

Saber Humano

Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti

E-ISSN 2446-6298
v. 15, n. 26, p. 01-04, jan./jun. 2025
Restinga Sêca, RS.



Saber Humano – Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti
Estrada Recanto Maestro, nº 338 | Distrito Recanto Maestro | Restinga Sêca- RS Cep: 97200-000
Tel. (55) 3289-1141 | (55) 3289-1139
saberhumano@faculdadeam.edu.br www.saberhumano.emnuvens.com.br/sh

Licença Creative Commons



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.
Os conceitos emitidos em cada artigo são de responsabilidade de seus respectivos autores.

APOIO:



Corpo Editorial

Editor-Chefe

Dr. Bruno Fleck da Silva, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil; Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC Camp, Campinas-SP, Brasil; Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Editora Adjunta

Dra. Patrícia Wazlawick, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Editor de Layout

Breno Prado da Silva, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Consultoria SEER/OJS

Lepidus Tecnologia, Brasil.

Conselho Editorial

Dra. Andrea Ad Reginatto, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Dr. Bruno Fleck da Silva, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil; Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC Camp, Campinas-SP, Brasil; Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Dra. Constança Terezinha Marcondes Cesar, Universidade Federal de Sergipe-UFS; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, São Paulo-SP, Brasil.

Dr. Élsio José Corá, Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre-RS, Brasil.

Dr. Felipe da Veiga Dias, Faculdade Meridional-IMED, Passo Fundo-RS, Brasil.

Dr. Fernando do Nascimento Lock, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Esp. Horácio Chikota, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Dra. Leticia Lassen Petersen, Faculdade América Latina-FAL, Ijuí-RS, Brasil; Fundação Educacional Machado de Assis-FEMA, Santa Rosa-RS, Brasil.

Dra. Lisandra Manzoni Fontoura, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Dra. Lisiane Pellini Faller, Faculdade Metodista de Santa Maria-FAMES, Santa Maria-RS, Brasil.

Me. Lúcio André Müller Lorenzon, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil; Universidade Luterana do Brasil-ULBRA, Santa Maria-RS, Brasil.

Dr. Marcos Cordeiro D'Ornellas, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Dr. Mario Fernando de Mello, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Dr. Rafael Padilha dos Santos, Università degli Studi di Perugia-UNIPG, Perugia-PG, Itália; Universidade Estatal de São Petersburgo-SPBU, São Petersburgo-Distrito Federal do Noroeste, Rússia; Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Me. Renato Preigschadt de Azevedo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre-RS, Brasil

Dr. Renato Kirchner, Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC Campinas, Campinas-SP; Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

Dr. Ricardo Schaefer, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Dr. Siegfried Muñoz van Lamoén, Universidade de Playa Ancha de Ciencias de la Educación-UPLA, Valparaíso, Chile.

Me. Tais Andrade, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Dr. Tommy Akira Goto, Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia-MG; Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC Campinas, Campinas-SP, Brasil.

Me. Vinícios Gonchoroski de Oliveira, Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, Santa Cruz do Sul-RS, Brasil.

Assessores Científicos/Avaliadores

Dra. Ana Marli Bulegon, Antonio Meneghetti Faculdade-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Dra. Andrea Ad Reginatto, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Me. Ariane Simioni, Universidade Federal de Pelotas-UFPel, Pelotas-RS, Brasil.

Dra. Clarissa Mazon Miranda, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Me. Elita Maria Bianchi Tessari, Faculdade América Latina-FAL, Ijuí-RS, Brasil.

Me. Felipe Dalenogare Alves, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Dr. Felipe da Veiga Dias, Faculdade Meridional-IMED, Passo Fundo-RS, Brasil.

Dr. Fernando do Nascimento Lock, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Me. Grasiela Lourenzon de Lima, Faculdades Santo Augusto-FAISA, Santo Augusto-RS, Brasil.

Dr. Jonábio Barbosa dos Santos, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campina Grande, PB; Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Campina Grande-PB; UNIFACISA, Campina Grande-PB, Brasil.

Dra. Leticia Lassen Petersen, Faculdade America Latina-FAL, Ijuí-RS, Brasil; Fundação Educacional Machado de Assis-FEMA, Santa Rosa-RS, Brasil.

Me. Marcia Zilio, Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS-Unijuí, RS, Brasil.

Dra. Patrícia Wazlawick, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Me. Paulo André Nogueira Lima, Faculdade de Balsas-UNIBALSAS, Balsas-MA, Brasil.

Me. Rafael Gomiero Pitta, Faculdade de Balsas-UNIBALSAS, Balsas-MA, Brasil.

Dr. Rafael Padilha dos Santos, Università degli Studi di Perugia-UNIPG, Perugia-PG, Itália; Universidade Estatal de São Petersburgo-SPBU, São Petersburgo-Distrito Federal do Noroeste, Rússia; Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Me. Renato Preigschadt de Azevedo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre-RS, Brasil.

Dr. Renato Kirchner, Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC Campinas, Campinas-SP; Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

Me. Rosane Maria Neves, Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC-Campus Gaspar, Gaspar-SC, Brasil.

Me. Vinícios Gonchoroski de Oliveira, Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, Santa Cruz do Sul-RS, Brasil.

Saber Humano: Revista Científica da Antonio Meneghetti
Faculdade – v. 15, n. 26, p. 01-04, jan./jun. 2025 –
Restinga Sêca: Antonio Meneghetti Faculdade, 2025. 222 p.:
il.

Semestral

A partir de 2014, a Saber Humano: Revista Científica da Antonio Meneghetti Faculdade publicada de 2011, Vol. 1, n. 1 até o ano de 2013, Vol. 13, n. 23, em formato impresso, passou a publicar apenas na versão On-line.

Modo de acesso World Wide Web:
<<http://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/index>>.

ISSN: 2178-7689
E-ISSN: 2446-6298

Qualis B2. 1. Ontopsicologia 2. Administração 3. Sistema de informação
4. Direito 5. Educação I. 6. Interdisciplinar. 7. Filosofia. Faculdade
Antonio Meneghetti Bibliotecário Responsável: Pietra Gomes
Ramires. CRB- 10/2755

Editorial



Prezado leitor,

Com satisfação, a Saber Humano, Revista Científica da Antonio Meneghetti Faculdade tem a satisfação de apresentar à comunidade acadêmica e público em geral sua edição de **volume 15 e número 26** (2025.1) composta por onze artigos originais de pesquisa teórica e aplicada distribuídos nas seções: Educação, Administração, Filosofia, Interdisciplinares e contando ainda com uma tradução inédita.

A seção *Educação* abre a presente edição. De autoria de Emanuel da Rosa, Michael Krause e Tascieli Feltrin, o primeiro artigo, intitulado *As contribuições das animações para a comunicação em crianças da Educação Infantil*, reflete acerca da reação de crianças diante de conteúdos cinematográficos positivos. Verificou-se que bons desenhos animados são ferramentas poderosas através de uma formação sensível e emocional dos estudantes deste nível de ensino. O segundo artigo da seção é intitulado *Humanismo e Educação: bases epistemológicas, perspectivas e interfaces*, de autoria de Sheyla Macedo, Adriana Rosicleia Ferreira e Elano César Diógenes Tavares. O artigo teórico discute a escola contemporânea a partir de um recorte investigativo sobre bases epistemológicas e perspectivas filosóficas do Humanismo aplicado à educação, considerando indispensável na atualidade a formação humanista de compreensão integral do ser humano. O terceiro artigo da seção, de autoria de Ezequiel Redin, intitulado *O Ensino Superior no território rural: acesso às TIC e à educação à distância*, tematiza uso e a adaptação das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) pelos estudantes rurais que ingressaram no ensino superior a distância, através do convênio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no Rio Grande do Sul. As conclusões da pesquisa indicam que as TIC são instrumentos de mediação social, pois conectam os atores rurais e a universidade e configuram-se como um elo entre a educação e os habitantes rurais.

A segunda seção da presente edição é a de Direito. De autoria de Deivid Daniel Xavier de Lima, Fernando Koehler e Victor Priebe e é intitulado *Preclusão: impulso e perpetuação do ato processual para segurança jurídica do devido processo legal*. O artigo busca evidenciar a importância da preclusão como princípio e técnica efetiva no processo, além de abordar os efeitos negativos de sua negligência. Por meio de métodos explicativos e bibliográficos, este trabalho analisa a relevância da preclusão e seus

impactos no desenvolvimento do processo e concluiu que sua observância contribui para a eficiência da prestação jurisdicional, enquanto sua negligência pode acarretar prejuízos significativos para o sistema judicial e para a entrega oportuna da atividade fim do Judiciário.

A terceira seção é a de Administração. O artigo intitulado *A importância do clima organizacional para o cultivo da cultura de aprendizagem organizacional*, de autoria de Sâmia Cristiane Ciliato e Taís Steffenello Ghisleni. A pesquisa de caráter exploratório, descritivo e transversal, com abordagem quali-quantitativa é um estudo de caso em uma Instituição Financeira Cooperativa que possui mais de 100 anos de atuação nos mercados dos estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais, com atuação na região central desses estados. Os resultados permitiram identificar que aspectos importantes do clima organizacional estão diretamente relacionados à cultura de aprendizagem organizacional. À medida que as oportunidades de melhoria identificadas neste estudo foram exploradas pela organização, haverá um aumento potencial do impacto das experiências de aprendizagem no desenvolvimento dos profissionais.

A quarta seção é a de *Filosofia* e é aberta com o artigo intitulado *O conceito de nostalgia de unidade e o sentimento do absurdo em O Mito de Sísifo de Albert Camus* de autoria de Alberto Luiz Silva de Oliveira. O texto tematiza a relação entre consciência e mundo fenomênico verificando a dinâmica do sentimento do absurdo e a unidade com o mundo forma uma leitura original do autor sobre questões clássicas da filosofia existencial. O segundo artigo, de autoria de Paulo Jorge de Oliveira Viana é intitulado *O diálogo intersubjetivo da Filosofia Africana como práxis pedagógica para a formação pluriversal do sujeito*. A investigação aborda a contribuição de uma filosofia desde a África para uma descolonização epistêmica da atividade filosófica e a introdução de práxis pedagógicas que dialogam com a africanidade epistemológica envolto em um manancial de pensamentos filosóficos que fluem da produção de um conhecimento africano, afrodiaspórico e afro-brasileiro. O terceiro artigo da seção, intitulado *Reflexões sobre ceticismo e cientificismo em David Hume* de autoria de Gabriela Rocha de Almeida. A partir da metodologia teórico-bibliográfica de cunho qualitativo, analisa criticamente a discussão acadêmica sobre ceticismo e naturalismo em sua filosofia, argumentando a favor de seu caráter prático ao lado de cético e, no que se refere ao segundo ponto, a favor de um retorno à importante questão sobre a relação entre ciência e filosofia.

A quinta seção é a *Interdisciplinar*. O primeiro artigo, intitulado *Empreendedorismo social: um relato de experiência do programa de formação do ETC UFMA*, de autoria de Sâmia Cristina Martins Silva e Ramon Bezerra Costa, tematiza a relação entre formação empreendedora e os desafios das profissionais mulheres acerca das condições da própria profissionalidade. O segundo artigo, de autoria de Ester Alt Magalhães de Andrade e Tommy Akira Goto é intitulado *Psicologia e Musicoterapia uma revisão sistemática de literatura a partir de um enfoque fenomenológico*. uma revisão sistemática da literatura com o objetivo de investigar a aplicação da Musicoterapia em intervenções na área da Psicologia, adotando uma abordagem fenomenológica. O estudo buscou identificar pesquisas publicadas entre 2008 e 2019, em bancos de dados específicos, que abordassem Musicoterapia e Psicologia com fundamentação teórica e metodológica clara na Fenomenologia e concluindo existir uma carência de estudos que abordem de forma integrada a música, a psicologia e uma fundamentação na abordagem fenomenológica.

Por fim, o último artigo é uma *tradução* e está intitulado *Jon Stewart sobre a doutrina de Ludwig Feuerbach da humanidade do divino em A Essência do Cristianismo* de autoria de Kristina Bosakova e tradução de Kelvin Amorim. Na análise do livro de Jon Stewart, *Hegel's Century: Alienation and Recognition in a Time of Revolution*, no capítulo “*Feuerbach's Doctrine of the Humanity of the Divine in The Essence of Christianity*”, considera-se uma apresentação de Feuerbach não apenas em contraposição a Hegel, mas também acentua a influência hegeliana na filosofia de Feuerbach, afirmando que o objetivo da crítica de Feuerbach ao cristianismo não é a destruição da religião, mas a libertação da humanidade da idolatria.

Desejamos ao leitor uma profícua leitura, bem como, agradecemos o contínuo trabalho de excelência realizado pelos avaliadores e toda a equipe editorial da Saber Humano: *Revista Científica da Antonio Meneghetti Faculdade* em especial, o nosso agradecimento aos autores que aqui tiverem seus textos publicados.

Cordiais Saudações

Prof. Dr. Bruno Fleck da Silva, editor-chefe.



As contribuições das animações para a comunicação em crianças da educação infantil

Emanoel Rosa¹
Micheale Krause²
Tascieli Feltrin³

Resumo: Este trabalho visou analisar as contribuições de animações infantis na comunicação, durante o ensino infantil. O embasamento teórico esteve pautado em discussões a respeito da compreensão de como as crianças reagem a partir do momento que são apresentadas a conteúdos cinematográficos positivos. Foram realizadas discussões que valorizaram a formação sensível e emocional dos estudantes deste nível de ensino, as maneiras que os desenhos animados chegavam até os alunos e como poderiam ter contribuído na construção do caráter e da personalidade, visando uma futura comunicação com menor índice de ruídos possíveis, e também o papel dos pais, do professor e da sociedade nesse desenvolvimento. A pesquisa teve como objetivo principal, “compreender como as animações podem contribuir para a comunicação na educação infantil”. A fundamentação teórica proporcionou uma leitura mais consciente e clara sobre “A Comunicação na Educação Infantil” e, em especial, na formação psicológica, emocional e cognitiva da criança e foi construída por meio de estudos de diversos autores, tais como: Corsaro (2003), Zerbato (2016) e Anderson (2005). Tratou-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, de caráter exploratório-descritivo. Ao término deste estudo, verifica-se que bons desenhos animados são ferramentas poderosas na educação em todos os seus âmbitos quando bem orientados, seja por pais, professores ou indivíduos com competência para discernir.

Palavras-chave: Pedagogia; Comunicação na Infância; Educação Infantil; animações infantis.

The contributions of the animations in early childhood education children

Abstract: This work aimed to analyze the contributions of children's animations to communication during early childhood education. The theoretical foundation was based on discussions regarding the understanding of how children react when they are presented with positive cinematic content. Discussions were held that valued the sensitive and emotional development of students at this level of education, the ways in which cartoons reached the students, and how they could have contributed to the construction of character and personality, aiming for future communication with a lower level of possible noise, as well as the role of parents, teachers, and society in this development. The primary objective of the research was “to understand how animations can contribute to communication in early childhood education”. The theoretical foundation provided a more conscious and clear understanding of “Communication in Early Childhood Education”, particularly in the psychological, emotional, and cognitive development of children, and was built through studies by various authors, such as Corsaro (2003), Zerbato (2016), and Alderson (2005). This was a bibliographic research of an exploratory-descriptive nature. At the end of this study, it is verified that good cartoons are powerful tools in education in all its areas when well-guided, whether by parents, teachers, or individuals with the ability to discern.

Keywords: Pedagogy; Communication in Childhood; Childhood Education; children's animations.

¹ Graduando em Pedagogia pela Faculdade Antonio Meneghetti (AMF). E-mail: emanoelpr16@gmail.com.

² Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Antonio Meneghetti (AMF). E-mail: michealeperes@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Antonio Meneghetti (AMF). E-mail: tascielifeltrin@gmail.com.

Las contribuciones de las animaciones a la comunicación en niños de la educación infantil

Resumen: Este trabajo tuvo como objetivo analizar las contribuciones de las animaciones infantiles en la comunicación durante la educación infantil. El fundamento teórico se basó en discusiones sobre la comprensión de cómo los niños reaccionan desde el momento en que se les presentan contenidos cinematográficos positivos. Se realizaron discusiones que valoraron la formación sensible y emocional de los estudiantes de este nivel educativo, las formas en que los dibujos animados llegaban a los alumnos y cómo podrían haber contribuido en la construcción del carácter y la personalidad, con el objetivo de una futura comunicación con el menor índice de interferencias posible, así como también el papel de los padres, del docente y de la sociedad en este desarrollo. La investigación tuvo como objetivo principal “comprender cómo las animaciones pueden contribuir a la comunicación en la educación infantil”. La fundamentación teórica proporcionó una lectura más consciente y clara sobre “La Comunicación en la Educación Infantil” y, en especial, en la formación psicológica, emocional y cognitiva del niño, y se construyó a partir de estudios de diversos autores, tales como: Corsaro (2003), Zerbato (2016) y Alderson (2005). Se trató de una investigación de naturaleza bibliográfica, de carácter exploratorio-descriptivo. Al término de este estudio, se verifica que los buenos dibujos animados son herramientas poderosas en la educación en todos sus ámbitos cuando están bien orientados, ya sea por padres, docentes o personas competentes para discernir.

Palabras clave: Pedagogía; Comunicación en la infancia; Educación infantil; animaciones infantiles.

1 Introdução

Pensar as contribuições das animações para a Comunicação em Crianças da Educação Infantil significa explorar os impactos positivos e negativos das animações infantis no desenvolvimento humano a partir da comunicação de crianças da educação infantil. Propõem-se investigar se as animações podem servir como ferramentas que auxiliam na construção de habilidades comunicativas e emocionais, ao apresentar situações e personagens com os quais as crianças podem se identificar e imitar. Essa imitação, segundo estudiosos como Corsaro (2003), é um processo natural pelo qual as crianças aprendem e constroem sua própria identidade e formas de expressão. Nesse sentido cabe compreender a influência inevitável da mídia nas interações e formação das crianças, o que exige dos educadores uma pedagogia que vá além da sala de aula tradicional. Neste contexto, a pedagogia é concebida em seu sentido original, derivado do grego *paidagogía*, que significa orientar a criança, representando um papel fundamental na mediação dos conteúdos midiáticos.

Este estudo busca compreender as implicações de animações como “Divertidamente” e “Peixonauta” para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, sugerindo que esses conteúdos podem auxiliar na formação de habilidades de comunicação mais claras e na

expressão emocional, desde que haja orientação por parte de pais e educadores.

Para dar início ao tratamento do tema é necessário, preliminarmente, entrar em consenso que, por mais que a mídia em geral tenha diversos impactos na sociedade, por vezes mais negativos do que positivos, é impossível, na contemporaneidade, apartar-se dessas repercussões. Desse modo, centrando o foco na influência exercida sobre as crianças que são impactadas pelas influências midiáticas, faz-se fundamental perceber quais são os impactos diretos das animações como ferramenta pedagógica no sentido de influenciar o desenvolvimento da comunicação das crianças. As animações são, nesse contexto, recursos midiáticos produzidos e voltados às crianças, utilizam-se de mecanismos audiovisuais altamente atrativos, que se conectam com facilidade às crianças e a suas formas de compreensão do mundo que os cerca. As animações utilizam recursos visuais, narrativas simples, personagens cativantes e linguagem acessível para transmitir valores, conceitos e conhecimentos de forma lúdica e envolvente.

De acordo com a Teoria Social Cognitiva ou Teoria da Aprendizagem Social⁴ de Albert Bandura, a qual defende que o comportamento humano é modelado pela observação de outros, inclusive através da mídia. Nessa perspectiva de Bandura, o conceito de Animação infantil refere-se de forma mais abrangente a produções audiovisuais criadas especificamente para o público infantil, com o objetivo de entreter, educar e estimular o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Animações infantis geralmente exploram temas importantes para o crescimento e aprendizado, como amizade, empatia, resolução de conflitos, reconhecimento e expressão das emoções, além de habilidades sociais e comportamentais. Esse tipo de conteúdo tem uma forte influência sobre o comportamento e a comunicação das crianças, pois utiliza a linguagem visual e verbal para conectar conceitos abstratos ao cotidiano infantil de maneira que facilite a assimilação e a internalização de valores.

É importante salientar que o sentido do termo pedagogia usado neste contexto não é o presente do imaginário comum, de uma relação restrita entre professor e aluno, mas mais antigo e profundo. O significado do termo pedagogia empregado corresponde a sua origem grega, sendo a denominação correta *paidagogia*. Ao realizar uma investigação mais detalhada, através da desconstrução da palavra, contata-se os componentes *paidos*, que se refere à criança, e *agein*, verbo que, na língua portuguesa, assemelham-se a orientar ou conduzir. Fornecida clareza acerca do assunto, conclui-se que tanto o significado quanto a

⁴ Bandura (2008).

função da pedagogia é, de modo sucinto, “orientar a criança”.

Em uma breve revisita à história da Grécia Antiga, observa-se que os primeiros pedagogos, os *paidagogos*, eram escravos de famílias ricas que eram responsáveis por orientar os filhos dessas famílias. Já na contemporaneidade, os pedagogos são profissionais que atuam de maneira humanizada, contando com direitos e legislações que os protegem, embora a função primária siga inalterada. Entretanto, com o avanço da sociedade e da estruturação da família como instituição social, cabe questionar até que ponto a orientação da criança é uma responsabilidade exclusiva do pedagogo? Ou seja, em que medida as animações e outras mídias consumidas pelas crianças também exercem a função de orientá-las e formá-las?

Para tanto, busca-se desenvolver a seguir uma pesquisa de natureza bibliográfica e de caráter exploratório-descritivo, tendo como objeto de pesquisa as animações e suas influências na comunicação de crianças em fase pré-escolar, em que também se aborda a aprendizagem e a formação do comportamento que ultrapassa os limites da sala de aula, enfatizando a importância de contextos diversos para a formação infantil. Para isso, foi realizada uma investigação sobre uma série de fatores sociais e psicológicos significativos no desenvolvimento das crianças, além da influência evidente da produção cinematográfica nesse contexto, considerando também a responsabilidade dos pais e da sociedade na formação e no acompanhamento desse processo. De forma concisa, a pesquisa teve como objetivo questionar e identificar o que é comunicado em animações positivas e de interesse em crianças da educação infantil, tomando como princípio a declaração de Sperber (1974, p. 294): “[...] tanto a realidade como a fala terão que ser pesquisadas. A partir de orientação de pesquisa, seriam examinadas as falas locais, bem como aspectos locais de interesse. E só a partir deste exame é que é possível uma comunicação”.

2 Animação, comunicação e educação

Ao se pensar em comunicação, não é raro associá-la à língua. Mas como pode ser compreendida a língua para que haja a comunicação entre dois indivíduos? Sendo pois a linguagem uma ferramenta central para a troca de ideias, organização mental, abstração e expressão é fundamental que sua aquisição e utilização sejam eficientes. No entanto, a língua, para permitir uma comunicação efetiva entre dois indivíduos, precisa ser compreendida não apenas como um conjunto de regras gramaticais, mas como um sistema de signos e

significados compartilhados culturalmente.

A língua é construída e interpretada de acordo com o contexto e com as experiências de cada pessoa, o que permite a criação de significados comuns. Para que a comunicação ocorra de forma eficaz, é fundamental que ambos os interlocutores tenham acesso e entendimento dessas convenções e variações linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais e emocionais. Assim, a comunicação ultrapassa a estrutura linguística, envolvendo intencionalidade, empatia e compreensão mútua, onde os indivíduos ajustam suas expressões de acordo com o feedback e as reações do interlocutor.

O meio assume um papel essencial no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois nele a criança vai se desenvolver de forma progressiva. Em um ambiente estimulante e facilitador a complexidade da linguagem da criança ou de cada indivíduo se desenvolverá de forma natural respeitando o ritmo individual. (Scopel; Souza; Lemos, 2012, p. 733).

Ou seja, é através da inserção das crianças em meios sociais seguros e adequados, sendo o ambiente escolar e domiciliar os ambientes esperados de maior amparo, que elas manifestaram a comunicação através da língua. Nesse ponto, Chomsky (1971), complementa que a aprendizagem da língua ocorre por meios biológicos e naturais, pois a criança aprende a partir do contato com quem convive em sua rotina diária. E, para além das pessoas, existem os desenhos animados.

A participação das animações infantis na construção da comunicação ocorre pela reprodução do que se é assistido, pois, como destaca Corsaro (2003, p. 50) as crianças aprendem através da imitação e da identificação. Então, nesse processo de construção da personalidade, surge a necessidade de boas animações a auxiliarem para que no futuro a criança venha expressar com clareza suas emoções.

A “verdade” presente nos saberes estabelecidos pela mídia, tecida nas redes simbólicas das quais emergem discursos dos mais variados campos, produz modos de ser que constituem subjetividades. Na medida em que é também construtora e propagadora de imaginários, a mídia serve de referencial para a produção das identidades (Gomes, 2001, p. 194).

Retomando o conceito de determinismo recíproco de Albert Bandura (2008) que propõe o comportamento humano como moldado por uma interação dinâmica e constante entre fatores ambientais, características pessoais e as próprias ações do indivíduo. Esse modelo destaca que as influências entre o ambiente, o sujeito e seu comportamento são recíprocos, ou seja, cada fator afeta e é afetado pelos outros, criando um ciclo de influências

mútuas. Essa visão sugere que o comportamento não pode ser compreendido isoladamente, mas sim no contexto dessa relação contínua entre o sujeito e o ambiente.

a influência relativa que esses três conjuntos de fatores interconectados exercem varia em diferentes indivíduos e sob diferentes circunstâncias. Em determinados casos, as condições ambientais exercem limitações tão poderosas no comportamento que emergem como principais determinantes... em outros casos, os fatores cognitivos servem como principal influência no sistema regulador (Bandura, 2008, p. 46-47).

Além dos fatores cognitivos citados por Bandura (2008), nesta fase do desenvolvimento, ocorre a evolução emocional da criança, esta de fundamental importância à construção da personalidade e dos recursos sociais que um indivíduo irá dispor em seu aprendizado no decorrer da vida também está diretamente relacionado à comunicação, o seu comunicar-se com o mundo, acontece assim que nasce (Winnicott, 1957.). Partindo dessa afirmação, e para que ocorra uma maturação adequada e positiva da comunicação, encontram-se aqui uma animação e uma série animada para servirem de assistência na estruturação de uma comunicabilidade condescendente a um futuro adulto saudável e funcional: *Divertidamente* e *Peixonauta*.

3 Divertidamente

As animações da Série “*Divertidamente*” (2015) e *Divertida Mente 2 - Novas Emoções* (2024⁵) dirigidas por Pete Docter, apresentam aos espectadores uma representação metafórica dos processos cognitivos e emocionais no cérebro humano, sobretudo no desenvolvimento psicológico durante a infância. A narrativa centraliza-se nas cinco emoções primárias personificadas de uma menina chamada Riley: Alegria, Tristeza, Raiva, Medo e Nojinho, que, comunicando-se entre si, operam em um centro de controle dentro de sua mente, influenciando seu comportamento e decisões.

“Ao pensar em uma formação mais sensível, a dimensão emocional torna-se uma chave que liberta os estudantes da cultura de desencontros e conflitos” (Andrade; Andrade; Leal, 2019, p. 307). É dessa instância que é retomada mais uma vez a importância da evolução emocional por meio da educação emocional, seja dentro da escola ou fora dela, para que as crianças se construam de forma que possam viver em sociedade, usufruindo de uma

⁵ Mais focada na adolescência apresenta quatro novas emoções próprias dessa nova fase do desenvolvimento humano: a Ansiedade, a Inveja, ao Tédio e a Vergonha.

comunicação com menos ruídos possível, ao ponto de se tornarem adultos capazes de tomar decisões que afetam, não só a si, com também o meio em que vivem.

A capacidade dos pais de regular suas próprias emoções e conduta serve como uma referência de autocontrole para seus filhos, promovendo a internalização dessas habilidades autorregulatórias através de processos de aprendizado observacional e interação social, o que reforça a alegação de Corsaro (2003, p. 50).

Nesse ponto, “Divertidamente” torna-se um filme significativo para a educação emocional, promovendo uma compreensão mais profunda das emoções e sua função na vida cotidiana. Além disso, o filme pode ser utilizado para viabilizar discussões sobre saúde mental, desenvolvimento emocional e a importância do equilíbrio emocional na formação da identidade e na adaptação às mudanças. A trama ilustra a importância de todas as emoções, inclusive aquelas tipicamente percebidas como negativas, na adaptação e no crescimento emocional. A interação entre as emoções destaca a complexidade da regulação emocional, especialmente durante os períodos de transição, como a mudança de cidade enfrentada por Riley.

Figura 1 - Animação Divertidamente 2



Fonte: Machado (2024).

A protagonista, representando inúmeras crianças ao redor do mundo, corrobora com a importância de a tristeza ser sentida, em vez de suprimida por outras emoções, e a repercussão do que este sentimento comunica para o indivíduo. Todavia, a observação empírica demonstra discrepância com o esperado, como enfatiza Zerbato (2016, p. 36):

Ao longo dos anos os conceitos de alegria e tristeza passam por várias transformações que se atualizam de acordo com as normas vigentes em cada época e cada cultura. A maneira como a tristeza é vivenciada hoje, por exemplo, é muito diferente de como era encarada no século passado. Eventos que antes eram

considerados como normais e necessários de serem vivenciados, como a experiência do luto, hoje podem ser interpretados como depressão. Algo a ser erradicado e não experienciado.

A animação *Divertidamente* (2015), oferece uma rica contribuição ao desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à compreensão e expressão das emoções. Nesse sentido, elencamos a seguir, alguns pontos positivos da Animação: Auxilia a Educação Emocional pois personifica emoções como Alegria, Tristeza, Raiva, Medo e Nojinho, ajudando as crianças a entenderem que todas as emoções têm um papel importante e são válidas; A animação promove o reconhecimento e aceitação das emoções, auxiliando no desenvolvimento da inteligência emocional e na habilidade de lidar com sentimentos complexos.

Ainda em relação aos pontos positivos, promove a empatia e a resiliência, ao mostrar Riley, a protagonista, enfrentando mudanças e desafios, o filme ensina as crianças sobre empatia e a importância da Tristeza para o crescimento e a resolução de problemas. Isso promove a resiliência, mostrando que momentos difíceis são uma oportunidade de aprendizado e superação; aborda a interação entre as emoções destacando que o equilíbrio entre elas é necessário para o bem-estar. Esse ponto ajuda as crianças a perceber que reprimir certas emoções, como a Tristeza, pode ter efeitos negativos, e que o equilíbrio emocional é uma meta saudável; trabalha a expressão e comunicação emocional, quando incentiva as crianças a comunicarem o que estão sentindo, oferecendo um modelo que normaliza o compartilhamento de emoções com os outros. Isso fortalece habilidades sociais e de comunicação, essenciais para o desenvolvimento de relações saudáveis.

Divertidamente assim oferece uma forma divertida e educativa para que as crianças compreendam e lidem melhor com suas próprias emoções, tornando-se uma ferramenta útil para pais e educadores no desenvolvimento emocional infantil. “Afirmamos, enfim, que a inteligência emocional pode ser alcançada por meio de vivências e esforço individual e coletivo, mas que isso requer, principalmente, persistência” (Rêgo, 2009, p. 150). Conclui-se, então, que referente a responsabilidade do coletivo, quanto mais cedo a escola, família e o estado, desenvolvendo políticas públicas eficazes, adentrarem no processo de educação emocional, contanto que seja de forma a respeitar a criança, a sociedade formará indivíduos capazes de abordarem e resolverem suas questões, de si para consigo e com o outro.

4 Peixonauta

Quanto à série animada “Peixonauta”, pode ser analisada como referência quando se trata da disseminação de conceitos ecológicos. O protagonista, um peixe denominado Peixonauta, veste um traje que permite sua localização em diversos ecossistemas, juntamente de Marina, uma criança humana, e Zico, um macaco, vivenciam diversas aventuras na trama, que promovem conhecimentos relacionados às ciências da natureza, de maneira lúdica e utilizando uma linguagem de fácil acesso para o público infantil.

“Nos últimos anos percebe-se a preocupação mundial em relação às condições que se referem ao meio ambiente, vivencia-se um período de grandes catástrofes naturais e escassez de alguns recursos não renováveis” (Grzebieluka; Kubiak; Schiller, 2014, p. 3883). É utilizando-se dessa certeza, com a narrativa estruturada em torno da resolução de problemas ambientais, abordando temáticas como conservação da biodiversidade, impactos antropogênicos nos ecossistemas e a importância da sustentabilidade, que a série animada Peixonauta continuamente se comunica com o público.

Figura 2 - Animação Peixonauta



Fonte: egrupo (2022).

Além dos conhecimentos científicos transmitidos pela obra, também vale destacar o aguardado momento pelas crianças em que Peixonauta, com a ajuda dos seus amigos e a participação do público, abre a POP (uma bola mágica que envia pistas para os protagonistas resolverem o presente problema no episódio) por meio de uma dança ritmada, o que, de acordo com Ribeiro e Klunck (2018), trabalha a coordenação motora global e fina por meio do lúdico.

Trazendo conceitos do cotidiano, mas não vinculando-se apenas a ele, é que a série animada desperta curiosidade em quem assiste, principalmente o público da educação infantil. Para Tavares (1995), a criança, enquanto em sala de aula, deve ter livre espaço para falar,

perguntar e questionar, ao mesmo tempo que o educador não deve deixar-se embaraçar-se ou limitar-se dizendo que é uma pergunta difícil de responder.

Porém, quanto ao medo do embaraço, este se faz desnecessário quando a pergunta provém de algum conteúdo dessa animação em específico. Cada episódio segue uma metodologia investigativa que se assemelha ao método científico: os personagens observam fenômenos, formulam hipóteses, realizam experimentos e chegam a conclusões, demonstrando de forma prática a aplicação do pensamento científico.

“Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem ‘falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” (Alderson, 2005, p. 423). É partindo desse ponto, de uma curiosidade ainda não satisfeita, mas comunicada, que o professor tem a oportunidade de tornar seus alunos pesquisadores, fazendo-os coautores de seu planejamento. Assim, Dias e Bhering (2004, p. 103) destacam que:

A interação adulto/criança como foco central do planejamento na educação infantil nos alerta para um currículo que valoriza a ação e voz da criança, para o desenvolvimento das habilidades observacionais do professor para que diálogos produtivos com as crianças estejam presentes, e acima de tudo, permite e desencadeia experiências que serão relevantes para todos aqueles envolvidos em uma sala da educação infantil.

Bhering (2003, p. 489) reitera que a comunicação tem de atrair os pais à escola, não servindo-se superficialmente a apenas informá-los sobre a instituição, educadores e os alunos. Ela cumpre, por iniciativa do professor, a imprescindibilidade dos pais possuírem verdadeiro interesse pelos processos de aprendizagem de seus filhos e conseqüentemente desfrutarem com eles de uma fase deslumbrante da vida.

Contudo, não compete ao corpo social outorgar toda a incumbência ao educador. Cia, Pamplin e Williams (2008, p. 357) frisam que, para que os filhos sintam confiança em sua capacidade acadêmica, os pais deveriam monitorar os deveres de casa e auxiliar apenas quando solicitados. Nesse contexto, o auxílio prestado pelos pais pode alocar-se ao lazer, onde os responsáveis são capazes de introduzir animações, como o Peixonauta.

Com o dever dos professores e dos pais já apontados, convém situar a sociedade nesse cenário. Para isso, Dias e Pinto (2019, p. 449) estabelecem:

A educação é, desde a sua gênese, objetivos e funções, um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma determinada sociedade. O ato de educar é um processo constante na história de todas as sociedades, não é o mesmo em todos os tempos e lugares, e é, em sua essência,

um processo social. Além disso, educação e sociedade se correlacionam porque a primeira exerce forte influência nas transformações ocorridas no âmbito da segunda.

Para encerrar a extensão da discussão propiciada pela animação, salienta-se que as políticas públicas voltadas à educação, de forma interna e externa ao Brasil, devem convergir de modo concreto dentro da pluralidade institucional para que a educação possa encarregar-se de ocupar um lugar de legítima renovação da sociedade (Dias; Érika; Pinto; Fátima, 2019, p. 454).

5 Distinção de animações positivas e negativas

Ao longo da pesquisa realizada, após apontar animações causadoras de impactos positivos na comunicação, levantou-se um questionamento acerca de um debate ainda muito presente na sociedade referente às outras produções: “Filmes, desenhos animados, jogos, o consumo da mídia em geral, podem influenciar as crianças negativamente, como a tendências cleptomaníacas ou violentas?”

A mídia é um termo abrangente e, como objeto de estudo presente são as animações, há uma mitigação relativa às outras produções, tendo como finalidade tratar neste tópico como identificar animações negativas. Apesar de que, em primeira instância, distinguir pareça uma tarefa simples, quase que feita automaticamente, não se configura assim. Declarar que uma animação é negativa ao abordar violência não passa de achismo, bem como leva ao descarte de obras excelentes

De acordo com os princípios da Análise do Comportamento, os eventos presentes em contingências que mantêm comportamentos agressivos envolvem os estímulos na presença dos quais o ato de agredir foi emitido e as conseqüências que mantêm esse comportamento, como reforços positivos e negativos. Ou seja, o comportamento de agredir é reforçado em determinadas situações, mas não em outras (Batista; Fukahori; Haydu, 2004, p. 93).

