo tempo, como o mais seguro meio de preservação de redenção da fé e do homem, deve ter sido presumivelmente a mais poderosa alavanca da expressão dessa concepção de vida, que aqui apontamos como espírito do capitalismo (WEBER, 1967, p.123)

Essa dualidade trabalho e moral desenvolve-se em toda ética protestante. Todo indivíduo deve rejeitar o que é secundário em nome da fé, da vida concentrada nos preceitos da doutrina religiosa. Assim, não existe espaço para o que é considerado trivial e pecaminoso. Para não desagradar a Deus e cair nos prazeres da “carne”, deve-se trabalhar. O trabalho purifica a alma humana. O impacto dessa prática é a geração de lucro, o passo inicial para inaugural o estado moderno e, conseqüentemente, o capitalismo.

Nessa acepção, temos na reforma protestante um dos elementos cruciais para o surgimento do estado moderno. No mosteiro do filme é possível perceber um outro elemento fundamental do estado moderno: o método científico. Willian usa de instrumentos e raciocínio indutivo,

observando as partes e os detalhes de cada assassinato, para justificar suas teses. Willian é um protótipo do método científico e o mosteiro um protótipo do pensamento dogmático. Enquanto um busca explicações calcadas na experimentação e observação dos fatos, calculado e substancialmente ligado a provas, o outros, buscam suas teses em justificativas supersticiosas. Por fim, as chamas do mosteiro representam o declínio da idade média.

É nesse declínio dos valores medievais que Weber identifica o ressurgimento da modernidade. E um dos produtos mais significativos da idade moderna chama-se capitalismo. Quando pensamento no monastério medieval, temos um trabalho sem acúmulo e uma comunidade que trabalha apenas manter-se no que é necessário. E do declínio dessa moral, tendo a ciência moderna como mote necessário, representada por Willian, a ideia do trabalho como uma finalidade totalizante. Esse deslocamento das concepções de trabalho é unificado, segundo Weber, como necessidade existencial humana e coligação do humano com a vontade divina.

De cada um considerar-se escolhido (...) A exortação é aqui interpretada como um dever de obter certeza da própria dedicação e justificação na luta diária pela vida (...). Por outro lado, a fim de

alcançar aquela autoconfiança, uma intensa atividade profissional era recomendada como o meio mais adequado (WEBER, 1967, p. 77)

Percebemos em Weber que todo dinamismo humano, bem como suas práticas de sociabilidade, são ligadas diretamente com preceitos e determinações vindos da cultura. A cultura imprime no indivíduo um modo de ser, comportamento no qual ele é moldado sem necessariamente perceber-se nesse processo. Esse dinamismo fica claro no “O nome da rosa” quando vislumbramos o conflito cultural de dois mundos e como esses indivíduos assumem para si tais concepções, que de uma lado liga-se ao tradicionalismo e ao outro, paulatinamente, liga-se o surgimento de uma nova cultura, de uma ética, que nas linhas de Weber é ‘Ética protestante e o espírito capitalista’.

4. A SOCIABILIDADE DO MONASTÉRIO À LUZ DO PENSAMENTO MARXISTA

Por aquilo que destes na Terra, receberás cem vezes mais no céu. (Diálogo entre os monges cobradores de impostos aos camponeses pobres contribuintes, no 17º minuto do filme)

4.1 OS “MANUSCRITOS ECONÔMICOS E FILOSÓFICOS” DE KARL MARX.

Os “Manuscritos” é uma obra póstuma de Marx. Foi escrito pelo filósofo

na sua juventude, em meados de 1844. O cerne da obra concentra-se nos esforços do jovem Marx de analisar filosoficamente as propostas econômicas emergentes em sua época, a saber, as concepções de David Ricardo e Adam Smith. Marx analisa o processo capitalista como uma máquina de exploração da classe trabalhadora.

Para tanto, ele discorre sobre o grande abismo que existe entre questões morais e questões econômicas. Sendo o capital o fim último da economia e da realidade da vida, os meios produção provocado pelo capital, servem para estabelecer uma lógica de classes onde o trabalhador tem sua vida plena interpelada e ligada ao próprio processo de produção, do subsistente necessário e manutenção das forças produtivas vitais. Nos “Manuscritos” temos uma antecipação do que seria o ponto máximo da filosofia de Marx, como por exemplo: concepções de trabalho, mais-valor, produção, alienação e tantos outros conceitos basilares do pensamento do escritor alemão. Todavia, o ponto fundamental dos “Manuscritos” é sua primeira grande crítica aos sistemas hegeliano, não admitindo nenhuma tipo de idealismo para pensar o mundo, inclusive torna-se militante com o intuito de ver na revolução dos meios de produção, a implementação definitiva e universal do comunismo, tendo como consequência

unânime, o fim absoluto da propriedade privada.

Esse modo ver a realidade nos joga diante de uma trocadilha que perpassa uma série de problemas ligado ao próprio fenômeno de perceber-se no mundo enquanto tal. Daí, esse problema detectado pelo filósofo alemão nos liga a proposta inicial dessa pesquisa, a saber, os problemas consoantes a liberdade e individualidade humana. O ponto máximo dessa obra de Marx é superação do idealismo por meio da dialética materialista.

4.2 O MOSTEIRO DO “O NOME DA ROSA”

Iremos nos apropriar do pensamento de Marx para analisar a ambiência sociológica do mosteiro do filme. Ressaltamos que a visão aqui exposta sobre à igreja medieval orienta-se à luz do pensamento marxista, não significando necessariamente nossa visão sobre o período medieval e a atuação social e acadêmica da igreja católica no medievo. Também não é nossa intenção reduzir o pensamento de Marx às contendas do emblemático mosteiro. Nesse sentido, iremos nos apropriar brevemente de elementos sintéticos da teoria marxista para analisar o caráter problemático levantado pelo filme.

Anteriormente apontamos que uma das questões fundamentais do filme tratava-se sobre a pobreza de Cristo e da igreja. O frei William, isso fica mais claro no livro, defende que o que degenerou a igreja foi a locupletação demasiada, afastando-a dos seus princípios constitutivos primários, a saber, a prática da pobreza promovida pelas primeiras comunidades cristãs. Essa atitude colocou a igreja católica a serviço dos ricos, especificamente da nobreza corrupta. Já os pobres, eram explorados e excluídos das riquezas materiais acumulada pelos ricos. Esse é o princípio originários das concepções de classes ligadas ao pensamento de Marx.

O posicionamento da igreja diante dos hereges, exemplificado no filme na figura da camponesa e os dois monges condenados pela inquisição, especificamente o monge ligado aos salvadores, é, na ótica marxista, a camuflagem da luta de classes. O que justifica a filosofia da história de Marx em colocar toda história humana como um conflito constante de classes, uma guerra de classes. Não são os elementos religiosos provocados por entes adversos a doutrina católica que geram posicionamentos degenerados, mas sim questões políticas e

econômicas. Os franciscanos que defendiam a pobreza da igreja e a mesma como imposição, representam à resistência das classes subalternas contra os impostores eclesiásticos. Os pobres que bradam contra os privilégios dos ricos. Surge nesse contexto, a necessidade de utopias. E talvez a grande utopia do “O nome da rosa” seja o mundo moderno, sua ciência, sua ética, sua liberdade e todo seu dinamismo em torno da libertação do homem das “trevas” que pairaram sobre o medievo. Esse movimento dialético expresso na filosofia da história de Marx e como reflexão sobre o filme, nos aproxima significativamente da teologia da libertação⁴.

O cristianismo autêntico orienta o povo na sua revolta, assume sua bandeira em prol dos explorados e marginalizados, como os camponeses do filme. Essa conclamação de justiça que emerge do pobre sofredor é a própria voz de Deus falando aos homens. O Willian (mais no livro do que no filme) representa essa nova forma de ver a prática cristã.

O mosteiro representa o dogmatismo de ideias, obscuro e tenebroso. A biblioteca representa à luz do conhecimento, porém, é ofuscada pelos que dominam o monastérios. Os líderes

⁴ É um campo da teologia cristão que teve sua origem na América Latina (no campo prático). O movimento surgiu depois do concílio do Vaticano II. Para os teólogos da libertação a mensagem de Jesus

Cristo consiste na opção preferencial pelos pobres. Para que essa teologia seja efetuada, faz-se necessário uma unificação entre teologia e ciências humanas.

benedictinos representam os ricos. Os camponeses fora do mosteiro são os protótipos da pobreza. Nesse dinamismo é possível visualizar no filme uma clara e evidente luta de classes. Uma sociedade que explora outra por meio do trabalho, o que é comprovado nos tributos que os camponeses doavam aos monges coletores. Essa desenvolvida estrutura nos leva a um outro conceito marxista, o conceito de alienação. O indivíduo alienado é aquele que não é capaz de enxergar a exploração do homem pelo homem por está imerso em uma série de rudimentos simbólicos que não lhe permite ver a realidade na sua inteireza. Nesse sentido, o que mantém a alienação no mosteiro são os princípios doutrinário católicos, como a concepção de “parúsia”, que Cristo virá nos libertar das amarras desse mundo. Essa visão conformista da “parúsia” mostra-nos um cristianismo alheio a verdade efetiva das coisas, como a realidade social circundante.

Acreditamos que existem algumas questões a serem revistas nessas temáticas que envolvem religião, política e economia. Grosso modo, essas são centelhas de análises que nos mostra um pouco o impacto dessa obra prima que é “O nome da rosa”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fé e razão; virtude e pecado; ciência e superstição; pobreza e riqueza; homem e santidade; religião e filosofia. Essa constante dualidade tão notória no filme “O nome da rosa” nos desloca para um ambiente obscuro de um remoto mosteiro medieval. Cada personagem traz consigo uma problemática humana que ecoa nos labirintos rústicos desse tenebroso monastérios.

De um lado, o pecado: morte e sexo; do outro, santidade e superstição: ação demoníaca e oração. No equilíbrio de tais dissonâncias, a ciência e a lógica. Os assassinatos do mosteiro são motivações de uma mente que sente-se incomodada com às práticas modernas, o que representa na visão de Umberto Eco o mundo medieval e sua ortodoxia.

As investigações do frei Willian trata-se da instauração do mundo moderno e sua conclamação científica e matemática. Existe um leque de interpretações desse vibrátil longa-metragem.