A classificação de uma animação como negativa não se caracteriza apenas pela presença de violência, mas sim pela forma como ela é tratada, seja graficamente ou de acordo com o roteiro estabelecido. Um exemplo claro disso é o filme animado *Os Incríveis*, da Pixar, que envolve batalhas e confrontos contra vilões. No entanto, o filme demonstra cuidado em direcionar e justificar tais atos, atribuindo-lhes um propósito dentro da narrativa. Isso reflete diretamente na classificação indicativa da animação, que foi estabelecida como PG (Parental Guidance), sugerindo a necessidade de orientação parental. Essa classificação é geralmente

destinada a crianças a partir dos 7 anos, enfatizando que, embora o conteúdo possa incluir temas complexos ou cenas de ação, ele requer a mediação de um adulto para garantir a compreensão e a adequação ao desenvolvimento emocional e psicológico das crianças.

Entretanto, ao tratar de animações que não se enquadram na classificação livre ou PG, é importante considerar que, na maior parte das situações, a violência é apresentada em um contexto de entretenimento. As pesquisas realizadas por Gomide (2000) e, posteriormente, por Batista, Fukahori e Haydu (2004) utilizaram o filme “Mortal Kombat”, classificado como PG-13, como objeto de estudo para investigar as reações de crianças à violência na mídia. Esses estudos afirmam que a exposição a filmes violentos pode não apenas levar a um aumento nas inclinações agressivas, mas também resultar em atitudes violentas efetivas por parte das crianças. Essa situação difere daquela observada em adultos, cuja personalidade e moral já estão mais bem definidas, permitindo-lhes filtrar com maior eficácia a distinção entre o certo e o errado.

Todavia, existe a fase da adolescência, a qual muitos acreditam que os filmes não impactam tanto quanto às crianças, já que estes estão mais perto da maioridade, assim como existem aqueles que creem que se tem, sim, uma grande influência da mídia no comportamento deste grupo, já que este é um período evidencialmente cheio de mudanças e transformações, seja no físico, no psíquico ou no emocional. É importante ressaltar que, independentemente da crença, a mediação parental e educacional se mostra um método eficaz na modulação das respostas dos adolescentes aos conteúdos midiáticos.

6 Considerações Finais

Este estudo mostrou que as animações infantis, com uma orientação educacional e emocional, exercem um papel fundamental no desenvolvimento comunicativo, social e emocional das crianças em fase de educação infantil. As produções midiáticas abordadas, *Divertidamente* e *Peixonauta*, não são apenas fontes de entretenimento, mas recursos pedagógicos que estimulam habilidades importantes para a construção da identidade, o manejo de emoções e o desenvolvimento de valores.

A animação *Divertidamente*, por exemplo, permite que as crianças explorem o mundo das emoções de uma maneira acessível, ajudando-as a identificar e entender sentimentos como tristeza, alegria, medo e raiva. A personificação das emoções auxilia as crianças a reconhecerem que todas elas possuem um papel importante em nossas vidas, desmistificando

a ideia de que sentimentos como a tristeza devem ser reprimidos. Este aprendizado se torna crucial para a construção de uma inteligência emocional, facilitando o desenvolvimento de uma comunicação emocional mais eficaz e uma adaptação saudável a diferentes contextos e desafios ao longo da vida.

Já a série Peixonauta, com sua abordagem voltada para temas ecológicos e investigativos, contribui para que as crianças desenvolvam uma curiosidade natural sobre o mundo e uma conscientização ambiental desde cedo. A narrativa em torno da resolução de problemas, aliada à cooperação entre os personagens, reforça habilidades de trabalho em equipe e resolução de conflitos, que são fundamentais tanto para o desenvolvimento social quanto para a comunicação interpessoal. Esse tipo de conteúdo também permite que os pequenos construam uma relação positiva com o conhecimento científico, integrando valores de respeito à natureza e cidadania.

Outro aspecto abordado pelo estudo é a importância da mediação parental e educativa no consumo de conteúdos midiáticos pelas crianças. Pais e educadores desempenham um papel essencial na interpretação e no uso pedagógico das animações, orientando as crianças a refletirem sobre o que assistem e a aplicarem esses aprendizados em suas vidas cotidianas. A mediação consciente permite que as crianças não apenas absorvam passivamente o conteúdo, mas também internalizem valores e habilidades de forma ativa e crítica, aprimorando o processo de aprendizagem e comunicação.

Com base nos resultados, é possível afirmar que animações infantis bem direcionadas podem ser mais do que simples formas de lazer, transformando-se em um poderoso apoio ao processo educacional. O estudo sugere que a utilização planejada de animações, aliada a uma abordagem pedagógica integrada, é um caminho promissor para enriquecer o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a inserção de conteúdos audiovisuais em práticas pedagógicas e currículos escolares pode ser uma estratégia valiosa para trabalhar aspectos emocionais, comunicativos e sociais das crianças, preparando-as para uma participação mais plena e equilibrada na sociedade.

Em conclusão, animações que promovem valores positivos, como empatia, equilíbrio emocional e curiosidade pelo conhecimento, representam uma forma eficaz de comunicação na educação infantil. Elas desempenham uma função significativa na formação de uma base emocional e social sólida, essencial para que as crianças se tornem adultos conscientes e comunicativos. Para potencializar esses benefícios, recomenda-se que políticas públicas e práticas educacionais integrem a utilização de animações no ensino, sempre com o suporte de

orientações específicas para o uso adequado desse recurso.

As crianças precisam de auxílio externo para terem um entendimento mais claro, não só do mundo ao seu redor, mas também de si mesmas, e este auxílio pode ser encontrado em animações responsáveis que, de fato prezam por “passar uma mensagem” ao público, sem fazer distinção etária, com classificação livre para todos os públicos, como as citadas: *Divertidamente* e *Peixonauta*. Além de carregarem consigo temas reais e relevantes, com suas acessíveis maneiras de diálogo que cabem também para este público, elas conseguem cumprir com este papel de coadjuvantes no aprimoramento do entendimento e do uso da comunicação, não somente verbal, dos pequenos nessa fase tão importante que é a primeira infância. Conclui-se que a integração de conteúdos audiovisuais bem direcionados pode ser uma ferramenta eficaz na educação infantil, contribuindo para uma comunicação mais saudável e facilitando o desenvolvimento de um entendimento mais profundo de emoções e valores essenciais.

Referências

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 419-442, 2005.

ANDRADE, G.; DE ANDRADE, G. C.; LEAL, A. L. Educação emocional no ensino infantil: uma perspectiva a partir do lúdico no teatro do oprimido de Augusto Boal. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 1, jan./abr. p. 297-316, 2019.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, A. Teoria da Aprendizagem Social. *In*: BANDURA, A. **Relações de Aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BATISTA, A. P.; FUKAHORI, L.; HAYDU, V. B. Filme com cenas de violência: efeito sobre o comportamento agressivo de crianças expresso no enredo de uma redação. **Interação em Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 86-89, 2004.

BHERING, E. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 483-510, 2003.

CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento**. Petrópolis: Vozes, 1971.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O.; WILLIAMS, L. C. A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 13, p. 351-360, 2008.

CORSARO, W. A. **Le culture dei bambini**. Bologna: Editrice il Mulino, 2003.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. **Educação e sociedade. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 27, p. 449-454, 2019.

DIAS, J.; BHERING, E. A interação adulto-crianças: foco central do planejamento na educação infantil. **Revista Contrapontos**, v. 4, n. 1, p. 91-104, 2004.

GOMES, P. B. M. B. Mídia, imaginário de consumo e educação. **Educação & sociedade**, v. 22, p. 191-207, 2001.

GOMIDE, P. I. C. A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. **Psicologia: reflexão e Crítica**, v. 13, p. 127-141, 2000.

GRZEBIELUKA, D.; KUBIAK, I.; SCHILLER, A. M. Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil. **Revista Monografias Ambientais-REMOA**, v. 13, n. 5, p. 3881-3906, 2014.

MACHADO, S. Quando Divertida Mente 2 sai no Disney+? Veja previsão de estreia. *In: Techtudo*. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/guia/2024/06/quando-divertida-mente-2-sai-no-disney-veja-previsao-de-estreia-streaming.ghtml>.

PEIXONAUTA chega no ZooMoo Kids para solucionar os mistérios do Parque das Árvores Felizes junto de seus amigos. *In: epggrupo*. 2022. Disponível em: <https://epgrupo.com.br/peixonauta-chega-no-zoomoo-kids-para-solucionar-os-misterios-do-parque-das-arvores-felizes-junto-de-seus-amigos/>.

RÊGO, C. C. A. B.; ROCHA, N. M. F. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 62, p. 135-152, 2009.

SCOPEL, R. R.; SOUZA, V. C.; LEMOS, S. M. A. A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. **Revista CEFAC**, v. 14, p. 732-741, 2012.

SPERBER, S. F. Dos ruídos na comunicação. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 20, p. 287-294, [1974] 2001.

TAVARES, C. F. O respeito à curiosidade infantil. **Comunicação & Educação**, n. 4, p. 112-114, 1995.

WINNICOTT. **A Criança e o seu Mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1977.

ZERBATO, B. P. **Divertidamente: Um olhar analítico**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.



Humanismo & Educação: bases epistemológicas, perspectivas e interfaces

Sheyla Macedo¹
Adriana Rosicleia Ferreira²
Elano César Diógenes Tavares³

Resumo: O humanismo é uma corrente de pensamento que posiciona o ser humano no centro dos interesses das dimensões que integram a vida. Como modelo pedagógico, se projeta sobre os campos da formação integral e humana, sem desconsiderar o terreno do conhecimento científico. O artigo objetiva identificar algumas das bases epistemológicas (históricas, filosóficas e pedagógicas), *interfaces* e perspectivas entre a corrente humanista e os domínios da educação. É uma investigação de natureza qualitativa, básica, assente na revisão de literatura. Encontra-se organizado em três seções: a) Revisão conceitual sobre educação; b) Bases epistêmicas do humanismo (históricas e filosóficas); c) Alguns modelos pedagógicos contemporâneos. Como resultados preliminares, propõe a reabertura da discussão sobre os sentidos da escola, especialmente no percurso desafiador em que se encontra a atual civilização humana, e apresenta ensaios (modelos) pedagógicos em curso que têm como norte o ser humano e suas dimensões bio, psico, sócio, espiritual.

Palavras-chave: Educação Humanista; Educação; Humanismo; Epistemologia.

Humanism and Education: epistemological bases, perspectives and interfaces

Abstract: Humanism is a school of thought that places the human being at the center of the interests of the dimensions that make up life. As a pedagogical model, it projects itself over the fields of integral and human education, without disregarding the terrain of scientific knowledge. The article aims to identify some of the epistemological bases (historical, philosophical and pedagogical), interfaces and perspectives between the humanist school and the domains of education. It is a qualitative, basic investigation, based on a literature review. It is organized into three sections: a) Conceptual review of education; b) Epistemic bases of humanism (historical and philosophical); c) Some contemporary pedagogical models. As preliminary results, it proposes the reopening of the discussion on the meanings of school, especially in the challenging path that current human civilization finds itself on, and presents ongoing pedagogical essays (models) that have as their guide the human being and its bio, psycho, socio and spiritual dimensions.

Keywords: Humanistic Education; Education; Humanism; Epistemology.

Humanismo y Educación: bases epistemológicas, perspectivas e interfaces

Resumen: El humanismo es una corriente de pensamiento que sitúa al ser humano en el centro de los intereses de las dimensiones que componen la vida.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (ULisboa - Portugal). E-mail: sheylafontenele@uern.br.

² Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: adriana.rcastro85@gmail.com.

³ Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade Candido Mendes (UCAM), em Políticas, Educação e Meio Ambiente pela Faculdade Internacional do Delta e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). E-mail: elanoprof.cdt@gmail.com.

Como modelo pedagógico se centra en los campos de la formación integral y humana, sin dejar de lado el campo del conocimiento científico. El artículo tiene como objetivo identificar algunas de las bases epistemológicas (históricas, filosóficas y pedagógicas), interfaces y perspectivas entre la corriente humanista y los dominios de la educación. Es una investigación cualitativa, básica, basada en una revisión de la literatura. Está organizado en tres secciones: a) Revisión conceptual de la educación; b) Bases epistémicas del humanismo (históricas y filosóficas); c) Algunos modelos pedagógicos contemporáneos. Como resultados preliminares, propone reabrir la discusión sobre los significados de la escuela, especialmente en el camino desafiante que recorre la actual civilización humana, y presenta ensayos (modelos) pedagógicos en curso que tienen como guía al ser humano y sus dimensiones bio, psico, socio y espirituale.

Palabras clave: Educación Humanística; Educación; Humanismo; Epistemología.

1 Introdução

Nas últimas três décadas, a concepção de educação tem sido cotidianamente ressignificada, provavelmente em decorrência dos avanços do paradigma da Sociedade do Conhecimento, que conforme Adama Samassékou, presidente do Bureau CMSI, é um conceito que precisa ser entendido:

É importante compreender o que cobre este conceito: não se trata tanto de uma informação que se difunde e se compartilha como de uma sociedade na qual se quer comunicar de outra maneira e compartilhar um saber. Trata-se, pois, de uma sociedade do saber compartilhado e do conhecimento (Samassékou, 2003 *apud* Burch, 2005, p. 7).

Nos dias de hoje, nos deparamos com uma cultura de cursos, aulas online, abertura de espaços de educação à distância etc. Por onde quer que se pouse o olhar, lá está a educação. Portanto, definir educação torna-se uma tarefa complexa, especialmente diante dos debates em torno da perspectiva de uma geração educada a partir de tecnologia do tipo 5G, capaz de promover ao usuário maior experiência de conexão e em alta definição, ressignificando os formatos do ensino e da aprendizagem (Carvalho Junior, 2022).

Assim, na última década, têm sido corriqueiros os termos: Educação Digital, Educação Empreendedora, Educação Virtual e Realidade Aumentada (VR/AR), Educação Emocional, dentre outros. A educação se pulverizou, se especializou, poderíamos até dizer que nichou (neologismo nosso). Do outro lado, deseducações se perfilam, forjando seres autômatos, verdadeiros “homens-massa” (Pecotche, 2017a).

Porquanto, apesar do curso civilizatório revelar o quão o termo educação se encontra multifacetado, o fato é que a educação em si é uma prática social que visa

evidenciar a condição humana. Educar é processo de humanização.

Nesse contexto, a expressão Educação Humanista se constitui em mais um termo para definir um campo específico da educação. O adjetivo humanista pode levar a muitas rotas compreensivas e epistêmicas. Afinal, não seriam humanistas todas as formas de educar?

É mister compreender que o humanismo situa o ser humano no centro vital das relações tecidas entre si e o mundo que o rodeia e habita. Sobre a expressão humanismo:

Coinciden los estudiosos en que el origen de la palabra se encuentra en Cicerón, quien utiliza las expresiones *humanus*, *humanitas* para designar al hombre como agente de una serie de actividades espirituales o culturales. También para Heidegger la idea de humanismo tuvo su inicio en la república romana, donde fue usada por primera vez la expresión *humanitas* (Silber, 2007, p.4).

Para definir a pauta do humanismo na educação, é preciso considerar que o humanismo contemporâneo se distanciou em parte dos moldes clássicos. Enveredou-se para um neo-humanismo emergente, que despontou no século XX, especialmente a partir dos idos de 1970 (Silber, 2007), em que o curso civilizatório humano denunciava o seguinte cenário:

As condições da modernidade tardia resultaram em uma convergência na história, violência ambiental, injustiça econômica, falência política, ressurgimento do fundamentalismo religioso, mudança tecnológica e confusão filosófica. Este momento coloca diante de nós duas rotas possíveis para o futuro. O indivíduo, cada um de nós, se depara com a escolha entre perda e alienação, por um lado (o futuro é uma extensão intensificada e colonizada do mal-estar presente) ou uma recuperação do eu e do espírito, por outro (o futuro é um contraponto aberto e criativo à arrogância atual). Essa convergência criou as condições para o surgimento de uma sensibilidade neohumanista; vivemos em um momento no tempo que não apenas necessita de um aprofundamento da consciência humana, mas também a valida (Bussey, 2006, p. 39-40, tradução nossa).

O respectivo panorama situa o problema exatamente na necessidade de revitalizar os processos educativos a partir da tomada de consciência de que é preciso reconsiderar o ser humano, o seu lugar e os sentidos dessa vida humana, para que se possa a partir daí, traçar um projeto coletivo e maduro de educação. Logo, o problema do artigo demarca a reflexão sobre a educação de um novo arquétipo humano “[...] un hombre pleno y desalienado, dueño de su destino y de los medios para hacerle solidario y responsable dentro de una sociedad construida a su medida y capaz de abrirle nuevas perspectivas personales” (Nassif, 1982, p. 269).

Desse ponto, o problema se corporifica, abrindo um leque de considerações: a) Clarificação do sentido da educação diante das premissas da formação integral do ser humano; b) Lacunas na formação docente de base humanista, como resultado da crise das Ciências Humanas, preconizada por Japiassu (2012), e que nas últimas três décadas encolheu a respectiva área de estudos – que interage com as esferas da Filosofia, Psicologia, Sociologia, dentre outras; c) A manutenção de um modelo didático-pedagógico de ensino focado na abordagem academicista e tecnicista, deixando em segundo plano a educação individual, moral, ética, emocional e social do ser; d) Carência de debates no campo das tessituras entre o humanismo e a educação, promovendo o desconhecimento de modelos e ensaios de escolas humanistas percebidas como espaços de pesquisa e práticas docentes na formação dos licenciados em geral.

Nesse sentido, o artigo⁴ visa contribuir, ampliar e reabrir o cenário dos intercâmbios no campo epistemológico da educação, configurando-se em objetivo deste trabalho: identificar algumas das bases epistemológicas (históricas, filosóficas e pedagógicas), interfaces e perspectivas entre o humanismo e os domínios da educação.

Metodologicamente é uma pesquisa de foro qualitativo, básica e visa a expansão dos conhecimentos no entorno do objeto de estudo, o humanismo na educação. Encontra-se alicerçada em uma revisão de literatura, pautada no seguinte passo a passo: a) Levantamento da questão problema/problematização; b) Identificação/seleção de fontes bibliográficas primárias e secundárias sobre as categorias “humanismo” e “educação” (livros, artigos, textos etc.); c) Análise reflexiva do material; d) Compilação, síntese dos resultados e escrita do relatório; e) Revisão qualitativa e no que concerne à língua portuguesa; f) Cuidados éticos com a pesquisa.

A pesquisa foi estruturada a partir das seguintes seções e estudos teóricos: a) Introdução com delimitação do problema; b) Concepção de educação – em que se faz um repasse conceitual com base em Jaeger (1995), Morin (2000) e Pecotche (2013, 2019); c) Enlaces entre educação e humanismo, partindo das bases epistemológicas (históricas e filosóficas) assentes nos estudos de Cabanas (2009), Luzuriaga (1983) e Morin (1991, 2002, 2003); d) Bases epistemológicas pedagógicas, a partir de modelos de escolas humanistas da atualidade, em que se dialoga com Passos (2023), Montessori (1987), Sales (2023), Lanz (1979) e Pecotche (2013, 2017a, 2019).

⁴ O artigo dialoga com as pesquisas realizadas no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mais precisamente, da pós-graduação *stricto sensu*.

O artigo é um contributo para o campo da educação, direcionado em especial aos professores e pesquisadores da Educação Básica, já que promove reflexões acerca da ressignificação das práticas docentes no cenário escolar em que esses profissionais atuam(rão). Aponta ainda a promessa de suscitar rotas criativas, de novos arranjos pedagógicos, que viabilizem possibilidades de uma educação para um melhor futuro da humanidade.

2 Ainda é preciso falar de... Educação?

Muito já se escreveu sobre educação, todavia, em cada tempo, em cada época, o conceito se renovou e passou a se construir com base em novos sentidos. É pela educação que esboçamos os traços da existência humana, em uma jornada que nos permite encontrar a nós mesmos em nossa própria civilização. É pela educação que nos “idem + tificamos”, por meio do saber, dos conhecimentos, vivências e práticas. É pela educação que cada ser se revela e é revelado, sendo o ato de educar o farol que ilumina as possibilidades de cada indivíduo, abrindo as portas para que o Ser desperte em direção consciente à experiência da vida. Não podemos passar sem a educação. O que seríamos sem ela, ou sem o eco das vozes dos incontáveis mestres que nos deparamos em nossa jornada? A educação se faz a partir dos encontros, isso porque educação é interação, diálogo, troca, partilha. Por isso, a educação é um fenômeno que se dá em uma infinitude de espaços, rompe a barreira do tempo – é atemporal. Atravessa até a presença física: quem de nós já não aprendeu com seres que jamais conhecemos ou conheceremos? Essa perspectiva de educação amplia o raio de ação do educar, e insere a experiência do ensino e da aprendizagem em contextos transcendentais.

Evidenciamos dois aspectos que sustentam o conceito de educação: a) A formação integral do ser, que consiste em vislumbrar uma educação que contemple todas as esferas do desenvolvimento humano, e nesse ponto, a integração entre a teoria e a prática será sempre um convite a revisar tanto o que se ensina (currículo), quanto o como se ensina (didática); b) A formação (do ser), ou seja, a formação humana, conforme destaca Severino (2006, p. 621):

[...] a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior

perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa [...].

O processo de formação humana abrange a experiência da humanização, de uma educação que verdadeiramente humanize. E nesse sentido, “[...] não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva” (Severino, 2006, p. 621).

Do exposto, a educação com foco na formação humana abrange duas dimensões, a individual e a social que interagem entre si: educar do individual para o social e do social visando o indivíduo. Em outras palavras,

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade (Jaeger, 1995, p. 04).

Logo, a educação se tempera de dentro para fora (Ser) e de fora para dentro (interação com o outro, o mundo). Movimentos que precisam acontecer em comum união (comunhão). Essa é uma construção que literalmente precisa ser revisitada, já que ainda percebemos como dominante o modelo conteudista de ensino, em que os conhecimentos são injetados de fora para dentro, revelando a primazia da dimensão intelectual/cognoscitiva, em detrimento do sensível, do que é subjetivo, e das próprias emoções. Diante desse aspecto, como professores, muitas questões ainda precisam ser respondidas: O que necessitamos, em termos de educação, para sermos verdadeiramente humanos? O que é preciso ensinar? O que não se pode deixar de aprender? Como humanizar (educandos)? Como nos humanizar (docentes)? Será que o incremento do intelecto é suficiente para atender as outras dimensões de nossa estruturação humana (bio, psico, espiritual, social)? Eis a questão!

Jaeger (1995) ao retratar sobre o conceito de desenvolvimento espiritual, dissocia-o do sentido religioso. Sua abordagem é filosófica. Esclarece que o homem em sua condição humana precisa desenvolver os ressortes do espírito, percorrendo o caminho de transformação positiva do ser, por meio do autoconhecimento e do autoaperfeiçoamento. E que é exatamente pela educação que os valores do espírito se cultivam, como as virtudes e a sabedoria.

Sob da educação do espírito, Pecotche (2013) anuncia em seu método humanista educativo, a necessidade de que se faça um inventário dos bens mentais, morais e espirituais, constituindo-se este último bem, na integração dos “[...] dois primeiros, aos quais há de somar-se o conhecimento que se tenha do próprio espírito” (Pecotche, 2013, p. 105-106).

Nessa perspectiva, a educação se forja a partir de um olhar integrativo, em que o homem se educa para conhecer a si mesmo e movimentar com acerto sua vida, no individual e no coletivo: “Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (Morin, 2000, p. 47).

Desse prisma, a educação que fraciona o ensinar e o aprender em porções, em um conhecimento material, superficial e desarticulado de si mesmo, gera aprendentes passivos que não se engajam ou se assenhoram da própria jornada do saber. Assim como, métodos estandardizados, que priorizam resultados quantitativos, minimizam a educação a um mero processo de *behaviorização* tido como preparatório para o mercado de trabalho.

Partimos do entendimento de que “educar é humanizar”. E da mesma forma que uma águia existe em potência para realizar voos em céu de brigadeiro, seres humanos possuem a premissa de realizar voos em horizontes mais extensos e fecundos. Mas, para isso, há que se forjar uma clara compreensão: o que realmente significa educar a humanidade?

3 Enlaces entre Educação & Humanismo: Fundamentos históricos, filosóficos e epistemológicos

O humanismo surgiu a partir das correntes do pensamento filosófico clássico. Abbagnano (2007, p. 519) apresenta a expressão em um “sentido mais geral, pode-se entender por H. [Humanismo] qualquer tendência filosófica que leve em consideração as possibilidades e, portanto, as limitações do homem, e que, com base nisso, redimensione os problemas filosóficos.” [inserções nossas]. Nesse contexto, a ideia de humanismo nasce na Grécia Antiga, mais precisamente em Atenas, no século V a.C., quando Sócrates desenvolvia temáticas acerca dos interesses do ser humano, a ética e as doutrinas relacionadas à episteme (Cabanas, 2009).

Essa visão antropocêntrica influenciou o sistema educacional grego da época, a Paideia, que aspirava desenvolver uma educação de base integral, e que visava estimular

todas as potencialidades do ser humano, precisamente fundada na tríade: a) Corpo e força física; b) Virtude Moral; c) Sabedoria e Intelectualidade. Esse modelo resumia-se na *aretê*, na *expertise* do desenvolvimento em todas as esferas da vida, para o pleno convívio na *pólis*, tendo como ideal a educação de cidadãos comprometidos na construção da cidade-estado (Jaeger, 1995).

Cabanas (2009, p. 212) também apontava que: “La paideía es la forma nacional de la educación griega clásica en las escuelas y en la pólis. Tenía un carácter a la vez intelectual, moral y cívico”. Seus ideais humanísticos de educação, perpassaram por:

1. A moralidade (*areté*, virtude);
2. A beleza (*tò kalón*), através das artes;
3. A *phrónesis* (sabedoria), ou reflexão sobre o verdadeiro caminho;
4. A formação do indivíduo belo e bom (*kalós kagathós*);
5. A formação completa e harmônica (virtudes morais e educação musical) (Cabanas, 2009, p. 212, tradução nossa).

Do exposto, o modelo grego de educação se consubstanciou como um dos primeiros ensaios de formação integral, apesar de que a educação era prioritariamente voltada para o público jovem, masculino e livre, restringindo o sentido que hoje se tem de educação humanista.

Na sequência histórica da Antiguidade Clássica, outro modelo de educação de base tradicional humanista se destacou, a romana, assimilada da herança grega:

A herança grega é absorvida e transformada pelo Império Romano. Pela primeira vez encontramos o termo *Humanitas* para designar o gênero humano em seu processo de autorrealização. Aqui é valorizada, especialmente, a educação como processo de crescimento humano, daí o surgimento de um projeto educativo que recebeu o nome de *Studia Humanitatis* (Ribeiro, 2022, p. 12).

A educação romana, como a grega, primava pela formação de um ser ideal, sem dispensar as virtudes que tornavam o homem honesto e bom. A expressão *humanistas* advém do termo “humanismo” e de “humanidades” (Cabanas, 2009). Havia um predomínio do “[...] espírito mais liberal, dentro, sempre, da estrutura do Estado” (Luzuriaga, 1983, p. 62). Razão pela qual se destacava como eixo educativo a formação militar para defesa de Roma, ou seja, a vida em razão da salvaguarda do Estado.

Na Idade Média, o humanismo se direcionou às premissas da formação cristã, em que a compaixão e a caridade eram valores importantes, tese defendida por Santo Agostinho. Quanto mais próximo de Deus o homem estivesse, mais completa era sua formação. A partir daí, novas escolas se levantaram, redimensionando a ideia de uma

educação integral assente em princípios cristãos, contudo estes ainda focados no classicismo grego (Retirado/sigilo).

A ideia do humanismo como corrente de pensamento ganha o seu apogeu no período do Renascimento, movimento que nasceu na Itália na segunda metade do século XIV e se propagou por toda a Europa nos séculos seguintes (Cabanas, 2009). O humanismo renascentista situa o ser humano no centro do interesse de todas as atenções universais e se opõe à religiosidade cristã, trazendo o indivíduo como ser autônomo, racional e de consciência crítica, o qual necessita compreender o mundo em que vive e dominá-lo (Cabanas, 2009).

E foi exatamente no Renascimento que o Humanismo ganhou espaço nos domínios da educação, avançando em compreensões para além dos pressupostos clássicos do humanismo da Paideia, extrapolando os campos da Filosofia e das Artes, voltando-se para as questões sociais.

O Humanismo passa a ser um movimento pautado na retomada do comportamento intelectual, a evolução da razão, seus processos racionais e os critérios da ética, da moralidade. Ao longo do tempo, cede cada vez mais espaço aos interesses das demandas sociais.

Cabanas (2009) nos apresenta ainda outras facetas do humanismo que se reverberaram na esfera educativa:

1. Humanismo científico en la Concepción de J. Echarri, la naturaleza, como espacio físico, es un fenómeno más para el hombre, para lo que éste es, hace y ha de hacer).
2. Humanismo marxista (Adam Schaff);
3. Humanismo existencialista (Sartre);
4. Humanismo integral (Maritain, Mounier);
5. Humanismo liberacionista (Marcuse);
6. Humanismo post-industrial (Fromm) (Cabanas, 2009, p. 213-214).

Relevante mencionar que o ideal educativo humanístico é contemplado na obra O Cortesão, de Castiglione (1478-1529), no século XVI, em que o currículo compreendia:

[...] em primeiro lugar os exercícios físicos, o salto, a corrida, a natação, a luta, a equitação, o jogo de pelota, a dança e a caça, mas tudo com donaire (...) Mas o cortesão há de também saber escrever e falar bem, sem afetação, não só o latim, mas o italiano; há de igualmente conhecer música e pintura e, em geral, há de ser “ornado e ataviado, assim na alma como no corpo” (Luzuriaga 1983, p. 93).

Cabanas (2009), em um breve histórico do humanismo, destaca o Século das Luzes (XVII), em que o foco na liberdade de pensamento se contrapunha aos dogmatismos

impostos. Recorda os exemplos de Voltaire, que reivindicava a existência de um “homem sensato”, e de Kant, que “[...] proclama que el hombre es un fin en sí mismo, no debiendo tener otro fin último que el propio hombre, poseedor de su autonomía intelectual y moral” (Cabanas, 2009, p. 213).

No século XVIII, o humanismo neoclássico avançou, influenciado pela cultura alemã, em que se destacaram os princípios: a) da essência humana grega; b) dos valores estéticos, a beleza como peça fundamental da formação humana; c) pedagógicos, a formação harmônica do ser, com foco na ética, estética, do ser ilustrado, com respeito à vontade do ser, aos seus sentimentos, um ser completo (Cabanas, 2009).

No século XX, o humanismo ganhou espaço no terreno da educação a partir da influência advinda do campo da Psicologia, com Carl Rogers (1902-1987), cujos estudos e teorias se aplicaram como uma luva no momento histórico em que os movimentos sociais denotavam o surgimento da necessidade de uma Escola Nova.

Desse modo, o humanismo rogeriano contribuiu no âmbito da educação com revelações sobre a aprendizagem. Afirmava que o ser humano possui grande potencial para aprender a partir de uma aprendizagem significativa, centrada na pessoa, no respeito à individualidade, e focada nos métodos autodiretivos e autoapropriados (Luzuriaga, 1983), em que:

Tal aprendizagem autodescoberta, a verdade pessoalmente apropriada e assimilada no curso de uma experiência, não podem ser diretamente comunicadas ao outro. Tão logo alguém tenta comunicar essa experiência, diretamente, não raro com natural entusiasmo, ela se transforma em ensino, e os seus resultados são inconsequentes (Luzuriaga, 1983, p. 151).

Além da autodiretividade, o ambiente para aprendizado, a comunicação empática e a avaliação são pilares rogerianos. Essa última baseada na autocrítica, na autoavaliação e no *feedback* (Rogers, 1996).

Na contemporaneidade, Edgar Morin, filósofo e sociólogo, já com mais de 100 anos, apresenta-nos uma obra complexa, em que descortina vários conceitos que apontam possibilidades de modelização de escolas de base humanista. Suas principais ideias, se aplicadas, simplesmente, promoveriam uma reviravolta no *modus pensanti, fazendi e operandi* das instituições escolares, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Suas visões de conhecimento e ser humano se fundam na premissa hologramática, em que o todo está na parte e a parte está no todo, superando dois pontos de vista

convencionais: o reducionista, que enxerga só as partes; e o holístico, que só entrevê o todo.

Sobre a educação propriamente dita, é difícil em poucas palavras apresentar o cerne de sua obra. Contudo, destacamos:

[...] a missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidades de emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária (Morin, 2003, p. 98).

Há sabedoria em suas palavras e em sua visão de educação. Admite que apesar de termos divisões geopolíticas, sociais, culturais etc., estamos todos vinculados a uma só civilização, uma só raça, a humana, e que habita uma só pátria, “A Terra”. Pode parecer essa uma visão utópica, mas não há nada de inverdadeiro (neologismo nosso) em suas palavras.

Morin (2003) aponta que o papel fundamental da educação é preparar o ser humano para ser solidário e consciente de seu lugar neste mundo, se fazendo dessa maneira necessário educar os jovens para superarem os desafios do atual momento social, cheio de incertezas e conturbações que mais deseducam que educam a juventude.

Em sua obra, alavancou as bases para a educação do futuro, ao mesmo tempo em que assinalou os sete grandes buracos da educação: As cegueiras do conhecimento; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; A ética do gênero humano (Morin, 2002).

Os sete saberes necessários para a educação do futuro é um dos caminhos a ser seguido para que se possa desbravar novos horizontes na construção de um modelo educacional centrado no ser humano, que possibilite o acolhimento do professor e do aluno e os coloque em papel de primordial importância neste processo. Assim, Morin (2002) destaca que a educação não pode ser desprovida de uma ética humanista, do e para o gênero humano. Uma ética que busque primeiramente a reforma dos seres humanos, em detrimento primeiro da reforma do mundo.

Logo, o humanismo do século XXI ressignifica e supera o humanismo clássico. Diríamos que se caracteriza como um neo-humanismo, que toma o melhor do mundo grego, na busca por valores que sustentem a vida, a defesa do homem pelo próprio homem, mas que encapa hoje novas temáticas inclusivas e sociais, como os Direitos Humanos, a

Diversidade, a Inclusão, a Multiculturalidade, dentre outras.

Da breve jornada histórica, filosófica e epistemológica, é visível o elo entre o humanismo e a educação. Entretanto, é notório que em cada época, em cada tempo, as epistemes acerca da concepção e da conceituação do que significa o humanismo ganharam vertentes diferenciadas, e isso é evolução.

Mas ainda identificamos uma turbulência a ser enfrentada pela educação de foro humanista, porque nas últimas décadas uma crise de valores tem se instaurado. E toda a crise denota a necessidade de ajustes naquilo que se condiciona como bom para a vida humana, sendo essa uma questão que Pecotche (2013, 2017a, 2017b, 2019) adverte em sua obra: “Nem que tudo o que é bom para a época, é bom para a vida”.

3 Modelos pedagógicos do humanismo na educação na atualidade

Na história de nossa civilização, grandes pensadores deram significativas contribuições para o incremento das teorias e métodos humanistas de educação. Todavia reconhecemos a inviabilidade em trazer aqui todos os nomes relevantes, tanto no âmbito nacional como internacional. A intenção foi a de discorrer sobre alguns ensaios metodológicos marcados pela existência de escolas humanistas que hoje funcionam regularmente, a partir de uma visão filosófica, pedagógica, integrativa, integradora, transdisciplinar, transcendente e espiritual.

3.1 Escolas Montessori

Maria Tecla Artemísia Montessori (1870-1952), médica e educadora, nasceu em 31 de agosto de 1870, na província de Ancona na Itália, e deixou um grande legado para a educação humanista. Aos seus 28 anos, em visita a uma clínica psiquiátrica, em Roma, consternou-se com tratamento desumano oferecido as crianças que lá estavam internadas. Registra-se no episódio que as crianças recebiam comidas atiradas, como se faziam com os animais do zoológico (Velasco, 2020 *apud* Passos). Essa vivência, dentre outras, motivou Montessori a fundar a *Casa dei Bambini*, ou Casa das Crianças, nome pelo qual suas escolas hoje são conhecidas, cuja abordagem metodológica consiste na ênfase do indivíduo a favor de sua autonomia e do respeito como valor humanista fundamental à prática pedagógica. Os estudos sobre a organização do ambiente adequado à aprendizagem

também trouxeram muitos contributos à educação. Eles propuseram que as escolas fizessem uso do material concreto, sensorial e de mobiliário adaptado às diferentes faixas etárias (Passos, 2023).

Montessori pautava sua *práxis* pedagógica justamente no princípio da liberdade do educando, que deveria aprender sem nenhuma interferência ou com o mínimo de interferência do professor, apostava na educação como processo de autoeducação (Passos, 2023).

Outro dos princípios de Montessori diz respeito a conceber a existência espiritual do ser como um halo de sustentação:

Se a obra do homem sobre a terra está ligada ao seu espírito, à sua inteligência criativa, espírito e inteligência devem constituir o sustentáculo da existência individual e de todas as funções do corpo. O seu comportamento organiza-se em torno disto e o mesmo acontece com relação à fisiologia de seus órgãos. O homem todo desenvolve-se dentro de um halo espiritual (Montessori, 1987, p. 74).