Nessa perspectiva hermenêutica, de analisar o filme na tripartida sociológica clássica: “Fatos sociais” em Durkheim, “Moral” em Weber e “Classes sociais” em Marx, nos fez perceber o caráter problemático do filme. Não trata-se de uma mera reprodução do mundo medieval, mas

de uma espécie de dança “dionisiaca” da contemporaneidade. Nos labirintos do filmes estão presentes as especulações que assombram o homem moderno.

Em síntese, essa breve pesquisa teve como intuito ascender uma centelha de reflexão sobre “O nome da rosa” na ótica sociológica, dando-nos uma sutil reflexão do quanto podemos explorar no filme e, conseqüentemente, nos convidar a uma leitura mais completa da sociologia clássica.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras primárias:

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 17. ed. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**: terceiro manuscrito. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Ed. Abril, 1974. (Coleção Os Pensadores).

ECO, Umberto. **O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1983.

Obras secundárias:

ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FILHO, Rubens Edwald. **Dicionário de Cineastas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARISTOTELES, **Ética a Nicômaco**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2001..



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

PERSONA HUMANA E HISTORIA: APROXIMACIONES ENTRE GIAMBATISTA VICO Y MARTIN HEIDEGGER.

HUMAN PERSON AND HISTORY: APPROACHES BETWEEN GIAMBATISTA VICO AND MARTIN HEIDEGGER.

José Antelmo Correia Lima
José Lucas de Omena Gusmão¹

RESUMEN

El filósofo italiano Giambattista Vico incorporó en su filosofía los impactos del humanismo en el análisis de la historia. La persona humana se vuelve central en la forma de pensar la historia. La historia acompaña al tiempo; en este sentido, la obra de Vico es similar a la de Heidegger, quien la desentraña a través del Ser. El Ser Humano solo es posible en el tiempo, y el tiempo es la meta de la historia. Por lo tanto, la obra en pantalla se centra en el acontecimiento histórico leído por el Ser: un nuevo humanismo y una metafísica subjetiva.

Palabras clave: Humano, historia, Ser.

ABSTRACT: The Italian philosopher Giambattista Vico incorporated the impact of humanism on the analysis of history into his philosophy. The human person becomes central to his way of thinking about history. History accompanies time; in this sense, Vico's work is similar to that of Heidegger, who unravels history through Being. Human Being is only possible in time, and time is the goal of history. Therefore, the work on screen focuses on the historical event interpreted through Being: a new humanism and a subjective metaphysics.

Keywords: Human, history, Being.

1. Introdução

La obra de Giambattista Vico es el resultado de un proceso intelectual que, al convertirse en un sistema filosófico, critica

el método cartesiano. Según el autor, la historia no considerada en la obra de Descartes tiene consecuencias para el papel del hombre en la historia. Vico, a diferencia de Descartes, sitúa al hombre

¹ E-mail: Jose.lucas@ifal.edu.br

como centro de la historia y establece una posición epistemológica que reside en lo que el hombre conoce, que, según Vico, es el mundo civil. Así, en la obra del mencionado autor encontramos un humanismo histórico que funda la Nueva Ciencia como ciencia de los hechos humanos. Este humanismo histórico, señalado por el autor, se observa en la interacción entre la filosofía, el conocimiento de las ideas, y la filología, el conocimiento vulgar guiado por la diversidad del lenguaje.

La articulación entre Filosofía y Filología se configura teóricamente en el carácter sociable del ser humano; por lo tanto, en la acción social que se manifiesta en la vida humana; el hombre como ser sociable que ejerce su plenitud según la libertad y la voluntad humanas. Con esto, la concepción de la Historia de Vico se distinguió de otras filosofías de la historia occidental, pues el autor negó una "historia universal" escatológica o teleológica que aparece en el determinismo de algunos autores como Agustín y Hegel, lo cual, en consecuencia, al desplazar el plano teórico de la visión de la historia, también desplaza el plano humano y sus actividades colectivas. Según Vico, este humanismo histórico se observa en las tres eras de la historia: la Era de los Dioses, la Era de los Héroes y la Era de los Hombres. En la era

de los dioses, lo divino prevalece sobre lo humano, y los hombres viven la bestialidad, un estado grotesco de la infancia humana. En la era de los héroes, prevalecen la fantasía y la existencia de héroes, quienes posteriormente serían los fundadores de las divisiones sociales en clases sociales. Y, por último, la era de los hombres, representada por el lenguaje sistemático de la filosofía.

Para Vico, no se trata de rupturas repentinas, sino de un proceso en el que los lenguajes se entrelazan a medida que el hombre evoluciona; por lo tanto, no se excluye la «barbarie» en las épocas de la historia. Con ello, el lenguaje ejerce su importancia en el conocimiento poético y mítico.

Martin Heidegger analiza la relación entre el ser y el hombre, así como la función del pensamiento expresado a través del lenguaje, que destacamos aquí como un posible movimiento histórico articulado con la concepción de la historia de Vico. Heidegger analiza el auténtico significado de la acción, que busca comprender al ser humano internamente, en una metafísica subjetiva; es decir, que la existencia humana determina el curso de la historia porque es la posibilidad finita de un ser finito; por lo tanto, podemos pensar la historia desde esta perspectiva como una consumación en sí misma.

Tal exploración del pensamiento de Heidegger nos lleva a comprender el concepto *defuerza* como realidad del pensamiento, porque “pensar es”, en efecto, la temporalidad es posible para la historia en el momento en que concibe el lenguaje como “casa de la verdad del ser”.

En resumen, nuestra intención es mostrar facetas de la problematización que pueden acercar la concepción humanista de la historia de Vico al pensamiento humanista de Heidegger y cómo dicha proximidad sustenta la importancia teórica del pensamiento de Vico, que, según Ernesto Grassi, cobra notoriedad cuando Heidegger revisa la metafísica tradicional y considera el pensamiento imaginativo centrado en el lenguaje poético, y por lo tanto, en una actividad auténticamente humana. Tras analizar los paralelismos entre Vico y Heidegger, nos vemos impulsados a preguntarnos sobre las concepciones que rodean la filosofía de la historia. Desde esta perspectiva, presentaremos brevemente algunas de las preguntas especulativas sobre las concepciones de la historia que Karl Löwith aborda en la introducción a su obra *Sentido de la Historia*.

2. El humanismo de Vico: el hombre como ser histórico.

El pensamiento de Vico se construye como una crítica al cartesianismo. Esta construcción se percibe en la formación de un sistema filosófico, especialmente en su obra más famosa, *La Ciencia Nueva*, que se desarrolla gradualmente según los esfuerzos académicos del autor: «Escrita y reescrita varias veces, *La Ciencia Nueva*, ya en su primer borrador, llevaba las marcas de su «ensayo». Esto significa que *La Ciencia Nueva* no puede considerarse simplemente un tratado sistemático, sino también el fruto de un proceso de maduración intelectual (...)» (PEREIRA, 2012, p. 197).

Vico especula si de hecho es posible producir conocimiento según las reglas del espíritu como pensaba Descartes sin tomar en consideración al artesano humano, ya que desde esta perspectiva la gnoseología de la claridad y la distinción que plantean la geometría y las matemáticas cartesianas no se sustentaría en el hecho de que sean posibles mediante la intervención humana.

Mientras el cartesianismo proclamaba a Dios como sabiduría sin precedentes, es decir, quien hace posible el mundo, Vico cuestionaba la posición del hombre en el mundo, no solo como ser

racional, sino como protagonista de la realidad planteada en el mundo civil. En tales circunstancias, el filósofo napolitano fundó una perspectiva humanista de la historia y rompió con la perspectiva desinteresada de la historia que propagó el método de Descartes.

El humanismo de Vico se engendra en la historia en la medida en que concibe al hombre como un ser relacional, es decir, el hombre situado en la totalidad de sus relaciones sociales. Se basa en una condición epistemológica que limita la capacidad del conocimiento humano al determinar que el hombre solo puede concebir aquello de lo que es artífice.

(...) que sólo se puede conocer verdaderamente lo que se hace, por lo que un conocimiento total de la naturaleza por la vía deductiva de carácter cartesiano es cuestionable, pues no fue la mente humana la que forjó el orden de las cosas naturales, admitiéndose en este contexto sólo un conocimiento parcial, el que se logra mediante la construcción experimental, como admitía Bacon (PEREIRA, 2012, p. 200).

Según Vico, la mente humana puede especular erróneamente sobre la verdad de las cosas. Como ejemplo de lo dicho sobre la naturaleza de los egipcios, el autor nos dice: «La falsa opinión sobre la gran antigüedad de los egipcios debe haber

sido creada por la característica de la mente humana: la indefinición. Esta indefinición hace que asuntos que desconoce se consideren a menudo como algo más de lo que realmente son» (VICO, 2008, p. 31). Es evidente que Vico sitúa teóricamente al hombre en la historia; dentro de esta condición, el autor de la Nueva Ciencia desarrolla una filosofía de la historia auténticamente antropológica.

El humanismo de Vico señala que, al tratarse del mundo de la historia, el hombre es categórica e incontestablemente su "dueño", porque el mundo de la historia es el mundo de los asuntos humanos, que según el autor constituye todo el dinamismo sociable de las instituciones, las religiones, las costumbres y las lenguas:

Sin embargo, en esta densa noche de oscuridad con que se cubre para nosotros la primera antigüedad, aparecerá esta luz eterna, que no declina, esta verdad que no se puede dudar, es decir: este mundo civil fue hecho por seres humanos, del cual se pueden y se deben descubrir los principios dentro de las modificaciones de la propia mente humana. (VICO, 2008, p. 36).

3. Filosofía y Filología

Vico analiza un enfoque de la historia que, al desarrollar un ensayo sobre

ideas y hechos, une la filosofía con la filología, lo que consolida su proximidad al humanismo basado en el lenguaje. Son los hombres quienes desarrollan el lenguaje dentro de su cultura. En el grabado de la Nueva Ciencia, el autor utiliza elementos del lenguaje, desde la interpretación simbólica hasta el alfabeto fonético, como base para analizar la historia, mostrando así la interacción didáctica entre la filosofía y la filología centrada en la imaginación «(...) que el lector puede utilizar para llegar a la concepción de la idea de esta obra, incluso antes de leerla, o que puede retenerse más fácilmente en la memoria, después de haberla leído, utilizando este recurso que alimenta su imaginación» (VICO, 2008, p. 79).

Esta perspectiva vicoiana inaugura una nueva perspectiva del método filosófico. No existe una separación sustancial entre filosofía y filología, sino más bien una interacción. Con esto, es posible problematizar los hechos humanos y la naturaleza de las naciones incluso antes de que exista cualquier documento escrito. Vico rompe con la filosofía de la abstracción, fuertemente arraigada en las verdades de la razón y el concepto, típica del cartesianismo, y busca principios universales, en los que la autenticidad y la validez se originan en la explicación de la

naturaleza de las naciones, una empresa, por tanto, histórica y humanista.

La filosofía de Vico dilucida la historia explicando sus momentos más sustanciales, desarrollando su crítica en la historia misma, se trata de mirar el sistema de la historia en su totalidad, no deteniéndose en las particularidades, sino analizando los hechos comunes de un período histórico determinado como las costumbres que generan instituciones y el lenguaje que genera el mito y la fábula.

El ámbito de la verdad incluye la idea, mientras que el de la certeza incluye el hecho. La verdad no está fuera del hecho ni fuera del hecho, sino que la verdad está en el hecho y el hecho en la verdad. Así, la verdad de la idea es para la filosofía y la certeza del hecho es para la filología. Existe una reciprocidad entre la filosofía y la filología. Por lo tanto, esta situación implica comprobar lo cierto y asegurar lo verdadero, lo que transforma el conocimiento de los hechos en una ciencia de los hechos.

En este análisis, Vico concibe un discurso universal, empírico y conceptual, irreductible e inseparable. A partir de ahí, la afirmación de Vico de que «el orden de las ideas debe proceder según el orden de las cosas» se entiende como un fundamento lógico que explica la historia; el proceso conceptual de la filosofía,

basado en la idea, se configura en la realidad histórica, manteniendo su esencia sin perjudicar la naturaleza y el desarrollo de las actividades sociales humanas:

Pero ¿por qué este nuevo enfoque? La respuesta es que Vico comienza a comprender que existe una relación inseparable entre el «orden de las ideas» y el «orden de las cosas», es decir, entre la mentalidad de una época determinada y el conjunto de prácticas humanas que marcan dicha era de desarrollo, incluyendo los diferentes aspectos de la vida social, como la política, la religión, las costumbres, la organización económica y jurídica, etc. El conjunto de estas prácticas, que Vico denomina el «orden de las cosas», se expresa en el desarrollo de un lenguaje que refleja el «orden de las ideas» (PEREIRA, 2012, p. 202).

4. Sociabilidad humana

Vico señala al hombre como artífice de la historia. Sin embargo, es pertinente preguntarnos sobre las características y transformaciones que opera el hombre para que la historia siga su curso. Al determinar al hombre como el eje central de la historia, cabe destacar que este hombre es sociable. La acción social no se basa en la innata originalidad, sino en la estructura del hombre.

Sin embargo, impulsados por sus vicios y su individualismo altruista, a pesar de las limitaciones impuestas a los hombres en la socialización, formaron grupos asociados y, por consiguiente, desarrollaron la sociabilidad. Es razonable definir al hombre no solo como protagonista de la historia, sino como un ser sociable.

La sociabilidad de Vico lleva la libertad humana a su esencia. Una historia que toma en cuenta el libre albedrío humano se centra en la acción humana; es decir, en Vico no tenemos una historia circular, predeterminada por la naturaleza e imbuida de la repetición de hechos, como pensaban Tucídides y Polibio, ni siquiera una historia lineal, basada en una escatología determinista, como pensaba San Agustín, sino una historia que los hombres llevaron a cabo según su elección y las condiciones a su alcance.

El mundo civil solo es posible conocerlo porque es posible conocer a los hombres. El hombre es dinámico en su temporalidad, y todo lo que se genera y produce está sujeto a cambios. Las instituciones humanas se transforman con el tiempo y se configuran según las intervenciones humanas. Así, la familia, la religión y el Estado son susceptibles al dinamismo al desarrollar nuevos arquetipos según las circunstancias de las

necesidades del hombre en el mundo. Es posible analizar esta cuestión planteada por Vico en la división de la historia en eras históricas.

5. Las épocas de la historia

La historia se organiza en tres eras: la era de los dioses, la era de los héroes y la era de los hombres. Examinemos el carácter antropológico de cada era. Los hombres en la era de los dioses eran rudimentarios e incapaces de un lenguaje reflexivo. Estaban conectados a los sentidos e identificaban los fenómenos naturales con la divinidad de los dioses. El panpsiquismo de los hombres se reflejó en la sociedad civil con el surgimiento de los rituales religiosos y la piedad, que Vico llamó teología poética. Las primeras formas de gobierno fueron teocráticas, es decir, en su infancia histórica los hombres creían que todo estaba guiado por los dioses. La existencia de oráculos, la relación entre la divinidad y la naturaleza, y las organizaciones sociales humanas según estos principios ilustran el surgimiento de un lenguaje que comprende la realidad basado en un discurso narrativo que caracteriza el surgimiento de las primeras formas de coerción y su singularidad reflejada en la ley natural.

La era de los dioses desarrolla internamente los caminos de un lenguaje que emerge en la era de los héroes. En esta era, la fantasía prevalece sobre el pensamiento en el ejercicio de la razón. La imaginación fantástica del hombre crea héroes comunes en diversas culturas; así, todas las naciones tendrían su Ulises, Hércules, Aquiles y otros.

La esencia religiosa prevalece en estos héroes, y en ese momento histórico surgieron las primeras formas de organización social, si bien de naturaleza grotesca. Los héroes formaron una clase, que más tarde se llamaría nobleza, mientras se empezaban a construir ciudades, razón por la cual, según Vico, a estos hombres se les llamaba «hombres del arado».

A partir de estas relaciones, es posible percibir la división de clases. Los patricios formaron la clase dominante y desarrollaron estados aristocráticos para apoyar al Estado mediante la ostentación de riqueza para su clase. Sin embargo, los plebeyos evolucionaron y comenzaron a luchar por mejores condiciones de supervivencia, lo que implicó la lucha por la tierra. De esta lucha surgió la Ley de las Doce Tablas, que redujo la desigualdad social entre los ciudadanos romanos.

En tal análisis, es posible identificar los procesos históricos como

lucha de clases, lo cual anticipa la historia como lucha de clases que aparece en el pensamiento de Marx. En su tesis sobre Feuerbach, Marx afirma que los filósofos han intentado comprender el mundo, viéndolo desde cierta perspectiva, pero no lo han transformado. En el frontispicio de la ilustración de la nueva ciencia, Vico se anticipa a la crítica de Marx al afirmar que los filósofos han contemplado la providencia divina solo desde la perspectiva de la naturaleza: «Por esta misma razón, el globo terráqueo, es decir, el mundo físico e incluso natural, se apoya solo en un lado del altar: he aquí que los filósofos, hasta ahora, habiendo contemplado la providencia divina solo desde la perspectiva del orden natural, obviamente nos han dado la demostración de solo una parte de ella» (VICO, 2008, p. 79).

Partiendo de la realidad concreta de las condiciones humanas, el lenguaje narrativo mitológico, que en la segunda era de la historia humana enfatizaba la hibridez de los héroes, es decir, hombres que participaban tanto de la naturaleza humana como de la divina, será reemplazado por un lenguaje descriptivo de la realidad. En este punto, pasamos a la tercera era de la historia: la era de los hombres.

La era de los hombres, que surgió en la Grecia clásica y la Roma republicana y se extendió hasta la era moderna, estuvo marcada por un acontecimiento político singular: la transformación de las repúblicas aristocráticas en democráticas. Esto rompió el radicalismo de las relaciones de parentesco desarrolladas por la nobleza. La práctica de la razón se impuso al razonamiento y fundó la filosofía, en una metafísica orientada a la reflexión mental, y no al fantástico lenguaje narrativo de épocas anteriores. La filosofía comenzó a habitar el mundo civil, lo que provocó la evolución de la humanidad, lo cual no significa la inexistencia de la «barbarie», que Vico llamó «barbarie de la reflexión»:

Por otra parte, cuando habla de una “Barbarie de la reflexión”, Vico denuncia también que, incluso alcanzada la edad de la razón, nada garantiza que la humanidad esté libre de la bestialidad y del salvajismo; al contrario, aquí la razón plenamente desplegada puede contribuir a una barbarie aún más grave. (PEREIRA, 2009, p. 81).

6. Idioma

El lenguaje como génesis y fenómeno humano es singular en la obra de Vico. Aparece en la obra del autor en todas sus variantes, y lo más importante en Vico es que dicho lenguaje dilucida las

actividades humanas en favor de la singularidad de la cultura humana. El lenguaje es universal, expresa el ser y configura tanto lo consciente como lo inconsciente. A través de él, lo oscuro puede investigarse y problematizarse en el análisis filológico que nos acerca a las instituciones, religiones y costumbres del mundo civil. Esta proximidad es interna y no externa. No se trata de pensar la historia como si fuera una historia de hechos inocuos, sino una historia dinámica donde podemos analizar los conflictos y superarlos.

El lenguaje no es un fenómeno innato dirigido exclusivamente a la comunicación, sino un proceso que se da a través de las necesidades humanas, por tanto, el lenguaje es el medio de comprensión y posibilidad del mundo primitivo y en consecuencia de las naciones según el método de las tres eras:

Al comenzar nuestro razonamiento sobre este tema, consideremos la dignidad filológica como el primer principio. Esto es lo que narraban los egipcios durante la convulsión del mundo que se les presentaba: que se hablaban tres lenguas, correspondientes al número y orden de las tres eras que también transcurrieron ante su mundo: la de los dioses, la de los héroes y la de los seres humanos. Decían que la primera era la lengua

jeroglífica, es decir, sagrada, divina; la segunda era simbólica o por signos, es decir, por lemas heroicos; la tercera era epistolar, para quienes estaban alejados de las necesidades de su vida. (VICO, 1744, p. 36).

Para Vico, el hombre es un ser “perturbado” debido a su actividad perceptiva, y la poesía es la estructura expresiva de este ser “perturbado”, pues en tal condición el hombre no expresa un lenguaje articulado y racional. No se trata de pensar la poesía como tradición, es decir, una imitación distorsionada de la realidad, sino de percibir los elementos de creatividad y originalidad que contiene la expresión poética.