Para Montessori, esse halo espiritual consistia no caminho de uma educação que permitisse o aperfeiçoamento do ser como indivíduo. De acordo a educadora, “[...] há uma luzinha no inconsciente da humanidade, que a orienta rumo ao melhoramento” (Montessori, 1987, p. 229), ou dito em outras palavras:

Nas nossas escolas, não só se fortalece o caráter, mas a inteligência parece se tornar insaciável na procura de conhecimentos. Poder-se-ia dizer que as crianças fazem exercícios de ‘vida espiritual’, tendo encontrado um caminho de aperfeiçoamento e de ascensão (Montessori, 1987, p. 227).

O humanismo montessoriano se revela por sua centralidade no educando e no preparo do professor. O aluno é autor de sua aprendizagem, sendo necessário ofertar as condições ambientais para que tal aprendizado aconteça. Para Montessori, a criança aprende no contato com materiais concretos que lhe possibilite adentrar no campo do pensamento abstrato.

Montessori indica três estágios para que se possa ser um docente montessoriano: a) Estágio um: o docente passa a ser um guardião e mantenedor do ambiente, por isso “[...] se concentra no ambiente ao invés de se deixar distrair pela agitação das crianças” (Montessori, 1987, p. 298); b) Estágio dois: Foco no próprio comportamento pedagógico com relação à criança, em que o professor deve se perguntar “O que poderemos fazer com estes seres desorganizados, com estas mentes confusas e incertas que desejamos atrair e

fixar no trabalho?” (Montessori, 1987, p. 299); c) Estágio três: Introdução à experimentação e uso de material concreto, o que denomina de vida prática. Montessori orienta que o momento de introduzir um material é quando a criança passa a se interessar pelo conhecimento: “A verdadeira habilidade da professora reside em discernir quando e como oferecer ajuda, mantendo-se consciente de que a verdadeira caridade serve às necessidades sem chamar a atenção para si mesma” (Montessori, 1987, p. 302).

Montessori foi reconhecida como uma das precursoras do Movimento da Educação Nova ou Escola Nova, surgido no final do século XIX, e que ganhou força no século XX. Entretanto, há indicativos de que Montessori também recebeu críticas em relação aos seus princípios da instrumentalização, que poderiam favorecer o mecanicismo (Passos, 2023).

O método Montessori de início destinado às crianças ditas na época como anormais, avançou e “[...] alcançou as ditas normais e de melhor condição social, de forma que atualmente temos cerca de sessenta e cinco mil escolas montessorianas em todo o mundo, oferecendo atenção individualizada, superior à média das instituições comuns” (Passos, 2023, p. 7).

Na atualidade registram-se 63 escolas montessorianas no Brasil, espalhadas pelas cinco regiões do país (OMB, 2024).

3.2 Educação Humanista Waldorf

A Pedagogia Waldorf foi desenvolvida pelo filósofo Rudolf Steiner (1861-1925), cujas bases epistemológicas são encontradas nos preceitos da Antroposofia. A expressão Antroposofia vem do grego *anthropos*, homem e *sophia* (sabedoria), uma linha filosófica e pedagógica que nasce no contexto da Primeira Guerra Mundial (Sales, 2023). É ainda um termo criado por Paul Vital Troxler em 1828, para se referir à “[...] doutrina natural do conhecimento humano (Naturlehre der menschlichen Erkenntnis, 1828), e retomado por R. Steiner, quando, em 1913, separou-se do movimento teosófico e quis ressaltar a importância da doutrina a respeito da natureza e do destino do homem” (Abbagnano, 2007, p. 68).

Acerca de Steiner, “[...] escreveu 28 livros e ministrou mais de 5.000 conferências, publicadas em cerca de 330 volumes” (Sales, 2023, p. 23). Obras que transitaram nas artes, na organização social, na pedagogia, na psicologia, na medicina, na farmacologia, na agricultura, na arquitetura, e até no campo da pedagogia terapêutica para crianças com

deficiência (Sales, 2023). Registra-se que: “Rudolf Steiner viveu profundamente comprometido com os destinos da Terra e do ser humano e faleceu em Dornach, na Suíça, em 1925” (Sales, 2023, p. 23).

O filósofo apresentou uma epistemologia original sobre o desenvolvimento humano, organizada em ciclos de sete anos de vida (setênios). Em cada setênio um aspecto da personalidade se incrementaria, até se forjar o Eu. Steiner deu prioridade à educação nos três primeiros ciclos (do zero aos 21 anos): a infância, a latência e a adolescência (Sales, 2023).

A Pedagogia Waldorf se apresenta como modelo de educação humanista em razão de centrar sua prática educativa no desenvolvimento integral do aluno (físico, mental, emocional e espiritual). Fundamenta-se em vários princípios educativos, entre os quais se destacam: a) Educação evolutiva, em que a criança é um ser em uma experiência espiritual evolutiva. A educação steineriana se assenta no respeito ao ritmo de cada um, às características e necessidades de cada um dos ciclos da vida; b) Aprendizagem focada na experimentação. Valorizam-se as atividades artísticas, as brincadeiras livres, o contato com a natureza e as histórias contadas; c) Colaboração entre todos os educadores. A escola e a comunidade funcionam como um corpo orgânico coeso, ou seja, todos trabalham em prol de culminar o projeto Waldorf educativo; d) Relação professor-aluno. O docente é um guia, um mentor, cujo papel é exercer a tutoria educacional para que o educando desenvolva todas as suas potencialidades (Lanz, 1979).

Steiner também define que a sociedade teria de se sustentar em três pilares interdependentes, a saber: a) Liberdade na vida cultural e espiritual, em que cada um pudesse manifestar o melhor de si, tendo direito à sua individualidade; b) Vida jurídico-política assente na igualdade democrática; c) Fraternidade social na vida econômica (Sales, 2023).

O foco em uma educação que estimula o incremento das melhores capacidades e a autonomia e independência dos ser humano seria um dos principais objetivos dessa educação. Outro aspecto que sublinhamos sobre a educação Waldorf relaciona-se ao lugar dos pais na escola. A ideia é a de que a educação seja integrativa, família e escola:

Também há oportunidades de aprendizado e autoeducação para os pais, sempre que houver disponibilidade e aceitação para isso. Eles são convidados a participar de reuniões, palestras, grupos de estudo, a se envolver nos mutirões, atuar junto ao Conselho de Pais e têm a oportunidade de conhecer outras famílias. Essa vivência comunitária é sempre uma oportunidade rica para

estabelecer novos e duradouros laços de amizade (Sales, 2023, p. 45).

A Pedagogia Waldorf avançou pelo mundo, e completou 100 anos em 2019. “Hoje são cerca de 1270 escolas Waldorf de Ensino Fundamental e/ou Médio em 80 países e 1928 Jardins de Infância Waldorf filiados a federações, em 70 países, nos 5 continentes” (Sales, 2023, p. 23).

É nas palavras de Steiner (*apud* Sales, 2023, p. 13) que encontramos um rumo para a prática docente: “Nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres, que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas”.

3.3 Educação Humanista Logosófica

Outro relevante modelo de educação humanista é a Pedagogia Logosófica, idealizada pelo argentino Carlos Bernardo González Pecotche, que inaugurou, em 1930, a Ciência Logosófica, cujos fundamentos dão suporte à Pedagogia de mesmo nome. Essa ciência possui uma concepção de humanismo baseada no princípio da evolução consciente do ser humano, que consiste em elevar o ser humano para além dos muros da ignorância e da inconsciência.

Na perspectiva logosófica, a educação deve ser capaz de ensinar ao ser humano não somente os conteúdos curriculares tradicionais, mas sobretudo deve preparar o aluno para a vida em todas as suas nuances, tendo como base a sua evolução a partir do conhecimento de si mesmo e dos conhecimentos necessários para a construção de uma humanidade e de um futuro melhor. Nas palavras do autor, os estudantes ingressam em uma “Instituição de adiantamento mental em seus três aspectos: intelectual, moral e espiritual. Isso implica, portanto, uma obra de aperfeiçoamento e capacitação em todos os campos” (Pecotche, 2019, p. 99).

A linha pedagógica logosófica é voltada para a formação integral e se baseia no desenvolvimento do ser alicerçado no conhecimento da tríplice configuração: biológica, psicológica (mental, sensível e instintivo) e espiritual (Pecotche, 2013). Como princípios educativos da prática educacional, destacam-se: a) A Evolução Consciente, princípio *máster* desse modelo, em que o estado consciente ganha um volume fundamental em tudo o que se pensa, diz, se sente ou age, sendo esse um estado de atenção plena; b) Conhecimento de Si Mesmo, em que os protagonistas da educação, professor e aluno,

caminham juntos e passam a descobrir os agentes causais de tudo o que acontece em suas mentes (pensamentos); c) Redenção de Si Mesmo, em que o próprio terá de se libertar das crenças que o limitam, das deficiências psicológicas (neologismo logosófico, que significaria os antivalores éticos) e dos preconceitos enraizados desde longa data em sua *psiqué*, ao mesmo tempo em que conhece a parte intrapositiva do ser, sua essência, o seu próprio espírito; d) O desenvolvimento aprofundado das funções de estudar, de aprender, de ensinar, de pensar e de realizar, o que leva ao entendimento que toda a aprendizagem se consubstancia na experimentação do conhecimento; e) A edificação de uma vida superior, de um destino melhor (Pecotche, 2017a).

A Pedagogia Logosófica também é conhecida como a Pedagogia do Afeto, por considerar o afeto como o “princípio fixador das relações humanas” (Pecotche, 2013, p. 137), e preconiza ainda que o primeiro aprendiz é aquele que ensina:

[...] a arte de ensinar consiste em começar ensinando primeiro a si mesmo, ou, dito de outro modo, enquanto por um lado o ser aprende, por outro, aplica esse conhecimento a si mesmo e, ensinando a si mesmo, saberá depois como ensinar aos demais com eficiência (Pecotche, 2019, p. 260).

Logo, a relação professor-aluno se estabelece a partir de um laço afetivo, da confiança e do respeito mútuo. O currículo se desenvolve de forma inter e transdisciplinar. Integram-se aos conhecimentos científicos os conhecimentos transcendentais, que servem de guia ao ser humano em direção ao seu aperfeiçoamento, favorecendo a compreensão mais profunda de quem se é, para que se está aqui, a prática do respeito a si e a toda forma de vida que o cerca.

O ensino da moral e da ética são bases da educação humanista logosófica, cujos valores se consolidam a partir do exemplo: “[...] a moral – insistimos – se edifica com o bom exemplo, não com palavras. Nutre-se e afirma-se numa atitude que surge do ser interno como imperativo da consciência” (Pecotche, 2019, p. 80). Ademais, a Pedagogia Logosófica reconhece a conexão do ser humano com o todo, as Leis Universais, promovendo o entendimento da interdependência entre a própria vida com as dos demais seres humanos.

Atualmente são oito unidades do Colégio Logosófico no Brasil: Belo Horizonte (2 unidades), Uberlândia, Goiânia, Rio de Janeiro, Brasília, Florianópolis e Chapecó. E ainda em fase de construção: uma em Uberaba, uma em Belo Horizonte (Vila da Serra) e uma em São Paulo. No exterior, o colégio conta com seis unidades, sendo quatro na Argentina e

duas no Uruguai (Colégio Logosófico, 2024). A Logosofia mantém incontáveis Fundações ou Centros de Formação Logosófica destinadas ao universo adulto, com sedes, inclusive, na Europa.

Em suma, a principal premissa epistêmica é a de que o educando perceba a si como ser biopsicoespiritual em evolução, que aprenda a ser a sua melhor versão humana por intermédio do conhecimento do próprio espírito. Dessa forma, será capaz de intervir na esfera social, constituindo-se em agente de bem para a sociedade. Logosoficamente, educar para vida é promover o conhecimento de si, em que o professor será, antes de tudo, exemplo do que ensina.

4 Em tom de Considerações Finais: Humanismo na educação e o futuro da humanidade

O curso de nossa trajetória nos remeteu às questões enigmáticas de todos os tempos: Quem, o que é e para onde caminha o ser humano? É nessa resposta que reside a ressignificação de novas modelizações da educação e do ensino.

Para Morin, é o ser biológico, natural, cultural e cosmológico (Morin, 2000, 2003, 2009). Montessori adiciona as perspectivas da intervenção educativa no ambiente e ressalta o autodesenvolvimento humano (Montessori, 1987). Steiner apresenta o ser a partir de uma complexidade de seus corpos, que mediante um processo educativo, desenvolveria a autoconsciência (Sales, 2023; Lanz, 1979). Pecotche (2013, 2017a, 2019) concebe o ser humano com duas dimensões, física e espiritual, sendo a primeira forjada pelos corpos físico (biológico) e da alma (*psiqué*), cujo devir (o vir a ser) estaria baseado no autoconhecimento, a partir de processos de autoeducação, em direção à evolução espiritual por meio da consciência. O fato é que todos os estudiosos referenciados comungam da ideia de que o ser humano possui uma natureza espiritual, à margem do sentido religioso. Igualmente, assinalam a assertiva de que possuímos uma consciência. Pecotche (2017b), inclusive, apresenta que precisamos dela para realizar a função de aprender; e que a existência dessa consciência nos eleva e nos diferencia dos demais seres vivos, situando-nos em um reino a parte, o hominal (Pecotche, 2017b).

A seguir, sintetizamos as ideias trazidas acerca das dimensões que interpenetram a vida do ser humano:

Figura 1 – Dimensões da vida humana



Fonte: Elaborado pelos autores (2024) a partir de Morin (2000, 2002, 2003), Montessori (1987), Steiner (*apud* Sales, 2023) e Pecotche (2013, 2017a, 2019).

Do exposto, revelamos a convergência entre os estudiosos mediante quatro dimensões que interpenetram a vida do ser humano: física, psíquica, espiritual e social. Logo, toda educação humanista teria de confluir para esses aspectos do desenvolvimento humano, rumo a um modelo de educação integradora. Com isso, denota-se a urgência e a preocupação com as lacunas existentes hoje na formação humana. Mas uma formação comprometida com uma verdadeira humanização, consciente, que não se descaracterize pela postura niilista, da transgressão e defesa em interesses próprios.

A educação se imbuí da intencionalidade e responsabilidade de forjar seres pensantes, críticos e cidadãos. É quase que um mantra repetido. Entretanto, qual lugar fica reservado à formação subjetiva, à formação de valores, à educação emocional, à vida como projeto existencial? Onde estão as temáticas que envolvem e impactam a vida diretamente, como o que fazer em momentos de solidão, tristeza, morte, dúvidas, perdas, respeito à vida, aos animais etc.? Como conduzir a vida para chegar a ser autônomo nos diferentes campos: pessoal, relacional, dentre outros? Teremos de reconhecer que as perspectivas humanistas de hoje ainda refletem as bases de um classicismo, tradicional e propedêutico, distante do Ser.

A pesquisa nos remete à reflexão de que o ser humano sempre buscou sentidos para o seu existir. O que denota que necessitamos de uma educação que vá para além do informacional, que traga a vida para a escola. Nos dias de hoje, a mera transmissão do conhecimento já não pode ser mais nem considerada como ensino ultrapassado. É método que não funciona, a não ser para fins de memorização. As inteligências artificiais cada vez mais avançam, e mesmo sem bola de cristal ou sem poderes de vidência, já podemos deduzir os ventos de uma mudança paradigmática complexa, como bem nos alertou Morin (1991, 2000, 2002, 2003). Instituições escolares que persistirem em tomar como base o

modelo *comportamentalista*, estarão fadadas à falência educativa. Precisamos mais do que em todas as épocas educar para forjar o arquétipo de um novo ser humano. Um ser humano realmente mais humano, mais préstimo, mas solidário, equânime, justo, mais universal, e por que não dizer, atemporal? O arquétipo humano precisa ser revisitado, para que pensemos em uma nova escola, de fato, humanizada. Afinal, que tipo de pessoas gostaríamos de esbarrar nas ruas, no trânsito, na sociedade todos os dias? Nessas perguntas reside a resposta acerca do tipo de educação que precisamos alavancar nas escolas, nas universidades, nos colégios, institutos etc. Utopia? Acreditamos que não. Simplesmente um modelo de educação que precisa ser tentado, dado que os ensaios até o momento parecem que não conferiram resultados que edificassem uma digna condição humana.

Isto posto, e a partir da clareza do tipo de educação que precisamos para forjar melhores humanos, é que se levantarão as práticas pedagógicas, que terão de enfatizar o preparo dos alunos para a vida em sociedade, mediante sua inserção consciente nela. Os alunos precisam compreender o mundo em que vivem e o quanto são imprescindíveis na construção dele, do modelo de mundo que desejam. Por esse motivo, há o imperativo de se criar licenciaturas que gerem professores conscientes e comprometidos na condução dessa relação, e alunos disponíveis e solidários, para fazer esse momento tão significativo acontecer, o conhecimento. E claro, que nesse sentido, a família não poderá ficar de fora.

Diante da necessidade de uma formação completa, chegamos ao entendimento de que a humanidade precisa contemplar o conhecimento alicerçado na razão e na sensibilidade, de que necessita perceber-se como agente ativo da vida. Da sua vida, da vida dos demais, da vida de tudo o que existe. E logo, se perceberá como parte de cidades educadoras, de sociedades educadoras. Entender suas responsabilidades perante as alegrias e os dilemas sociais. Identificar o seu protagonismo, edificar sua postura em princípios éticos, morais que condizem com o bem de si e para a vida em comum+unidade (comunidade).

Deste modo, as bases epistemológicas do humanismo na educação se atrelam à compreensão de sua importância e sua imprescindibilidade frente aos problemas educacionais e sociais da atualidade, bem como aos mecanismos para sua implementação dentro dos currículos, das práticas pedagógicas, dos planejamentos, dos planos de aula. Mas especialmente, dentro de cada docente. O dia a dia do professor nos remete a saber que a maior luta que se pode travar será para que realmente eduquemos crianças, jovens e adultos em prol de uma transformação civilizatória. Naturalmente que as barreiras surgirão,

contudo, a educação não se faz no mundo de Nárnia. É aqui e agora, enfrentando todos os contentamentos e mazelas.

Em tom de arremate, a educação humanista começa de dentro para fora, e não de fora para dentro. Existirá a partir da compreensão de quem somos e do nosso destino enquanto humanidade. Temos uma caminhada a realizar de superação do hedonismo, do consumismo, da permissividade, do relativismo ético, e mormente, da educação materialista, focada para uma vida que termina em um nascer, crescer, reproduzir, consumir e morrer. Em síntese, educar é processo criativo e criador, que oportuniza às pessoas a serem bons pais, bons filhos, bons amigos, porque só assim poderão compreender o que significa ser um bom profissional. Eis as bases epistemológicas do bem educar!

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alfredo Bossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BURCH, S. Sociedade da informação. Sociedade do conhecimento. *In*: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMENTA, D. (org.). **Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação**. França: C & F Éditions, 2005. Disponível em: <http://www.dcc.ufrj.br/~jonathan/compsoc/Sally%20Burch.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

BUSSEY, M. Critical Spirituality: Towards a Revitalised Humanity. **Journal of Futures Studies**, v. 10, n. 4, p. 39-44, 2006. Disponível em: <https://jfsdigital.org/wp-content/uploads/2014/01/104-A04.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

CABANAS, J. M. P. Propuesta de una Pedagogía Humanística. **Revista española de pedagogia**, año LXVII, n. 243, p. 209-230, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3887/PropuestaDeUnaPedagogiaHumanista.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 dez. 2023.

CARVALHO JUNIOR, A. 5G: Um panorama da tecnologia e perspectivas de aplicação. **Revista Acadêmica - Ensino de Ciências e Tecnologias**, IFSP – Campus Cubatão, n. 11, p. 200, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://intranet.cbt.ifsp.edu.br/qualif/volume11/relato1.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

COLÉGIO LOGOSÓFICO. **Sistema logosófico de Educação**. Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://colegiologosofico.com.br/>. Acesso em: 03 abr. 2024.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução: Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAPIASSU, H. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1979.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas: Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 14. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **O Método 4**: habitat, vida, costumes, organização. Tradução: Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários a educação do futuro**. 2. ed. São Paulo, Cortez; Brasília, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NASSIF, R. **Teoría de la educación**: Problemática pedagógica contemporánea. Madrid: Editorail Cincel-Kapelusz, 1982.

OMB. **Escolas Montessorianas**. Organização Montessori no Brasil: 2024. Disponível em: <http://omb.org.br/omb/escolas>. Acesso em: 14 ago. 2024

PASSOS, R. D. F. Maria Montessori (1870-1952): uma vida dedicada à inovação da educação. **Revista Educação em Foco**, n. 15, p. 01-20, 2023. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2023/01/uma-vida-dedicada-a-inovaca-da-educacao.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PECOTCHE, C.B.G. **Curso de Iniciação Logosófica**. 20. ed. São Paulo: Logosófica, 2017a. Disponível em: <https://logosofia.org.br/livros/curso-de-iniciacao-logosofica/>. Acesso em: 22 out. 2023.

PECOTCHE, C.B.G. **O Espírito**. 8. ed. São Paulo: Logosófica, 2017b. Disponível em: https://logosofia-uploads.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2018/12/O-Espi%CC%81rito_8Ed.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

PECOTCHE, C. B. G. **Introdução ao conhecimento logosófico**. Tradução: Fundação Logosófica. 4. ed. São Paulo: Logosófica, 2019. Disponível em: <https://logosofia.org.br/livros/introducao-ao-conhecimento-logosofico/> Acesso em: 22 out. 2023.

PECOTCHE, C. B. G. **Logosofia, Ciência e Método**: Técnica da formação individual consciente. 12. ed. São Paulo: Editora Logosófica, 2013. Disponível em: <https://logosofia-uploads.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2018/12/Logosofia-Cie%>

CC%82ncia-e-Me%CC%81todo.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

RIBEIRO, E. V. Uma breve narrativa sobre o Humanismo. **Revista Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 10-21, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/28553/19873>. Acesso em: 03 dez. 2023.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. São Paulo: Harbra, 1986.

SALES, R. **Pedagogia Waldorf 100 anos + Uma Educação Humanizadora para um Mundo Melhor**. São Paulo: Instituto Ruth Sales & Instituto Arte Social, 2023. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/wp-content/uploads/2023/12/Livro-Pedagogia-Waldorf-100-anos-.pdf>. Acesso em: jan. 2024.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28030/29828>. Acesso em: 05 fev. 2024.

SILBER, J. Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif. **Archivos de Ciencias de la Educación**, 4a época, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.685/pr.685.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.



O Ensino Superior no território rural: acesso às TIC e à educação a distância

Ezequiel Redin¹

Resumo: O objetivo do trabalho é compreender o acesso, o uso e a adaptação das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) pelos estudantes rurais que ingressaram no ensino superior a distância, através do convênio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no Rio Grande do Sul. Para tanto, foi realizada uma pesquisa entre os meses de maio e junho de 2014, de caráter qualitativo-quantitativa por e-mail (via formulário *Google Docs*) a 25 estudantes rurais que estão formados ou matriculados no ensino superior vinculado a oito polos de apoio presencial. Os resultados apontam que os estudantes rurais do ensino superior a distância possuem idades variadas e fazem cursos, majoritariamente, voltados para a área rural. O fórum se destacou como o recurso pedagógico motivacional, em ambiente virtual, mais atrativo para o processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao curso a distância, a avaliação foi positiva em termos de disponibilidade e qualidade. Portanto, as conclusões indicam que as TIC são instrumentos de mediação social, pois conectam os atores rurais e a universidade e configuram-se como um elo entre a educação e os habitantes rurais.

Palavras-chave: atores rurais; ensino superior a distância; polo de apoio presencial; TIC; território rural.

Higher Education in rural areas: access to ICT and distance education

Abstract: This study aims to understand the access, use, and adaptation of Information and Communication Technologies (ICT) by rural students who entered distance higher education through the Open University of Brazil (UAB) program in the state of Rio Grande do Sul. To this end, a qualitative-quantitative survey was conducted between May and June 2014 via email (using a Google Docs form) with 25 rural students who are either graduates or currently enrolled in higher education programs linked to eight on-site support centers. The results show that rural distance learning students are of varied ages and are mostly enrolled in programs focused on rural areas. The discussion forum stood out as the most engaging and motivational pedagogical tool in the virtual environment for the teaching-learning process. Regarding the distance education program, students gave positive evaluations in terms of availability and quality. Therefore, the conclusions indicate that ICT serves as a tool for social mediation, as it connects rural actors with the university and functions as a bridge between education and rural populations.

Keywords: rural actors; distance higher education; on-site support center; ICT; rural territory.

¹ Doutor em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Rurais e do Instituto de Ciências Agrárias da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: ezequielredin@gmail.com.

**La Educación Superior en el territorio rural:
acceso a las TIC y a la educación a distancia**

Resumen: El objetivo del trabajo es comprender el acceso, el uso y la adaptación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de los estudiantes rurales que ingresaron a la educación superior a distancia, a través del convenio de la Universidad Abierta de Brasil (UAB), en Rio Grande do Sul. Para ello, se realizó una investigación entre los meses de mayo y junio de 2014, de carácter cualitativo-cuantitativo, por correo electrónico (mediante formulario de Google Docs), dirigida a 25 estudiantes rurales que están graduados o matriculados en la educación superior vinculada a ocho polos de apoyo presencial. Los resultados muestran que los estudiantes rurales de la educación superior a distancia tienen edades variadas y cursan, en su mayoría, carreras orientadas al área rural. El foro se destacó como el recurso pedagógico motivacional más atractivo en el entorno virtual para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto al curso a distancia, la evaluación fue positiva en términos de disponibilidad y calidad. Por lo tanto, las conclusiones indican que las TIC son instrumentos de mediación social, ya que conectan a los actores rurales con la universidad y se configuran como un vínculo entre la educación y los habitantes rurales.

Palabras clave: actores rurales; educación superior a distancia; polo de apoyo presencial; TIC; territorio rural.

1 Introdução

O objetivo do trabalho é analisar o acesso, o uso e a adaptação das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) pelos estudantes rurais que acessam o ensino superior a distância, principalmente, pelo convênio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no Rio Grande do Sul. A sua expansão concretizou-se com auxílio das novas TIC, propiciando o alcance de patamares com amplitude territorial que romperam com os entraves da comunicação, no tempo e no espaço. O ensino público ligado à expansão do ensino superior a distância encontra-se calcado no princípio da universalização e da possibilidade de qualificação pessoal em regiões interioranas, locais até então sem acesso ao ensino superior público e gratuito. O recente processo de interiorização tem proporcionado a possibilidade de a sociedade acessar a instituição superior pelo tripé: Universidade Aberta do Brasil (UAB), convênio com as universidades e institutos federais e a evolução, presença e universalização das TIC.

Esse processo de ruptura do ensino tradicional por intermédio dos cursos a distância acabou injetando investimentos em infraestrutura, recursos humanos e uma ampliação do número de vagas atendendo, em certa medida, os anseios da sociedade. Nas palavras de Costa e Pimentel (2009), através de uma metodologia de Educação a Distância (EAD)

centrada no aluno, a UAB tem o enorme desafio de levar a educação superior de qualidade das instituições públicas a todos os espaços, mesmos os mais remotos e afastados dos grandes centros, ajudando a promover a emancipação social e econômica do povo através da educação.

O ensino superior a distância abriu a oportunidade do acesso pela população rural ao curso a distância, por intermédio do uso das TIC² como recurso estratégico para ampliar, dar acessibilidade e opções de formação pessoal e profissional a sociedade rural e, desse modo, condicionou um avanço no ensino superior brasileiro. Nesse sentido, o Estado deu a possibilidade, através de um conjunto de políticas públicas, às pessoas acessarem ensino superior aliado ao projeto de interiorização da educação. Este fenômeno foi um fator propulsor do desenvolvimento territorial rural. Em outras palavras, oferecer um curso a distância por meio das TIC proporciona a possibilidade de sujeitos que não poderiam abdicar de suas *lidas* cotidianas (trabalho, família e outras características que a ligam a determinada região) a oportunidade de escolher entre fazer ou não um curso superior. A aproximação da universidade com as regiões distantes de sua abrangência promoveu um avanço considerado no desenvolvimento intelectual, econômico e social, até então muito distante.

A investigação propõe-se responder o seguinte problema de pesquisa: a oferta do ensino a distância público e gratuito, pelo intermédio do avanço das novas TIC, forneceram a possibilidade de ampliação da formação, das capacidades e das habilidades humanas das pessoas rurais. Nesse contexto, como aconteceu o acesso, o uso e adaptação das TIC durante o andamento dos cursos a distância através dos Polos de Educação a Distância no Rio Grande do Sul?

A expansão das TIC para o meio rural concretiza-se, em especial, por aqueles que têm a capacidade econômica para aquisição da tecnologia e do pagamento mensal dos serviços de internet em locais que existem o aparato tecnológico. Tanto o acesso às TIC pelos habitantes rurais, quanto ao ensino a distância promovido pela UAB são recentes, processo este que traz necessidades abrangentes. Os atores rurais que acessam a universidade a distância por intermédio do processo seletivo não necessariamente ainda dominam as TIC ou não as possuem no momento do ingresso. Portanto, os agentes

² Conforme Ramos (2011), em cursos a distância, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação é feito, essencialmente, por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), que são ferramentas de acesso restrito, disponíveis na Internet, que oferecem de forma estruturada e organizada recursos de informação e comunicação para mediação do processo de ensino e aprendizagem.

educativos assumem um compromisso vital à permanência, motivação e estímulo dos educandos para que continuem no curso e desenvolvam habilidades e competências para interagirem no processo de ensino-aprendizagem pelo uso intermitente das TIC.

Nesse sentido, este recorte assume relevância central nos estudos sociais sobre este objeto, pela premente necessidade de desenvolver o meio rural e qualificar os sujeitos que nela vivem e reproduzem-se. Poucos estudos têm investigado a educação a distância mediada pelas TIC com foco no rural. Em linhas gerais, têm-se a pesquisa de Nunes (2012) sobre a extensão rural mediada pelas TIC onde realiza um estudo sobre um curso técnico de agropecuária a distância com objetivo de identificar os processos interacionais dos alunos matriculados. Outros trabalhos estão ligados à presença de TIC no meio rural, ou ao estudo do processo pedagógico entre tutores e alunos, professores e alunos, o ensino a distância de forma geral, mas não correlacionando com o público rural. Adiante, apresenta-se o cenário do ensino superior a distância e a contribuição das TIC para o desenvolvimento rural.

2 Ensino Superior a distância, TIC e desenvolvimento rural

A expansão do ensino superior, em especial, a Educação a Distância (EAD) público e gratuito e o avanço das TIC para o campo produziram um cenário de possibilidades e oportunidades de qualificação dos atores rurais. Conforme Silveira e Cabrera (2012), em espaços de reduzidas possibilidades de contato interpessoal, os conteúdos providos pelas indústrias culturais terminaram, de uma forma ou outra, acedendo à sala de aula e conformando a educação dos jovens do campo tanto quanto os conteúdos curriculares. A emergência das TIC no rural permitiu uma inédita rede interativa com as novas mídias, facilidade de intercâmbio de mensagens, comunicação anódina e isenta de restrições que o contato *face a face* consagrou.

O mundo rural ascendeu ao ciberespaço e novas possibilidades acenaram neste campo de interação. O ciberespaço, conforme Lévy (1998, p. 49) é “o meio de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores”. Em 2004, a pesquisa de Francisco e Pino (2004) revelou que o uso de Internet nas atividades agropecuárias em São Paulo estavam direcionadas a um grupo seletivo de agricultores de caráter mais empresarial e de maior porte; aqueles com alto nível tecnológico; proprietários menos idosos e/ou com nível superior; proprietários que mantêm atividades, principalmente

econômicas, fora da unidade de produção agrícola; proprietários fazem parte de cooperativa de produtores; proprietários pretendem aumentar a atividade nos próximos cinco anos; e aqueles que já possuem facilidades de informática, como computadores e comunicação telefônica. Em dez anos, muito se evoluiu, e o computador e a internet no rural alcançam patamares mais expressivos.

Portanto, o avanço das TIC no meio rural potencializa a ativação de recursos humanos, o que significa um compartilhamento de significados e transmissão de valores ligados ao *ethos* camponês. O uso das TIC ainda não atingiram uma escala totalizante no meio rural, porém já se verifica um acentuado avanço de adoção, especialmente, derivado da popularização da tecnologia, o aumento de circulação do capital econômico e as condições geográficas no território em questão (REDIN et al., 2013). Muito embora, este espaço ainda está em evidente desvantagem no acesso ao computador, como demonstram os dados de pesquisa do Comitê Gestor da internet no Brasil (CGI, 2013), pois em 2012, em 49% dos domicílios da área urbana e em 85% da área rural não havia computador, sendo que em ambas as áreas o motivo mais citado nas entrevistas pela ausência de equipamento é o custo elevado (63%), em sequência, a falta de interesse ou necessidade (45%) e a falta de habilidade (32%). (CGI, 2013). Portanto, a presença de internet no meio rural é um indicador de inclusão, do mesmo modo que não possuir é um fator de isolamento social.

O avanço paulatino das TIC no meio rural estimula os processos de comunicação rural ao conectar comunidades (local-local), territórios (local-territorial) e regiões (local-global). O desenvolvimento rural, portanto, está correlacionado ao avanço da comunicação no meio rural. A comunicação rural, segundo Callou (1999, p.181), é o “esforço interativo de organizações governamentais e não-governamentais com a população rural no sentido de promover mudanças sociais (...)”. Nessa perspectiva, as TIC e o ensino a distância são instrumentos de promoção do desenvolvimento como liberdade quando auxiliam, nas palavras de Sen (2000), a combater as privações das sociedades rurais. Em boa parte dos territórios rurais do Rio Grande do Sul, as famílias rurais têm acesso à internet, promovendo uma dinâmica pormenorizada nos processos de sociabilidade, interação social, acesso à informação em tempo real e a todas as virtudes que a rede mundial de computadores pode oportunizar ao desenvolvimento rural.

Nesse sentido, as TIC possibilitaram o elo com as universidades. No contexto educacional, são ferramentas para mediação entre os quatro sujeitos (estudantes, tutores,

professores e a equipe de gestão educacional), tendo o potencial de aproximar os atores, facilitar a aprendizagem, interação e interatividade entre as equipes multidisciplinares de gestão educacional. Em 2014, o portal E-MEC registra no estado do Rio Grande do Sul 107 cursos a distância oferecidos à sociedade em 135 municípios. Este número é um indicador da expansão aliado às novas tecnologias disponíveis recentemente como a internet e o computador.

A internet, para Moran (2000), é vista como uma forma inovadora de educar, tanto no espaço presencial como no virtual. Para o autor, a comunicação virtual permite interações espaço-temporais mais livres, a adaptação a ritmos diferentes dos alunos, novos contatos com pessoas parecidas, fisicamente longínquas e maior liberdade de expressão a distância (MORAN, 2000). E, inclusive dessa forma, Sorj (2003), destaca que a internet inseriu para o espaço virtual, por conseguinte, um espaço atemporal, boa parte do acervo cultural humano transformável em informação digital, colocado à disposição de qualquer usuário onde quer que ele esteja.

Nesse sentido, todo processo comunicativo de forma virtual traz à tona os conceitos de interatividade e interação. A interatividade é, conforme Belloni (2001), de um lado, a potencialidade técnica oferecida por determinado meio e, por outro lado, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina e de receber em troca uma retroação da máquina sobre ele. A interação significa a ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre a intersubjetividade, ou seja, encontro de dois sujeitos que pode acontecer de forma direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação).

A dicotomia atrasado/rural e do moderno/urbano, aos poucos, tem sido desconstruída e, para tanto, foi lavrada a sentença de que o rural também é um espaço fértil para a formação de pensadores e agentes de desenvolvimento. O ensino a distância é um instrumento oxigenador do meio rural. Distantes das tipificações arbitrárias, da romantização da vida rural, bem como das balizas apocalípticas sobre o futuro do rural, esta análise se filia a perspectiva da universalização do ensino superior a distância como instrumento que contribui para os processos de desenvolvimento do território rural.

Um dos instrumentos potencializadores do desenvolvimento rural é a comunicação, pois os agricultores usam esse mecanismo para tomar decisões sobre a produção e a convivência (Bordenave, 1985). É fato que a educação a distância tem proporcionado romper elos entre o tempo-espaço e fortalecido a rede de agentes sociais que ingressam nas instituições de ensino com possibilidade de aperfeiçoamento pessoal em cursos técnicos,

superiores e de pós-graduação. Não obstante, são formas de aproximação entre as universidades, faculdades e os institutos para com a sociedade, conectando informações e conhecimentos específicos com objetivo de formar profissionais em múltiplas áreas do conhecimento.

Destarte, a educação a distância e o avanço das TIC no meio rural não podem negar a crítica de Freire (2002), que é superar o processo de extensão do conhecimento às pessoas no meio rural, pois “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados” (Freire, 2002, p. 69). A comunicação eficiente seja entre extensionistas e agricultores ou entre professores e agricultores carece de coparticipação. Sobre a modalidade de docência a distância tendo a aula virtual como único espaço educativo, Moreira, Santos e Vargas (2010), colocam que a interação comunicativa dentro da aula virtual é um fator relevante e substantivo para o êxito do estudante. No bojo do ciberespaço, a comunicação interativa e coletiva é a principal atração (Lévy, 1998), e as TIC possibilitam a comunicação em rede, sendo que nesse modelo comunicativo não há hierarquia nas mensagens, todos podem se manifestar e suas “falas” serão recebidas por todos, pois a tecnologia digital engloba os modelos um a um, um para todos e todos para todos (Toschi, 2004).

No entanto, é preciso suplantar a concepção que o determinismo tecnológico³ impõe, ou seja, a *glamourização* do ensino a distância, que não implica necessariamente ao impacto qualitativo na formação profissional, do mesmo modo que ter acesso ao ensino superior não equivale angariar conhecimento, da mesma forma que possuir acesso a internet não equivale, necessariamente, estabelecer um processo de padronização ou de diferenciação social.

3 Metodologia

Para compreensão da questão de pesquisa, realizou-se uma investigação qualitativo-quantitativa, entre os meses de maio e junho de 2014, utilizando-se como instrumento de coleta de dados um roteiro semiestruturado elaborado via formulário *Google Docs* e disponibilizado por e-mail, sendo que responderam 25 estudantes rurais

³ Determinismo tecnológico é capitaneado pela concepção de que a tecnologia é a solução dos problemas da sociedade.

(alunos e ex-alunos) que estão formados ou matriculados no ensino superior vinculado aos distintos Polos de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no estado do Rio Grande do Sul. Considerando este procedimento e o tamanho da amostra, os resultados não podem ser analisados como representativos do total estadual, porém podem propiciar uma informação útil para pensar os temas a serem abordados. A amostra foi composta por 12 homens e 13 mulheres.

Trata-se de uma pesquisa de natureza descritivo-reflexiva e um estudo de caso (Gil, 2002; Yin, 2001). Para fidedignidade na coleta e análise de dados, foi realizado um contato preliminar com os polos, tendo como objetivo de encaminhar a pesquisa ao público-alvo, para captar os seguintes pontos: a) o perfil do estudante rural; b) o acesso e as dificuldades do ensino superior a distância; c) a usabilidade e ambientação das TIC e do ambiente virtual; e, d) o potencial de transformação nos processos de desenvolvimento rural na visão do estudante rural com o acesso ao ensino superior a distância e a possível presença das TIC no meio familiar. As informações nos permitiram algumas análises e reflexões de uma especificidade, que embora *uno*, compõe as múltiplas facetas da (Uni)versidade para todos.

4 O perfil do estudante rural no ensino a distância

O aluno rural possui um *habitus* fronteiro em relação a leitura, a tecnologia e aos processos de interação social, pois está calcado em experiências de troca de saberes e informações, em especial, pela oralidade no contato face a face. *A priori*, isto lhe coloca em situação de maior vulnerabilidade, visto provir de um cotidiano rural exímio. De frente com a educação a distância, cria habilidades para operar a tecnologia, constrói o conhecimento e interage virtualmente por meio da escrita. Depara-se, portanto, em um ambiente de constante aprendizagem, local onde tudo é novo, em frequente metamorfose e, ao mesmo tempo, carece de doses diárias de motivação para seguir em frente com o curso.

A faixa etária é caracterizada por seis (6) estudantes rurais entre 18 e 30 anos, seis (6) entre 31 e 40 anos, cinco (5) entre 41 e 50 anos e dois (2) entre 50 e 60 anos, outros seis não informaram a idade. Pode-se dizer que as famílias dos estudantes rurais entrevistados eram pequenas: cinco (20%) possuíam apenas dois membros, cinco (20%) tinham três pessoas, dez (40%) possuíam quatro membros, dois (8%) tinham cinco indivíduos, dois (8%) possuíam seis integrantes, e um (4%) afirmou possuir sete pessoas na família. No que tange à religião, dezessete (68%) estudantes rurais afirmam que são católicos, cinco (20%)

são evangélicos luteranos, dois (8%) espirituais e apenas um (4%) respondeu não possuir religião. Os alunos rurais são descendentes de famílias de colonos de origem alemã (40%), de colonos de origem italiana (24%), portuguesa/açoriana (8%), italianos/alemães (12%), polonesa (8%), espanhola (4%) e portuguesa/alemã (4%).

No período da coleta de dados, o nível de escolaridade dos estudantes rurais com acesso ao ensino superior a distância figura da seguinte forma: um (4%) assinalou ensino médio completo, doze (48%) superior incompleto, sete (28%) superior completo, um (4%) especialização incompleta, três (12%) especialização completa, e um (4%) estudante respondeu a opção “outros”. Os estudantes rurais que ascenderam ao ensino superior a distância, de alguma forma, já galgaram a barreira do rural como empecilho para a continuidade dos estudos. Assim, estão em fase de diferenciação em relação a seus pares de origem.

As famílias dos estudantes rurais entrevistados dispõem de pequenas propriedades de terra: oito possuíam menos de 10 hectares, seis entre 11 e 20 hectares, quatro entre 21 e 30 hectares, dois entre 31 e 40 hectares, um entre 41 e 50 hectares, um entre 51 e 60 hectares, duas acima de 130 hectares e um entrevistado não respondeu. A condição da propriedade nessa amostra revelou que 76% são proprietários, 12% dividem-se entre proprietário e arrendatário e 12% responderam outra situação. Sobre a aquisição da propriedade, 52% foram por intermédio da compra, 28% dividiram-se entre parte herança e parte comprada, 16% foram herança e 4% respondeu outra situação. Pierre Bourdieu, sociólogo francês, trata das estratégias educativas como forma de reprodução social das famílias, aquelas que envolvem o uso da educação e conhecimento formal (escolas) e a ética que determinam o comportamento da família, como o fato de influenciar os filhos a estudar, como uma estratégia de investimento em longo prazo, e prepará-los para receber a herança (Bourdieu, 2011).

Em relação à renda da família rural, 40% possuem entre 2 a 3 salários mínimos, 36% entre 3 a 4 salários mínimos, 4% entre 4 a 5 salários mínimos, 4% entre 6 a 7 salários mínimos, 4% entre 8 a 9 salários mínimos e 12% acima de 10 salários mínimos. Dentre os estudantes rurais entrevistados, 13 estão formados e 12 estão cursando graduações, licenciaturas ou cursos tecnológicos, sendo que nesta amostra apresentam-se oito cursos diferentes, sendo eles majoritariamente voltados para a área rural (16). Do total da amostra, dez são vinculados ao Polo de Sobradinho, quatro de Faxinal do Soturno, quatro de Três de

Maio, três de Cerro Largo, dois de São Lourenço do Sul e dois de Cachoeira do Sul (tabela 1).

Tabela 1 – Perfil do vínculo do estudante rural no sistema UAB

Curso	Polo a Distância	Universidade	Fase
Administração Pública - Bacharelado	Sobradinho	UFSM	8º semestre
Administração Pública - Bacharelado	Sobradinho	UFSM	8º semestre
Agricultura Familiar e Sustentabilidade - Tecnólogo	Sobradinho	UFSM	Formado
Agricultura Familiar e Sustentabilidade - Tecnólogo	Faxinal do Soturno	UFSM	1º semestre
Agricultura Familiar e Sustentabilidade - Tecnólogo	Três de Maio	UFSM	Formado
Agricultura Familiar e Sustentabilidade - Tecnólogo	Sobradinho	UFSM	Formado
Agricultura Familiar e Sustentabilidade - Tecnólogo	Três de Maio	UFSM	Formado
Agricultura Familiar e Sustentabilidade - Tecnólogo	Sobradinho	UFSM	1º semestre
Agricultura Familiar e Sustentabilidade - Tecnólogo	Cerro Largo	UFSM	Formado
Agricultura Familiar e Sustentabilidade - Tecnólogo	Cerro Largo	UFSM	Formado
Agricultura Familiar e Sustentabilidade - Tecnólogo	Cerro Largo	UFSM	1º semestre
Agricultura Familiar e Sustentabilidade - Tecnólogo	Faxinal do Soturno	UFSM	1º semestre
Agricultura Familiar e Sustentabilidade - Tecnólogo	Sobradinho	UFSM	Formado
Agricultura Familiar e Sustentabilidade - Tecnólogo	Três de Maio	UFSM	Formado
Agricultura Familiar e Sustentabilidade - Tecnólogo	Três de Maio	UFSM	Formado
Desenvolvimento Rural - Tecnólogo	Cachoeira do Sul	UFRGS	Formado
Educação do Campo - Licenciatura	Sobradinho	UFPEL	7º semestre
Educação do Campo - Licenciatura	Sobradinho	UFPEL	3º semestre
Educação ambiental - Especialização	Faxinal do Soturno	UFSM	Formado
Gestão Pública (Tecnólogo) e Matemática - Licenciatura	Cachoeira do Sul	IFSC - UFPel	Formado / 7º semestre
Matemática - Licenciatura	São Lourenço do Sul	UFPEL	7º semestre
Matemática - Licenciatura	São Lourenço do Sul	UFPEL	7º Semestre
Pedagogia - Licenciatura	Sobradinho	UFSM	5º semestre
Pedagogia - Licenciatura	Sobradinho	UFSM	2º semestre
Pedagogia - Licenciatura	Faxinal do Soturno	UFSM	Formado

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

A expansão do ensino a distância por intermédio das TIC tem atingido os habitantes rurais, inclusive, condicionado a preocupação dos agentes formadores em criar cursos próximos à realidade rural. O esforço tem se traduzido, no mínimo, em aumentar a informação que transita no rural, fertilizando os canais de transferência oral de informações via *face to face*, telefone, mídia primária, secundária e terciária. O ensino superior que atinge algumas pessoas no meio rural coloca em proximidade os saberes, uma simbiose entre o empírico e o científico. Como o rural é diverso e heterogêneo, não necessariamente cursos ligados às ciências agrárias são requisitados, mas uma gama de áreas converge para compreender o mundo rural e também as pessoas que dela derivam têm ambições não necessariamente ligadas a cursos deste campo do conhecimento. O rural considerado “retrogrado” e “atrasado” passa por um processo de metamorfose tratando de

inserir-lo no mundo contemporâneo, calcado na pluriatividade, no eminente aumento das atividades não agrícolas, porém igualmente apresentam resistências da tradição histórica inculcada nos modos de vida tradicionalmente arraigados.

5 Acesso ao Ensino Superior a distância pelos atores rurais

O ensino superior, muitas vezes, é considerado um projeto de vida para as pessoas que moram, vivem e se reproduzem no meio rural. No entanto, esse projeto acaba sendo abandonado pela impossibilidade de acessá-lo pelos mais variados motivos, tais como: a hipossuficiência econômica da família rural, a necessidade de migrar para outras regiões, a dificuldade de ingresso pela alta concorrência e a restrição de vagas nas universidades federais, o ensino fundamental e médio deficitário nas regiões interioranas, o alto valor dos cursos superiores em universidades particulares próximas, e outras dificuldades familiares. Na última década, tais particularidades têm sido minimizadas, mas ainda não o suficiente para aumentar o capital social no campo. No quadro 1, foram selecionadas três categorias analíticas para a compreensão da percepção dos estudantes rurais em relação a EAD no sistema UAB. A *variável 1* abrange a escolha do curso e motivação para realização do vestibular, a *variável 2* pretende analisar a percepção em torno da disponibilidade de curso para a região e a *variável 3* revela a opinião dos estudantes rurais sobre a EAD.

Quadro 1 – Quadro síntese dos argumentos do acesso ao ensino superior a distância pelos estudantes rurais

EAD	Variáveis	Indicativos da pesquisa
Estudantes rurais e a escolha do curso	Variável 1 – Escolha do curso e motivação para realização do vestibular	Acesso gratuito; proximidade com a residência rural; incentivo de colegas de trabalho; curso vinculado com o trabalho rural e a realidade rural; perfil do curso; formação profissional para trabalhar como agricultor familiar; conexão com trabalho atual; identidade com o curso; a existência de vestibular para este curso; realização de um sonho pessoal; curso oferecido na modalidade a distância; polo de ensino presencial; apoio da família; realização de vestibular no município de residência; busca de capacitação; ascensão profissional e ampliação das oportunidades; conhecimento; paixão pelo trabalho e pelo curso; formação complementar; oferta do curso e atratividade; universidade federal pública como referência no ensino; afinidade com o curso; formação profissional superior.
Cursos a distância e desenvolvimento	Variável 2 – Disponibilidade de curso para a região	Oportunizar a continuidade dos estudos, sem necessidade de deslocamento para outras regiões; forma de qualificação superior em casa; estratégia para conciliar trabalho, estudo e família; oportuniza conhecimento para promover o desenvolvimento rural; formação de profissionais qualificados para o desenvolvimento regional; qualidade de curso a distância equivalente ou melhor que presencial; flexibilidade no horário de estudo; possibilidade de acesso a uma universidade federal na própria região; acesso universal a educação superior; acesso alternativo a qualificação profissional; forma de democratização do conhecimento; acesso a recursos de aprendizagem; aproximação da universidade com os alunos do interior; oportunizar desenvolvimento da região.
Curso a distância	Variável 3 – Opinião sobre o Ensino a Distância	Ótima ferramenta de auxílio à disseminação, democratização e universalização do ensino superior; acesso ao conhecimento; facilita o ensino; necessita de responsabilidade e disciplina; interação entre colegas é ponto frágil; convivência social é fundamental para a construção do aprendizado; oportunidade de acesso ao estudo; interiorização do ensino superior; flexibilidade no horário de estudo; compromisso com a leitura e a escrita; o contato face a face com docentes é limitado, o que dificulta o aprendizado; limitação da presença no ambiente de estudo; necessidade de um ambiente mais lúdico; incerteza na realização de atividades; acesso pelas pessoas hipossuficientes economicamente; disciplina cotidiana; indissociabilidade entre o nível exigido e o tempo de estudo; qualidade superior ao presencial, excelência no ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Apesar de o ensino a distância constituir-se uma realidade, para os entrevistados uma forma de ascensão social, as dificuldades para concluir o curso são diversas. O estudante rural a distância se coloca em um constante conflito entre a motivação de continuar e a prospecção de “largar” o curso pelo nível de dificuldade, pela quantidade demasiada de atividades, tarefas, fóruns e leituras, o problema de conciliar interesses entre a família, trabalho e estudos, a falta de tempo, a insegurança do processo de aprendizagem, a carência de persistência ou pela simples falta de percepção do campo profissional que o curso pode oportunizar. Do total dos pesquisados, 76% não pensaram em desistir do curso, enquanto 24% assinalaram que pensaram em abandonar o curso a distância. No quadro 2, apresentam-se os aspectos positivos e negativos do curso vinculado, segundo a percepção dos estudantes rurais.

Quadro 2 – Análise do curso a distância pelos estudantes rurais

Atributos de análise	Curso a distância
Fortalezas	Conteúdo amplo; flexibilidade de horários; professores qualificados; fácil acesso pelo ambiente, estudo sem sair de casa; estar inserido numa região com predominância de agricultura familiar e de grande aplicabilidade; informação, qualificação profissional e aperfeiçoamento; a qualidade dos profissionais (professores e tutores); voltado à pequena propriedade, excelente nível da formação; visão focada na sustentabilidade da propriedade; professores e tutores são dedicados; área do curso (administração pública); conteúdo programático de acordo com a realidade regional; acréscimo de graus de amizade e coesão social; conteúdo para formação profissional e à vida; curso prático e acessível; materiais de alta qualidade, alunos engajados, aprendizagem de novas técnicas; possibilita angariar conhecimento e trocas de saberes; suporte tecnológico; possibilidade de gestão do tempo; estágios do curso, valorização do território e do meio rural; facilidade de acesso ao ensino superior; apostilas e vídeos semanais; formação de excelência.
Fraquezas	Baixa carga horária prática, às vezes, o retorno das dúvidas é demorado; carência maior número de aulas presenciais; falta de contato com pesquisas desenvolvidas pelos professores; pouco conhecimento e reconhecimento do curso; pouco contato direto com professores; falta de garantia e apoio da universidade para inclusão dos cursos novos em concursos públicos; insuficiente conexão e professores off-line; pouco reconhecimento do curso (empresas, entidades e sociedade civil); alunos sem o perfil do curso; alto índice de evasão; educadores sobrecarregados; tutores sem qualidade e perfil; acesso a internet limitada; problemas no ambiente Moodle; dificuldades dos professores se deslocarem até os polos, algumas disciplinas (exceções), com pouca qualidade; problemas com a plataforma virtual; desorganização do curso.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Ainda sobre os fatores de desistência, os estudantes rurais foram interrogados a esclarecer o motivo pelo qual acreditam que os colegas desistiram do curso. A falta de identidade, persistência, tempo, dificuldades nas disciplinas, foco e motivação, interesse pessoal, falta de contato e incentivo do polo presencial, carência de encontros presenciais, a ilusão da educação a distância como algo simplório, sem cobranças e prazos, trabalho, vontade, nível de exigência, problemas de ordem pessoal, falta de valorização, carência de autodisciplina e auto-organização, mudança de planos, sobrecarga de trabalho e estudo, insegurança, dificuldades de compreensão, falta de internet, problemas em operar tecnologias e ausência de apoio do tutor presencial, falta de perfil e dificuldades de aprendizagem sem a presença física de um docente foram fatores citados nessa pesquisa.

A ambivalência entre os termos “distância” e “presencial” são gradientes importantes no decorrer da educação a distância. Nesse sentido, Amarilla Filho (2011) coloca que não é a dicotomia espacial e temporal que dá sentido à educação a distância, mas sua capacidade de diminuir a separação por meio de tecnologias, a favor do processo educativo. Em outras palavras, o autor ressalta a proximidade do aluno, não no sentido espaço-temporal, mas no sentido do exercício da autonomia, da participação e da colaboração no processo ensino-aprendizagem guiado pela motivação e a sensação de proximidade, conduzido a partir da sua vivência sociocultural e das suas experiências cotidianas. Essa dinâmica pedagógica atrai o estudante a usar o ambiente virtual como

meio de aprendizagem e, conseqüentemente, facilita no domínio das tecnologias, como se abordará a seguir.

6 TIC e ambientes virtuais – usabilidade e ambientação

As dificuldades do ensino superior a distância estão atreladas diretamente ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Grande parte das universidades federais utiliza a *plataforma Moodle* (software livre) como ferramenta de interação e interatividade entre alunos, tutores presenciais, tutores a distância e professores. Em certa medida, o processo de adaptação ao ambiente virtual é composto por diferentes tempos entre os educandos – qual seja aquele mais sintonizado com a tecnologia ou aquele menos familiarizado a operar suas funções. De certo modo, boa parte dos entrevistados mencionou a adaptação e a aprendizagem da plataforma *Moodle* como uma limitação inicial do curso a distância (seis citações).

A adaptação, a disciplina, o ato de criar hábito e de ser um aluno autodidata aparecem como características e habilidades necessárias para o início do curso e precisam ser estimuladas no aluno, sendo que inicialmente consagraram-se como imperativos. O *habitus* de aprendizagem do aluno rural foi, historicamente, consagrado pela transmissão oral do conhecimento, do saber popular, do “causo” contado e das experiências de vida cotidianas. A leitura e a capacidade autodidata não necessariamente fazem parte do *ethos* das pessoas no meio rural, mas podem ser estimuladas, como é o caso do aluno a distância, tal qual citou um entrevistado, pois foi necessário uma “readaptação à cultura de ler – interpretar”. O *habitus*, nas palavras de Bourdieu (1989), é o modo de vida, ou seja, é produto de uma incorporação histórica que consente a assimilação do adquirido histórico.

A interação com o ambiente virtual aliado ao uso da tecnologia são fatores delegados pelos entrevistados nas primeiras imersões no curso. Aprender a utilizar as TIC/AMBIENTE de forma geral, a falta de acesso a internet e a distância do polo apresentam-se como fatores complicadores iniciais. Como público rural, a falta de internet dificulta demasiadamente a interação e interatividade do aluno com colegas, tutores e professores a tal ponto de limitar o processo de aprendizagem do aluno. Para essa questão, é importante compreender, conforme palavras de Primo (2007), que a interatividade é o envolvimento e participação efetiva do interagente na construção do processo, ou seja, a participação ativa e recíproca como regra dessa relação (Primo, 2007, 1998). Uma

atividade interativa requer um fluxo de convivência virtual, uma adesão ao ambiente de ensino, uma corresponsabilidade com o apreender, com o ato de participar e do engajamento dos sujeitos nos processos de trocas de saberes.

A internet facilita o “*estar junto virtual*” do docente com o educando, auxiliando seu processo de construção do conhecimento (Valente, 2003). A viagem ao polo, eventualmente, de forma alguma minimiza, pois os processos comunicativos ocorrem intermitentemente e a falta de *feedback* acarreta numa restrição no canal comunicativo. Portanto, as pessoas no meio rural sem acesso ao computador e a internet têm eminentes dificuldades para continuar o curso, sem contar que a equipe docente pode não estar ciente desses imperativos *a priori*. São fatores desse gênero que causam a evasão do ensino superior a distância pelos estudantes rurais. Ademais, a rotina, a motivação para o estudo, o grau de exigência, o aprender a autodisciplina (organizar e otimizar o tempo, regras de estudo e compromisso) e a pesquisa sem tutoramento em tempo real, são pontos que o estudo identificou como limiares no início do curso.

O início do curso é a fase que determina ou não a permanência do estudante rural. Para tanto, uma das principais TIC para o desenvolvimento das atividades são o computador e a internet. A pesquisa indicou que 72% dos estudantes rurais possuíam computador, enquanto 28% não possuíam computador e internet no momento em que ingressaram no curso. Do mesmo modo, 48% fizeram a adesão da internet no meio rural antes do curso, 24% no andamento do curso, 12% não têm internet no meio rural e 16% responderam que foram morar momentaneamente no meio urbano para dar seguimento ao curso, com internet no urbano.

O uso das novas TIC tem como característica a aproximação, a conexão e agilizar a troca de informações entre as pessoas. Em relação ao espaço estrito do ambiente, essa conexão entre aluno/tutor/professor pode ser canalizada por inúmeros meios. A internet é o elo entre as estratégias de diálogo e, portanto, as tecnologias se configuram como uma ponte de ligação entre os sujeitos.

O computador possui o potencial de trazer dinamicidade, agilidade, criatividade, autonomia, elementos cruciais na aprendizagem do aluno rural no ensino a distância. O nível de manuseio, agilidade e conhecimento são fundamentais quando se trata de conhecer tecnicamente o computador, o que impacta diretamente no nível de aprendizagem do aluno rural. Em relação ao uso do computador, 92% afirmaram que atendem as necessidades para acessar, com qualidade, a plataforma de ensino-aprendizagem, e apenas 8% afirmaram o

contrário. No que tange aos materiais de apoio disponibilizados na plataforma, conforme percepção dos entrevistados, 64% possuem utilização adequada de recursos multimídias (som, figura e vídeos), enquanto 36% afirmaram que, somente, em parte.

O período de adaptação e ambientação do estudante rural na plataforma *Moodle* configura-se como importante estratégia para que os processos de ensino-aprendizagem tenham êxito. Os estudantes rurais, em sua maioria, mostraram que o processo de adaptação foi rápido, no entanto, alguns afirmaram demorar um pouco, pois não estavam habituados com a tecnologia (computador e ambientes virtuais). Do mesmo modo, todos categorizaram o portal do curso no ambiente entre “bom” e “muito bom”, mas reforçaram a necessidade de avançar no sentido de proporcionar maior interação entre os usuários.

Na tabela 2 foram agrupados os recursos mais atrativos em função da motivação, conforme percepção dos estudantes rurais, para o processo de ensino-aprendizagem na EAD. O fórum destacou-se como atividade mais atrativa (36%), seguido dos vídeos (20%), da apostila (16%), atividade escrita (12%), Webconferências e chats (8%) e todos são importantes (8%). Os recursos educacionais proporcionam uma interação aluno-conteúdo, conforme expõem Bassani *et al.*, (2011), ou seja, é o momento em que os estudantes acessam áudio, vídeo, texto ou representações gráficas da matéria/conteúdo em estudo.

O estudante rural é imbuído de duas premissas de estudo: ler e escrever. A leitura do material didático e conteúdos adicionais é uma das formas de aprendizagem. A interação entre o sujeito e o material acontece de forma única e exclusiva relacionada aos métodos de estudo do aluno. No duelo, entre a informação e a recepção, o estudante rural pode usar as tecnologias de informação e comunicação para complementar seu estudo (computador e internet) ou materiais impressos da área (como revistas e livros), além dos recursos da plataforma virtual de ensino.

Tabela 2 – Recursos atrativos para motivação do estudante rural no processo de ensino-aprendizagem na EAD

Recursos atrativos	Quantidade	% total
Atividade escrita	3	12
Fórum	9	36
Apostila	4	16
Vídeos	5	20
Webconferências e chats	2	8
Todos são importantes	2	8
Total	25	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Com base nos resultados analisados ao longo da pesquisa, foram listadas pelos estudantes rurais as atividades do curso realizadas no ambiente virtual que auxiliaram na sua formação. De forma unânime, as atividades da *tabela 2* apareceram novamente como os fóruns, atividades escritas, questionários, vídeos e material impresso, apostilas, museu virtual e *Google Docs*. Por outro lado, foram citadas também atividades específicas sobre conteúdos relativos a sua área de formação, as aulas práticas e destacaram, de maneira veemente, a importância das aulas presenciais, estudos em grupos, estágios, a apresentação de seminários pelos alunos e seus relativos espaços de sociabilidade presenciais com professores, tutores e colegas. Embora o ensino a distância seja um instrumento vital para o acesso ao ensino superior, a pesquisa revela que os estudantes demandam da equipe pedagógica e do curso momentos presenciais, os quais consideram essenciais para a motivação no andamento do curso, suprimento de dúvidas e estabelecer uma relação próxima e de corresponsabilidade entre educandos e educadores.

A mediação pedagógica em AVA é comandada pela conexão virtual entre estudantes e equipe pedagógica, portanto, assume um carácter altamente intangível, que está diretamente ligado a aspectos de motivação, estímulo dos educadores (docente e tutores) e também aos discentes, alvo principal da disciplina e do curso que utiliza o AVA para sua sala de aula. A simplicidade, a clareza, a compatibilidade são aspectos que requerem perceptibilidade aos ministrantes de cursos em comunidades virtuais. Estes atributos afetam diretamente no processo de ensino-aprendizagem e, em consequência, na avaliação do formato do curso pelos alunos. A mediação pedagógica do docente online é, conforme Koehler e Carvalho (2013), tão relevante quanto a qualidade dos materiais didáticos disponíveis na plataforma virtual, pois é o professor online que conduz o processo de reflexão e o acompanhamento constante, permite que a avaliação da aprendizagem seja de carácter formativo, com realce no processo e não no produto final.

Os estudantes rurais atribuíram notas para os seus respectivos cursos a distância. De forma geral, a avaliação foi positiva, sendo 96% das avaliações em relação ao curso igual ou maior que 7 (Tabela 3). De forma similar, os professores receberam nota superior ou igual a 7 em todos os atributos, com destaque para a nota 8 com 36%.

Para os tutores a distância a nota 8 foi mais expressiva com 48%. O tutor a distância é o elo mais próximo entre o aluno e o professor nesse espaço virtual de aprendizagem. Torna-se o motivador, o propulsor de debates, o estimulador de discussões, o facilitador de problemas relativos ao ambiente e a disciplina. O tutor a distância é o

sujeito que interage de forma dinâmica e contextual do início ao fim de determinada disciplina ou eixo temático. A sua ausência nesse processo, atuando como agente passivo traz consequências negativas e desestimula todo o grupo de estudantes. A demora nas respostas, a falta de contato, a desmotivação em auxiliar alunos prejudica de forma substancial a formação dos educandos. O tutor a distância é, em certa medida, um mediador essencial, assim como o professor e o tutor presencial, ou nas palavras de Grossi, Costa e Moreira (2013, p. 672) o “tutor virtual exerce as funções pedagógicas de um professor”.

Tabela 3 - Percepção dos estudantes em relação ao curso, polo, tutores e professores

Atributo – Avaliação	4	5	6	7	8	9	10	Total
Curso	-	-	1	2	5	9	8	25
	-	-	4%	8%	20%	36%	32%	100%
Polo de Apoio Presencial	1	-	1	2	3	8	10	25
	4%	-	4%	8%	12%	32%	40%	100%
Professores	-	-	-	3	9	7	6	25
	-	-	-	12%	36%	28%	24%	100%
Tutores a distância	-	-	1	1	4	12	7	25
	-	-	4%	4%	16%	48%	28%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

De fato, a avaliação positiva da EAD pelos estudantes rurais, apesar de cientes da necessidade de aperfeiçoamento, tem desbancado críticas que esta modalidade não possibilita o diálogo e a afetividade entre alunos e docentes. Quanto ao diálogo, as reflexões de Schlünzen Junior (2009), concluem que o diálogo ocorre amplamente entre todos os sujeitos envolvidos, caso contrário, poder-se-ia afirmar que o aluno não existiria para o curso, o que é muito diferente em situações de educação presencial, nas quais se tem um número expressivo de alunos em sala de aula sem que nunca tenham se manifestado. Por esta razão, conhece-se mais o aluno a distância do que aquele presencial, que se faz apenas de corpo presente, no entanto, não participa do diálogo em ambientes de aprendizagem (Schlünzen Junior, 2009). Quanto à afetividade, é possível criar um ambiente motivacional que os coloquem em sintonia com o curso, de forma a estimulá-los a trocar experiências virtuais.

O Polo de Apoio Presencial foi, nessa perspectiva, o que recebeu uma menor nota, mas na média geral possuiu 40% com o atributo nota 10. No polo, o tutor presencial é o agente de ensino que cumpre um papel essencial na interatividade, na motivação, na vontade e no encaminhamento de tarefas e propostas relativas aos projetos das disciplinas e suas intencionalidades. Os polos da Universidade Aberta do Brasil que tem qualificados tutores presenciais em seus relativos cursos possuem índices de evasão menores. Ele é o educador mais próximo e facilitador dessa relação virtual. Por outro lado, a falta de engajamento prejudica todo esse processo e acarreta em desmotivação dos educandos para com o curso e outros processos relativos à formação. No foco desta pesquisa, o tutor presencial é circunstancial para a permanência dos estudantes rurais no curso a distância.

7 Desenvolvimento social e intelectual no rural

O ensino a distância em regiões interioranas tem a capacidade de promover oportunidades de qualificação do território, em especial, também para as pessoas rurais ou, nas palavras de Redin e Silveira (2012), é possibilidade de investimento em ensino superior sem a necessidade de migrar para regiões tão distantes (Redin; Silveira, 2012). Conforme percepção dos estudantes rurais entrevistados, os cursos a distância podem ampliar o conhecimento, prepará-los para atender as atribuições da área, qualificar a mão de obra e formar profissionais capazes de trabalhar frente às diversidades da região. O ensino a distância rompe com a singularidade espacial do conhecimento, antes calcado em zonas referenciais e, agora, universalizado para os interiores.

Esse avanço proporciona que as pessoas possam alcançar um diploma de ensino superior público em sua própria região, como citado pela maioria dos entrevistados. Grande parte da amostra tem vínculo com um curso da área rural e estimula a formação de profissionais ligados a extensão e desenvolvimento rural. Fato este que direciona na capacitação de profissionais com vistas a auxiliar os agricultores da região e isso tem formado um capital social que pode oxigenar os conhecimentos no meio rural, antes calcado no saber empírico e tradicional e, agora, com base em conhecimento técnico. Além disso, o rural demanda vários profissionais, de uma multidisciplinaridade inata para trabalhar nos campos que abrangem o território rural.

Todos os estudantes rurais afirmam que atuam na área ou têm a pretensão de atuar, cenário que fortalece o desenvolvimento dos territórios rurais. Alguns sinalizam continuar

a trabalhar na propriedade da família, outros apontam que pretendem alcançar uma pós-graduação (mestrado), fazer um concurso na área, atuar na docência, órgão governamental, ou em instituições relacionadas com agricultura, entre outros, formam as respostas mais expressivas. Das pretensões citadas, todas de alguma forma ou outra, equivalem colaborar aos processos de desenvolvimento territorial rural, acionando recursos e acrescentando indicativos de qualidade nas ações e estratégias de reprodução social.

A pesquisa comprova que disponibilizar cursos superiores a distância para os territórios rurais em sua amplitude e universalização condiciona e retifica a todos os contemplados a intenção de permanecer na região, condição que fortalece o desenvolvimento do território. Nesse sentido, o ensino superior a distância, através do convênio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), as universidades federais e a gestão pública municipal cumprem a sua função social de qualificar e acionar um capital social para qualificar os indicadores de escolaridade e também acessar a população rural, carente de informação e qualificação.

8 Considerações Finais

As Tecnologias de Informação e de Comunicação, o ensino superior a distância e os Polos de Educação a Distância representam a universalização, democratização e qualificação profissional dos habitantes da região, inclusive das pessoas do meio rural. Nesse sentido, o foco dado por este estudo, a concepção dos estudantes rurais em relação ao acesso do ensino superior a distância, a adaptação a plataforma virtual, o andamento dos processos de ensino-aprendizagem e suas aspirações com a formação de nível superior, possibilitou evidenciar um avanço qualitativo nos processos de desenvolvimento rural.

A pesquisa com os estudantes rurais de diferentes regiões rurais permitiu identificar relativa variação de idade entre os que acessam a EAD e, oito cursos diferentes, sendo eles majoritariamente voltados para a área rural. Tal constatação permite inferir que essa modalidade de ensino proporciona que várias faixas etárias possam ingressar na universidade, visto que não precisam se deslocar, dispensando abandonar trabalho e família para sua formação profissional, sendo que escolhem cursos voltados para sua realidade, quando disponíveis.

A disponibilidade do curso, a escola e a opinião do estudante rural sobre o ensino a distância revelam um cenário positivo, desde a oportunidade de qualificação superior até a

ampliação das oportunidades para as pessoas do meio rural, apresentando-se no território rural como um ótimo recurso de disseminação, democratização e universalização do ensino superior e do acréscimo de capital social no território rural. A adaptação, a disciplina e o ato de criar hábito autodidata para o estudante rural são elementos que tentam romper com a cultura da informação oral formatada, e inserem elementos para a formação de um sujeito rural crítico.

O ambiente virtual de aprendizagem constituiu-se como uma nova forma de diálogo de recepção e troca de informações e a EAD desafia-os a criar habilidades de leitura e de escrita. A tecnologia possibilita uma interação com o desconhecido, uma busca por distintas formas, meios e experiências. Essa facilidade de conexão traz ideias e gera, a partir de uma experiência, uma reaplicação do conhecimento com características próprias da pessoa, uma readaptação que pode trazer novidades à dinâmica do rural contemporâneo. Em certa medida, todos os entrevistados consideraram relevante o uso das mais diversas e variadas formas de transmissão e assimilação de conhecimentos.

A análise dos dados evidenciou que as avaliações dos estudantes rurais foram positivas para o curso, ao polo de apoio, aos professores e tutores a distância e presencial. Conforme esta amostra, a maioria possuía computador e internet no meio rural, entretanto, isso não dispensou o deslocamento ao polo por aqueles que não têm internet ou tinham em condições precárias. Os alunos rurais que abandonaram o curso não foram contemplados na amostra, no entanto, conforme os respondentes, diversos são os motivos que os estudantes rurais podem abdicar do curso como, por exemplo, tanto a inexistência de motivação e persistência, quanto às dificuldades em operar a tecnologia e falta de internet, mas não existe uma supremacia do último como fator primordial para a evasão do ensino a distância. Alguns dos estudantes rurais tiveram dificuldades iniciais com a tecnologia e com o ambiente virtual, todavia ao longo do tempo as superaram. Os estudantes rurais formados ou em formação estão em processo de diferenciação na região pelo acesso a informação técnica e especializada, no entanto, *a priori* não pensam em sair do local, contudo ambicionam ofícios no meio urbano, o que não os exime de contribuir como agentes de desenvolvimento no território rural.

Por fim, sem a intenção de cessar as reflexões, percebeu-se que o acesso às TIC e ao ensino a distância proporcionou, às pessoas no meio rural, a oportunidade de realizarem sonhos de qualificação profissional. Essa experiência provoca uma readaptação cognitiva e age como uma estratégia para acrescentar capital social no meio rural, contexto que acende

uma dinâmica rural diferenciada e, talvez, inovadora injetando e ativando recursos territoriais. As TIC configuram-se como instrumentos de mediação social porque conectam os atores rurais e a universidade, forma que amplia a diversidade de pessoas que ascendem ao ensino superior a distância no meio rural e as TIC, nesse caso, configuram-se como um elo entre a educação e os atores rurais. É a (uni)versidade no território rural.

Referências

AMARILLA FILHO, P. Educação à Distância: uma abordagem metodológica e didática a partir de ambientes virtuais. **Educação em Revista (UFMG. Impresso)**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 41-72, ago. 2011.

BASSANI, P. B. S. *et al.* Interações em ambientes virtuais de aprendizagem: trabalho em grupo e aprendizagem cooperativa na educação online. *In: IV Encontro Internacional de Hipertexto e Tecnologias educacionais. Anais...* 2011. Disponível em: http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/79_PatriciaBrandalise.pdf.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BORDENAVE, J. D. **O que é comunicação rural**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, P. **Las estrategias de la reproducción social**. Argentina: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

CALLOU, A. B. F. **Comunicação rural e o novo espaço agrário**. 8. ed. São Paulo: INTERCOM, 1999. v. 8. 205p.

CGI.BR - Comitê Gestor da internet no Brasil – Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil [livro eletrônico]: **TIC Domicílios e Empresas 2013**. São Paulo: CGI.BR, 2013. Disponível em: <http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic-domicilios-e-empresas-2012.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

COSTA, C. J.; PIMENTEL, N. M. O sistema Universidade Aberta do Brasil na Consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 71-90, jun. 2009.