Con esto, la poesía adquiere notoriedad metodológica al diseñar la expresión colectiva de nuestro oscuro pasado. Vico demuestra bien esta característica al concebir a Homero como la representación colectiva del pueblo griego. Se trata de adentrarse en el mundo de los sentimientos y pasiones humanas que atraviesan el mundo divino y las costumbres religiosas hasta el desarrollo de un lenguaje articulado que vendrá. Por lo tanto, las eras históricas corresponden a sus respectivas formas de lenguaje:

Una es su división de todos los tiempos anteriores en tres eras: la era de los dioses, la era de

los héroes y la era de los hombres. La otra es su reducción de los idiomas hablados antes de su tiempo en tres tipos, correspondientes respectivamente a las tres eras. Primero, el divino, un lenguaje silencioso de jeroglíficos o caracteres sagrados. Segundo, el simbólico, consistente en metáforas, como el lenguaje heroico. Tercero, el demótico, consistente de expresiones convencionales para usos cotidianos en la vida (FIKER, 1994, p.76)

Hay que advertir también que no se trata de etapas distintas y separadas, pues va mucho más allá de una asimilación, aunque sea parcial, de las etapas anteriores por las que siguen después.

El mito se acerca a la poesía al establecer validez para la comprensión de la historia. Vico utiliza el término «Universales Fantásticos» para designar el significado del mito, que, al estar desprovisto de conceptos, utiliza un lenguaje fantástico, similar al de la poesía, para expresar de alguna manera las tramas de la vida humana en un contexto colectivo y política. Verdades que se manifiestan en las imágenes:

Por ejemplo, el mito de Ariadna y Teseo expresa las primeras aventuras marinas: Ariadna representa el arte de la marinería,

el hilo representa la navegación y Dédalo el mar Egeo; el Minotauro es el símbolo del primer conflicto racial, por ser hijo de sangre mestiza; Marte herido por Minerva resume la derrota de los plebeyos a manos de los patricios; la maga Circe alude al predominio de las pasiones, desligadas de cualquier idealidad. (REALE, 2004, p. 205)

7. Sobre el humanismo y la historia de Heidegger

El texto de Martin Heidegger Sobre el humanismo plantea una discusión sobre la relación entre el ser y el hombre y el papel del pensamiento y consecuentemente del lenguaje en esta relación, que sitúa al hombre en la mundanidad y en consecuencia en la historia misma.

Al comienzo del texto, Heidegger problematiza la noción de actuar. Actuar corresponde a las condiciones históricas que Vico expresa en la nueva ciencia como asuntos humanos, una historia civil y antropológica que expresa al ser humano como ser en sí mismo, ser con el otro y ser con el mundo. Estas características del ser metafísico están marcadas por la angustia que lo somete a la comprensión de la muerte. En la angustia, encontramos la idea de un hombre conmocionado que aparece en la obra de Vico y que consolida la estasis temporal del hombre existencial

en un plano histórico, fundamentada en la acción del ser en el mundo.

Por lo tanto, lo que tenemos aquí es la posibilidad finita de un ser finito, y por lo tanto, solo los hombres pueden hacer historia y hacer posible la filosofía. Heidegger afirma que conocemos la acción solo como la producción de un efecto, y también dice que la realidad efectiva de esta acción se evalúa según la utilidad que ofrece. Pero la propuesta de Heidegger es diferente; apunta a la comprensión de la esencia misma de la acción, y tal tarea requiere radicalismo. La propuesta de Heidegger sitúa al hombre en una investigación interna, que parte de su propia existencia y, debido al hombre como ser para el mundo, lo transporta a la realidad de los asuntos humanos.

8. La consumación en la historia

Heidegger entiende que la esencia de la acción reside en la consumación, y la consumación, según su pensamiento, consiste en indagar sobre algo, intentando demostrar la totalidad, o mejor dicho, la plenitud de la esencia, del carácter distintivo de esa cosa. Añade también que la posibilidad de consumir algo reside en que ese algo «ya es», es decir, ya está en el ser mismo. La historia «ya es» y se realiza, en la visión de Vico, en un proyecto de

historia ideal y eterna; es decir, somos históricos en el aquí y ahora, plasmado en un concepto universal, que aparece en Vico como fundamento de una historia universal de las naciones.

Tras comprender las palabras iniciales de Heidegger, podemos preguntarnos: si consumir es investigar y revelar la esencia plena de la historia, ¿qué podemos decir del pensamiento histórico? Pues nos parece muy claro que consumir (entendido así) está directamente vinculado al pensamiento. El propio Heidegger entiende que el pensamiento concierne directamente a la relación entre el ser y la esencia del hombre, porque el pensamiento se ofrece al ser y, en esta oferta, también le proporciona acceso al lenguaje. Esto permite articular la condición del ser humano, con su esencia más específica, que se manifiesta en el curso de la historia humana.

La afirmación de Heidegger de que «el lenguaje es la morada del ser» nos lleva a comprender que el hombre también habita en la morada del ser y, según él, «pensadores y poetas son los guardianes de esta morada», pues en el acto de pensar consuman lo que él llama la «manifestación del ser». Heidegger llama la atención sobre el hecho de que este acto de pensar no se transforma en acción simplemente porque emite un efecto, sino

que la acción se ejerce como pensamiento. La «morada» del ser a través del lenguaje solo es posible mediante la acción de estar ahí en el mundo, que Heidegger llama cosmovisión y que corresponde a cada logro de la historia humana.

En el pensamiento heideggeriano, el pensamiento se entiende como algo para el ser; es decir, en palabras del propio Heidegger: «pensar es compromiso por el ser y para el ser»; el ser mismo requiere pensar, y el pensamiento se deja requerir para decir la verdad del ser. En este punto, el texto presenta una crítica de la forma técnica en que se entiende el pensamiento, principalmente en las concepciones platónicas y aristotélicas. Según estas concepciones, pensar es reflexionar para poner en práctica el producto de la reflexión.

Otra crítica de Heidegger se refiere a la filosofía misma como una forma de conocimiento que teme asumirse como no-ciencia y, por lo tanto, intenta justificarse ante las ciencias, queriendo insertarse en la categoría de ciencia. Esta situación es resultado de la interpretación técnica del pensamiento, que hace que este pierda su esencia. Heidegger admite una filología del ser, aquella que permite al ser identificarse en un lenguaje radicalmente humano y esencial.

9. El poder

Cuando el pensamiento abandona su esencia, abandona su elemento, pues para Heidegger existe un elemento que es «aquello desde lo cual el pensar es capaz de ser pensamiento». Este elemento es el poder, es decir, «aquello que propiamente puede». Podemos decir que este elemento posibilita el pensamiento. Y para Heidegger, decir que el pensamiento puede ser significa dos cosas: primero: que el pensamiento es del ser, puesto que se manifiesta a través del ser; segundo: en el acto de pertenecer al ser, el pensamiento realiza el acto de escuchar al ser. Estas dos cualidades —que coexisten, que se dan simultáneamente— del pensamiento conducen a la máxima heideggeriana: «Pensar es». Y puesto que es efectivo en la temporalidad, podemos afirmar categóricamente: «La historia es». Este significado de Heidegger apunta a la propuesta de una historia humana realizada en la historia misma, lo que muestra cómo la idea de la universalidad de la historia de las naciones se acerca al pensamiento heideggeriano.

Según la explicación de Sobre el humanismo, cuando decimos que algo es, afirmamos que el ser se ha hecho cargo de su esencia, que el ser lo desea, y que «la voluntad es la esencia misma del poder».

Este poder no solo tiene la capacidad de hacer, de producir algo, sino que es principalmente capaz de «dejarlo ser». La posibilidad de que algo exista se debe a esta relación entre poder y voluntad, una relación según la cual el poder tiene la voluntad como su esencia. Esto nos indica, entonces, que el pensamiento es, como algo que el ser desea en su esencia, y dada la relación entre voluntad y poder, el poder realiza el «dejarlo ser» del pensamiento.

A lo largo del texto, el autor habla del ser, refiriéndose a él como la “fuerza silenciosa de lo posible”, y advierte que el término posible aquí no se refiere a la potencia como esencia de un acto de existencia, sino al ser como aquello que gobierna con su poder sobre el pensamiento, y en consecuencia gobierna sobre la esencia del hombre mismo, gobierna sobre la relación entre el hombre y el ser:

[...] El ser como elemento es la «fuerza silenciosa» del poder, es decir, de lo posible. Nuestros términos «posible» y «posibilidad» se conciben, sin duda, bajo el imperio de la «lógica» y la «metafísica», diferenciándose de la «actualidad»; es decir, de cierta interpretación —la metafísica— del ser, como acto y potencia, distinción que se identifica con la de existencia y *essentia*. Cuando hablo de la «fuerza silenciosa de

lo posible», no me refiero al *possibile* de una viabilidad meramente representada, ni a la potencia como esencia de un acto de existencia, sino al ser mismo que, mediante su voluntad, gobierna con su poder el pensamiento y, de esta manera, la esencia del hombre, es decir, la relación del hombre con el ser. (HEIDEGGER, 1979, p. 349)

Previo a estas palabras, presentadas arriba, Heidegger critica lo que él llama “ismos” al presentar una posible pregunta del lector: “Preguntas: ¿Cómo podemos volver a dar sentido a la palabra Humanismo?” A lo que él mismo responde con otra pregunta: “Me pregunto si esto es necesario” y luego señala el efecto negativo de la existencia de “ismos” (de los cuales la propia expresión humanismo es un ejemplo) que etiquetan al pensamiento que termina por salir de su elemento, dejando de ser pensamiento original.

Luego, más adelante en el texto, Heidegger afirma que cuando el pensamiento abandona su elemento, encuentra una compensación por este daño: valorarse como *tékhnē*, es decir, como una herramienta útil para la formación. Esto significa que el pensamiento se convierte en algo propio de la vida académica, e incluso la filosofía — que los griegos ni siquiera etiquetaban

como filosofía— deja de ser pensamiento y se convierte en algo de lo que debemos ocuparnos. De ahí las palabras de Heidegger: «Ya no se piensa: uno se ocupa de la 'filosofía'».