CADASTRO E-MEC - Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. **Consulta interativa – Rio Grande do Sul**. 2014. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2014.

FRANCISCO, V. L. F. S.; PINO, F. A. Fatores que afetam o uso de internet no meio rural paulista. **Agric. São Paulo**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 27-36, jul./dez. 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSSI, M. G. R.; COSTA, J. W.; MOREIRA, M. M. O papel do tutor virtual na educação a distância. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 38, n. 3, p. 659-679, set./dez. 2013.

KOEHLER, C.; CARVALHO, M. J. S. Por uma educação a distância mais online: reflexões sobre aprendizagem e avaliação. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, jul. 2013.

LÉVY, P. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 9, p. 37-49, dez. 1998.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. **Interação**, São Paulo, v. V, n. 9, p. 57-72, 2000.

MOREIRA, M. A.; SANTOS, M. B. S. N.; VARGAS, E. F. Buenas prácticas de aulas virtuales em la docencia universitária. **TESI**, v. 11, n. 3, p. 7-31, 2010.

NUNES, E. V. **Extensão Rural e à educação a distância mediada por TICs: modelo de referência para análise dos processos interacionais**. 2012. 204p. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Curso de Pós-graduação em Extensão Rural, Universidade Federal Viçosa, Viçosa, 2012.

PRIMO, A. Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo. *In*: XXI Congresso da Intercom, 1998, Recife. **Anais...** GT de Teoria da Comunicação, 1998.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007. 240p.

RAMOS, D. K. As tecnologias da informação e comunicação na educação: reprodução ou transformação? **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 44-62, jul./dez. 2011.

REDIN, E.; SILVEIRA, P. R. C.; GUIMARÃES, G. M.; SANTOS, V. F. Juventude rural e as novas formas de sociabilidade mediadas pelas TICs. **RDE - Revista de desenvolvimento econômico**, Salvador, v. 15, n. 28, p. 154-163, dez. 2013.

REDIN, E.; SILVEIRA, P. R. C. Juventude rural: experiências e perspectivas. *In*: SANTOS, V. F.; VELA, H. A. G.; SILVEIRA, P. R. C. (Orgs.). **Educação rural no mundo contemporâneo**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2012. p. 175-208.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, jun. 2009.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SILVEIRA, A. C.; CABRERA, L. C. A educação rural frente às TICs: a sustentabilidade do particular e concreto das culturas locais. *In*: SANTOS, V. F.; VELA, H. A. G.; SILVEIRA, P. R. C. (Orgs.). **Educação rural no mundo contemporâneo**. 1 ed. Santa Maria: UFSM, 2012. p. 70-90.

SORJ, B. **brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

TOSCHI, M. S. Processos Comunicacionais em EAD: políticas, modelos e teorias. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v. 3, n. 2, p. 85-98, 2004.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface. Comunicação, Saúde e Educação**, v. 7, n. 12, p. 139-142, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



Preclusão: impulsão e perpetuação do ato processual, para segurança jurídica do devido processo legal

Deivid Daniel Xavier de Lima¹

Fernando Koehler²

Victor Priebe³

Resumo: O Direito Processual, como ramo do Direito Público, desempenha um papel crucial na regulação das relações jurídicas, destacando-se no âmbito civil pela garantia do devido processo legal e da tutela jurisdicional adequada. Nesse contexto, a preclusão emerge como um instituto essencial, definido como a perda da faculdade de praticar determinado ato processual. Este estudo busca evidenciar sua importância como princípio e técnica efetiva no processo, além de abordar os efeitos negativos de sua negligência. Por meio de métodos explicativos e bibliográficos, este trabalho analisa a relevância da preclusão e seus impactos no desenvolvimento do processo. A preclusão, ao limitar o exercício abusivo dos poderes processuais das partes, garante a efetividade, a celeridade e a segurança jurídica do processo. Sua ausência pode resultar em atrasos, custos adicionais e sobrecarga do sistema judiciário, comprometendo a eficiência na entrega da prestação jurisdicional. Conclui-se que a preclusão é essencial para assegurar o devido processo legal, prevenir abusos processuais e promover a boa-fé entre as partes. Sua observância contribui para a eficiência da prestação jurisdicional, enquanto sua negligência pode acarretar prejuízos significativos para o sistema judicial e para a entrega oportuna da atividade fim do Judiciário.

Palavras-chave: preclusão; segurança jurídica; eficiência jurisdicional.

Preclusion: initiation and perpetuation of procedural act for legal process due process security

Abstract: Procedural Law, as a branch of Public Law, plays a crucial role in regulating legal relations, standing out in the civil sphere for guaranteeing due legal process and adequate judicial protection. In this context, estoppel emerges as an essential institute, defined as the loss of the ability to perform a certain procedural act. This study seeks to highlight its importance as a principle and effective technique in the process, in addition to addressing the negative effects of its negligence. Using explanatory and bibliographic methods, this work analyzes the relevance of estoppel and its impacts on the development of the process. Preclusion, by limiting the abusive exercise of the parties' procedural powers, guarantees the effectiveness, speed and legal certainty of the process. Its absence may result in delays, additional costs and overload of the judicial system, compromising the efficiency in the delivery of judicial services. It is concluded that estoppel is essential to ensure due legal process, prevent procedural abuses and promote good faith between the parties. Its observance contributes to the efficiency of judicial provision, while its negligence can cause significant damage to the judicial system and to the timely delivery of the Judiciary's core activities.

Keywords: preclusion; legal security; jurisdictional efficiency.

¹ Graduando em Direito pela Faculdade Antonio Meneghetti (AMF). E-mail: mrdeividaniel@gmail.com.

² Graduando em Direito pela Faculdade Antonio Meneghetti (AMF). E-mail: fernandokoehler68@gmail.com.

³ Doutor em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professor do Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade Antonio Meneghetti. E-mail: victor.priebe@hotmail.com.

**Preclusión: impulsión y perpetuación del acto procesal,
para la seguridad jurídica del debido proceso jurídico**

Resumen: El Derecho Procesal, como rama del Derecho Público, juega un papel crucial en la regulación de las relaciones jurídicas, destacándose en el ámbito civil por garantizar el debido proceso legal y la adecuada tutela judicial. En este contexto, el impedimento surge como un instituto esencial, definido como la pérdida de la capacidad para realizar un determinado acto procesal. Este estudio busca resaltar su importancia como principio y técnica eficaz en el proceso, además de abordar los efectos negativos de su negligencia. Utilizando métodos explicativos y bibliográficos, este trabajo analiza la relevancia del impedimento y sus impactos en el desarrollo del proceso. La preclusión, al limitar el ejercicio abusivo de las facultades procesales de las partes, garantiza la eficacia, celeridad y seguridad jurídica del proceso. Su ausencia puede resultar en demoras, costos adicionales y sobrecarga del sistema judicial, comprometiendo la eficiencia en la prestación de servicios judiciales. Se concluye que el estoppel es fundamental para garantizar el debido proceso legal, prevenir abusos procesales y promover la buena fe entre las partes. Su observancia contribuye a la eficiencia de la prestación judicial, mientras que su negligencia puede causar daños importantes al sistema judicial y al desempeño oportuno de las actividades principales del Poder Judicial.

Palabras clave: preclusión; seguridad jurídica; eficiencia jurisdiccional.

1 Introdução

O Direito Processual é um ramo do Direito Público e, nesse sentido, representa uma função soberana do Estado. Ao atuar como terceiro neutro e imparcial na administração de conflitos, o Estado garante a tutela jurisdicional e evita que os litígios sociais evoluam para a imposição de soluções unilaterais. Desse modo, sua atividade-fim é prestar a devida tutela jurisdicional para todas as demandas que lhe são apresentadas.

Essa prerrogativa se justifica, pois a estrutura social contemporânea em que vivemos não admite que os conflitos de interesses evoluam ao ponto de que um dos conflitantes imponha sua forma de resolução aos demais. Delega-se, portanto, ao Judiciário o exercício da “violência legítima” para que uma solução seja alcançada.

Todavia, o desenvolvimento dos processos e a busca pela resolução dos conflitos não estão livres ou isentos de problemas que são inerentes à atividade do Poder Judiciário ao praticar sua tão importante função de ser uma fonte de segurança e um meio para o cidadão reivindicar seus direitos. Ademais, existem certos percalços que podem ocorrer no transcorrer da trajetória processual e que acabam por comprometer seu desenvolvimento.

No âmbito do Direito Processual Civil, realçou-se, em sede constitucional, a garantia do devido processo legal e do consequente direito a uma tutela jurisdicional adequada. A combinação dessas garantias processuais constitucionais assegura que nenhuma pessoa seja privada de seus direitos e bens sem o devido processo, ou seja, sem a presença de uma

tramitação justa e equânime perante a Jurisdição.

Além disso, o direito a uma tutela jurisdicional adequada destaca a importância de proporcionar aos indivíduos meios eficazes para a defesa de seus direitos perante o Poder Judiciário. Outrossim, ao longo do Código de Processo Civil, tal como na doutrina especializada, são estabelecidos diversos princípios, garantias e institutos que visam assegurar a efetividade do processo civil. Entre esses elementos, alguns se destacam devido à sua relevância para a ordem jurídica, assumindo uma relevância tão expressiva que torna impensável a tutela jurisdicional na ausência de suas existências

Este é o caso do instituto da preclusão, o qual grande parte dos juristas compreendem à luz dos ensinamentos de Giuseppe Chiovenda sobre o tema. Sua definição geral a dispõe como a perda da faculdade de praticar determinado ato processual. Este instituto assegura o devido funcionamento do processo, compondo as normas e princípios que regem a atividade jurisdicional, perante à jurisdição.

Dessa forma, a preclusão é vista como um elemento que promove a eficiência e a regularidade procedimental, evitando a perpetuação de litígios e assegurando o funcionamento da máquina judiciária. É importante notar que a preclusão não apenas confere ordem ao processo, mas também está alinhada com os princípios da economia processual e da segurança jurídica.

O presente artigo tem por objeto demonstrar a importância do fenômeno preclusão, sua aplicação como princípio e técnica efetiva no processo, bem como os efeitos negativos de sua não observância. Busca-se encontrar uma resposta à seguinte problemática; quais são os efeitos da inobservância do instituto da preclusão, e por que esta ferramenta possui tanta importância para o devido processo legal?

Por meio dos métodos explicativo e bibliográfico, com base na doutrina e na norma processual, será possível responder ao problema. Sendo assim, justifica-se a pesquisa, em razão da suma importância de demonstrar o funcionamento da aplicação deste instituto e, tem-se por objeto também, expor os problemas que surgem quando o instituto da preclusão não é devidamente respeitado.

2 Desenvolvimento

O termo preclusão deriva do latim *praecludere*, que significa fechar, tapar, encerrar. Trata-se da perda de uma faculdade ou direito processual, sendo um fenômeno inserido no ordenamento jurídico que regula os atos processuais sendo capaz de garantir, precisão e

assegurar sua rápida execução, entende-se assim, que os escopos da preclusão são a efetividade, o limite do exercício abusivo dos poderes processuais pelas partes e garantir o bom desenvolvimento ao processo (De Pinho, 2023).

Todo processo, em maior ou menor grau, e por conseguinte o nosso, para assegurar a precisão e a rapidez no desenvolvimento dos atos judiciais, coloca limites ao exercício de determinadas faculdades processuais, com a consequência seguinte: fora desses limites essas faculdades já não podem exercitar-se (Chiovenda, 1940).

Contudo, é importante destacar que a preclusão não se limita a servir à ordem, à segurança e à duração razoável do processo, nem se resume meramente a impulsioná-lo, mas sim, compõe o formalismo processual e permite sua progressão de forma ordenada, segura e coerente até o seu fim. A preclusão é instituto muitíssimo mais amplo: sua aplicação não está adstrita ao âmbito dos ônus de afirmar e contestar, incidindo numa variedade enorme de outras hipóteses (Giannico, 2007).

A preclusão é um dos efeitos de um ato processual, de ação ou omissão, configurando a perda, extinção ou caducidade de uma faculdade processual em razão de ter se defrontado com os limites prescritos em lei para seu exercício.

Deste modo, entende-se por preclusão a perda, ou extinção ou caducidade de uma faculdade processual, que se produz: a) pela não observância da ordem legal assinalada pela lei para seu exercício, como os prazos peremptórios ou a sucessão legal das atuações ou das exceções (preclusão temporal); b) pela realização de um incompatível com o exercício da faculdade, como a proposição de uma exceção incompatível com outra, ou a realização de um ato incompatível com a intenção de impugnar uma sentença (preclusão lógica); c) ou por já ter sido exercida uma vez validamente a faculdade (preclusão consumativa) (Chiovenda, 1940).

Por meio dessas distinções, as três modalidades de preclusão podem ser observadas em vários dispositivos ao longo do Código de Processo Civil. Para compreensão vale destacar alguns deles. De início, identifica-se desde logo, no Art. 507, do CPC/2015, a vedação de se rediscutir questões que já foram sanadas no processo, pois, a respeito delas, o instituto da preclusão já se fez presente (Brasil, 2015).

Em outro ponto, a preclusão consumativa, na forma do Art. 507, do CPC/2015, pode ocorrer, por exemplo, quando a parte interpõe recurso de apelação após a sentença, dentro do prazo correto de 15 dias, mas mesmo dentro desse período, ingressa com uma nova apelação, com o escopo de substituir a primeira peça. Na hipótese, a apresentação da primeira apelação consumou o ato processual, visto que a oportunidade para a interposição da peça foi ofertada, devendo todas as suas razões serem feitas em uma só oportunidade para que o processo tenha

seu devido prosseguimento (Brasil, 2015).

A preclusão lógica, esculpida no Art. 1.000 do CPC/2015, consagra que a parte que aceitar, expressa ou tacitamente, a decisão não poderá recorrer. Ilustrativamente, se a parte, devidamente representada processualmente, celebra um acordo na audiência a que alude o Art. 334, do CPC/2015, mas posteriormente se arrepende e interpõe recurso de apelação contra a sentença de homologação, essa conduta configura *venire contra factum proprium* (Brasil, 2015).

Já a preclusão temporal, incide quando é estabelecido um prazo para praticar o ato processual e a parte permanece inerte. Por exemplo, quando se abre prazo para uma das apresentar contestação no prazo de 15 dias e, mesmo sendo devidamente citado, ela não apresenta manifestação, acaba por entrar em revelia (*ex vi* Art. 344, do CPC/2015).

Além destes exemplos, existem ainda diversos outros espalhados pela legislação, como: “decorrido o prazo, extingue-se o direito de praticar ou de emendar o ato processual, independentemente de declaração judicial, ficando assegurado, porém, à parte provar que não o realizou por justa causa” (Art.223, do CPC); “os atos das partes consistentes em declarações unilaterais ou bilaterais de vontade produzem imediatamente a constituição, modificação ou extinção de direitos processuais” (Art. 200, do CPC) (Brasil, 2015).

A doutrina discute a preclusão *pro iudicato*, que seria a extinção de um poder do Estado Juiz. Entretanto, sua nomenclatura mais correta, seria aquela vinculada com o “princípio da invariabilidade da sentença”, que impõe ao magistrado o impedimento de decidir novamente sem que haja aprofundamento cognitivo. Importa salientar que parte da doutrina entende que a preclusão temporal não se aplica ao magistrado, visto que seus prazos são considerados impróprios e não-preclusivos (Bueno, 2023).

Com efeito, a preclusão – especialmente a temporal – em nada se confunde com a prescrição e com a decadência. Embora possa haver confusão entre esses institutos pelo fato de todos se relacionarem à ideia de tempo e inércia, a decadência é a extinção do direito pela falta de exercício dentro de um determinado prazo prefixado, atingindo indiretamente a ação. Já a prescrição é a extinção da eficácia de determinada pretensão, ou seja, a extinção de uma pretensão, em virtude da inércia de seu titular durante certo lapso temporal.

Com isto, verifica-se que a prescrição e a decadência são institutos de direito material, enquanto a preclusão é instituto de direito processual. Por outro lado, há uma aproximação da preclusão com a coisa julgada formal, por trazer efeitos para dentro do próprio processo, ou seja, os chamados endoprocessuais (eficácia interna) (Bueno, 2023).

Dessa forma, toda a máquina processual possui a preclusão como um dos seus pilares,

sendo uma ferramenta processual que não apenas visa assegurar a celeridade e a regularidade procedimental, mas também desempenha um papel crucial ao garantir que a prestação jurisdicional siga um percurso ordenado, coerente, eficaz e aderente ao formalismo processual.

Ao estabelecer limites temporais e lógicos para a prática de atos processuais, a preclusão contribui para a construção de uma trajetória processual que seja clara, previsível e orientada para a resolução efetiva de conflitos. Essa delimitação temporal e lógica não apenas impede a procrastinação indevida, mas também assegura que as partes e os operadores jurídicos atuem de maneira estruturada e em conformidade com os ritos estabelecidos.

A utilização da preclusão, nesse contexto, não se restringe apenas à eficiência processual, mas também está intrinsecamente ligada à garantia de direitos e segurança fundamentais dos indivíduos envolvidos no processo. Consequentemente, ao delinear o caminho a ser seguido, a preclusão fornece uma base sólida para a proteção dos interesses das partes, evitando dissabores e assegurando que todas as etapas do processo se desenvolvam de acordo com os princípios e normas estabelecidos.

Exposta a relevância do instituto da preclusão no ordenamento jurídico, notadamente no processo civil, como um marco fundamental que pode demarcar diferentes faculdades inclusas nos processos, oportuno observar como os Tribunais vêm interpretando e aplicando tais institutos. Para isso, identificaram-se precedentes relevantes que aplicam ou tratam sobre o instituto da preclusão em suas espécies, iniciando-se pela consumativa.

AGRAVO DE INSTRUMENTO. NEGÓCIOS JURÍDICOS BANCÁRIOS. EXECUÇÃO DE TÍTULO EXTRAJUDICIAL. IMPENHORABILIDADE DA PROPRIEDADE RURAL. PRECLUSÃO CONSUMATIVA OPERADA. PRECEDENTES. AINDA QUE A IMPENHORABILIDADE SEJA MATÉRIA DE ORDEM PÚBLICA E POSSA SER ARGUIDA A QUALQUER TEMPO E GRAU DE JURISDIÇÃO, JUSTAMENTE PELA NATUREZA DA ARGUIÇÃO, TAL INSTITUTO TAMBÉM ESTÁ SUJEITO À PRECLUSÃO CONSUMATIVA, SOB PENA DE POSSIBILITAR DISCUSSÃO INFINITA A RESPEITO DA MATÉRIA. INVIÁVEL A DISCUSSÃO DO PONTO QUESTIONADO NESTA INSTÂNCIA, EIS QUE A MATÉRIA ESTÁ ABARCADA PELA PRECLUSÃO CONSUMATIVA, POIS JÁ FOI ANALISADA EM SEDE DE AGRAVO DE INSTRUMENTO JÁ JULGADO. AGRAVO DE INSTRUMENTO NÃO CONHECIDO (TJ/RS, 2024).

Quanto a preclusão lógica:

AGRAVO DE INSTRUMENTO. DIREITO TRIBUTÁRIO. EXECUÇÃO FISCAL. RENÚNCIA AO PRAZO. PRECLUSÃO LÓGICA. NÃO CONHECIMENTO. 1. A parte que aceita a decisão expressa ou tacitamente não poderá recorrer, nos termos do art. 1.000, caput, do CPC. Precedentes do TJRS. No caso, resta configurada a prévia de preclusão lógica, uma vez que a própria parte ora recorrente se deu por

ciente e renunciou ao prazo recursal, de modo que não pode, posteriormente, apresentar recurso contra a mesma decisão. Ainda, eventual nova intimação referente à decisão atacada (equivoco do sistema pois já se dera a parte por intimada) não tem o condão de renovar o prazo recursal, visto que já consumada a preclusão lógica. Não conhecimento do recurso. 2. Além disso, mesmo que não fosse o caso, estaria consumada também a preclusão temporal. O prazo para interposição do agravo de instrumento é de 15 dias úteis, contados da data da intimação da decisão, de acordo com o §5º do art. 1.003 c/c o art. 219 do CPC. Considerando que se trata de prazo da Advocacia Pública da Fazenda Pública, goza a agravante de prazo em dobro para todas as suas manifestações processuais, nos termos do art. 183 do CPC. In casu, o referido lapso temporal transcorreu sem interposição de qualquer recurso. Ademais, no caso, o prazo sugerido no E-proc, contudo, não afasta o ônus da exequente em interpor o recurso dentro do prazo legal. Precedentes do STJ. AGRAVO DE INSTRUMENTO NÃO CONHECIDO, EM DECISÃO MONOCRÁTICA (TJ/RS, 2023a).

Quanto a preclusão temporal, interessantes o posicionamento que segue:

AGRAVO DE INSTRUMENTO. SUCESSÕES. INVENTÁRIO. ACORDO EXTRAJUDICIAL ENTRE OS HERDEIROS. OBRIGAÇÃO DE FAZER IMPOSTA POR DECISÃO JUDICIAL. IMPOSSIBILIDADE DE REEXAME DE QUESTÕES JÁ DECIDIDAS. PRECLUSÃO. INTIMAÇÃO PESSOAL. MULTA COMINATÓRIA. AUSÊNCIA DE INFLUÊNCIA NO CURSO DO PRAZO RECURSAL. DECISÃO REFORMADA. Dispõe o art. 505 do Código de Processo Civil que “nenhum juiz decidirá novamente as questões já decididas relativas a mesma lide”. Hipótese em que a determinação para que os herdeiros cumprissem os termos do acordo sob pena de multa foi objeto de decisão judicial não atacada no tempo em que proferida, consumando-se a preclusão temporal a inviabilizar o reexame da questão. A intimação pessoal é condição para a cobrança da multa, mas não para a interposição de recurso, não impedindo a fluência do prazo recursal, uma vez que sua finalidade é autorizar a cobrança de multa pelo descumprimento de obrigação de fazer, nos termos da súmula 410 do Superior Tribunal de Justiça. Precedentes do TJRS. Agravo de instrumento provido (TJ/RS, 2023b).

Convém ainda colacionar julgado do Superior Tribunal de Justiça, o qual é responsável pela uniformização jurisprudencial nacional:

AGRAVO EM RECURSO ESPECIAL Nº 208.414 - SP (2012/0154415-1) DECISÃO Trata-se de agravo nos próprios autos (art. 544, CPC) interposto contra decisão que inadmitiu o recurso especial (e-STJ fl. 797). O acórdão recorrido está assim ementado (e-STJ fl. 244): “AÇÃO DE INDENIZAÇÃO. CUMPRIMENTO DE SENTENÇA. DISCUSSÃO DE QUESTÕES SOBRE AS QUAIS SE OPEROU A PRECLUSÃO. IMPOSSIBILIDADE. RECURSO IMPROVIDO.” Os embargos de declaração foram rejeitados. Nas razões do recurso especial (e-STJ fls. 769/779), interposto com fundamento no art. 105, III, “a”, da CF, a recorrente alegou violação dos arts. 183 e 473 do CPC. Sustentou que não estaria preclusa a discussão sobre a responsabilidade da denunciada à lide, ora recorrente, em arcar com os honorários advocatícios da fase de cumprimento de sentença e com a multa do art. 475-J do CPC. No agravo (e-STJ fls. 800/808), afirma a presença de todos os requisitos de admissibilidade do especial. A recorrida apresentou contraminuta (e-STJ fls. 811/815). É o relatório. Decido. Na linha da jurisprudência desta Corte, configura-se a preclusão lógica e temporal quando a parte não interpõe o competente recurso contra decisão que lhe foi desfavorável, deixando de impugnar a matéria no momento processual oportuno. Nesse sentido: “AGRAVO REGIMENTAL. AGRAVO EM RECURSO ESPECIAL. IMPUGNAÇÃO DE PERITO. NULIDADE RELATIVA. PRECLUSÃO. 1. Se as questões trazidas à discussão foram dirimidas, pelo Tribunal de origem, de forma

suficientemente ampla, fundamentada e sem omissões deve ser afastada a alegada violação ao art. 535 do Código de Processo Civil. 2. A impugnação da nomeação do perito deve ser alegada na primeira oportunidade de falar nos autos, sob pena de preclusão. 3. Agravo regimental a que se nega provimento.” (AgRg no AREsp 428.933/SP, Rel. Ministra MARIA ISABEL GALLOTTI, QUARTA TURMA, julgado em 27/03/2014, DJe 03/04/2014.) "RECURSO ESPECIAL. AÇÃO INDENIZATÓRIA. LEVANTAMENTO DE VALORES DE FGTS POR ADVOGADOS SEM REPASSE À ASSOCIAÇÃO. FRAUDE PROCESSUAL RECONHECIDA. CONDENAÇÃO PENAL. NEGATIVA DE PRESTAÇÃO JURISDICIONAL. AUSÊNCIA. LEGITIMIDADE ATIVA. FUNDAMENTO NÃO IMPUGNADO. SÚMULA Nº 283/STF. CERCEAMENTO DE DEFESA. INEXISTÊNCIA. RESPONSABILIDADE DOS PROCURADORES, DANOS MATERIAIS E DANOS MORAIS. REVISÃO. SÚMULA Nº 7/STJ. LAUDO PERICIAL. IMPUGNAÇÃO. PRECLUSÃO. PRECEDENTES. SUCUMBÊNCIA RECÍPROCA. SÚMULA Nº 7/STJ. (...) 5. A declaração de nulidade relativa depende da iniciativa da parte interessada, devendo ser alegada na primeira oportunidade que tenha para se manifestar no processo, sob pena de preclusão lógica e temporal. Precedentes. 6. Na hipótese, se a parte considerava incorreto o índice determinado pelo perito no laudo técnico, deveria ter impugnado sua indicação na primeira oportunidade que teve para falar nos autos, o que, como afirmado pelo Tribunal local, deixou de fazer por duas vezes, operando-se a preclusão. (...) 8. Recursos especiais não providos." (REsp 1371431/RJ, Rel. Ministro RICARDO VILLAS BÔAS CUEVA, TERCEIRA TURMA, julgado em 25/06/2013, DJe 08/08/2013.) No caso dos autos, o Tribunal de origem entendeu que a discussão referente à responsabilidade da recorrente, denunciada à lide, em arcar com os honorários advocatícios da fase de cumprimento de sentença estaria acobertada pela preclusão. Confirma-se o seguinte trecho do acórdão recorrido (e-STJ fls. 752/753): "Depreende-se dos autos que toda a matéria ventilada nas razões recursais, encontra-se acobertada pelo manto da preclusão. Ora, uma vez condenada, juntamente com a Requerida, a restituir os valores devidos à Autora, certo é que a responsabilidade entre a litisdenunciada, ora Agravante, e a empresa requerida, é solidária. Assim, não há como pretender eximir-se do pagamento das quantias devidas à Autora. De se ressaltar, por oportuno, que a Agravante já requereu sua exclusão da lide, pleito que foi indeferido pelo d. Magistrado de primeiro grau. Observo, ainda, que desta decisão, não houve interposição de recurso, estando preclusa a matéria, portanto. Por tal razão, tenho que, nesta fase processual, descabe qualquer discussão a esse respeito." Correta a decisão da Corte local. É incontroverso que houve a condenação da recorrente quando do julgamento da denunciação à lide, oportunidade na qual ficou decidido que a denunciada seria responsável por todas as custas do processo, até o seu término. Se a agravante não tivesse se conformado com essa decisão, deveria ter interposto o competente recurso à instância ad quem para discutir a sua irresignação. Além disso, não tendo sido interposto recurso contra a decisão que indeferiu sua exclusão da lide após o pagamento da quantia principal à denunciante, ficou evidenciada a preclusão lógica e temporal da matéria, a qual não podia ser objeto de discussão em momento processual posterior. Ante o exposto, NEGOU PROVIMENTO ao agravo, nos termos do art. 544, § 4º, II, "a", do CPC. Publique-se e intimem-se. Brasília-DF, 28 de outubro de 2014. Ministro ANTONIO CARLOS FERREIRA Relator (STJ, 2014).

Os precedentes supracitados ilustram a aplicação prática do instituto da preclusão em diferentes contextos processuais. Neles, tal instituto processual é evidenciado como um mecanismo fundamental para garantir a segurança jurídica e a efetividade do devido processo legal. Entretanto, vale uma contextualização das situações fático-processuais submetidas a tais análises jurisdicionais.

No primeiro caso, discute-se a impenhorabilidade da propriedade rural, argumentando que a matéria está abarcada pela preclusão consumativa, pois já foi analisada em outro

recurso. O Tribunal decidiu que, embora a impenhorabilidade seja uma matéria de ordem pública e possa ser arguida em qualquer momento do processo, ela também está sujeita à preclusão consumativa. Isso significa que, uma vez que a questão já tenha sido analisada e decidida em uma instância anterior do processo (no caso, em um agravo de instrumento já julgado), ela não pode ser novamente discutida na mesma instância, sob pena de permitir discussões infinitas sobre o mesmo assunto.

A decisão ressalta a importância da preclusão consumativa para evitar a reabertura de discussões já encerradas, garantindo a estabilidade e a segurança jurídica das decisões judiciais. Além disso, demonstra que mesmo questões de ordem pública estão sujeitas a essa forma de preclusão, uma vez que sua reabertura poderia gerar uma indefinição prolongada e prejudicial ao processo.

No segundo caso, a agravante renunciou ao prazo recursal e após erro sistêmico que abriu novo prazo, entendeu por interpor o recurso, inclusive fora do prazo legal, em manifesta preclusão lógica, via consequencial o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul não conheceu do recurso, fundamentando sua decisão nas modalidades de preclusão: a preclusão lógica e a preclusão temporal.

Nos demais casos, a preclusão lógica e temporal foi aplicada para rejeitar recursos intempestivos e evitar a revisão de questões já decididas. Evidencia-se, portanto, como a preclusão é essencial para a organização e eficiência do sistema judiciário, impedindo a reabertura de discussões já encerradas e garantindo a estabilidade das decisões judiciais.

A jurisprudência trazida ilustra claramente como a preclusão é uma ferramenta fundamental na prática jurídica, destacando sua importância para a eficiência e a ordem no processo judicial. Além disso, a preclusão, seja ela consumativa, lógica ou temporal, atua como um mecanismo que impede que as partes contestem ou pratiquem atos processuais indefinidamente, garantindo a estabilidade das decisões judiciais e o avanço adequado do processo.

Dessa forma, ao reconhecer a preclusão, os Tribunais estão respeitando a segurança jurídica e evitando que as partes manipulem o sistema processual de maneira protelatória ou rediscutir, indefinidamente, decisões já estáveis. Daí a essencialidade para a celeridade e a efetividade da Justiça, pois se permite que os litígios sejam resolvidos de forma mais célere e justa.

Portanto, os casos apresentados evidenciam como a preclusão é uma peça-chave no funcionamento do sistema jurídico, assegurando que o processo siga seu curso de maneira ordenada e que as decisões judiciais tenham a devida força e estabilidade.

É salutar mencionar que, por mais que os julgados apresentados anteriormente tiveram como foco principal da análise a preclusão, isso não significa que ela não seja observada em todos os casos, mas sim que sua não observação ou descumprimento pode gerar discussões como as que foram objeto de análise pelos Tribunais.

Evidenciam-se, também, os efeitos negativos da não observância do instituto. Destaca-se a proteção da boa-fé. Não fosse pela preclusão, as partes poderiam deliberadamente protelar o processo, criando atrasos e complicações, muitas vezes como uma tática para obter vantagens em detrimento da parte adversa.

Isso se materializa na interposição de recursos protelatórios, na reabertura de discussões já superadas ou na apresentação de novas alegações em momentos inoportunos, ferindo de morte o princípio da boa-fé processual – implícito no Art. 5º, do CPC/2015 (Brasil, 2015).

Dessa forma, a preclusão em todas suas formas de manifestação garante a ordem, estabelecendo um limite para a prática de atos processuais. De maneira simples, se o juiz decide sobre algum fato e concede o devido prazo, a preclusão impede qualquer revisão posterior por parte dele.

A preclusão é vista como uma forma de evitar a revisão indefinida de questões processuais, promovendo a celeridade e a segurança jurídica no sistema judiciário (Grinover, 2005). Destaca-se que a má-fé é considerada ato atentatório à dignidade da justiça, implícito no Art. 5, do CPC (Brasil, 2015).

Diante disso, quando a preclusão não é devidamente observada, a máquina judiciária é acionada por razões evitáveis, resultando em custos significativos e atrasos consideráveis na entrega da Jurisdição. Isso ocorre devido à necessidade de realizar procedimentos adicionais, como audiências extras, análise de recursos e ações corretivas, todos os quais consomem recursos financeiros e tempo considerável, impactando adversamente a eficiência do sistema judicial e a celeridade na resolução dos litígios.

Ademais, a preclusão contribui para o nascimento da coisa julgada, o que impossibilita que assuntos já tratados sejam reexaminados por mera vontade da parte. Contudo, nota-se, que o não respeito ao instituto da preclusão pode trazer inúmeros efeitos negativos para o processo, como, por exemplo, a nulidade de todo o processo e o desperdício do poder judiciário, gerando demora a prestação jurisdicional por parte do estado (Rubin, 2018).

3 Considerações Finais

A preclusão, como mencionado anteriormente, transcende a mera formalidade processual para se consolidar como um dos pilares fundamentais do sistema jurídico, desempenhando um papel crucial no sistema jurídico processual, atuando como um mecanismo para evitar a perpetuação de debates e controvérsias intermináveis no decorrer do processo.

Ao estabelecer limites temporais e processuais para a prática de determinados atos, a preclusão não apenas organiza a marcha processual, mas também a impulsiona, conferindo-lhe a eficiência e a ordem indispensáveis para a entrega de uma justiça célere e eficaz. Mais do que um mero instrumento de organização, a preclusão se entrelaça intrinsecamente com a segurança jurídica, essencial para a estabilidade do ordenamento.

Em vistas a determinar que certos direitos ou oportunidades processuais sejam perdidos após determinado tempo, ou estágio do processo, ela promove a certeza e a estabilidade das decisões judiciais, o que é fundamental para garantir a confiança das partes no sistema jurídico e para assegurar a previsibilidade e a uniformidade nas decisões judiciais.

Contudo, a ausência de observância da preclusão pode desencadear uma série de consequências profundamente negativas, deteriorando a própria essência do devido processo legal. Primeiramente, sua inação pode resultar em atrasos e entraves no andamento do processo, prejudicando a celeridade e a efetividade da justiça. Além disso, pode gerar incertezas e inseguranças jurídicas, pois as partes perdem a clareza sobre os limites de suas faculdades processuais, criando um cenário de imprevisibilidade processual.

Outro aspecto importante a ser considerado é o impacto à igualdade processual. Quando uma das partes é indevidamente beneficiada pela não aplicação da preclusão, instaura-se um desequilíbrio flagrante, favorecendo aqueles que agem de má-fé ou que buscam deliberadamente obstruir o regular desenvolvimento do processo. Tal desvio não só fragiliza a equidade, mas compromete severamente a imparcialidade que se espera de um sistema judicial justo.

Portanto, torna-se imperativo que a preclusão seja não apenas adequadamente respeitada, mas rigorosamente aplicada ao longo de todas as fases do processo, como guardiã da eficiência, da justiça e da segurança jurídica. Somente dessa forma o devido processo legal pode ser assegurado, permitindo que as partes tenham acesso a uma tutela jurisdicional adequada e que os objetivos do processo enquanto mecanismo de solução de conflitos sejam alcançados.

Ante o exposto, a importância da preclusão no ordenamento jurídico brasileiro se revela inquestionável. Ela age como um filtro essencial, impedindo que atos processuais

sejam praticados fora dos prazos legalmente estabelecidos, que se tornem incompatíveis com outros atos já concluídos ou que sejam repetidos de forma indevida. Através das diretrizes da preclusão torna-se impossível o abuso de poder processual pelas partes, haja vista que a preclusão inibe esta prática, protegendo através de seus efeitos a boa-fé processual.

Ademais, notou-se que quando há a inobservância deste importante instituto a grande máquina judiciária é movida sem motivo, desperdiçando tempo, e gerando gastos desnecessários ao Estado, quando podia estar sendo movida com questões de maior relevância, além de postergar de maneira significativa a resolução a prestação jurisdicional.

Por fim, através das análises aprofundadas executadas, conclui-se que a preclusão assegura a efetividade do devido processo, não permitindo o retardo da marcha processual progressiva, garantindo uma duração razoável e a proteção da boa-fé, por resultado, a eficiência na prestação jurisdicional.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.105 de 2015**. Código de Processo Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm Acesso em: 30 out. 2023.

BUENO, C. S. **Manual de Direito Processual**. 9. ed. Saraiva Educação SA, 2023.

CHIOVENDA, G. Instituciones de derecho procesal civil. Tradução: Gómez Orbaneja. Madri: **Revista de Derecho Privado**, v. 111, p. 277-278, 1940.

DE PINHO, H. D. B. **Manual de Direito Processual Civil Contemporâneo**. 5. ed. Saraiva Educação SA, 2023.

GIANNICO, M. **A preclusão no direito processual civil brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 31.

GRINOVER, A. P. **Os limites objetivos e a eficácia preclusiva da coisa julgada**. In: **O Processo: Estudos & Pareceres**. São Paulo: Perfil, 2005.

RUBIN, F. **A preclusão na dinâmica do processo civil**. Livraria do Advogado Editora, 2018.

STJ. Superior Tribunal de Justiça. **Agravo em Recurso Especial nº 208.414 - SP (2012/0154415-1)**. 2014. Antonio Carlos Ferreira. Julgado em: 28 de out. 2014. Disponível em: www.stj.jus.br. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

TJ/RS. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. **Agravo de Instrumento nº 52556660420238217000**. 2024. Relator: Guinther Spode. Julgado em: 13 jan. 2024. Disponível em: www.tjrs.jus.br. Acesso em: 18 jan. 2024.

TJ/RS. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. **Agravo de Instrumento, nº 53465066020238217000**. 2023a. Relator: Laura Louzada Jaccottet. Julgado em: 26 dez. 2023. Disponível em: www.tjrs.jus.br. Acesso em: 18 jan. 2024.

TJ/RS. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. **Agravo de Instrumento, nº 50096330320248217000**. 2023b. Relator: Sandra Brisolara Medeiros. Julgado em: 22 jan. 2024. Disponível em: www.tjrs.jus.br. Acesso em: 18 jan. 2024.



A importância do clima organizacional para o cultivo da cultura de aprendizagem organizacional

Sâmia Cristiane Ciliato¹
Taís Steffenello Ghisleni²

Resumo: O clima organizacional está relacionado à maneira como os colaboradores percebem o ambiente em que exercem suas atividades, influenciando o comportamento e a motivação deles. Pode-se afirmar que o clima organizacional reflete o estado de espírito da própria organização. Com o propósito de identificar aspectos do clima organizacional que contribuem para o fomento da cultura de aprendizagem organizacional, os dados coletados através da Pesquisa de Clima Organizacional foram interpretados a partir da estatística descritiva simples. Este estudo tem um caráter exploratório, descritivo e transversal, com abordagem quali-quantitativa. Os procedimentos da pesquisa foram orientados por meio de um estudo de caso em uma Instituição Financeira Cooperativa que possui mais de 100 anos de atuação nos mercados dos estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais, com atuação na região central desses estados. Os resultados permitiram identificar que aspectos importantes do clima organizacional estão diretamente relacionados à cultura de aprendizagem organizacional. À medida que as oportunidades de melhoria identificadas neste estudo foram exploradas pela organização, haverá um aumento potencial do impacto das experiências de aprendizagem no desenvolvimento dos profissionais. Isso, por sua vez, resultará em uma maior satisfação dos colaboradores com a organização, estimulando a inovação em produtos e serviços, bem como o alcance dos resultados de negócios.

Palavras-chave: treinamento e desenvolvimento; liderança; engajamento.

The importance of organizational climate for cultivating a culture of organizational learning

Abstract: Organizational climate is related to how employees perceive the environment in which they carry out their activities, influencing their behavior and motivation. It can be stated that the organizational climate reflects the organization's overall state of mind. Aiming to identify aspects of the organizational climate that contribute to fostering a culture of organizational learning, data collected through the Organizational Climate Survey were interpreted using basic descriptive statistics. This study has an exploratory, descriptive, and cross-sectional character, with a qualitative-quantitative approach. The research procedures were guided by a case study conducted in a Cooperative Financial Institution with over 100 years of operation in the markets of the states of Rio Grande do Sul and Minas Gerais, particularly in the central regions of these states. The results made it possible to identify that key aspects of the organizational climate are directly related to the culture of organizational learning. As the improvement opportunities identified in this study are explored by the organization, there will be a potential increase in the impact of learning experiences on the development of professionals. This, in turn, will lead to

¹ Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Franciscana (UFN). Professora do Curso de Bacharelado em Administração da Faculdade Antonio Meneghetti (AMF). E-mail: samiaciliato@hotmail.com.

² Doutora em Comunicação Midiática pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Curso de Publicidade e Propaganda e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN). E-mail: taisghisleni@yahoo.com.br.

greater employee satisfaction with the organization, encouraging innovation in products and services, as well as the achievement of business outcomes.

Keywords: training and development; leadership; engagement.

La importancia del clima organizacional para el fomento de la cultura de aprendizaje organizacional

Resumen: El clima organizacional está relacionado con la manera en que los colaboradores perciben el ambiente en el que desarrollan sus actividades, influyendo en su comportamiento y motivación. Se puede afirmar que el clima organizacional refleja el estado de ánimo de la propia organización. Con el propósito de identificar aspectos del clima organizacional que contribuyen al fomento de una cultura de aprendizaje organizacional, los datos recolectados a través de la Encuesta de Clima Organizacional fueron interpretados a partir de estadística descriptiva simple. Este estudio tiene un carácter exploratorio, descriptivo y transversal, con un enfoque cuali-cuantitativo. Los procedimientos de la investigación se guiaron mediante un estudio de caso en una Institución Financiera Cooperativa con más de 100 años de actuación en los mercados de los estados de Rio Grande do Sul y Minas Gerais, con presencia en la región central de dichos estados. Los resultados permitieron identificar que aspectos importantes del clima organizacional están directamente relacionados con la cultura de aprendizaje organizacional. A medida que las oportunidades de mejora identificadas en este estudio sean exploradas por la organización, habrá un aumento potencial del impacto de las experiencias de aprendizaje en el desarrollo de los profesionales. Esto, a su vez, resultará en una mayor satisfacción de los colaboradores con la organización, estimulando la innovación en productos y servicios, así como el logro de los resultados de negocio.

Palabras clave: capacitación y desarrollo; liderazgo; compromiso.

1 Introdução

Ao longo da história e de alguns marcos importantes, a exemplo as revoluções industriais, demandam uma maior atenção das lideranças em questões relacionadas à motivação e qualidade de vida no trabalho e em meio às transformações, o colaborador passa a ter um papel mais relevante no processo produtivo (Silva; Tavares; França, 2020). Nas últimas décadas a preocupação dos líderes a respeito da percepção dos colaboradores no que se refere ao ambiente de trabalho está cada vez maior. É perceptível que as organizações têm se esforçado e investido substancialmente para proporcionar um ambiente de trabalho satisfatório aos seus colaboradores (Andrade; Fischer; Stefano, 2015).

Notadamente, uma vez que a organização entende as necessidades de seus colaboradores e impulsiona fatores motivacionais, o clima organizacional torna-se mais agradável e satisfatório. Por consequência, um colaborador motivado e satisfeito profissionalmente produz mais e com melhor qualidade (Silva; Tavares; França, 2020).

A partir do contexto exposto acerca do clima organizacional e sua relevância para intensificar a satisfação dos colaboradores com sua organização e dos estudos realizados para compreender sobre o tema nos últimos tempos, surge o questionamento sobre o impacto do clima organizacional na cultura de aprendizagem organizacional. A partir dessas considerações, o objetivo principal deste estudo é identificar os aspectos do clima organizacional que contribuem para o fomento da cultura de aprendizagem organizacional.

Neste contexto, este artigo se propõe a aprofundar a compreensão dos fatores que moldam o clima organizacional em relação à promoção de uma cultura de aprendizagem eficaz. Ao explorar os componentes fundamentais do clima organizacional e sua interligação com a cultura de aprendizagem, este estudo busca lançar luz sobre como esses elementos se entrelaçam para apoiar o desenvolvimento organizacional. Nas seções subsequentes, serão detalhados os conceitos essenciais do clima organizacional, a metodologia adotada para investigar esses aspectos, a apresentação dos resultados obtidos e, por fim, reflexões conclusivas sobre a conversão desses achados para o incentivo transmitido das práticas organizacionais e o estímulo à aprendizagem constante.

2 Clima Organizacional

Equilibrar as finanças da organização, gerir resultados e despesas, estruturar e organizar processos e traçar estratégias para aumentar a satisfação dos clientes eram os pilares centrais que traduziam sucesso organizacional. Atualmente, reconhecer o capital humano e investir em boas práticas para aperfeiçoar o clima organizacional são mandatórios para que a organização prospere nos negócios (Arins, 2019).

Nessa perspectiva, a gestão do clima organizacional é apontada como um importante fator para a gestão organizacional (Keller; Aguiar, 2020). O clima organizacional nada mais é do que a percepção dos colaboradores a respeito de políticas, padrões, normas e ações e o modo como esses elementos são percebidos influenciam no alcance dos resultados organizacionais, ao mesmo tempo em que impacta na conduta dos colaboradores que pertencem àquela organização (Santos; Paranhos, 2017). O clima organizacional é um conceito interessante para o entendimento do modo como o contexto organizacional sensibiliza o comportamento, atitudes e decisões dos colaboradores pertencentes a esse ambiente, a qualidade de vida no trabalho e o desempenho da

organização, ao mesmo tempo em que denota elementos normativos e orientadores do comportamento humano nas organizações (Bizarria; Moreira; Moreira; Lima, 2016).

Com base nessa constatação, inúmeros pesquisadores sugerem fortes vinculações presentes entre o clima organizacional e outros elementos relevantes do contexto corporativo, por exemplo: satisfação no trabalho, desenvolvimento profissional, bem-estar, liderança, produtividade, *turnover*, estresse, desempenho, entre outros (Keller; Aguiar, 2020). Vale destacar que entre os estudos realizados a respeito de clima organizacional há uma variedade de dimensões elencadas e relacionadas, no entanto, algumas aparecem com maior frequência, a exemplo: autonomia, valorização, recompensas, liderança, suporte e apoio e estrutura organizacional (Sierra; Marchiano; Banzato; Rabechini Junior, 2017).

A pesquisa de clima organizacional é instrumento de gestão estratégica de pessoas, dado que permite a mensuração do nível de satisfação e comprometimento dos colaboradores com a organização e possibilita que a organização intervenha, a partir de estratégias e ações, em indicadores que apresentam oportunidade de melhoria. Em outras palavras, a gestão do clima organizacional viabiliza que a organização atue para impulsionar o desenvolvimento das pessoas, extrair a maior produtividade e a melhor qualidade nas entregas do colaborador (Santos; Paranhos, 2017).

À vista disso, constata-se que um clima organizacional satisfatório e harmônico viabiliza um ambiente com elementos motivacionais importantes àquela organização, melhora as interações interpessoais, amplia o nível de satisfação dos colaboradores e intensifica a qualidade, produtividade e o desempenho da organização. Por outro lado, um clima organizacional desfavorável ocasiona em insatisfação e desmotivação no trabalho, acarreta conflitos e reflete em menor produtividade e qualidade (Silva; Tavares; França, 2020).

Em consequência disso, pode-se perceber que o clima organizacional é um conceito importante e requer a atenção das lideranças, em razão de que à medida que a organização consegue estabelecer um clima organizacional adequado e satisfatório, proporcionará um ambiente organizacional que favorece a motivação entre seus colaboradores e consequentemente impactará nos alcances de direcionadores estratégicos e resultados do negócio (Silva; Tavares; França, 2020).

Notadamente, achados empíricos corroboram que o clima organizacional exerce um efeito expressivo sobre o desempenho organizacional (Keller; Aguiar, 2020). Em outros termos, a eficiência da organização pode ser intensificada através da construção de um

clima organizacional que observe às reais necessidades de seus colaboradores e ao passo que esta canalize e direcione esse comportamento motivado de seus times rumo aos objetivos organizacionais (Curvo; Heinzmann, 2017). Cabe ainda dizer que o clima organizacional satisfatório demanda de estímulos constantes por parte da organização e das lideranças, por exemplo: estabelecer um ambiente seguro e de confiança, viabilizar o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, proporcionar benefícios atrativos e condizentes com a realidade dos colaboradores, gerir a jornada do colaborador e também realizar a pesquisa de clima organizacional (Garcia, 2021).

A pesquisa de clima organizacional por ser uma ferramenta de diagnóstico de fatores significantes para a organização, deve se utilizar dos resultados para o planejamento e a estruturação de estratégias de gestão de pessoas com o intuito de proporcionar à melhoria no ambiente de trabalho (Bizarria; Moreira; Moreira; Lima, 2016). Para que a gestão do clima organizacional seja eficiente é super relevante a comunicação de todo o processo, desde a sensibilização a respeito do processo avaliativo até o momento de compartilhar os resultados com a organização a todos os seus atores organizacionais. Neste tópico reside algo interessante, existem diversas metodologias, algumas organizações estruturam sua própria metodologia e outras utilizam metodologias de mercado, tais como o Great Place To Work (GPTW).

A GPTW é uma renomada consultoria que apoia organizações a obterem os melhores resultados por meio de uma cultura de confiança, alto desempenho e inovação. A pesquisa explora, em sua metodologia, 5 dimensões: credibilidade, respeito, imparcialidade, orgulho e colaboração (Figura 1) (GPTW, 2020).

Figura 1 – 5 Dimensões da Metodologia GPTW *FOR ALL*



Fonte: GPTW (2020).

Além disso, para a organização estabelecer uma cultura de alta confiança e ser considerada como um excelente lugar para trabalhar, faz-se necessário observar o desempenho da organização em relação às práticas culturais, que em resumo são ferramentas de gestão de pessoas que possibilitam criar, manter e fortalecer a confiança junto aos colaboradores, (Figura 2).

Figura 2 – Práticas Culturais

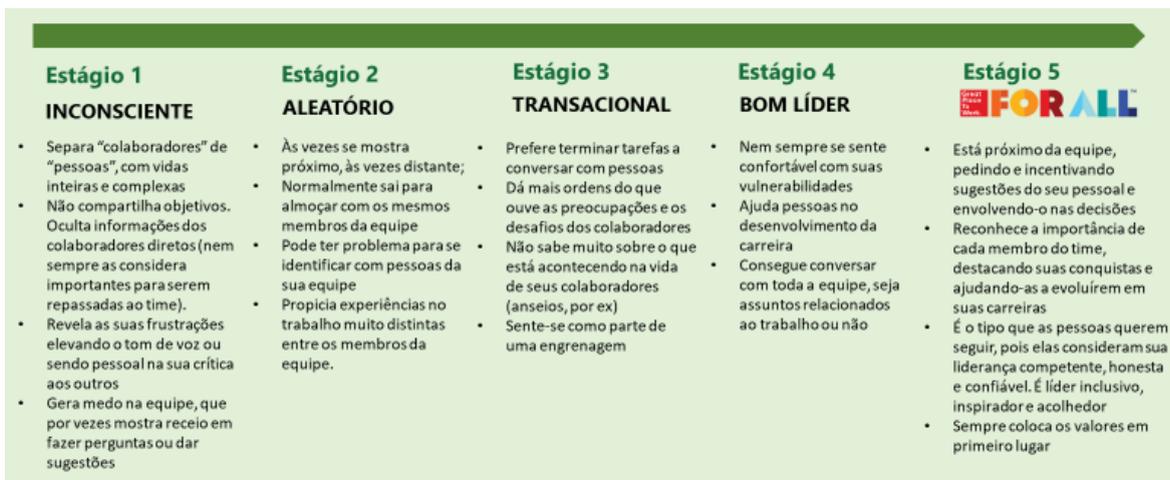


Fonte: GPTW (2020).

Outro dado importante, é acerca do estágio do líder, ao longo da Jornada de Liderança. É possível identificar os diferentes perfis de liderança que compõem a organização, permitindo que a área de Gestão de Pessoas possa trabalhar o

desenvolvimento dos profissionais considerando seu momento profissional atual, demandas e necessidades, para alavancar o desenvolvimento e atuação do profissional. São cinco estágios de liderança (Figura 3).

Figura 3 – Jornada da Liderança



Fonte: GPTW (2020).

E ainda, a partir dos resultados, consegue identificar indicadores importantes por exemplo: Índice de Confiança que retrata a favorabilidade quanto ao clima organizacional, o *Employee Net Promoter Score* - (e-NPS) que mensura a satisfação ou fidelidade dos colaboradores e o Índice de Velocidade da Inovação - (IVR) que avalia a capacidade da organização em adaptação e inovação. A pesquisa é composta por 63 afirmativas e 2 perguntas abertas com a escala de respostas variando entre nunca é verdade, na maioria das vezes não é verdade, às vezes é verdade, às vezes não, na maioria das vezes é verdade e sempre é verdade (GPTW, 2018). Importante dizer que a comunicação é o principal aliado do processo porque através dela proporciona confiança aos colaboradores com o processo, à medida que compreendem como se dará a aplicação e a devolutiva dos resultados, ao mesmo tempo em que verificam o comprometimento da organização de ajustar as variáveis que apresentem oportunidades de melhoria através dos planos de ação, tendo os colaboradores envolvidos em todas as etapas, que proporcionará o sentimento de pertencimento.

O desafio à organização, à área de Gestão de Pessoas e às lideranças é compreender o nível de satisfação do clima organizacional, identificar quais dimensões demandam uma maior atenção e intervenção e que devem ser priorizadas a fim de garantir a satisfação de seus colaboradores. Em síntese, o clima organizacional é fator importante e essencial para o sucesso de uma organização, ao passo que quando satisfatório pode ajudar a aumentar a produtividade, a criatividade, a inovação e o comprometimento dos seus colaboradores com os desafios do negócio e resultados organizacionais. Por outro lado, um clima

organizacional negativo pode levar ao insucesso, à perda de produtividade, competitividade no mercado e à baixa moral.

3 Metodologia

Este estudo buscou identificar aspectos do clima organizacional que contribuem para o fomento da cultura de aprendizagem organizacional em uma instituição financeira cooperativa, para tanto, utilizou o seguinte instrumento de coleta de dados: a análise documental dos resultados da Pesquisa de Clima Organizacional do ano de 2023 realizado pela Great Place to Work. Os resultados da Pesquisa de Clima foram interpretados a partir da estatística descritiva simples, que objetiva coletar, descrever, organizar e analisar um conjunto de dados (Costa Neto, 2002).

A pesquisa foi realizada em uma Instituição Financeira Cooperativa que possui mais de 100 anos no mercado e tem como propósito construir uma sociedade mais próspera. Oferece soluções financeiras voltadas a diferentes segmentos de associados: Segmento Pessoa Física, Segmento Pessoa Jurídica e Segmento Agronegócio. A Sede Administrativa está localizada na região centro do Rio Grande do Sul e sua área de atuação está situada na região central dos estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

Neste estudo participaram os colaboradores que atuam na Instituição Financeira Cooperativa, admitidos até 31 de março de 2023, que tinham interesse e disponibilidade para participar. Neste contexto são 446 colaboradores, destes 291 estão distribuídos em 36 agências que compõem a Cooperativa e 155 atuam na Sede Administrativa.

Vale informar que conforme prevê a resolução CNS/MS 510/2016 da Universidade Franciscana (UFN) de Santa Maria (RS), o trabalho foi submetido para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição, foi avaliado e aprovado pelo Parecer de Número 5.828.122, e, portanto, teve aprovação para ser desenvolvido.

Ressalta-se que foram convidados para a pesquisa apenas os colaboradores (CLT, Jovem Aprendiz, Estagiários, Estatutários), pois como critérios de inclusão, considerou-se relevante que o participante fizesse parte do quadro funcional da organização. Como critérios de exclusão, consideraram-se os participantes admitidos após 01 de abril de 2023 e demais partes que compõem o quadro social da instituição, a exemplo do Conselho Fiscal, Conselho de Administração e Associados.

Esta pesquisa é do tipo exploratória, descritiva e transversal, adotando uma abordagem quali-quantitativa. Seus procedimentos foram delineados através de um estudo de caso. A abordagem exploratória, conforme apontada por Gil (2007), permitiu a extensão da familiaridade com o problema em questão, tornando-o mais explícito. Além disso, a pesquisa é caracterizada como descritiva, uma vez que possibilitou a análise de situações e características relevantes de pessoas, grupos ou fenômenos, conforme descrito por Sánchez e Gamboa (2007).

Quanto à natureza temporal, trata-se de um estudo de corte transversal, visto que realizou uma análise pontual e esporádica do fenômeno, conforme a definição de Gil (2007). Este trabalho se configura como um estudo de caso, devido à análise minuciosa de um caso específico, com o intuito de compreender sua dinâmica e desenvolver um modelo passível de generalização para outras situações semelhantes, como indicado por Michel (2015).

4 Resultados

Com a finalidade de identificar aspectos do clima organizacional que contribuem para o fomento da cultura de aprendizagem organizacional em uma instituição financeira cooperativa, neste capítulo apresentam-se os resultados e análises do construto sociodemográfico e posteriormente a análise dos resultados da pesquisa de clima organizacional sob a perspectiva dos respondentes.

4.1 Perguntas de avaliação demográficas

Com a intenção de conhecer o perfil da amostra pesquisada, foram investigadas variáveis de avaliação demográficas, tais como: idade, tempo de empresa, gênero, cor ou etnia, orientação sexual, escolaridade, tipo de cargo e região de atuação. A partir destes dados, realizou-se estatística descritiva simples.

Quadro 1 – Idade

Idade	Frequência	Percentual
25 anos ou menos	46	12%
Entre 26 anos e 34 anos	173	44%
Entre 35 anos e 44 anos	127	32%
Entre 45 anos e 54 anos	35	9%
55 anos ou mais	4	1%
Não Identificado	6	2%
Total	391	100%

Fonte: Dados da Pesquisa de Clima Organizacional (2023).

Conforme o Quadro 1, verifica-se que 44% dos colaboradores têm entre 26 e 34 anos, 32% dos quais têm entre 35 e 44 anos, 10% possuem mais de 45 anos e apenas 12% dos profissionais possuem 25 anos ou menos. De forma geral, pode-se inferir que esse percentual de profissionais com 25 anos ou menos retratam iniciativas da organização para programas de Jovem Aprendiz e Estagiários, inclusive uma porta de entrada para os profissionais iniciarem suas carreiras.

Quadro 2 – Gênero

Gênero	Frequência	Percentual
Feminino	207	53%
Masculino	174	45%
Não-binário	1	0,3%
Prefiro não responder	6	2%
Não identificado	3	1%
Total	391	100%

Fonte: Dados da Pesquisa de Clima Organizacional (2023).

Quanto ao gênero, o que chama a atenção é a predominância do gênero feminino com 53% entre os profissionais. E ainda, vale destacar que mesmo sendo baixo o percentual, 2% dos colaboradores optaram por não responder.

Quadro 3 – Orientação Sexual

Orientação Sexual	Frequência	Percentual
Bissexual	8	2%
Heterossexual	358	91,6%
Homossexual	12	3,1%
Prefiro não responder	10	2,6%
Não identificado	3	0,8%
Total	391	100%

Fonte: Dados da Pesquisa de Clima Organizacional (2023).

No que se refere à orientação sexual há a predominância de profissionais heterossexuais, cerca de 92% dos respondentes (Quadro 3). Esta variável demonstra a necessidade de incluir diversidade e inclusão na atração de profissionais no mercado e explorar essa pauta, enquanto marca empregadora, com o objetivo de se posicionar de forma que todos os profissionais se sintam confortáveis e bem-vindos para fazer parte da organização.

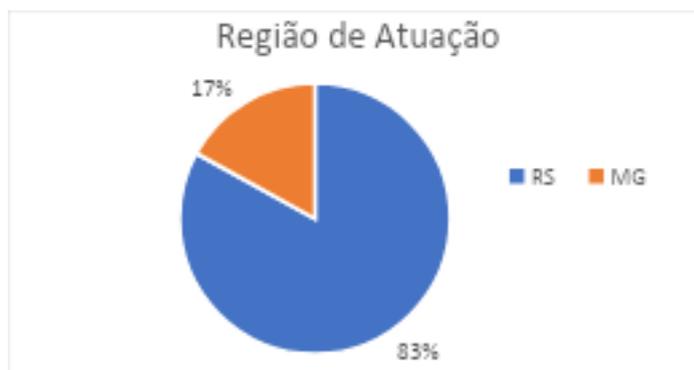
Quadro 4 – Cor ou Etnia

Cor ou Etnia	Frequência	Percentual
Amarela	2	1%
Branca	326	83%
Parda	36	9%
Preta	18	5%
Prefiro não responder	6	2%
Não identificado	3	1%
Total	391	100%

Fonte: Dados da Pesquisa de Clima Organizacional (2023).

Novamente, pode-se perceber a oportunidade da organização de explorar a diversidade de cor e etnias, uma vez que 83% dos profissionais se consideram brancos. Apenas 15% dos profissionais consideram-se amarelos, pardos ou pretos.

Figura 4 – Região de Atuação



Fonte: Dados da Pesquisa de Clima Organizacional (2023).

Há ainda uma predominância de participantes do RS, mesmo que a expansão tenha começado há 4 anos e o estado mineiro conte com a presença de 15 agências, ainda a atuação no RS apresenta um maior número de colaboradores (Quadro 5).

Quadro 5 – Tempo de Empresa

Tempo de Empresa	Frequência	Percentual
Até 1 ano	50	13%
Entre 1 e 2 anos	90	23%
Entre 3 e 5 anos	78	20%
Entre 6 e 10 anos	70	18%
Entre 11 e 15 anos	56	14%
Entre 16 e 20 anos	28	7%
Mais de 20 anos	13	3%
Não identificado	6	2%
Total	391	100%

Fonte: Dados da Pesquisa de Clima Organizacional (2023).

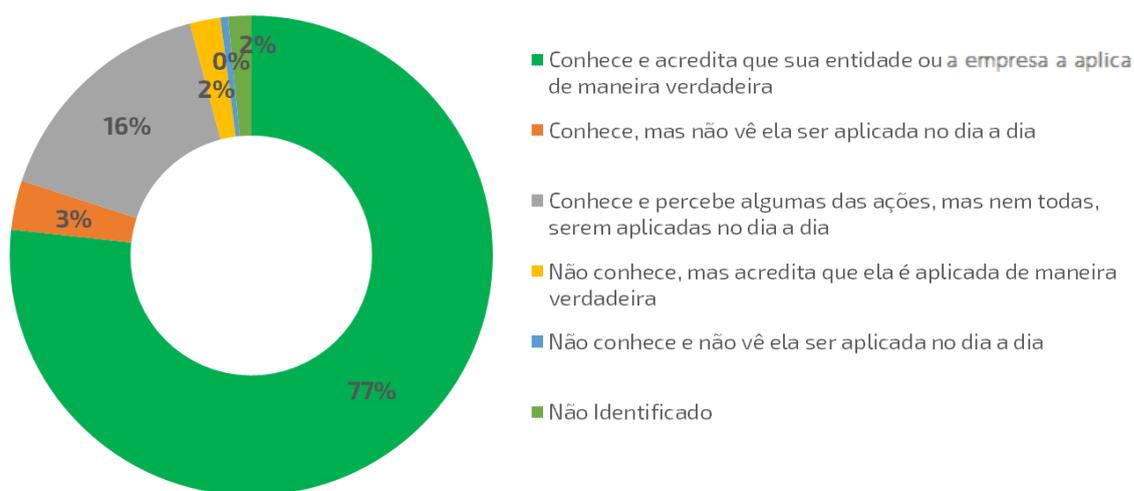
Cerca de 56% dos colaboradores têm até 5 anos de atuação, este dado reflete a expansão da organização para o estado de Minas Gerais que iniciou em 2019 e atualmente o estado mineiro conta com 15 agências, com a estimativa de abertura de mais 6 agências ainda em 2023 e fruto também da reestruturação da governança corporativa que iniciou em 2020, diversos profissionais foram realocados e muitas posições novas surgiram para compor a área da Sede Administrativa. No entanto, há um número considerável de profissionais que têm uma jornada mais longa na organização, cerca de 42% dos

colaboradores possuem mais de 6 anos de empresa, o que permite inferir que escolhem esta organização para construir e consolidar sua carreira profissional.

Por fim, mas não menos importante, uma das perguntas demográficas é sobre ações de diversidade e inclusão realizadas pela organização.

Figura 5 – Ações de Diversidade e Inclusão

Sobre as ações de diversidade e inclusão, você:



Fonte: Dados da Pesquisa de Clima Organizacional (2023).

Pode-se perceber que 77% dos colaboradores conhecem as ações de diversidade e inclusão da organização e que são ações genuínas. Há ainda muita oportunidade, no entanto, já é um resultado significativo e pode-se inferir que reflete os resultados do programa de diversidade e inclusão que é conduzido com diferentes públicos da organização, a exemplo: mentoria para executivos, workshops com as lideranças e webinars com os colaboradores sobre pautas pertinentes para que a organização vivencie a diversidade e inclusão na prática e que os vieses inconscientes sejam minimizados por uma tomada de consciência.

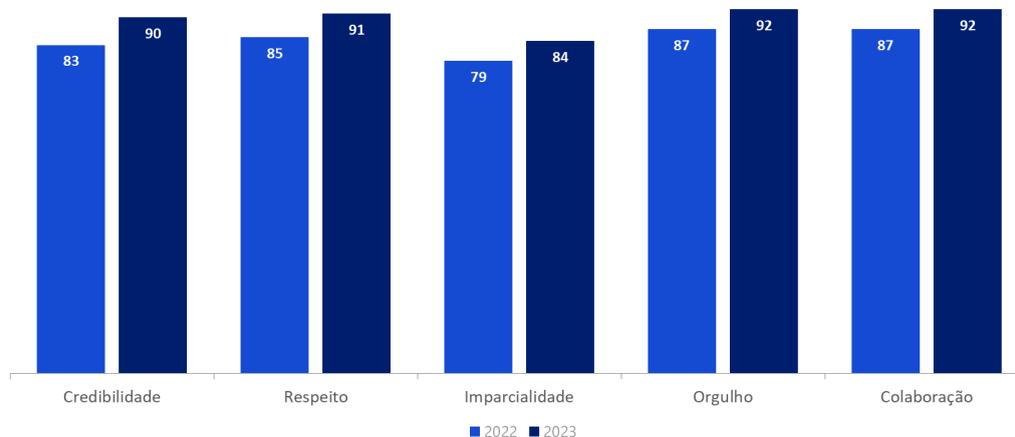
4.2 Resultados da pesquisa de clima organizacional

Com o propósito de identificar aspectos do clima organizacional que contribuem para o fomento da cultura de aprendizagem organizacional em uma instituição financeira

cooperativa, os dados coletados através dos resultados da Pesquisa de Clima Organizacional foram interpretados a partir da estatística descritiva simples. Os respondentes assinalaram em cada afirmativa o grau de concordância contido na escala do tipo *Likert* de cinco pontos, escolhendo entre as opções de resposta: nunca é verdade; na maioria das vezes não é verdade; às vezes é verdade, às vezes não; na maioria das vezes é verdade; sempre é verdade. Vale salientar que 425 colaboradores foram convidados para participar da pesquisa, considerando os critérios de inclusão e exclusão, dos quais 391 participaram da pesquisa, o que denota 92% de adesão.

O primeiro resultado apurado é o índice de confiança que mensura a confiança do colaborador a partir de 5 dimensões: credibilidade, respeito, orgulho, colaboração e imparcialidade. Neste ano, a organização estudada alcançou 90 pontos, 4 pontos a mais do que no ano anterior. As dimensões são avaliadas a partir de afirmativas para entender como cada uma é percebida pelo colaborador no ambiente de trabalho. Na Figura 6, constam os resultados de 2022 e de 2023.

Figura 6 – Resultados das Dimensões GPTW



Fonte: Dados da Pesquisa de Clima Organizacional (2023).

Pode-se observar que as dimensões Orgulho e Colaboração são as que apresentam melhor resultado, quando comparadas às demais dimensões. A dimensão Orgulho diz respeito ao orgulho pelo trabalho realizado tanto na esfera individual quanto na esfera coletiva, e está relacionada ao sentimento de orgulho da atuação da organização na comunidade e no mercado. A dimensão Colaboração refere-se ao sentimento de equipe, de ter um ambiente amigável e propício para que o colaborador possa ser espontâneo. Ambas

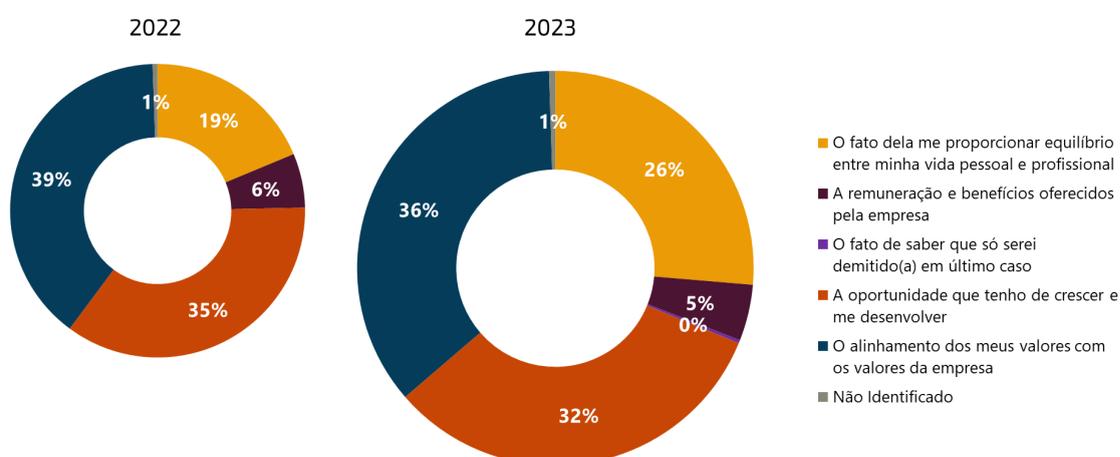
as dimensões cresceram 5 pontos, quando comparados ao ano anterior (GPTW, 2023). É válido dizer que o orgulho, para além de ser um sentimento positivo, gera times mais fortes e mais engajados. Profissionais que sentem orgulho de trabalhar em suas organizações têm maior chance de as recomendarem para outras pessoas, têm maior probabilidade de permanecerem na organização por mais tempo e de afirmarem que a organização é um bom lugar para trabalhar (Hastwell, 2023).

Por outro lado, as dimensões que mais cresceram quando comparados os resultados de 2023 e 2022, foram a dimensão Credibilidade e Respeito, 7 e 6 pontos respectivamente. A dimensão Credibilidade está relacionada à competência que a organização tem na condução das pessoas e dos negócios, tem a ver com integridade e consistência. E a dimensão Respeito refere-se ao envolvimento dos colaboradores para decisões importantes, alude ao apoio percebido para desenvolvimento do profissional (GPTW, 2023).

E ainda, importante discorrer sobre a dimensão Imparcialidade, mesmo tendo uma melhora de 5 pontos, quando comparado com o resultado de 2022, é a dimensão que apresenta maior oportunidade para ser priorizada pela organização. A dimensão Imparcialidade tem a ver com ausência de favoritismo, sentimento de justiça, percepção de equidade e equilíbrio nos reconhecimentos pelas entregas realizadas. Estabelecer uma cultura de reconhecimento faz com que os colaboradores percebam que as promoções são justas, incentiva a inovação e encoraja para o esforço extra (Hastwell, 2023).

Outra informação importante que a pesquisa apresenta é o motivo de permanência, o que move o colaborador a permanecer na organização, conforme a Figura 7.

Figura 7 – Motivo de Permanência



Fonte: Dados da Pesquisa de Clima Organizacional (2023).

O que prevalece é o alinhamento dos valores do colaborador com os valores da organização com 36%, seguido da oportunidade que o colaborador tem de crescer e se desenvolver na organização com 32% e do fato da organização proporcionar equilíbrio entre as demandas pessoais e profissionais com 26%. O que chama a atenção é o aumento de 7% entre 2022 e 2023 a respeito do valor que o colaborador percebe na possibilidade de equilibrar a vida pessoal e profissional. Existem diversas possibilidades que sinalizam ao colaborador o quanto a organização considera importante o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, por exemplo, ampliar a gama de benefícios relacionados à saúde e que proporcionam qualidade de vida, o respeitar períodos de férias, folgas ou horários de descanso e também implantar tecnologias que possam automatizar tarefas operacionais para que o colaborador foque em atividades que agreguem valor à organização (Maffezzolli, 2023).

Além disso, tem o e-NPS que é um índice que mensura a satisfação ou fidelidade dos colaboradores com a organização em que trabalham. A pergunta avaliada é “Em uma escala de 0 a 10, o quanto você indicaria essa empresa para um amigo?”. Sendo que os respondentes que avaliam entre 0 e 6 são detratores da marca, entre 7 e 8 são neutros e entre 9 e 10 são promotores da marca, conforme figura 8 (GPTW, 2023).

Figura 8 – Índice de satisfação ou fidelidade dos colaboradores com a organização (E-NPS)



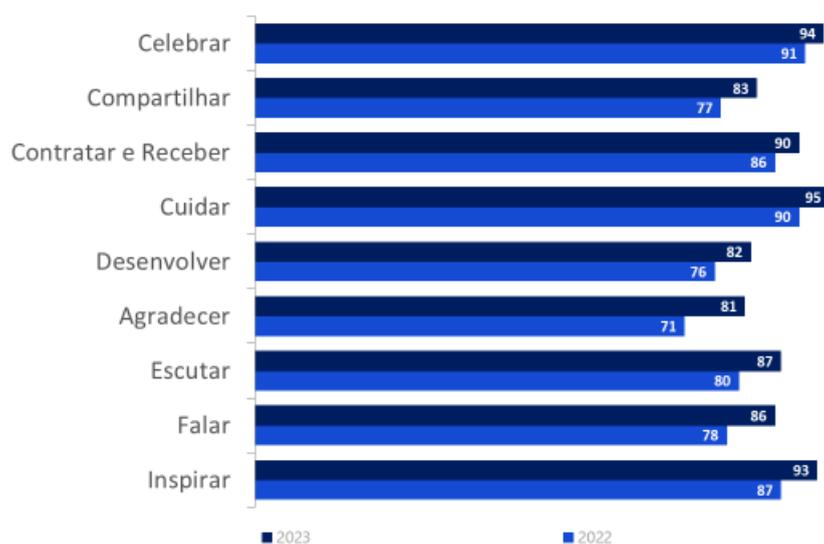
Fonte: Dados da Pesquisa de Clima Organizacional (2023).