Según Heidegger, la opinión pública alimenta y difunde la idea del pensamiento a partir de la necesidad de pertenecer a la cadena de los “ismos”, incluso habla de una “dictadura de la opinión pública”; sin embargo, dice que la “existencia privada” no es capaz de revertir la situación y solo niega lo público, incluso es subyugada por la opinión pública, y esto termina sucediendo con el propio lenguaje, que se vuelve simplemente un sirviente de la comunicación.

La opinión pública termina siendo responsable de formular sanciones que dictan y deciden qué es o no comprensible. De esta manera, Heidegger concluye que si la opinión pública, a través del dominio de la subjetividad, oculta la verdad del ser, ignorando la historia que es, y de esta manera el pensamiento abandona su elemento y el lenguaje se convierte en un mero instrumento de comunicación, nos enfrentamos entonces a un desafío fundamental: reflexionar sobre el lenguaje mismo de una manera menos superficial.

Esto significa que debemos preguntarnos —como el propio Heidegger indica que hace en su obra *Ser y Tiempo*—

en qué modo de ser se encuentra el lenguaje: “[...] Es solo por esta razón que *Ser y Tiempo* (§34) contiene una indicación de que la dimensión esencial del lenguaje toca la simple pregunta que pregunta en qué modo de ser, después de todo, se encuentra el lenguaje como lenguaje, en cada situación.” (HEIDEGGER, 1979, p.349)

La tarea de pensar el lenguaje de forma diferente sin vaciarlo de su esencia consiste, según Heidegger, en pensarlo como la «casa de la verdad del ser». En otras palabras, esta nueva reflexión sobre el lenguaje no pretende simplemente pensarlo como algo a través del cual aclarar alguna cuestión, sino más bien conducirnos al ámbito de la esencia del lenguaje, es decir, al ámbito de su modo de ser. Esto se admite en la obra de Vico como la auténtica posibilidad de dilucidar la naturaleza de las naciones y ponerla en marcha. Sin embargo, las controversias y los paralelismos entre Vico y Heidegger no se limitan a la consideración del lenguaje que ambos señalan en sus obras, sino a la posible relación entre los universales fantásticos de Vico y el lenguaje poético de Heidegger. Veamos, por lo tanto, el análisis señalado por Ernesto Grassi.

10. Vico y Heidegger

Para Ernesto Grassi, la arbitrariedad que pueda surgir entre Vico y Heidegger se cuestiona en la medida en que se especula sobre el paralelismo entre Marx y Vico. Con esto, Podemos analizar una exposición que relaciona el existencialismo y el marxismo como tema para acercarse al pensamiento heideggeriano.

Una de las propuestas del pensamiento de Ernesto Grassi es demostrar la importancia que el existencialismo heideggeriano y el marxismo tienen en el pensamiento de Vico, lo cual puede tener importancia crucial dirigida al humanismo histórico de Vico.

Vico, como se mencionó anteriormente, critica la metafísica presentada por Descartes basándose en su humanismo, por lo que refuta el cartesianismo. Marx, a su vez, niega el idealismo hegeliano y deduce la realidad y la historicidad a priori de forma dialéctica. Heidegger, por su parte, critica la premisa del problema de la verdad que surge de la metafísica occidental y defiende una transformación radical de la tradición. (GRASSI, 1999, p. 219)

Según Grassi, Vico sustituye la racionalidad de Descartes por la filosofía

crítica de los universales fantásticos en términos de procesos históricos. Marx centra su pensamiento en una mediación con la realidad, arraigada en la historicidad. Heidegger replantea la metafísica tradicional, que parte del problema de la verdad, como una ontología del descubrimiento, en la que el pensamiento imaginativo, centrado en la poesía, asume una función estrictamente filosófica. A partir de este resultado, Grassi señala el carácter humanista histórico entre Vico y Heidegger.

El pensamiento viquiano culmina en la tradición filosófica humanista, revelada en la función original del lenguaje poético, descubriendo así una posible aproximación a Heidegger. Desde esta perspectiva se fundamenta la razón del pensamiento humanista. (GRASSI, 1999, p. 220)

Para comprender esta discusión, es necesario comprender el valor especulativo de las tesis de Heidegger y la importancia del lenguaje poético sobre el lenguaje racional, lo cual se basa en su teoría ontológica que distingue el ser de los entes. Por lo tanto, el problema planteado por Grassi consiste en la conexión teórica entre la diferencia ontológica de Heidegger y los universales fantásticos de Vico.

Marx critica la dialéctica metafísica de Hegel y argumenta que la teoría del trabajo como mediación de la naturaleza se desarrolla a partir de la realidad de los seres, que presentan características materialistas. Según Grassi, Vico y Heidegger, aborda este problema de forma mucho más radical, planteando la siguiente pregunta: "¿En qué ámbito original aparecen el significado del trabajo, el carácter social y la historicidad del hombre?" (GRASSI, 1999). En el análisis del pensamiento de Vico, esta pregunta se responde mediante el uso de la función original de la imaginación y los actos espontáneos. En Heidegger, debido a su propuesta de reformulación de la metafísica occidental, considera el origen de la imaginación y el pensamiento metafórico como medios sustanciales para el pensamiento racional.

Para Heidegger, la metafísica tradicional, por lo tanto racionalista, ignora la pregunta por el descubrimiento del ser. Las indicaciones de Grassi muestran la importancia del pensamiento humanista de Vico, arraigado en la tradición humanista de Heidegger. Esto mantiene el carácter original del humanismo orientado al descubrimiento del ser.

Tras investigar los paralelismos entre Vico y Heidegger desde la perspectiva del humanismo histórico,

percibimos la relación entre el hombre y la historia, lo que nos lleva a cuestionar el sentido de la historia. El hombre aparece en la historia como uno de los temas de su proceso; incluso en las teorías teleológicas de la historia, el hombre desempeña un papel único. Por lo tanto, nos vemos obligados a cuestionar el sentido en que la historia se desarrolla.

11. El significado de la historia

Las pretensiones de Heidegger sobre la reformulación de la metafísica tradicional impulsaron a Karl Löwith a desarrollar especulaciones filosóficas de carácter antropológico e histórico. Löwith considera la importancia de un nuevo enfoque de lo humano y plantea una problemática en torno a la filosofía de la historia.

En su análisis del significado de la Historia, Löwith señala que la escisión que la filosofía de la historia en la modernidad ha suscitado en relación con la filosofía lineal de la historia (Teología de la Historia) consiste en trasladar el eje teológico al eje trascendental. El autor nos dice en la introducción a *Significado de la historia*:

(...) El término «filosofía de la historia» se utiliza en el sentido de una interpretación sistemática de la historia universal según un

principio según el cual los acontecimientos y sucesiones históricas se unifican y se dirigen hacia un significado final. Considerada en este sentido, la filosofía de la historia depende, sin embargo, totalmente de la teología de la historia, en particular del concepto teológico de la historia como historia de cumplimiento y salvación (LÖWITH, 1977, p. 15).

Así, considerando a Vico y Heidegger desde la perspectiva de Löwith, la historia es un proceso, donde el primero enfatiza la providencia y el segundo la metafísica subjetiva, lo que prueba la sustitución de términos y el sometimiento de la historia a un plan teológico.

Sin embargo, debido a una necesidad científicamente postulada en la modernidad, el sentido de la historia no consiste en una conciencia histórica dentro del marco escatológico de la fe en el cuerpo místico de Cristo. Por lo tanto, la fe de Agustín en la iluminación divina, centrada en el progreso divino, es sustituida en la modernidad por las exigencias de la razón dirigidas al progreso de la humanidad:

Oponiéndose a esta corriente de pensamiento de que el pensamiento histórico mismo comienza sólo en la era moderna, con el siglo XVIII, el siguiente esquema busca demostrar que la filosofía de la historia comienza

con la fe hebrea y cristiana en una realización y termina con la secularización de su esquema escatológico (LÖWITH, 1977, p.16).

El pensamiento de Löwith, basado en la secularización de la filosofía de la historia en términos teológicos, se confirma en la problematización del significado mismo del significado. Desde una perspectiva crítica, podemos ver en el enfoque de Löwith que el significado, al ser considerado un medio unificador y causa trascendental, no dejaría de revelar un propósito para la historia: conducir el desarrollo histórico a la consolidación de su definición suprema.

En teoría, la postura de Karl Löwith apunta a una crisis de la tradición, donde Heidegger se inserta al proponer una nueva metafísica, como vimos anteriormente. Sin embargo, existe un brote de debates metodológicos en el ámbito académico que mitiga la crisis de la tradición. Por otro lado, la propuesta "invertida" de Löwith presenta una crítica de las concepciones modernas de la historia, en las que el hombre se ha autorepresentado durante siglos. Lo cierto del pensamiento de Löwith es que su crítica elucidaba la importancia de problematizar lo que conocemos como filosofía de la historia.

12. Consideraciones finales

Vico ejerció una notable influencia en los pensadores posteriores, como se aprecia claramente en sus grandes pensadores. También recibió la influencia de los grandes filósofos que le precedieron, especialmente del espíritu del Renacimiento, que trajo consigo la luz de una nueva filosofía al esplendor de la cultura griega y romana. Atraído por autores clásicos como Platón y Tácito, recibió una fuerte influencia de los anales de debate de su época, como Descartes, Bacon, Hugo Grocio, Jean Bodin, etc.

El pensamiento de Vico y sus repercusiones son el resultado de un largo recorrido académico, con límites y superaciones que alcanza su culmen en *Nueva ciencia*. La comprensión de una historia que, al basarse en la universalidad de las naciones, sitúa al hombre en su centro más esencial. El mundo civil es el mundo de los hombres, es una nueva mirada a las actividades sociales del hombre, el humanismo de la acción humana en el mundo construido y desarrollado por los propios hombres.

La comprensión de la acción humana se da en la historia mediante la unión entre la filosofía y la filología, que aparecen como el tema interpretativo de la naturaleza de las naciones. Esta unión se

articula con la epistemología de Vico, que afirma que los hombres solo pueden conocer aquello que se manifiesta en su ámbito. Por lo tanto, al examinar los tres períodos históricos, Vico muestra hasta qué punto es posible dilucidar la historia y comprender al hombre mismo en su fundamento y naturaleza social.

En su filosofía, Heidegger propone una nueva perspectiva de la metafísica: una metafísica de la subjetividad que percibe la ciencia y su imperativo, la tecnología, que la exige, como el condicionamiento de la existencia del ser humano, como una estructura convencional que no hace efectiva la libertad humana, la cual se encuentra en su estructura fundamental más interna y esencial. En este análisis, percibimos claramente la importancia del humanismo y la historia como una metodología que parte del hombre para resolver problemas vinculados al hombre mismo.

12. Referencias

ABAGGNANO, Nicola. Diccionario de Filosofía. Traducido por Ivone Catilho Benedetti. Nueva York: Routledge, 2003.

GRASSI, Ernesto. Vico y el Humanismo, Ensayos sobre Vico, Heidegger y la retórica. Barcelona: Anthropos, 1999)

LÖWITH, K. El significado de la historia; trad. Maria Georgina. – Ediciones 70.

HEIDEGGER, M. Sobre el humanismo en las lecciones y escritos filosóficos; trad. Ernildo Stein. - São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. Ser y Tiempo (Partes I y II). Traducido por Marcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

VICO, Giambattista. Nueva ciencia - Trans.

FIKER, Raúl. Vico: El Precursor. Colección de logotipos. – São Paulo: Editora Moderna. 1994.

PEREIRA, Antonio. PARADA, Mauricio (org.). Los Historiadores: Clásicos de la Historia, en Giambattista Vico (1668-1744). Río de Janeiro: Editora Vozes. 2012.

PEREIRA, Antonio. CARLOS, Antonio. (org.) MARÍA, Cecilia. (org.) HELFER, Inácio. (org.). Historia y Barbarie, en La risa de Ulises: sabiduría y barbarie en Vico. Sergipe: Editora UFS. 2009.

REALE, Giovanni. Historia de la filosofía: de Spinoza a Kant. São Paulo: Paulus, 2003.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INSERÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Erasmo Gonçalo Dias¹
Antonia Angela de Lima²
Maria Loureto de Lima³
Luiza Pacifico Barbosa Vieira⁴

RESUMO

Face aos entraves constituídos sobre as relações professor-aluno, este estudo apresentou como problema de pesquisa: Quais os desafios teórico-metodológicos da inclusão de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia? O objetivo é debater a ampliação da EaD na Educação Básica e o papel das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Assim, essa pesquisa apresenta relevância por tratar de uma modalidade de Educação a Distância (EaD), que oferece um processo de aprendizagem de forma dinâmica, mediada através das novas tecnologias, como uma possibilidade de aprendizagem a partir da proposta do ensino *online*. O estudo alicerça-se nas contribuições teóricas de renomados autores que discorrem sobre a temática em pauta. A partir de referências bibliográficas sobre o tema, apresenta-se uma abordagem qualitativa, na qual leva-se em consideração o debate sobre o tema que está sendo pesquisado, mediante a realização de um estudo de revisão bibliográfica. Evidencia-se que essa modalidade de ensino está em constante transformação, no rastreo por uma educação de qualidade, contribuindo para levar o ensino a todos em tempos atípicos. Portanto, a sua praticidade e funcionalidade devem estar aliadas na qualidade do ensino-aprendizagem ofertado especialmente pelas instituições públicas.

Palavras-chave: Educação a Distância. Ensino-aprendizagem. Tecnologia

¹ E-mail:erasmodias76@gmail.com

² E-mail: angelalima3485@gmail.com

³ E-mail: marialouretodelima@gmail.com

⁴ E-mail:maisa_pacifico@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 e 2021 estão profundamente marcados pela pandemia causada pela Covid-19. O vírus e suas graves consequências trouxeram para a educação brasileira desafios estruturais que confrontam entre si o direito à Educação, as condições estruturantes das escolas para funcionarem sob crise de saúde pública, às bases de formação e de atuação docente e os processos de ensino-aprendizagem, integrados em dinâmicas nunca antes empreendidas de articulação didática na tríade escola-família-comunidade.

O isolamento causado pelo novo coronavírus tem despertado o interesse do sistema educacional de diversas formas, como as relacionadas com abordagens de combate ao vírus em prol do retorno da normalidade a ações que possam ser adotadas para reduzir os danos advindos com o isolamento social. Assim, são concebidos diariamente diálogos via *lives* sobre estratégias inovadoras de ensino e de formação profissional, redes de integração técnico-docentes, discussões relativas à precarização do trabalho, políticas de administração de redes públicas de ensino, desigualdade social e demandas tecnológicas para aquisição e otimização dos domínios pedagógico-profissionais que se apresentam como desafios para se

(re)pensar a inclusão de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, estabelece-se como problema para este artigo: Quais os desafios teórico-metodológicos da inclusão de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia? Esse problema pode ser abordado desde os entraves constituídos às relações e aos afetos na relação professor-aluno, como fundo dos processos de tal inclusão, passando pelos aspectos emocionais ou éticos do coletivo docente quanto ao trabalho em cenários de home office até às interações propriamente ditas de inclusão tecnológica,

Portanto, o objetivo desse estudo consiste em debater a ampliação da EaD na Educação Básica e o papel das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, fizemos uso da revisão bibliográfica centrada nas contribuições teóricas recentes sobre o tema em pauta, baseado em: Imbernón (2010), Silva (2001), Vieira (2011), Moran (2013), e outros, que abordam a temática com maior intensidade, remetendo-a ao contexto contemporâneo.

No Brasil, a Educação a Distância é definida oficialmente pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que reza: Art. 1º. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a

Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A temática abordada apresenta relevância por tratar da modalidade Educação a Distância, que oferece um processo de aprendizado de maneira dinâmica e mediada através das novas tecnologias, buscando uma integração virtual pautada no ambiente de aprendizado. O estudo também pode ser considerado viável, apesar dos poucos exemplares sobre o tema, estes trazem informações com propostas de reflexão sobre o momento.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica, tendo como método o levantamento de registros de pesquisas desenvolvidas anteriormente por outros autores e pesquisadores. Pautada em um estudo do conhecimento, metodologia que, para Morosini e Fernandes (2014, p. 155), “permite a identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área em um determinado espaço de tempo [...]”.

Em comum perspectiva, Chizzotti (2001) assinala que este método se fundamenta em dados corrigidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que tais dados propiciam aos seus atos.

O instrumento para coleta dos dados foi um levantamento bibliográfico através da leitura e fichamento de texto em livros, revistas, artigos, periódicos, meios eletrônicos, dentre outros que dão subsídios para o enriquecimento desta pesquisa.

Os procedimentos adotados para a condução do estudo foram: Elaboração do tema, pesquisa de literatura e análise crítica dos artigos pesquisados. A pesquisa bibliográfica foi realizada durante o mês de abril a junho de 2021, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos Capes e SciELO. Os estudos selecionados seguiram critérios disponíveis na íntegra e de forma gratuita, trabalhos nacionais e pesquisas publicadas nas últimas duas décadas.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e com elas o avanço da Educação *online* não pode ser ignorado no cenário atual. A Educação a Distância avança por meio da

internet o que tem aumentado a procura por cursos de ensino *online*. Muitos veem nas TICs uma perspectiva transformadora como meio de acesso à educação. Pierre Lévy, filósofo francês, considerado um dos estudiosos da Internet e da tecnologia, defende a cultura como um meio de comunicação aberta interpessoal no mundo, independentemente de sua localização geográfica.

Para Landim (1997), a EaD é a modalidade de ensino-aprendizagem mais apropriada para reduzir as distâncias e os isolamentos geográficos, psicossociais, econômicos e culturais, caracterizando uma nova revolução na democratização do conhecimento. O autor ressalta que a Educação a Distância evidencia a separação física entre professores e alunos, uma vez que se diferencia do ensino presencial, comunicação de mão dupla, dando ao estudante o benefício de um diálogo e da possibilidade de iniciativas em dupla via mediante os encontros ocasionais com intenções didáticas e de socialização.

Ressalta-se que as distinções entre a cultura (a dinâmica das representações), a sociedade (as pessoas, seus vínculos, suas trocas, suas relações de força) e a técnica (os artefatos eficazes) devem ficar no campo conceitual. Segundo Lévy (1996, p. 37), “as verdadeiras relações não se travam, portanto, entre a tecnologia (que seria de

ordem da causa) e a cultura (que sofreria os efeitos), mas entre uma multidão de agentes humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam diversamente as técnicas”.

Para alguns estudiosos, essa modalidade de Educação *On-line* é interpretada como uma revolução tecnológica, em que as TICs são as protagonistas exclusivas dessa revolução no campo da educação. Sobre isso, é perceptível certa resistência cultural em relação a modalidade EaD, mesmo que a Educação a Distância tenha nas TICs uma forma de inclusão de diversas classes sociais no campo da educação.

Imbernón (2010, p. 36) faz uma observação interessante sobre esse assunto:

Para que o uso das TICs signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

A incorporação das TICs tem ajudado a transformar o espaço escolar em um lugar democrático facilitando ao educando ver o mundo muito além dos limites da sala de aula, sem deixar de

respeitar os pensamentos e princípios do outro, consistindo na forma mais democrática das modalidades de educação, pois utiliza de tecnologias de informação e comunicação propiciando a transposição de obstáculos e a conquista do conhecimento. Nesse sentido, Vieira (2011, p. 4) assinala que o uso da informática implica em uma forma de ensinar/aprender.

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos.

A EaD é uma modalidade diferenciada da educação presencial, isto é, uma modalidade diferente da que costumamos ver na educação no cotidiano. Para Lemgruber (2012, p. 4):

Apesar de ser corrente a referência à Educação a Distância como uma

modalidade, o termo pode trazer confusão com especificidades educacionais tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena, estas sim modalidades educacionais. A imprecisão é tanta que há normas legais que chegam a dizer que EaD é uma modalidade educacional que poderá ser aplicada a diversos níveis e modalidades de ensino.

Assim, o suporte da EaD volta-se para uma metodologia própria, que requer mudanças no ensino presencial por um modelo de transmissão por meio da internet. Em relação a essa afirmação, Lemgruber (2012) nos leva a refletir sobre o meio tecnológico no ensino-aprendizagem, e dispõe condições e possibilidades pedagógicas, em que o autor mostra como exemplo inserir arquivo de áudio ou vídeo em um texto impresso.

Essa modalidade de ensino exige do professor uma formação contínua capaz de redimensionar práticas docentes. O uso de ambientes coletivo e individual pode contribuir na aprendizagem colaborativa, em que somos corresponsáveis pelo próprio processo e do grupo: alunos, tutores e professores.