Atualmente a organização encontra-se na zona de excelência, com o e-NPS de 85 pontos, 10 pontos a mais quando comparado com os resultados de 2022, o que denota a

satisfação dos colaboradores com a experiência de trabalhar na organização e o quanto os colaboradores indicam esta organização para familiares e amigos.

Também é importante verificar os resultados que a organização alcançou no que se refere às práticas culturais, ferramentas que as lideranças utilizam para criar, manter e fortalecer vínculos de confiança com os seus colaboradores (GPTW, 2020). São 09 práticas e os resultados estão apresentados na Figura 9.

Figura 9 – Resultados das Práticas Culturais



Fonte: Dados da Pesquisa de Clima Organizacional (2023).

O destaque é para a prática cultural “Cuidar” com 95 pontos, cinco pontos a mais do que no ano anterior. Esta prática cultural diz respeito a como as lideranças demonstram preocupação com as necessidades pessoais e interesses profissionais dos colaboradores e o quanto se esforçam para oportunizar um ambiente de inclusão. Em segundo lugar, o destaque é para a prática cultural “Celebrar”, com 94 pontos. Esta prática está relacionada ao modo como as lideranças celebram as conquistas dos times e da organização, promovendo o espírito de equipe e um ambiente de coleguismo. O terceiro destaque é da prática cultural “Inspirar” que apresentou resultado de 93 pontos. Esta prática, por sua vez, refere-se ao modo como as lideranças vivenciam e transmitem a missão, o propósito da organização e os direcionadores estratégicos, ao mesmo tempo em que engajam os colaboradores a realizarem suas contribuições para o alcance dos resultados (GPTW, 2020).

Por outro lado, a prática cultural que mais apresenta oportunidade de melhoria é a de “Agradecer”, com 81 pontos, mesmo tendo um aumento significativo de 10 pontos quando comparado ao ano anterior. Esta prática cultural está relacionada ao modo como as lideranças apreciam a contribuição de cada colaborador para o alcance do resultado e reconhecem de forma genuína o esforço extra e a qualidade das entregas de cada colaborador. A segunda prática cultural que apresenta oportunidade de melhoria é a de “Desenvolver”, com 82 pontos, 6 pontos a mais que em 2022. Esta prática refere-se a como as lideranças contribuem com o desenvolvimento de seus colaboradores, viabilizando ambiente propício para a aprendizagem. E o terceiro destaque com oportunidade é a prática cultural “Compartilhar”, com 83 pontos, 6 pontos a mais que no ano anterior. Esta prática aborda o modo como as lideranças distribuem os resultados do esforço do time de forma justa e generosa e o quanto esses esforços transcendem e são compartilhados junto à comunidade (GPTW, 2020).

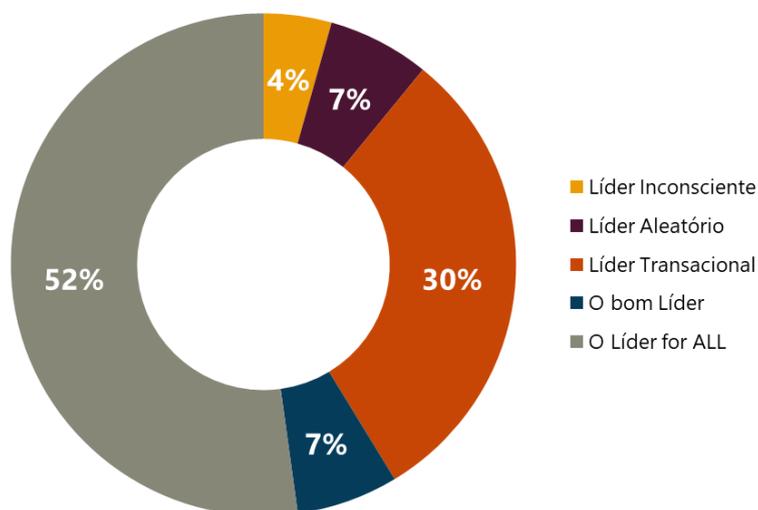
Cabe destacar, os resultados apurados a respeito da prática cultural “Desenvolver”, reforçam a necessidade de a organização estabelecer uma cultura de aprendizagem organizacional, dado que proporcionar aos colaboradores o desenvolvimento de competências e habilidades, sejam comportamentais ou técnicas, necessárias para o desempenho de suas atividades é fundamental, inclusive apontada como estratégia de negócio. Nesse sentido, faz-se necessário verificar metodologias, experiências de aprendizagem, aplicações práticas e um contexto favorável para a transferência do conhecimento no dia a dia do trabalho, assim a organização impulsiona a cultura voltada à aprendizagem (Oliveira, 2022).

No que tange às práticas culturais, faz-se necessário que a organização faça um esforço para evoluir ainda mais, em especial àquelas que apresentam oportunidades de melhorias. Visto que, uma organização que é conhecida como um excelente lugar para trabalhar precisa explorar e fortalecer as práticas culturais para que as lideranças vivenciem no dia a dia, junto aos seus times.

Pode-se perceber que a atuação da liderança é fundamental para proporcionar um clima organizacional satisfatório e conseqüentemente um ótimo lugar para trabalhar (Maffezzolli, 2023). A GPTW avalia a Jornada da Liderança em 5 estágios e os resultados estão apresentados na Figura 10. O indicador da Jornada da Liderança tem a finalidade de identificar e mapear os diferentes perfis de liderança que compõem a organização e com

isso apoiar a área de Gestão de Pessoas para potencializar a capacitação e o desenvolvimento das lideranças.

Figura 10 – Resultados da Jornada da Liderança



Fonte: Dados da Pesquisa de Clima Organizacional (2023).

Pode-se observar que 52% das lideranças estão no estágio de Líder *For ALL*, que é aquele líder que é próximo do seu time, envolve a equipe nas decisões, reconhece a contribuição de cada integrante, apoia o desenvolvimento das pessoas e é percebido como um líder inclusivo, inspirador e acolhedor. Apenas 7% das lideranças estão no estágio do Bom Líder, que é aquele profissional que apoia os colaboradores no desenvolvimento de suas carreiras, é próximo das pessoas, no entanto, por vezes não se sente confortável com suas próprias vulnerabilidades (GPTW, 2020).

As lideranças dos próximos três estágios apresentam importantes oportunidades de desenvolvimento e devem ser consideradas pela organização na jornada de desenvolvimento dos líderes. Cerca de 30% dos líderes estão no estágio Líder Transacional, que é aquele profissional que prefere focar nas tarefas a pessoas, tem um estilo de liderança mais *top down*, ou seja, define as diretrizes e não se preocupa tanto com os anseios e desafios dos colaboradores e não tem um interesse sobre o momento de vida dos integrantes do seu time. Em torno de 7% dos líderes encontram-se no estágio Líder Aleatório, que atua mesclando momentos de proximidade e distanciamento do time, acaba se aproximando mais de uns e menos de outros, proporciona experiências no dia a dia do trabalho diferentes entre os colaboradores do time. E por fim, 4% das lideranças da

organização estão no estágio Líder Inconsciente, que é o profissional que separa a vida do trabalho, que não compartilha objetivos enquanto equipe, oculta informações importantes perante o time, desconta suas frustrações junto ao time, sua conduta gera ansiedade e medo na equipe (GPTW, 2020).

Os desafios são inúmeros, liderar negócios e pessoas não é uma tarefa fácil. A liderança tem a responsabilidade de viabilizar o alcance dos objetivos organizacionais, no entanto, sozinho não terá muito sucesso nesta tarefa. E ainda, quando se fala de uma liderança de excelência, um líder *for ALL*, para além de fazer uma gestão inovadora, inspira e provoca mudanças significativas no ambiente de trabalho (Sigaki, 2022). É necessário que a liderança engaje o time, compartilhe os desafios e as metas da área, que atue de forma alinhada aos valores e propósito da organização. E para isso, é essencial que lidere pelo exemplo e com humanidade, construa relacionamentos genuínos, permita-se ser vulnerável, busque resultados sustentáveis e desenvolva times de alta performance (Oliveira, 2022).

Com o mapeamento dos estágios de liderança, a organização tem subsídios importantes para focar no desenvolvimento em três principais frentes: uma frente de desenvolvimento com foco nos estágios iniciais de liderança que corresponde ao líder inconsciente e o líder aleatório, outra com foco no estágio transacional e uma terceira frente com foco nos estágios altos de liderança que compreende o estágio bom líder e o líder *for ALL*. Visto que direcionar o desenvolvimento das lideranças conforme as diferentes necessidades proporciona eficiência nos investimentos financeiros uma vez que viabiliza ações de desenvolvimento específicas e acelera a prontidão das lideranças que estão nos estágios mais iniciais para uma atuação com maior senioridade, por exemplo, Programa de Desenvolvimento de Potenciais, Programa de Desenvolvimento de Novos Líderes, Jornada de Desenvolvimento de Líderes e, ainda, programas mais específicos com a utilização de Mentoria e Coaching.

Por fim, cabe à organização, com posse dos resultados levantados e analisados, priorizar ações que contribuirão para as melhorias identificadas, elaborar um plano de ação junto aos times e acompanhar a evolução destas ações para que no próximo ciclo apresentem os avanços desejados. A gestão do clima organizacional é um processo cíclico, anual.

5 Considerações Finais

Considerando o propósito deste estudo de identificar aspectos do clima organizacional que contribuem para o fomento da cultura de aprendizagem organizacional em uma instituição financeira cooperativa, bem como os dados obtidos por meio da análise documental dos resultados da Pesquisa de Clima Organizacional do ano de 2023 realizado pela *Great Place to Work*, foi possível identificar aspectos do clima organizacional que propiciam a consolidação da cultura de aprendizagem organizacional, sob a percepção dos colaboradores.

A partir dos resultados apresentados das 5 dimensões da metodologia GPTW, a dimensão Colaboração é uma das dimensões mais bem avaliadas, que se traduz a partir da percepção do colaborador em que há o sentimento de equipe uns com os outros. Dado importante visto que quando se fala de aprendizagem organizacional, em especial a Metodologia 70/20/10, que explora diferentes experiências de aprendizagem, 20% do aprendizado decorre do compartilhamento de conhecimento, boas práticas com pares e líderes no dia a dia do trabalho, ou seja, para que isso ocorra a presença de colaboração no time faz-se necessária. Essa metodologia, entre outras, foi abordada e discutida no Artigo Aprendizagem Organizacional: fatores que alavancam o desenvolvimento de pessoas e dos negócios.

Outro dado importante é sobre as motivações do colaborador a permanecer na organização que, em segundo lugar, identifica que existe espaço para seu crescimento profissional e ações de desenvolvimento, ou seja, o colaborador já percebe que a organização investe em desenvolvimento e que existem possibilidades de reconhecimento, dado importante que aponta a percepção da existência de uma cultura de aprendizagem na organização. Por outro lado, quando se olha para as práticas culturais, a prática cultural de “Desenvolver” é a segunda prática com maior oportunidade de melhoria, quando comparada às demais. Então, para que a cultura de aprendizagem seja percebida como significativa, é fundamental envolver as lideranças no desenvolvimento dos seus colaboradores, para além de todo o investimento em treinamento e desenvolvimento que a organização já dispõe, incentivar o acompanhamento de perto, direcionamento e autonomia, *feedback anytime*, que são atribuições do líder e que potencializam o desenvolvimento do colaborador e a aprendizagem no dia a dia do trabalho.

Também é importante dizer que está conectado com a prática cultural de “Desenvolver”, nos estágios do líder podemos identificar *gaps* de liderança em 41% dos profissionais, que correspondem aos líderes que estão no estágio inconsciente, aleatório e transacional. É notável a contribuição do líder no desenvolvimento do time, se a liderança não está atuando na sua melhor performance, certamente o desenvolvimento do seu time ficará comprometido. Então, diante disso, trabalhar o desenvolvimento dos líderes olhando para a especificidade e a necessidade de desenvolvimento é uma estratégia interessante para acelerar a prontidão das lideranças que estão nos estágios mais iniciais, ao mesmo tempo em que pode se utilizar da expertise e do *know how* das lideranças que estão nos estágios mais avançados para apoiar o desenvolvimento através de mentoria e *benchmarking* para os demais líderes.

Por fim, os resultados levantados através da Pesquisa de Clima Organizacional possibilitam identificar aspectos importantes do clima organizacional que está diretamente relacionado à cultura de aprendizagem organizacional e que à medida em que as oportunidades de melhoria forem exploradas pela organização, isso potencializará o impacto das experiências de aprendizagem no desenvolvimento dos profissionais e consequentemente proporcionará maior satisfação do colaborador com a organização, inovação em produtos e serviços e alcance dos resultados de negócio.

Referências

ANDRADE, S. M.; FISCHER, A. L.; STEFANO, S. R. Confiança organização e interpessoal como uma dimensão de clima organizacional. **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 12, n. 2, abr./jun. 2015.

ARINS, B. 6 dados sobre os impactos da boa gestão de clima organizacional. *In: Great Place To Work*. 2019. Disponível em: <https://gptw.com.br/conteudo/artigos/dados-sobre-impactos-gestao-de-clima/>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BIZARRIA, F. P. A.; MOREIRA, A. Z.; MOREIRA, M. Z.; LIMA, A. O. Estudo do clima organizacional no setor industrial. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 4, out./dez. 2016.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. 2. ed. São Paulo: Editora Blücher, 2002.

CURVO, L. D; HEINZMANN, L. M. Estudo de clima organizacional da secretaria de gestão de pessoas de uma universidade federal. **Revista Eletrônica Científica do CRA-PR**, v. 4, n. 2, 2017.

GARCIA, V. 5 dicas práticas para melhorar o clima organizacional. *In: **Great Place To Work***. 2021. Disponível em: <https://gptw.com.br/conteudo/artigos/melhorar-o-clima-organizacional/>. Acesso em: 09 ago. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GREAT PLACE TO WORK® INSTITUTE. Metodologia GPTW Pesquisa com Funcionários Trust Index®. *In: **Great Place To Work***. 2018. Disponível em: <https://gptw.com.br/ranking/sobre/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

GREAT PLACE TO WORK® INSTITUTE. Conheça as práticas culturais do GPTW. *In: **Great Place To Work***. 2023. Disponível em: <https://conteudo.gptw.com.br/modelo-trust-index/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

GREAT PLACE TO WORK® INSTITUTE. Infográfico: 9 práticas culturais do GPTW. *In: **Great Place To Work***. 2020. Disponível em: <https://gptw.com.br/conteudo/downloads/infografico-9-praticas-culturais-do-gptw/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

HASTWELL, C. Criando uma Cultura de Reconhecimento. *In: **Great Place To Work***. 2023. Disponível em: <https://gptw.com.br/conteudo/artigos/criando-uma-cultura-de-reconhecimento/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

HASTWELL, C. O importante valor da construção de orgulho no ambiente de trabalho. *In: **Great Place To Work***. 2023. Disponível em: <https://gptw.com.br/conteudo/artigos/orgulho-no-ambiente-de-trabalho/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

KELLER, E.; AGUIAR, M. A. F. Análise crítica teórica da evolução do conceito de clima organizacional. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 39, p. 91-113, abr. 2020.

MAFFEZZOLLI, C. Como aumentar a satisfação dos colaboradores: 8 estratégias para você implementar. *In: **Great Place To Work***. 2023. Disponível em: <https://gptw.com.br/conteudo/artigos/como-aumentar-a-satisfacao-dos-colaboradores/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

OLIVEIRA, C. Liderança estratégica: entenda por que o RH é peça-chave para seu desenvolvimento. *In: **Great Place To Work***. 2022 Disponível em: <https://gptw.com.br/conteudo/artigos/lideranca-estrategica/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

OLIVEIRA, C. Entenda a importância do desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem contínua na organização. *In: Great Place To Work*. 2022. Disponível em: <https://gptw.com.br/conteudo/artigos/cultura-de-aprendizagem-continua/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

OLIVEIRA, C. Gaps de competência: como o uso de dados podem ajudar a identificá-los na liderança? *In: Great Place To Work*. 2022. Disponível em: <https://gptw.com.br/conteudo/artigos/gaps-de-competencia/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2007.

SANTOS, L. J.; PARANHOS, M. S. Os trabalhadores das equipes de saúde da família no Rio de Janeiro: aspectos da liderança em pesquisa de clima organizacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 3, 2017.

SIERRA, J. C. V.; MARCHIANO, M. BANZATO, C. R.; RABECHINI JUNIOR, R. Fatores de clima organizacional relevantes para a criatividade: estudo de caso em empresas brasileiras. **Revista Ciências Administrativas**, v. 23, n. 1, jan./abr. 2017.

SIGAKI, C. 6 dicas para uma liderança de excelência na empresa! *In: Great Place To Work*. 2022. Disponível em: <https://gptw.com.br/conteudo/artigos/lideranca-de-excelencia/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SILVA, C. R.; TAVARES, G. K. B. Clima organizacional: a influência na motivação dos funcionários e empregados. **Revista Episteme Transversalis**, Volta Redonda-RJ, v. 11, n. 1, 2020.



O conceito de nostalgia de unidade e o sentimento do absurdo em O mito de Sísifo de Albert Camus

Alberto Luiz Silva de Oliveira¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo tratar sobre o conceito de nostalgia de unidade e o sentimento do absurdo. Estes dois conceitos participam de forma fundamental do pensamento existencial do filósofo franco-argelino Albert Camus. A partir da reflexão disposta por esses dois conceitos, buscamos responder a dois problemas que se apresentam: a) como se constitui a relação entre consciência e mundo fenomênico, e b) como a dinâmica do sentimento do absurdo e a unidade com o mundo formam uma leitura original do autor sobre questões clássicas da filosofia existencial. Justamente buscando responder essas questões, optamos por uma curadoria bibliográfica que se estende do texto O mito de Sísifo (1942) a obras secundárias e também textos de comentadores do autor.

Palavras-chave: existência; nostalgia; absurdo; metafísica.

The concept of nostalgia for unity and the feeling of the absurd in Albert Camus's The myth of Sisyphus

Abstract: The aim of this article is to address the concept of nostalgia for unity and the feeling of the absurd. These two concepts play a fundamental role in the existential thought of the Franco-Algerian philosopher Albert Camus. Based on the reflection provided by these two concepts, we seek to answer two questions: a) how is the relationship between consciousness and the phenomenal world constituted, and b) how does the dynamic of the feeling of the absurd and unity with the world form the author's original interpretation of classic existential philosophy issues. To answer these questions, we opted for a bibliographic curation that includes the text "The myth of Sisyphus" (1942), secondary works, and texts by commentators on the author.

Keywords: existence; nostalgia; absurd; metaphysics.

El concepto de nostalgia de unidad y el sentimiento del absurdo en El mito de Sísifo, de Albert Camus

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo abordar el concepto de nostalgia de unidad y el sentimiento del absurdo. Estos dos conceptos participan de manera fundamental en el pensamiento existencial del filósofo franco-argelino Albert Camus. A partir de la reflexión proporcionada por estos conceptos, buscamos responder a dos problemas centrales: a) cómo se constituye la relación entre la conciencia y el mundo fenoménico, y b) cómo la dinámica entre el sentimiento del absurdo y la unidad con el mundo forma una interpretación original del autor sobre cuestiones clásicas de la filosofía existencial. Con el fin de responder a estas cuestiones, optamos por una curaduría bibliográfica que abarca El mito de Sísifo (1942), obras secundarias y textos de comentaristas del autor.

Palabras clave: existencia; nostalgia; absurdo; metafísica.

¹ Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: albertoluiz968@hotmail.com.

1 Introdução

O pensamento existencial formulado por Albert Camus entre os anos de 1937 a 1945 tem como objetivo refletir sobre a condição humana atravessada pelo sentimento do absurdo. Essa condição, descrita progressivamente através do diálogo com a filosofia existencial, o pensamento trágico e a literatura, é marcada pela compressão de um modo específico de relação entre o ser humano e o mundo fenomênico. Para Camus, o mundo sensível é personagem indispensável para a construção existencial do indivíduo, o que confere a esse pensamento existencial sua originalidade e também problemas próprios na construção do seu itinerário filosófico. Como deve ser de conhecimento de todos que têm interesse nesta área da filosofia, o pensamento existencial sustenta entre seus autores temas como: a angústia, a liberdade e a condição humana diante da transcendência com o divino, ou ausência dele. E cada uma dessas condições reflete problemas metafísicos que constituem uma imagem própria que expressa a condição existencial do ser humano. Essa imagem tradicional do pensamento existencial tem a existência como um produto de uma condição ontológica que transborda para a vida cotidiana. Seja o problema da finitude ou da liberdade, como tema existencial sempre figuram em uma inquietação interior para que depois seja expressa em certos aspectos na materialidade (Reynolds, 2012, p. 34).

Essas tensões e problemas constituem, em grande parte, o pensamento existencial do ocidente. Na elaboração do pensamento de Camus, podemos observar que a reflexão sobre a existência humana e sua condição é atravessada por uma dinâmica de profundas oposições. Os temas comuns ao pensamento existencial parecem entrar como secundários na reflexão do autor, principalmente na argumentação disposta em seu ensaio filosófico *O mito de Sísifo* (1942). Pois, a centralidade da provocação disposta por Camus sobre a existência está constituída em uma relação constituída por uma hostilidade que se apresenta na sensibilidade do absurdo. Pois, para o autor, o sentido da vida humana é um produto de uma tensão descrita por uma dinâmica de hostilidade entre o mundo fenomênico e a consciência, que resulta na apreensão do sentimento do absurdo, e a partir do sentimento absurdo, um conceito do absurdo.

Essa dinâmica para Camus é sustentada pelo atrito entre dois elementos fundamentais e um terceiro como consequência. O primeiro objetivo deste artigo é apresentar o conceito de nostalgia humana, ou a nostalgia de unidade, e como esse conceito vai constituir de forma direta e indireta uma sequência de noções epistemológicas sobre o

mundo e sobre o próprio indivíduo. Para além de seu aspecto existencial, nos parece transparecer no texto do autor que o conceito de nostalgia demarca um modo próprio da consciência de apropriação epistemológica do mundo fenomênico, e este um elemento que desejamos esclarecer.

Um segundo aspecto que objetivamos nessa reflexão é compreender como a partir da demarcação operada pela nostalgia de unidade, o mundo natural é compreendido pelo autor e sua dinâmica fundamental. Como iremos observar no decorrer da leitura do texto do autor, a existência humana e o mundo natural são itens indissociáveis. Custa clarificar portanto como essa dinâmica é pensada pelo autor sem perder os elementos temáticos que ele deseja sustentar. A nostalgia e o mundo fenomênico formam dois aspectos fundamentais da obra existencial Camusiana (Reynolds, 2012, p. 35).

Como terceiro elemento objetivado nesse texto buscaremos apresentar como o sentimento do absurdo possibilita a elaboração de uma compreensão de *unidade com o mundo* a partir de uma dimensão estética e trágica. Este terceiro elo da dinâmica existencial formulada por Camus, parece conferir a sua reflexão um elemento estritamente original à medida que busca reunir entre o simbólico e o estético uma nova unidade do indivíduo e o do mundo fenomênico sustentando os seus termos originais. Este terceiro objetivo parece apontar para uma percepção bastante peculiar do autor na organização da relação entre existência, epistemologia e estética para alcançar uma compreensão mais ampla do “sentido da vida”.

Por fim, este artigo visa refletir a partir da bibliografia do autor as questões em torno dos itens destacados acima. E como na análise existencial do autor se expressa a relação entre sensibilidade e interioridade. Julgamos importante lançar luz sobre essa dinâmica e como o pensamento existencial do autor vai se construir em torno desses elementos para assim alcançar uma clareza argumentativa de como a existência responde à questão sobre o sentido da vida. O objetivo dessa reflexão por fim buscará observar também o papel do absurdo na construção da condição humana. Se o absurdo é um produto da nostalgia humana e do mundo natural, julga-se necessário refletir como este item se porta no jogo deste dinamismo.

2 A nostalgia de unidade e o absurdo

A obra de Camus é elaborada a partir de duas estruturas epistemológicas

fundamentais, a sensibilidade e a razão descritiva. Essas duas estruturas possibilitam o contato com a forma como o autor percebe as dinâmicas da existência humana. Não estamos advogando a ideia que o pensamento do autor participa da tradição de uma filosofia fechada em grandes sistemas organizados por categorias abstratas. Advogamos o oposto, mesmo que o pensamento do autor se utilize de estruturas conceituais, essas estruturas não estão postas como fundamentos universais para a condição humana. Há, para Camus, uma dinâmica que atravessa dialeticamente conceitos e sensibilidade que não pode ser alcançada em sua totalidade. É justamente o que gostaríamos de apresentar nesse primeiro momento, pois a nostalgia de unidade pode ser lida como uma experiência fragmentada entre a percepção de uma sensibilidade explicitada pela consciência, e um desejo inconsciente ou seja um *sentimento profundo*. O conceito só consegue clarificar o que é perceptível para a consciência do indivíduo, e por essa consciência que percebe o que emerge da interioridade (Camus, 2018, p. 25 e 27). Está dinâmica pode parecer paradoxal, entretanto se tornam fundamentalmente conexas com a disposição do autor em sua reflexão.

Nos termos Camusianos a relação entre homem-mundo é marcada por uma hostilidade fundamental, um atrito entre a consciência e o mundo natural, e o produto deste atrito é percebido como o *sentimento do absurdo*. Esse é o ponto de partida de toda a reflexão que acompanhará a produção existencial do autor (Camus, 2018, p. 44-45). Portanto, podemos afirmar que, para o autor, a condição humana não é absurda por um movimento solipsista de sua interioridade; é absurda pelo estreitamento hostil de certos modos que a consciência deseja alcançar sob o movimento indiferente do mundo fenomênico. Podemos afirmar que a forma como Camus estabelece os parâmetros de sua leitura da condição absurda do ser humano reside em um diálogo muito próximo com o pensamento filosófico produzido nos últimos dois séculos, e com certos problemas epistemológicos que perpassam a tradição filosófica (Camus, 2018, p. 33). A questão de como se estabelece a relação entre homem e mundo é um tópico central da leitura que o autor faz a partir do pensamento existencial. Pois, como veremos posteriormente, a compreensão do absurdo necessita profundamente da manutenção dessa relação epistemológica entre o ser humano e o mundo fenomênico. Afinal, a construção imagética da existência humana é permeada pela construção histórica de um “mundo simbólico²” que

² Optamos por utilizar esse termo “mundo simbólico” para facilitar a compreensão do antagonismo entre natureza (mundo fenomênico), e o desejo de ordem que emerge à consciência que será tema recorrente desse artigo. Camus propriamente não utilizou esse termo, “mundo simbólico” mas as inferências que ele apresenta

formata, em certo sentido, como o indivíduo vai se perceber e ser percebido no cotidiano.

Entretanto, esse “mundo simbólico” é apenas um modo construído pela consciência em relação ao movimento do mundo fenomênico. Ou seja, por ele compreendemos o complexo sistema de signos e símbolos que engendram a cultura e a tradição racional da humanidade. Esta estrutura constitui a referência do que é humano ou não, o que é cognoscível ou não, o que é legítimo ou não. A cultura é o estado formal desse complexo sistema de signos que forma e se forma a partir da experiência histórica e metafísica dos seres humanos. Nos últimos séculos, o conhecimento racional tomou o protagonismo dessa relação homem-mundo e a construção efetiva desse mundo simbólico, e por sua vez o modo como a consciência se relaciona com a experiência com a realidade. Esse é um horizonte de reflexão que nunca irá abandonar a reflexão do autor; a condição humana não é formulada na pura abstração, mas na constante relação do ser humano e do mundo dos fenômenos (Camus, 2018, p. 45). A relação homem e mundo é indissociável na construção do ser humano em suas mais variadas configurações da cultura, e a cultura, por sua vez, é apenas uma face da relação que se constrói no processo histórico do ser humano. Afirma Camus:

O absurdo nasce desse confronto entre o apelo humano e o silêncio irracional do mundo. Isto é o que não devemos esquecer. A isto é que devemos nos apegar, porque toda a consequência de uma vida pode nascer daí. O irracional, a nostalgia humana e o absurdo que surge de seu encontro, eis os três personagens do drama que deve necessariamente acabar com toda a lógica de que uma existência é capaz (Camus, 2018, p. 42).

Justamente esses três elementos citados acima fundamentam a dinâmica da condição humana. O irracional e a nostalgia humana são as superfícies onde o atrito sinaliza à consciência que a condição humana é marcada pelo absurdo. É importante também definir que a nostalgia humana é um diversificado sistema de afetos inconscientes que emergem pela consciência como um desejo, refletido na construção do mundo simbólico. O termo não é estranho ao ocidente, tendo suas raízes ainda na tradição ainda na Grécia clássica, onde poderemos encontrar duas palavras como *raiz*, *nóstos* que é interpretado como “retorno”, e *algos* que pode ser interpretado como “sofrimento”. Comumente o termo “nostalgia” remete a um desejo de retorno a uma condição perdida, um anelo profundo de uma perda, ou do desejo de retornar a um estado originário (Camus,

em *O mito de Sísifo* (1942) nos possibilitam apresentar esses dois termos para melhor compreensão do leitor da ideia de atrito que revela a condição humana pelo absurdo (Camus, 2018, p. 50).

2018, p. 62).

A referência mais explícita da origem desse termo pode ser encontrada como núcleo da Odisseia, poema épico de Homero, onde o Odisseu tem o “*nóstos*”, como grande motivador narrativo para a sua vida. O herói homérico é movido pelo desejo de retornar a sua pátria (Da Silva Duarte, 2001, p. 4). E, este sentido mais profundo do termo tem motivado inúmeras leituras do termo. Miceia Aliade em sua obra *Origens: história e sentido na religião*, irá formular um estudo da presença da nostalgia como elemento fundante do movimento religioso. A partir da leitura desse autor compreende-se como o apelo ao retorno ao paraíso que se perdeu é um tema recorrente no sentimento religioso, e em certo sentido essa relação do sentimento de nostalgia e o desejo por uma ordem superior é fonte de inspiração para Camus e sua leitura do termo em sua obra.

Poderia dizer-se que a ansiosa procura das origens da Vida e da Mente, o fascínio pelos “mistérios da Natureza”, o impulso de penetrar e decifrar as estruturas internas da Matéria – todos esses anseios e impulsos denotam uma espécie de nostalgia pelo primordial, pela matriz original universal. A Matéria, a Substância, representa a origem absoluta, o começo de todas as coisas: Cosmos, Vida, Mente. Há um irresistível desejo de romper profundamente o tempo e o espaço para atingir os limites e os primórdios do Universo visível, e em especial para desvendar o solo fundamental da Substância e o estado germinal da Matéria Viva (Eliade, 1989, p. 55).

Na medida que o termo se cristaliza na cultura como esse desejo profundo de um retorno a uma “condição primeira” podemos compreender com mais nitidez o sentido que Camus utiliza o termo para aludir sua ideia de nostalgia de unidade, ou nostalgia humana. Para Camus, há no inconsciente uma certa exigência de clareza, ordem, finalidade e à medida que esses afetos emergem da consciência, eles configuram este modo de existência humana marcada pela nostalgia de unidade (Camus, 2018, p. 31). A linguagem, o simbólico são instrumentos da consciência em seus modos de leitura e classificação da realidade. O atrito surge justamente quando o mundo natural, chamado aqui de irracional, supera as condições prévias que a razão e certos afetos humanos lançam de forma consciente ou inconsciente sobre a superfície do mundo. É importante considerar que para Camus a razão opera como “um modo de leitura da realidade”, pois a descrição humana do mundo já produziu outros modos como: mitos, religiões e sistemas filosóficos. Entretanto, uma marca é comum a todos esses modos de leitura, a necessidade humana de reduzir “o irracional” a uma estrutura dialógica.

Portanto, essa condição singular de relação do ser humano para com o mundo, que

para Camus é a primeira providência da razão, como esse grande modo de leitura da realidade, é distinguir o verdadeiro do falso. Esta operação lógica é disposta para Camus como uma necessidade humana de organizar o mundo e estabelecer para ele certas categorias cognoscíveis (Camus, 2018, p. 31). Dispor o mundo em categorias razoáveis para que desta forma a causalidade tenha elos inteligíveis pela própria razão. Esses elos unem através da razão diferentes signos e símbolos culturais, que têm como função apontar para uma providência natural da mente humana: que é a redução e ordenação dos fenômenos dentro de uma lógica ou uma linearidade. Torna-se perceptível que o esforço da consciência em ordenar o mundo é um esforço de reconhecer ou implicar na superfície dos fenômenos traços de familiaridade, ou seja, encontrar no mundo indiferente traços de racionalidade e intencionalidade. Não é gratuito que os primeiros modos de leitura da realidade que buscaram saciar a nostalgia de unidade na antiguidade representavam os fenômenos através de uma mística ritualística que aproximava dos deuses e seus caprichos com as manifestações dos fenômenos naturais.

[...] Se o homem reconhecesse que o universo também pode amar e sofrer, estaria reconciliado. Se o pensamento descobrisse nos espelhos giratórios dos fenômenos relações eternas que os pudessem resumir e resumir a si mesmas num princípio único, poderíamos falar de uma felicidade do espírito da qual o mito dos bem-aventurados seria uma ridícula falsificação. Essa nostalgia de unidade, esse apetite de absoluto ilustra o movimento essencial do drama humano (Camus, 2018, 32).

Na modernidade, descartamos os deuses e erguemos para nossa própria preservação o império cognitivo de uma razão instrumental segmentada por áreas e expertises. Esse movimento da razão moderna ressignifica o conteúdo dos “paraísos”, de um passado para um futuro idealizado nas ideologias modernas que serão construídas sobre a natureza irreduzível. Para Camus, o progressivo abandono dos deuses como expressão do nosso desejo não descaracteriza o conteúdo da nostalgia. A tradição espiritual do Ocidente dá lugar à racionalidade sistemática, que é atualizada em um cientificismo adotado pelo movimento ideológico (Camus, 2018, p. 55-56). Há sempre na aventura humana uma tentativa de deslocamento que direciona o “irracional” em direção aos termos e categorias da mente que desejam direcionar o mundo a um modelo pró-forma de normatividade. E, a partir da normatividade, justificar um modo de existência. E, como já foi aludido, a afirmação do nosso desejo mais profundo diante de um mundo desprovido de racionalidade é que pudessemos encontrar em uma superfície traços de humanidade, afetividade, intenção.

Desta forma, encontraríamos no mundo natural o pertencimento que expulsa da existência a angústia e a incerteza. Não é por acaso que as místicas antigas atribuíam aos fenômenos da natureza as características humanas. Os deuses tinham paixões, desejos, apetites, vaidades e outros tantos traços da psique humana. Até mesmo no cristianismo, Deus tornou-se carne, humanizou-se para que assim pudesse redimir o mundo da cultura e a natureza afetada pelo pecado. Essa manobra da consciência tende a reduzir o que é irreduzível na natureza em critérios racionalizáveis, ou seja, uma estrutura antropomórfica. Deste movimento constrói-se uma dualidade artificial, um mundo simbólico fundamentado por conceitos, ideologias e místicas liturgias, que atendem as necessidades da nostalgia humana, e um mundo natural, que é por seu movimento desprovido de racionalidade hostil ao desejo humano.

Quando Camus reflete sobre este conteúdo da nostalgia de unidade, ele está descrevendo uma dinâmica de relação homem e o mundo idealizado pela consciência. Essa dinâmica está descrita no movimento da razão em dar ao mundo indiferente uma face, uma silhueta humana (Paiva, 2009, p. 9). Percebemos que essa forma de construção de sentido parte da necessidade de gerar para o indivíduo saúde psíquica ou conforto. Esta é uma leitura possível, afinal o desejo dos indivíduos expresso nas diversas culturas na história é a justificação de certo incômodo existencial que marca a experiência do ser humano e do mundo ao seu redor. Como se gradualmente a cultura forjasse um “espaço” à parte da realidade, dos movimentos da causalidade. À medida que ideias como “humanidade”, “racionalidade”, “finalidade” vão sendo introduzidas ao imaginário comum dos indivíduos imersos na cultura, maior se torna a percepção de separação entre esse indivíduo e o mundo dos fenômenos (Camus, 2018, p. 20). E como consequência o absurdo surge para Camus, como o resultado desse modo singular de leitura da realidade que o mundo simbólico em atrito com a irreduzibilidade do mundo fenomênico.

O sentimento do absurdo surge à consciência justamente na fragilidade do desejo humano diante do movimento irreduzível dos fenômenos. A fratura entre o desejo humano por ordem e o movimento irracional do mundo se revela na quebra da certeza, ou da garantia da providência divina, é o que justamente constitui a percepção do sentimento do absurdo (Bernardo, 2023, p. 31). O absurdo é esse terceiro elemento da equação que sinaliza à consciência uma ruptura da estabilidade prometida pela nostalgia de unidade. Quanto mais antropomórfica for a imagem imposta ao mundo, maior é o movimento de esforço para torná-la estável, linear. E, por sua vez, mais suscetível a ser superada pelo

movimento indiferente dos fenômenos. É também essa dinâmica que permite a condição absurda ser palpável à própria racionalidade (Camus, 2018, p. 44). Descrevemos que a condição humana é absurda pela comparação entre um certo estado de ordem que esperamos do mundo natural e o movimento de afastamento que, por escala, se impõe a esse nosso desejo. Esse movimento caótico emerge à consciência como um afeto. Para Camus, os afetos profundos, ou inconscientes, são conhecidos unicamente porque eles suscitam uma metafísica. E, por metafísica, o autor entende um conjunto de hábitos e atitudes frente à realidade e outros indivíduos. Essa compreensão de metafísica como fonte de hábitos e atitudes frente à realidade reforça a própria compreensão de que a nostalgia de unidade é a fonte de onde emana todas as metafísicas que, pela tradição, buscam a unidade, o absoluto como uma atitude de superar o irracional e construir a partir do Mundo simbólico todo um universo abstrato de regularidade para a natureza.