Maia e Mattar (2007, p. 6) argumentam que a EaD é “uma modalidade de educação em que os professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de

comunicação”.

A inserção da tecnologia de comunicação vislumbra muitas possibilidades de ampliar o acesso à educação, embora as práticas mais inovadoras não representem mudanças nas concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem ou nos papéis do aluno e do professor. A Internet potencializa a modalidade de ensino *online*, redimensiona à docência e a aprendizagem a um modo *online*, sem comprometer a qualidade da educação, por meio do uso das TICs.

O ENSINO NA EAD

A Educação a Distância apresenta um avanço satisfatório na educação do país através das políticas públicas, permitindo assim uma oferta maior de cursos e a flexibilidade de horários disponíveis aos alunos e professores, encontrando no caminho o desafio de manter a qualidade e o nível de formação dos alunos. Neste contexto, Oliveira (2012) destaca em seu estudo o desafio no espaço e no tempo, uma limitação geográfica do processo educativo que envolve diversos meios de comunicação, dando a autonomia ao aluno, por meio de um estudo flexível e independente.

O educador como interlocutor do processo de ensino-aprendizagem precisa

estar atento e preparado para os desafios novos dessa geração, que está em contato direto com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), fontes essas, de acesso ao conhecimento. Para que haja avanço o professor precisa estar sempre em formação contínua e no aperfeiçoamento diário. Para Gomes, Silva e Nunes (2013, p. 71): “O docente sem base sólida na sua formação cultural, científica e pedagógica não tem tranquilidade e firmeza para ensinar com os conhecimentos exigidos para os padrões da sociedade contemporânea”.

Nessa perspectiva, Gomes, Silva e Nunes (2013) ressaltam que o despreparo dos profissionais da educação evidencia que as políticas educacionais estão sendo realizadas sem uma preocupação com professores e alunos, isto é, do maior ao menor, sem conceder a inclusão digital a estes sujeitos.

É perceptível que a EaD surge para atender as necessidades diversificadas e dinâmicas da educação tendo como suporte às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que proporcionam aos estudantes a superação de barreiras existentes nas Instituições de Educação Superior (IES), por meio de uma maior oferta de cursos e número de vagas, permanência do indivíduo em seu entorno familiar e profissional, respeito ao ritmo de

aprendizagem do indivíduo e construção de autonomia para o estudo, possibilidade de cada usar seus melhores horários.

Na modalidade da EaD, é necessária uma formação específica, para assim o docente atuar com eficiência, promovendo uma reflexão acerca das inovações oportunizadas aos participantes desse modelo de ensino, de modo dinâmico, crítica e criativo, assim como os seus recursos, projetos e práticas pedagógicas.

O papel e a formação do docente devem ser independentes da modalidade que atua, o docente é um elemento imprescindível. Assim, conforme Gatti (2009, p. 2):

No caso dos processos de Educação a Distância observa-se a importância do professor, desde a criação/produção/revisão/recomposição dos materiais didáticos, até aos contatos com os alunos, mais diretos ou indiretos, em diferentes momentos, por diferentes modalidades: na colocação de temas, de problemas, em consultas, em tutoria, em revisões, em processos de recuperação, etc. por e-mails, por webcam, por telefone, em bases de atendimento, etc.

Tanto no ensino presencial como no ensino a distância, o saber docente compreende a dialogicidade no processo de ensinar e o aprender, ou seja, o professor deve se colocar na posição de que não é o

detentor do saber, pois além de não saber tudo, deve considerar os estudantes como pessoas plenas, com passado e com história, com conhecimento de mundo. O conhecimento não pode ser entendido como individual, é preciso que o professor se conscientize de que seu papel é o de mediar o conhecimento e a aprendizagem.

Freire (2002, p. 13) afirma que “[...] o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Nesse contexto, salienta-se que o professor ainda é centralizado a aspectos claramente voltados ao plano didático de muitos cursos, embasado nesta centralidade, seja pela condição que o professor/tutor é obrigado a assumir, seja pelo projeto pedagógico que, ainda que se proponha à criação de espaços dialógicos, o prende a papéis impostos ao tutor/professor.

Ao assumir a posição de tutor/professor, como é conhecido na modalidade EaD, o docente amplia o seu papel nos cursos à distância, por meio da mediação e acompanhamento dos discentes, o tutor/professor acaba sendo responsável pela gestão do seu fazer docente e do processo de ensino-aprendizagem. O docente passa a ter a liberdade e a autonomia de produzir conteúdo dos cursos, escolher materiais didáticos e ferramentas

mediáticas, desenvolver estratégias de aprendizagem e atividades pedagógicas levando em consideração a necessidade, o interesse e o perfil dos seus alunos (MAIA, 2014, p. 4).

ENSINAR E APRENDER COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Com aporte nas indagações que inquietam muitos profissionais da educação atualmente, “Como ensinar e aprender numa sociedade mais conectada”? (MORAN, 2013, p. 11), busca-se compreender a discussão sobre os possíveis caminhos que entrelaçam tecnologias e ensino e de que maneira tais ferramentas podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com os paradigmas da sociedade contemporânea.

Indubitavelmente, os educadores do século XXI precisam estar preparados para interagir com essa nova geração que dispõe de acesso instantâneo à informação através dos modernos meios de comunicação, contudo, ainda há limitações para a formação nesse âmbito, devido a fatores como a falta de tempo delimitada por carga horaria de trabalho exaustiva, formação inicial e/ou continuada, pouco acesso as tecnologias, entre outros. A escola, nessa perspectiva, vê-se desafiada a inserir as

tecnologias digitais na sala de aula, revendo conceitos e apropriando-se das novas concepções de ensino e aprendizagem, pois, como assegura Moran (2013, p. 11), “muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais”.

Em consonância com tal pensamento, Kenski (2012, p. 75) afirma que “o impacto das novas tecnologias [...] exige uma reflexão profunda sobre a escola e o ensino que ela oferece; sobre as formas de avaliação da aprendizagem e do próprio processo pedagógico em ação”. A crença de que a inclusão das tecnologias digitais nas escolas trará soluções definitivas para o ensino é enganosa, assim declara Moran (2013, p. 14): “As tecnologias são importantes, mas não resolvem o problema em sua profundidade”.

Moran (2013, p. 14) ainda ressalta que o ensino de qualidade envolve diversas variáveis:

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congrega docentes bem-preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva

com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los. Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

É lamentável, então, que essas variáveis não estão presentes, em totalidade, na maioria de nossas escolas, e são muitas as dificuldades para que essa transformação aconteça de fato. Segundo Moran (2013), é necessário, em primeiro plano, que as práticas pedagógicas adotadas sejam revistas. Nessa direção, o mesmo autor esclarece que o docente inovador, além de saber articular e ser criativo precisa ser um parceiro para seus alunos, através de atitudes “[...] que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação” (MORAN, 2013, p. 17).

Nesse viés, Behrens (2013, p. 71) também concorda que o educador deve “[...] mudar o foco de ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender, em especial, o ‘aprender a aprender’, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno”. Na construção sólida dos alicerces dessas mudanças, a educação deve se apoiar em

bases ou eixos: “[...] o conhecimento integrador e inovador, o desenvolvimento da autoestima/ autoconhecimento, a formação do aluno-empREENDEDOR e a construção do aluno-cidadão” (MORAN, 2007, p. 1).

Apropriar-se desses conhecimentos possibilitará ao educador maior e melhor visão do processo de construção do conhecimento e as relações entre indivíduo, sociedade e espécie em um ambiente complexo e em constante transformação. Isso representa criar condições e situações didáticas que permitam, além da aprendizagem significativa e globalizada, o questionamento do próprio ato de conhecer.

Nesse viés, os docentes não devem se isentar da responsabilidade de reconhecer e aprimorar-se de novos métodos de ensino e aprendizagem, enfrentando “[...] com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender” (BEHRENS, 2013, p. 73). Devemos, então, ver nas tecnologias oportunidades de conquistar a *sabedoria*, através da interação entre docentes e discentes ocupando papéis ativos e colaborativos durante as atividades. Uma aprendizagem colaborativa vai além das práticas rotineiras de sala de aula, permitindo desafiar o aluno a problematizar, questionar, cooperar,

contribuir, avaliar, enfim, participar efetivamente da sua própria aprendizagem, descobrindo novos caminhos para aprender.

Considerando os embasamentos de Behrens (2013), o professor, ao propor uma metodologia inovadora através do uso da tecnologia digital, precisa estar atento aos quatro pilares da aprendizagem colaborativa apregoados por Delors (1999) no Relatório para a Organização das Nações Unidas (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O documento aponta a educação continuada como uma necessidade para a sociedade do conhecimento. Uma aprendizagem que deve se desenvolver ao longo de toda a vida, alicerçada por quatro importantes pilares: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.*

Para Behrens (2013), os professores precisam desafiar seus alunos a desenvolverem a criticidade, a competência e a formação humana num ambiente de pesquisa e cooperação. Essa visão coaduna com o paradigma emergente por tratar-se de “uma aliança de abordagens pedagógicas, formando uma verdadeira teia da visão holística com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa” (BEHRENS, 2013, p. 87). Essa perspectiva se justifica em atenção às seguintes características:

- a) O ensino com pesquisa pode provocar uma superação de reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. [...].
- b) A abordagem progressista tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa [...]
- c) A visão holística ou sistêmica busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano e sua totalidade, considerando o homem em suas inteligências múltiplas, levando a formação de um profissional humano, ético e sensível (BEHRENS, 2013, p. 87).

Compreende-se, a partir desses pressupostos, que desenvolver uma prática pedagógica condizente com as demandas da sociedade atual requer um trabalho que abarque as três dimensões apresentadas, inter-relacionadas e instrumentalizadas pelas modernas tecnologias digitais. Tendo em conta que a escola dispõe de um repertório variado de formas de comunicação e informação, bem como de experiências reveladoras de possibilidades e de interesses é necessária a abertura para uma pedagogia que utilize as tecnologias digitais recurso mobilizador e promotor de renovação das práticas de ensino.

Tecnologia e inovação são temas presentes também na recém homologada Base Nacional Comum (BRASIL, 2017). A proposta é que a escola contextualize o uso da tecnologia ao currículo, de forma a desenvolver as competências necessárias para construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores. Recomenda-se que a escola cumpra seu papel de formar a nova geração, considerando que jovens, por estarem inseridos na cultura digital, têm se comportado não apenas como consumidores, mas como protagonistas envolvidos nas novas formas de interação e atuação social. Isso requer uma formação que busque estimular não só o uso das tecnologias digitais, mas a reflexão crítica em relação aos conteúdos e produtos disponíveis.

Por esse motivo, consideramos necessário integrar os novos modos de comunicação, as novas linguagens, buscando aproveitar o potencial da comunicação nesse universo da cultura digital. Nessa ótica, é fundamental o uso dos diversos caminhos e linguagens para investir no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Kenski (2012), cabe ressaltar que as concepções de linguagem, de escrita e de leitura sejam ampliadas para que se possam integrar as atividades de mediação textual por

intermédio do uso das tecnologias digitais.

MEIOS INOVADORES NO ENSINO: CIBERESPAÇO E M-LEARNING

A oferta e a procura crescente por cursos do ensino superior à Distância têm exigido a apropriação de ferramentas tecnológicas e metodológicas essenciais para as práticas educacionais nas plataformas on-line. No atual cenário as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) se tornaram o mecanismo principal para a existência e sobrevivência desta modalidade de ensino.

Diante das possibilidades que as TICs oferecem nos processos formativos, “presencia-se, nos últimos anos, vertiginosa expansão da oferta de formação por meio da EaD, com uso mais intenso dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e mais recentemente, das redes sociais” (ALONSO; SILVA, 2018, p. 3).

Moore e Kearsley (2007) acentuam que na educação a distância, educadores e educandos trocam informações em diferentes locais e em tempo real, numa aprendizagem simultânea, em que os educadores lidam com um ensino no qual não há a presença física com os seus educandos, havendo, no entanto, uma relação mediada por ambientes virtuais.

Nesta perspectiva, os cursos on-line,

a distância, não exigem a ocupação de espaços físicos grandes, tão pouco, a presença dos educandos nas salas de aulas durante todo o curso ou em parte dele.

Conforme Pallof e Pratt (2002), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são baseados no uso de tecnologias direcionadas a garantir os processos científicos e metodológicos vigentes nas práticas educacionais, exigidas nas disciplinas ofertadas nos cursos de Educação a Distância online.

O relacionamento estabelecido entre educador e educando ocorre dentro dos espaços ou comunidades educacionais eletrônicas, com a troca de informação e mediação dos processos educativos. “Estudando em locais distintos, eles (professores e alunos) dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informação e lhes proporcionar um meio para interagir” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 1). A troca de informação em tempo real, diante da presença virtual dos professores que a modalidade exige, a condução das rotinas diárias de estudo e a relação professor e educando dependem do conhecimento de aparatos tecnológicos, os quais incidem em tais rotinas.

O campo digital unifica-se ao consciente do educando, não apenas como um conjunto de ferramentas, mas, como um caminho viável para agregar valores nos

processos de ensino e aprendizagem.

Nesse âmbito, Martins *et al.* (2018) assinalam que a *Mobile learning* surge como tecnologia de acesso rápido a informação da aprendizagem nos ambientes virtuais e nos mais variados espaços físicos. Logo, “*Mobile learning* ou *M-learning* é a aprendizagem por meio de dispositivos móveis, tais como celulares, *tablets* e *smartphones*” (MARTINS *et al.*, 2018, p. 3). A utilização dos dispositivos móveis agrega valores no tocante a comunicação instantânea no contexto educacional pela mobilidade e capacidade que os aparelhos então citados podem oferecer.

Referente ao termo “*Mobile learning*”, este surgiu a princípio “numa publicação científica, em 2001, na qual foram destacadas as vantagens de se estudar em qualquer lugar e a qualquer hora” (MARTINS *et al.*, 2018, p. 3). Neste âmbito, o uso destes recursos emana das possibilidades viáveis de gerir informações, permitindo ainda que as metodologias educacionais a Distância possam ser conduzidas em larga escala, atendendo aos mais variados cursos e públicos educacionais.

As trocas de informações entre educador e educando ocorrem por meios tecnológicos o que incide num “espaço específico de aprendizagem”, ou seja, as informações são armazenadas em sites

educacionais ou provedores também educacionais, que se tornam referências para outros usuários no compartilhamento dos conteúdos de interesse da comunidade científica ou de outros usuários.

O conhecimento torna-se parte da rede mundial de computadores propiciando as trocas de informações. Este fato é definido por Lévy (1999, p. 17) como ciberespaço, isto é, “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

O processo de ensino e aprendizagem ocorre em parte, em via dupla num ambiente virtual, destacando também que há instituições em que os conteúdos são gravados, permitindo que os educandos possam ter acesso aos conteúdos em tempo real, fazendo uso deles, com reprises e armazenamentos nas mais variadas mídias digitais.

A relação estabelecida do ciberespaço com o processo de ensino aprendizagem possibilita a troca de informações em qualquer lugar através dos diversos dispositivos de acesso digital e a possibilidade de gerenciar conteúdos diversos numa perspectiva educacional de troca de informações, essencial para a existência dos ambientes virtuais.

Na finalidade educacional, a *M-Learning* e os ciberespaço somam-se ao contexto digital ampliando conjunto de

ferramentas tecnológicas e métodos de ensinos apropriados para o ambiente virtual e on-line, tornando-se parte da linguagem, atitudes e processos formativos dos Ambientes Virtuais da Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe uma abordagem sobre a Educação a Distância (EaD), visando uma reflexão em torno de referências bibliográficas, não apenas na pretensão de estabelecer afirmações conclusivas sobre o assunto, entretanto, para se obter informações precisas acerca dessa inovação tecnológica, em um período atípico vivenciado hodiernamente.

O educador é caracterizado como um elemento essencial para se atingir práticas educativas dinâmicas e contínuas, aliando as tecnologias às novas metodologias, tornando esse processo eficaz, principalmente em tempos de desafios constantes, como o corrente ano, que necessitou de inovações na esfera educacional, para atender as demandas face ao cenário pandêmico.

Face a velocidade tecnológica que se faz presente no mundo globalizado, principalmente no contexto atual acometido pela pandemia da Covid-19, ainda se vislumbra certa rejeição por professores e alunos que prezam pelos valores ligados a

interação de forma presencial, enraizados aos valores conservadores do conhecimento e do ensino, e que tal rejeição é consequência do conhecimento limitado da TIC.

A inovação tecnológica torna-se um instrumento imprescindível no processo de planejamento estratégico para aulas em EaD, ministradas nas instituições educacionais públicas, por meio de serviços oferecidos, balizando suas ações em regras, escalas ou níveis de inovação, garantindo o sucesso do processo de ensino-aprendizagem online com a satisfação do aluno.

O ensino EaD, no cenário hodierno, é marcado pelo compartilhamento e troca de experiências com professores de outras áreas ou instituições, inclusive no que se refere a implementação e desenvolvimento do ensino remoto.

Destarte, essa modalidade propicia aos docentes priorizar ações para manter alunos conectados com os conteúdos pedagógicos, mantendo o vínculo institucional, é importante ressaltar que mesmo o docente desenvolvendo diversas estratégias metodológicas ainda se tem um número altíssimo de evasão escolar, seja na educação básica, seja no ensino superior, de modo a caracterizar o ensino remoto como um canal temporário, dando ao professor uma escolha viável acerca dos meios

tecnológicos que este domina, buscando reduzir a pressão de criação de ambientes, de modo a priorizar o tempo para a concepção da aula remota. Permite ainda que os conteúdos possam ser baixados e acessados pelos alunos, através da mediação assíncrona do professor, evidenciando o cenário daqueles estudantes que possuem acesso restrito à internet.

A modalidade EaD oportuniza aos docentes a ministrarem aulas para grandes grupos de alunos, oferecendo ao aprofundamento de conteúdos por períodos de tempos diferenciados, como vivenciamos atualmente.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são baseados no uso de tecnologias direcionadas a garantia dos processos científicos e metodológicos vigentes nas práticas educacionais exigidas pelo currículo da educação básica e ofertadas por meio da Educação a Distância *online*.

Portanto, percebe-se que essa modalidade de ensino EaD busca uma constante transformação para a melhoria da oferta de uma educação de qualidade, contribuindo para levar o ensino a todos em tempos atípicos. Nesse sentido, a sua praticidade e funcionalidade devem estar aliadas na qualidade do ensino oferecido, especialmente, pelas instituições públicas.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M.; SILVA, D. G. A educação a distância e a formação *on-line*: o cenário das pesquisas, metodologias e tendências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39 n. 143, Apr./June, 2018.
- BARROS, J. N. S. **Educação a distância, democracia e utopia na sociedade do conhecimento**. Campinas: Papirus Editora, 2015.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASSETO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 67-132.
- BRASIL. **Decreto n. 5.622** de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br//legislação/leis>. Acesso em: 5 set. 2021.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: UNESCO, MEC: Cortez, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009.
- GOMES, R. O. D. A.; SILVA, M. L. R. D.; NUNES, J. B. C. Formação de professores para o letramento digital. In: NUNES, J. B. C.; OLIVEIRA, L. X. D. **Formação de professores para as TDICE: software livre e educação a distância**. Brasília: Liber Livro, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. 9. ed. Campinas:

Papirus, 2012.

LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro, 1997.

LEMGRUBER, M. S. **Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos**. Portal do MEC. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf.

Acesso em: 6 jun. 2021.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAIA, F. **Docência na EaD: Reflexões sobre a fazer docente da tutoria**. Curitiba: AVM – Faculdade Integrada, 2014.

MARTINS, W. S. *et al.* M-learning como modalidade de ensino: a utilização do aplicativo estatística fácil no ensino médio. **Ensino da Matemática em Debate** São

Paulo, v. 5, n. 1, p. 1 - 17, 2018.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In:* MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, 5(2), 154-164, 2014.

OLIVEIRA, J. S. de. Professor X TICS: dificuldades ou comodismo. **Diálogos Educacionais em Revista**, v. 3, n. 1, p. 99-111, 2012.

VIEIRA, R. S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno**. Universidade Federal do

185 Rev. Científica Sistemática, Maceió, v. 14, n.12, p. 169-185, jun, 2025

Vale do São Francisco (UNIVASF),

Formoso – BA, v. 10, p. 66-72, 2011.