Como as grandes obras, os sentimentos profundos significam sempre mais do que têm consciência de dizer. A constância de um movimento ou de uma repulsa numa alma é encontrada em hábitos de fazer ou de pensar e prossegue em consequências que a própria alma ignora. Os grandes sentimentos levam consigo o seu universo, esplêndido ou miserável. Iluminam com sua paixão um mundo exclusivo, onde eles encontram seu ambiente. Há um universo do ciúme, da ambição, do egoísmo ou da generosidade. Um universo significa uma metafísica e uma atitude de espírito (Camus, 2018, p. 25).

Mediante a falha da regularidade, apostamos em mundos futuros, outras vidas, outras realidades para sustentar nosso desejo de unidade. Para Camus, nesse jogo de relações, a razão parece assumir um papel reativo e posterior ao sentimento do absurdo. E sendo o absurdo um afeto inapreensível em sua totalidade, ele não se origina nas faculdades da razão; ela, por sua vez, tenta unicamente descrevê-lo e, posteriormente, compreendê-lo (Camus, 2018, p. 27). A imagem do estrangeiro, do divórcio, da lassidão são as tentativas da razão de dar corpo a um sentimento profundo que marcar é condição singular dos indivíduos e do mundo. Não deve por si constituir um modo de ação, ou um método de ação. Mas sua natureza afetiva pode gestar uma metafísica, ou seja, um conjunto de hábitos e gestos com os quais os indivíduos se relacionam com sua nostalgia de unidade e o mundo natural. Ou seja, mesmo o absurdo não gestando um método de vida, ele pode formular uma imagem provisória da existência humana. Se a nostalgia de unidade forma a imagem que naturalmente a existência humana é lida, ou descrita, o absurdo pode gerar certa consciência e uma atitude para a existência, que podemos chamar de lucidez (Camus, 2018, p. 29). E, aferimos como provisória pois ela dependerá de como

a consciência é afetada e a própria condição subjetiva do indivíduo.

O absurdo – a conjunção entre a consciência que clama por respostas e o mundo que silencia – atualiza permanentemente a cisão fundamental inscrita em toda subjetividade; condena-nos ao estranhamento. Com ele, a nostalgia da unidade eclode, suscitando tanto o anseio por um passado imemorial quanto a aspiração por um reencontro futuro. [...] A expectativa tácita, oblíqua, de que a unidade perdida seja enfim reencontrada tem na fé e na esperança sua manifestação modelar (Paiva, 2009, p. 11).

3 A unidade com o mundo e o sentido da vida

Como foi aludido anteriormente, a nostalgia de unidade é representada por um modo particular de leitura da realidade, e estabelece para os indivíduos uma forma própria de identidade existencial. Como um movimento dialético, ela descreve os elementos que devem configurar a existência humana e, à medida que os indivíduos vivenciam a vida, ela vai se complexificando para atender ao desejo originário de regularidade. Esta é, entretanto, a forma como a tradição ocidental se configurou; a existência e a filosofia existencial em quase toda sua maioria refletem sobre a existência a partir dos elementos formulados pelo apelo metafísico de uma tradição espiritualista. As questões que eclodem no âmbito da reflexão existencial são comumente de natureza afirmativa de uma transcendência no absoluto ou numa reação negativa a essa transcendência (Camus, 2018, p. 55). A princípio, a nostalgia de unidade por si só não representa para Camus um problema; ela é uma condição do ser humano enquanto existente. A questão que surge são as consequências que se seguem na tentativa de saciar o desejo humano. Na afirmação da existência como fruto de uma metafísica espiritualizada, incorremos no risco de atribuir a significação da existência unicamente por elementos abstratos ou ligados a mundos possíveis que não têm participação da realidade.

Entretanto, o problema reservado aos textos Camusianos reside, justamente nos ciclos viciosos que impõem um modo de leitura da realidade que separa o ser humano do mundo natural e liga vitalmente a existência a uma exigência metafísica, ou abstrata, que constitui o atrito sinalizado pelo sentimento do absurdo. Ou seja, a busca pelo sentido da vida, ou da felicidade, é inviabilizada pelo afastamento do ser humano e do mundo que o gestou. A felicidade, por exemplo, deixa de ser uma condição sensível no mundo e é elevada aos campos inalcançáveis dos conceitos ou de outras vidas (Camus, 2018, p. 73). É essa separação, esse distanciamento do mundo natural pelo mundo simbólico gerado na

tradição ocidental que marca a existência como uma abertura sempre para uma espiritualidade ou abstração³ como expressão de uma razão absoluta e providencial.

À medida que Camus se aprofunda em sua reflexão sobre o absurdo e a nostalgia de unidade, é perceptível que o autor também deseja resgatar uma unidade com o mundo natural. Enquanto a unidade pretendida pela racionalidade moderna é, em último caso, a necessidade de controle dos fenômenos, encontramos na obra de Camus uma outra disposição para saciar o desejo por unidade, como registrado em *Bodas em Tipasa (1942)*. Todavia, esse desejo de unidade configura uma abordagem distinta do que argumentamos anteriormente. Ela não dispõe como fundamento a crença no absoluto da razão, ou nas emanções de outros mundos possíveis, mas sim, parte da relação direta com o mundo das sensações, e a aceitação de certo limite ou modéstia para a razão.

Não se trata aqui de negar a razão, ou ainda de forma mais radical, impor um irracionalismo para a epistemologia; o que Camus deseja expressar é que a razão tenta abarcar uma totalidade que ela não pode reduzir, forças que não estão à mercê da vontade humana. A busca pela unidade sensível como a natureza deseja, escapar do movimento de redução operado por força do pensamento, as manifestações do mundo natural em uma forma sistemática que tudo deseja compreender, tornando assim o real em “matéria” do pensamento e o pensamento como expressão do real, marcam esse salto que a modernidade reafirma as pretensões de Parmênides ao impor a realidade a natureza do próprio pensamento (Camus, 2018, p. 28-29). É perceptível que o autor está mais próximo no trato da razão com a fenomenologia, há um diálogo extenso no texto sobre a natureza propositiva de uma razão descritiva.

O argumento se estabelece justamente a partir da função descritiva da razão sobre os fenômenos do mundo, e recua à medida que a razão abandona a descrição e parte para especulação dos entes suprassensíveis. Não é uma compressão muito distante da tradição fenomenológica. Camus deseja destituir a faculdade da razão de qualquer expectativa de apreensão do mundo em sua realidade última. Para ele, a razão deve assumir um papel descritivo dos fenômenos, o conhecimento das coisas é um conhecimento representativo.

³ É a partir dessa condição sempre de salto para uma metafísica ou abstração que Camus chama de suicídio filosófico. A leitura que Camus faz da filosofia existencial com que ele teve contato é marcada por esse movimento comum. Todos reconhecem a condição humana como marcada pela contradição, ou a finitude, e todos desejam de alguma forma escapar dessa condição, seja acrescentando o divino ao dinamismo ou finalidade das coisas, ou o nada como forma de escapar da contradição permanente da condição humana. O suicídio filosófico não é um movimento aceitável para Camus pois estaria acrescentando a dinâmica da existência itens que não são pertencentes a contingência. Ele advoga a manutenção da contingência e não o “salto de fé” (Bernardo, 2023, p. 38).

A razão deve conduzir os termos para uma unidade com o mundo, partindo da relação entre as sensações do mundo e da consciência da finitude (Bernardo, 2023, p. 24). Salientando que essa possibilidade de “unidade com o mundo” não almeja o domínio, ou a total ingerência racional sobre a natureza. Nessa pretensão de unidade há internamente a compreensão da fuga, ou afastamento do mundo natural. Por mais que para Camus compreender o mundo seja uma tentativa de reduzi-lo aos juízos humanos, essa unidade com o mundo, é por sua vez, descritiva e experiencial. Na busca dessa unidade com o mundo, a aceitação do limite da razão e a aceitação do elemento trágico da finitude são modos de ressignificar o lugar do ser humano em sua nostalgia. E, isso dá à existência uma outra possibilidade de relação.

Não buscamos lições, nem a amarga filosofia que se exige da grandeza. Além do sol, dos beijos e dos perfumes selvagens, tudo o mais nos parece fútil. Quanto a mim, não procuro estar sozinho nesse lugar. Muitas vezes estive aqui com aqueles que amava, e discernia em seus traços o claro sorriso que neles tomava a face do amor. Deixo a outros a ordem e a medida. Domina-me por completo a grande libertinagem da natureza e do mar. Nesse casamento de ruínas com a primavera, as ruínas tornaram-se em pedras novamente e, tendo perdido o polimento imposto pelo homem, reintegraram-se na natureza (Camus, 2021, p. 10).

A unidade com a natureza é marcada pelo resgate da sensibilidade e do caráter fugidio do mundo, para descrever uma experiência singular da existência (Bernardes, 2023, p. 40). É inegável a influência do pensamento trágico nessa compreensão de Camus sobre as fontes que devem direcionar a unidade com o mundo e a existência humana. Afinal, a felicidade e o absurdo são conteúdos irmanados da contingência para Camus; a finitude e a felicidade são dois elementos que coexistem na existência humana e podem ser alcançados numa lucidez diante da relação entre o indivíduo e o mundo (Camus, 2018, p. 140). O mundo que o sentimento do absurdo inaugura é um mundo onde a felicidade e a contradição existencial são oriundas de uma mesma dinâmica. O sentido da vida é trágico, mas não necessariamente desprovido de vivacidade. E, mediante a isso, o autor expressa sua própria limitação como ser humano de ter acesso a conhecimentos e verdades profundas da realidade. E, mediante essa insuficiência, nós apostamos em verdades e conceitos que nascem do afã da razão de tudo clarear, de tudo reduzir à matéria do pensamento. Ou seja, Camus evoca uma razão consciente de seus limites para atenuar a diáspora entre o ser humano e o mundo indiferente que o cerca e se nega a ele nesses termos onde reina o desejo de unidade (Camus, 2018, p. 65-66). E dessa forma reorientar

os valores que compõem o imaginário do sentido da vida.

Para o autor, negar a vida pela falta de sentido prévio do mundo é uma consequência nefasta dos equívocos da razão ocidental ou da mística maniqueísta do ocidente (Camus, 2018, p. 22). A vida não se constitui seu sentido por uma necessidade abstrata de finalidade e regularidade do mundo. O sentido da vida, para o autor, é uma consequência de uma disposição do indivíduo que é extraída da experiência direta com o mundo e da realização do próprio movimento cotidiano. A superação do absurdo não é o objetivo dessa disposição do indivíduo, mas sua manutenção. Camus deseja conservar a relação de atrito entre essas forças justamente por compreender que elas estabelecem campos de possibilidade sensível (Camus, 2018, p. 33). A sensibilidade, a natureza e a finitude devem ser as fontes de onde os valores afirmativos de um sentido provisório para a vida devem emergir. Como já foi dito, não se trata de apostar tudo num irracionalismo ou num hedonismo; trata-se de reorientar as possibilidades do viver para uma medida contingente e sensível.

Dentro em pouco, quando me atirar nos absintos para fazer o perfume deles entrar em meu corpo, tomarei consciência, contra todos os preconceitos, de estar realizando uma verdade, que é a do sol, e será também a da minha morte. Em certo sentido, é bem a minha vida que jogo aqui, uma vida com gosto de pedra quente, cheia dos suspiros do mar e das cigarras que começam agora a cantar. A brisa é fresca, e o céu, azul. Gosto desta vida com abandono e quero falar dela com liberdade: ela me dá orgulho de minha condição de homem. No entanto, muitas vezes disseram a mim: não há de que se orgulhar. Sim, há de quê: deste sol, deste mar, de meu coração pulando de juventude, de meu corpo com gosto de sal e do imenso cenário em que a ternura e a glória se encontram no amarelo e no azul (Camus, 2021, p. 12).

Os elementos que compõem, então, a sensibilidade que abre as portas da consciência para o absurdo está evidente: este mundo irreduzível e esta consciência faminta por unidade e pelo absoluto se atritam no movimento cotidiano do próprio ser humano. Quanto mais radical é o movimento da razão em estabelecer uma ordem para o mundo fenomênico, maior é a cisão que se estabelece entre esses polos. O movimento de atrito deve inaugurar uma nova disposição afirmativa para a vida, como se o movimento de atrito entre elas se mantivesse dialeticamente, pois quando o mundo natural se revela como fenômeno, ele se nega como totalidade ao sujeito.

Quanto mais severas são as pretensões do humano em reduzir a realidade às matérias do pensamento, maior será o atrito, a fratura, a queda entre o que deseja conhecer e aquilo que é irreduzível. E, com o objetivo de representar essa dinâmica de forças e de

construir uma imagem sólida de uma percepção existencial, Camus faz a releitura do mito de Sísifo, elevando-o ao lugar de herói absurdo. Sísifo ilustra para Camus a condição humana de forma abrangente e estabelece a lucidez que provém do absurdo como um elemento de subversão da condenação do “proletário dos deuses” (Camus, 2018, p. 139). A consciência do absurdo inaugura um novo modo de compreensão da condição humana.

Elementos como a esperança, as certezas cegas são afastadas em prol de uma compreensão trágica da condição. Sísifo é o modelo de uma vida que abraça a tragédia de sua condição para alcançar a autonomia, ou o que mais próximo podemos chegar da felicidade. Aqui encarnada nas inúmeras possibilidades de levar a vida adiante. Diferente da grande parte do pensamento existencial de sua época, onde a contrição, o absurdo são encarados como um início para uma consciência mais livre da própria existência. Se uma vez ligada à nostalgia de unidade, a existência humana aspirava a outros mundos para se afirmar, na unidade com o mundo proposta por Camus, a existência abraça sua forma mais livre, ou seja, ela não estará presa à esperança vindoura ou a uma hierarquia metafísica de valores que não são suficientes para dar a ela completude. A consciência do absurdo devolve ao indivíduo a capacidade de abraçar o limite e o trágico como valores afirmativos de uma vida que deseja unicamente esgotar as possibilidades da experiência contingente. O mundo é a única possibilidade de experimentar a felicidade e, da mesma forma, o absurdo.

O que resta é um destino cuja única saída é fatal. À margem dessa fatalidade única da morte, tudo, alegria ou felicidade, é liberdade. Surge um mundo cujo único dono é o homem. O que o atava era a ilusão de outro mundo. A sorte do seu pensamento já não é renunciar a si, mas renovar-se em imagens. Ele se representa — em mitos, sem dúvida —, mas mitos sem outra profundidade senão a dor humana e, como esta, inesgotável. Não mais a fábula divina que diverte e cega, mas o rosto, o gesto e o drama terrenos em que se resumem uma difícil sabedoria e uma paixão sem amanhã (Camus, 2018, p. 133).

A consciência que emerge da experiência com o absurdo é uma existência livre dos símbolos e imagens dispostas pela consciência e sua nostalgia de unidade, mas essa liberdade não representa uma onipotência ou libertinagem. Pelo contrário, uma vez superados os símbolos da nostalgia e abraçada a unidade com o mundo, o indivíduo está ligado diretamente à consciência de sua finitude e de uma vida que sabe que será fugaz. A rocha continua a rolar e há um dever para essa existência: esgotar a sensibilidade e abraçar a própria condição trágica. Camus ilustra bem essa passagem ao expressar a ideia da repetição do cotidiano de um trabalhador médio numa metrópole. A rotina, marcada pelo relógio, pela frenética e expressiva vida urbana entre escritórios e coletivos. Uma vez que

esse mundo de rotinas repletas de símbolos como “sucesso”, “o futuro”, “a conquista” é superada pelo movimento do mundo, essa consciência se abre para um mundo silencioso de sentido. Então, numa viela, curva ou num gesto banal, este ser humano, criando em meio a tantos códigos, signos e símbolos, encontra-se com a hostilidade primitiva do mundo, e a consciência se abre para a lassidão e para o “por que vivemos?” (Camus, 2018, p. 27).

4 Considerações Finais

Por fim, a reflexão sobre a nostalgia de unidade e sua relação com o absurdo revelam uma camada bastante substancial do pensamento de Camus. Os modos como a razão, que inicia seu movimento em diferenciar o verdadeiro do falso, também se torna totalizante quando, para compensar a aridez existencial da condição humana constrói em torno de si um mundo simbólico na tentativa de ordenar um mundo irreduzível e incomunicável. A nostalgia de unidade busca estruturar uma teia de símbolos para dar uma face inteligível ao silêncio do mundo fenomênico, uma vez que a natureza é coberta com aspectos antropomórficos ou propositivos que justificam a vida, a identidade e o destino os seres humanos alcançam uma sensação de familiaridade. Este dinamismo que a nostalgia e a razão promovem sobre o mundo natural é um processo epistemológico, pois, no momento que estabelecemos categorias abstratas de leitura e interpretação dos fenômenos, estabelecemos também como esse mundo deve ser representado (Camus, 2018, p. 23).

Mediante essa compressão podemos observar como a nostalgia de unidade se modifica como resposta a sofisticação das estruturas racionais e suas ferramentas. A relação entre o ser humano e o mundo natural também se modifica e a separação humano e da natureza se intensifica à medida que os indivíduos têm mais contato com o mundo simbólico do que o mundo natural. Como podemos perceber até o momento, o conceito de nostalgia de unidade reflete uma cadeia inconsciente de sentimentos que cumprem um papel no campo da consciência, ordenar o mundo por categorias racionalizáveis. O desejo de clareza é que alimenta essa nostalgia inconsciente, mas à medida que emerge na consciência ele torna-se um modo singular do ser humano em se relacionar com os fenômenos da natureza, aqueles que estão sob nosso controle e aqueles que nós superamos.

O absurdo reside justamente na comparação entre o que o mundo deve ser, pelo desejo humano, em contraposição ao que ele é em sua totalidade irreduzível. A consciência

compara, registra, interpreta o mundo a partir de seus próprios símbolos e signos e é justamente essa comparação entre o desejo humano e a realidade fenomênica do mundo que liga os três elementos da equação sugerida por Camus. A consciência é desejante e o mundo é irreduzível, e o resultado da comparação entre esses elementos é o sentimento do absurdo. Para Camus essa tensão, esse atrito é o que alimenta sua sensibilidade como artista e que marca sua vida desde sua infância (Camus, 2019, p. 12). E, uma vez que esse atrito entre a nostalgia de unidade e o mundo natural é percebido no âmbito da consciência do indivíduo, uma nova possibilidade de relação pode ser compreendida. Pois, mesmo que exista um processo epistemológico no texto de Camus, esse movimento deve retornar ao problema original, que é um problema existencial por natureza: o sentido da vida.

Para tanto, o autor deseja reconduzir a consciência para uma unidade trágica com o mundo, o atrito entre o mundo e a consciência é potencializado pelo conjunto simbólico que ordena os contornos da existência singular dos indivíduos. Uma vez que a nossa nostalgia se encaminha para a sensibilidade, reconhecendo os limites da razão, e a condição finita da existência, encontramos o que para o autor são verdades naturais que ressignificam a experiência humana consigo e com o mundo. Não se trata de negar as possibilidades da razão, para Camus, trata-se de reconhecer que a realidade não pode ser conquistada em sua totalidade, e que o mundo é para além de todos os esforços da razão incognoscível em sua totalidade. E, para tal, a tensão entre a nostalgia, o irracional e o absurdo devem ser mantidos em nome de uma percepção trágica da existência que liberta a consciência da esperança além-mundo e o liga à vida contingente e unitária com a natureza.

Referências

BERNARDO, C. E. **Humanae Absurdum**: A Imagem do Humano na Obra de Albert Camus. Editora Appris, 2023.

CAMUS, A. **O avesso e o direito**. Tradução: Valerie Rumjanek. Editora Record, 2019.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. Tradução: Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2018.

CAMUS, A. **Bodas em Tipasa**. Tradução: Sérgio Milliet. Editora Record, 2021.

DA SILVA DUARTE, A. As relações entre retorno e glória na Odisseia. **Letras clássicas**,

n. 5, p. 89-97, 2001.

ELIADE, M. **Origens, História E Sentido Na Religião**. Perspectivas do Homem (As Culturas, As Sociedades) 34. Edições 70. Lisboa, 1989.

PAIVA, R. Nostalgia de unidade: uma intersecção entre a psicanálise, a filosofia e a literatura. **Discurso**, n. 39, p. 261-290, 2009.

PIMENTA, D. R. O absurdo Camusiano em "O mito de Sísifo". **Jangada: crítica | literatura | artes**, v. 6, n. 2, p. 52-67, 2018.

REYNOLDS, J. **Existencialismo**. Editora Vozes Limitada, 2012.



O diálogo intersubjetivo da Filosofia Africana como práxis pedagógica para a formação pluriversal do sujeito

Paulo Jorge de Oliveira Viana¹

Resumo: Esta investigação aborda a contribuição de uma filosofia desde a África para uma descolonização epistêmica da atividade filosófica e a introdução de práxis pedagógicas que dialogam com a africanidade epistemológica envolto em um manancial de pensamentos filosóficos que fluem da produção de um conhecimento africano, afrodiaspórico e afro-brasileiro, sugerindo uma experiência de pensamento do outro a partir de uma descolonização da própria ideia de filosofia para, então, proporcionar um caminho de africanização curricular no ensino formal brasileiro e indicar práxis pedagógicas que dialogam com o afroperspectivismo, transcorrendo pelos conceitos de educação, práxis pedagógica, intersubjetivação, pluriversalidade e multiculturalidade. Ressalta ainda a importância da criação de espaços de diálogo sistemático e epistêmico entre os sujeitos do conhecimento dentro das instituições de ensino básico e superior. Diante disso, defende-se que o debate contemporâneo sobre a Filosofia Africana se apresenta como uma descolonização do pensamento ocidental que passa necessariamente por um processo de intersubjetivação e uma abertura para o afroperspectivismo em sua relevância científica e social como fundamento para a discussão sobre alternativas políticas e práxis educacionais que problematizem a formação pluriversal e multicultural do sujeito.

Palavras-chave: práxis pedagógica; Filosofia Africana; pluriversalidade; intersubjetivação.

The intersubjective dialogue of African philosophy as a pedagogical praxis for the pluriversal formation of the subject

Abstract: This research addresses the contribution of a Philosophy from Africa to the epistemic decolonization of philosophical activity and the introduction of pedagogical praxis that dialogue with epistemological Africanity wrapped in a source of philosophical thoughts that flow from the production of African, Afrodiasporic, and Afro-Brazilian knowledge, suggesting an experience of thought of the other from the decolonization of the very idea of philosophy to provide a path of curricular Africanization in Brazilian formal education and to indicate pedagogical praxis that dialogue with Afroperspectivism, running through the concepts of education, pedagogical praxis, intersubjectivation, pluriversality, and multiculturalism. It also emphasizes the importance of creating spaces for systematic and epistemic dialogue between the subjects of knowledge within basic and higher education institutions. Given this, it is argued that the contemporary debate on African Philosophy presents itself as a decolonization of Western thought that necessarily goes through a process of intersubjectivation and an opening to Afroperspectivism in its scientific and social relevance as a foundation for the discussion on political alternatives and educational praxis that problematize the pluriversal and multicultural formation of the subject.

Keywords: pedagogical praxis; African Philosophy; pluriversality; intersubjectivation.

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: paulojorgeoliveiraviana@gmail.com.

El diálogo intersubjetivo de la Filosofía Africana como praxis pedagógica para la formación pluriversal del sujeto

Resumen: Esta investigación aborda la contribución de una filosofía de África para una descolonización epistémica de la actividad filosófica y la introducción de una praxis pedagógica que dialogue con la africanidad epistemológica envuelta en una riqueza de pensamientos filosóficos que fluyen de la producción de saberes africanos, afrodiaspóricos y afrobrasileños, sugiriendo una experiencia de pensamiento sobre el otro, a partir de una descolonización de la propia idea de filosofía, para proporcionar un camino hacia la africanización del currículo en la educación formal brasileña e indicar prácticas pedagógicas que dialoguen con el afroperspectivismo, pasando por los conceptos de educación, praxis pedagógica, intersubjetivación, pluriversalidad y multiculturalidad. También se destaca la importancia de crear espacios de diálogo sistemático y epistémico entre los sujetos de conocimiento en las instituciones de educación básica y superior. Frente a esto, se argumenta que el debate contemporáneo sobre la Filosofía Africana se presenta como una descolonización del pensamiento occidental que pasa necesariamente por un proceso de intersubjetivación y apertura al afroperspectivismo en su relevancia científica y social como base para la discusión sobre alternativas políticas y prácticas educativas que problematicen la formación pluriversal y multicultural del sujeto.

Palabras clave: praxis pedagógica; Filosofía africana; pluriversalidad; intersubjetivación.

1 Introdução

A inserção da intersubjetivação e do afroperspectivismo como práxis pedagógica curricular capaz de promover uma educação integral do sujeito é imprescindível na formação inicial e continuada dos docentes associada ao incentivo deles para que assumam um perfil afroperspectivista e uma práxis educacional que contemplem a pluriversalidade e a multiculturalidade no ambiente escolar.

Ao se desenvolverem práxis pedagógicas pautadas na intersubjetivação e na afroperspectiva filosófica para uma educação pluriétnica, problematiza-se qualquer ideia preconcebida que favoreça intolerâncias, exclusões e atitudes racistas no ambiente escolar e na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a contribuição de uma filosofia desde a África para uma descolonização epistémica da atividade filosófica, indica caminhos importantes frente aos desafios da Filosofia Africana. Desdobra-se ao longo desta pesquisa uma crítica às epistemologias e aos currículos eurocêntricos. A descolonização curricular e metodológica como forma de descentralização filosófica e epistémica é fundamental para a criação e aplicação de práxis pedagógicas que visem a interculturalidade nos referenciais da Filosofia Africana.

Os referenciais da intersubjetivação e do afroperspectivismo no currículo brasileiro são indicados como caminhos para a construção de uma educação baseada na cultura da paz, do respeito às diferenças e da mediação de conflitos. Diante disso, defende-se que o debate contemporâneo sobre a Filosofia Africana se apresenta como uma descolonização do pensamento ocidental que passa necessariamente por um processo de intersubjetivação e uma abertura para o afroperspectivismo em sua relevância científica e social como fundamento para a discussão sobre alternativas políticas educacionais que problematizem o racismo, a exclusão e as desigualdades sociais.

Ao tematizar a Filosofia Africana nas discussões em sala de aula, podem-se encontrar oportunidades para o desenvolvimento de ideias críticas sobre os paradigmas de vida atuais, abrindo espaço para uma nova perspectiva de pensamento, de visão de mundo e de comportamento de nossos estudantes ao se depararem com situações que incitem o racismo. No ensino de Filosofia, propor um discurso que dialogue com novas alternativas didáticas e metodológicas em sala de aula pautadas nas visibilidades, no reconhecimento da produção de conhecimento, da circularidade dos saberes dos africanos e de seus descendentes (afrodiaspóricos e afro-brasileiros), bem como com situações que envolvem o racismo, apresenta-se como o grande desafio e uma problemática que urge o desenvolvimento de mecanismos para a educação integral do sujeito.

A adoção de práxis pedagógicas embasadas no pensamento africano, afrodiaspórico e afro-brasileiro traz como relevância científica a reflexão, a compreensão de conceitos e de referenciais da Filosofia Africana para se planejar, desenvolver e aplicar métodos didáticos pautados na intersubjetivação e na afroperspectiva filosófica, visando uma educação antirracista promotora de ações pedagógicas que contemplem a pluriversidade e a alteridade e que conscientize os discentes e docentes sobre a importância de combater qualquer estereótipo que resulte em preconceitos, exclusões e atitudes racistas.

Suscitar o debate contemporâneo sobre novas práxis pedagógicas na educação básica e superior sistematizadas nos referenciais da Filosofia Africana é reflexionar filosoficamente os anseios e problemas inerentes ao próprio processo de ensino e aprendizagem, especialmente, quando fundamentados em princípios e valores afros. A ressignificação de habilidades e competências conforme os princípios de teorias e conceitos inseridos no contexto das culturas africanas, afrodiaspóricas e afro-brasileira é um grande desafio e via necessária para o desenvolvimento de uma educação que integra saberes e de uma cultura pluriversal sem exclusão, sem preconceito e sem intolerâncias.

2 Por uma práxis pedagógica em busca da intersubjetivação filosófico-africana

“A intenção de uma práxis pedagógica, que tenha por base a africanidade filosófica, visa impactar os envolvidos de modo crítico-reflexivo e contribuir no processo formativo” (Viana, 2024, p. 12). O desenvolvimento de uma práxis educacional embasada nos princípios filosófico-africanos tende a “desconstruir um padrão de aula enciclopedista no qual o professor, considerado dotado de uma inteligência privilegiada, talha a individualidade dos jovens, impossibilitando-os de serem sujeitos das transformações postas como causa e efeito pela própria ação-educativa” (Viana, 2024, p. 12). A intersubjetivação da Filosofia Africana intenta construir uma metodologia contranarrativa e anti-hegemônica da historiografia e do ensino eurocêntricos.

No campo da semântica, Vázquez projeta um esclarecimento para sanar a confusão que costumeiramente se faz entre os termos prática e práxis, pois, segundo ele, “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (Vázquez, 1977, p. 185). A práxis não pode ser compreendida nivelada a uma atividade momentânea e equidistante, a um discurso potencial ou “falatório” infértil (prática) e que considera o sujeito apenas como o efeito da aprendizagem. Prática é atividade em potencial, portanto não se “opõe à passividade, e seu âmbito é o da efetividade” (Vázquez, 1977, p. 186). Práxis é atividade atual, “ocorre efetivamente, sem que possa ser separada do ato ou conjunto de atos que a constituem” (Vázquez, 1977, p. 186). Relacionada à filosofia, a práxis é, segundo Vázquez (1977, p. 5), “a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”.

A práxis pedagógica concebe o trabalho educativo como Sujeito Intencional. Sujeito, porque ao realizar a ação-educativa como prática social interativa, deixa de ser apenas responsável técnico pela realização dos objetivos específicos do trabalho, tornando-se também sujeito, ainda que indireto, das transformações postas como causa e efeito pela própria ação-educativa. Intencional, por promover ações educativas propositivas, formadoras e engajadas com necessidades e possibilidades de transformações postas pelos próprios sujeitos do contexto social no qual se realiza a intervenção socioeducativa.

Sendo assim, sujeito e intencionalidade formam uma unidade dialética entre teoria e prática, que ao se realizar como ação, determina a natureza socioeducativa do trabalho e sua função social, ou seja, realiza-se como processo educativo que interage diretamente

com os sujeitos da prática social e na prática social, como práxis pedagógicas. Portanto, práxis é atividade transformadora em relação ao próprio homem que, na medida em que atua sobre a natureza, transforma-a, produz e transforma a si mesmo.

Compreendamos o termo dialética não apenas como uma luta de contrários, porém em sentido mais amplo, tal qual a arte do diálogo, do debate de ideias plurais e posicionamentos contrapostos e contraditos na elaboração de novas ideias, conceitos, teorias e fundamentos. Trata-se do diálogo intersubjetivo do pensamento filosófico africano, que veremos mais adiante.

Dessa forma, entende-se por práxis pedagógica uma metodologia dinâmica que concebe e pratica a educação como processo intencional de intervenção social, pois conforme Mészáros (2008, p. 25), a “educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Para o autor, educar é conscientização e testemunho de vida, não mera transferência de conhecimentos. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.

A educação é para toda a vida e para além do capital (Mészáros, 2008). E falar de uma educação para além do capital, significa que ela não é um negócio, uma mercadoria. Seu parâmetro não deve ser o capitalismo, com sua lógica de desumanização (individualismo, lucro, competição, reificação e exploração), porém, o ser humano. Em outras palavras, o processo educativo necessita qualificar o homem para a vida e não para o mercado, no qual o capital impõe seus fundamentos reificantes do humano.

Uma educação para além do capital não pode ser confinada a um determinado número de anos na vida dos indivíduos, afirma Mészáros (2008), mas abarca toda a vida, assim como deve abranger todos os indivíduos, porque é democrática. Os homens conscientes serão capazes de uma autoeducação de iguais e de uma autogestão da ordem social reprodutiva. Gera autonomia e emancipação radical.

As funções controladoras da reprodução metabólica social tiveram de ser separadas e postas em oposição à esmagadora maioria da humanidade, à qual se destinou a execução de tarefas subalternas num determinado sistema político e socioeconômico. No mesmo espírito, não só o controle do trabalho estruturalmente subordinado, mas também a dimensão do controle da educação, tinham de ser mantidos num compartimento separado, sob o domínio da personificação do capital na nossa época. [...] É por isso que, apenas dentro da perspectiva de ir para além do capital, o desafio de universalizar o trabalho e a

educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda da história (Mészáros, 2008, p. 68).

Ir para além do capital na educação, é romper com essas funções controladoras do capital, que põs uma barreira entre o ensino e o trabalho. É pôr fim à situação de subalternidade da ordem social e política do capitalismo, sendo capaz de promover uma instrução que desempenhe um desenvolvimento contínuo da consciência socialista metabólica que propicie a transformação do homem (pelo trabalho) como protagonista da história de uma sociedade emancipada, autônoma, livre, democrática e de iguais. É um processo que, cedo ou tarde, se concretizará.

Portanto, se de um lado educar significa mediar a transmissão, construção e ressignificação de conhecimentos técnico-científicos, socioculturais, ideologias, valores, atitudes e comportamentos, visando o desenvolvimento, transformações e a emancipação do indivíduo, por outro é conscientização e testemunho de vida, é o empenho para construir, libertar o ser humano das amarras do determinismo neoliberal cumprindo com suas vitais e importantes funções de mudança.

Diante do exposto, permite-se cogitar sobre a noção de práxis, isto é, sobre quais transformações sociais a proposta metodológica para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como temas obrigatórios em todas as instituições oficiais de ensino, públicas e privadas do território nacional brasileiro, podem mudar mentalidades, interrelações, currículos, historiografias e epistemologias racistas.

Uma práxis pedagógica, que envolva a africanidade da filosofia para se repensar as relações étnico-raciais, constitui o estremecimento de paradigmas arcaicos com a intenção de ressensibilizar e causar impacto na realidade dos envolvidos. Trata-se de uma forma para repensar e revolucionar a educação institucionalizada, encontrando no pensamento africano e afro-brasileiro as bases, como profere Mészáros (2008, p. 35), para soluções essenciais na educação e não apenas formais. Em outros termos, “devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (Mészáros, 2008, p. 45). É oportunidade para que o sujeito desenvolva uma práxis autorreflexiva mediante a leitura filosófica da realidade sob os aspectos da afrocentricidade e, com isso, possa repensar suas ações diante das influências sociais, culturais, epistêmicas e familiares estereotipadas, criando e desenvolvendo espaços de intersubjetivação e de integração de saberes plurais.

3 A introdução do referencial da Filosofia Africana na práxis educacional: a intersubjetivação do pensamento africano, afrodiaspórico e afro-brasileiro

Por intersubjetivação compreende-se a introdução do pensamento filosófico centrado no referencial da Filosofia Africana (também afrodiaspórica e afro-brasileira) nos currículos de formação inicial e continuada dos discentes, bem como na educação formal dos docentes. O filósofo moçambicano Castiano concebe por intersubjetivação o processo no qual “os sujeitos do conhecimento entram em diálogo, em debate, em concordância e em discordância. [...] É a criação intersubjectiva de novos conceitos e quadros teóricos que estejam mais ajustados à vida comum colectiva no presente e no futuro” (Castiano, 2010, p. 190). A práxis filosófica é fundamental na ação do filósofo para a auto² e intersubjetivação como ação individual e coletiva dos envolvidos no processo de aprendizagem ao se criar espaços favoráveis ao estudo e debates. De tal maneira,

a práxis filosófico-africana emancipa, afirma os sujeitos nela envolvidos e contribui para a construção de aprendizagens significativas mediante o desenvolvimento humano, tendo como objetivo o estímulo do senso crítico, da sensibilidade e da superação de situações de subalternidade nas quais os estudantes se encontram em muitos casos. Assim, os discentes se constituirão agentes do discurso filosófico (Viana, 2024, p. 13).

O que se deduz acima é que o desenvolvimento e a aplicação de uma práxis filosófico-africana na contemporaneidade representa um contributo pedagógico para uma educação emancipatória, proporcionando uma autoafirmação para aqueles que são vítimas de discriminações e racismo. Aqui se apologiza a importância de repensarmos o modelo educacional que possuímos — e queremos ter — e sobre como a população negra tem acesso à uma educação que lhes proporcione a autossubjetivação, rompendo o ciclo que colabora com a insistente permanência das desigualdades sociais e raciais a partir do momento em que se acredita e defende a ideia de que todos são iguais, porém desconsiderando as especificidades culturais existentes. Conscientizar-se sobre a importância de um currículo e um discurso filosófico multicultural como disseminação de conhecimentos libertários e emancipadores produz o processo da intersubjetivação da

² Acrescentamos ainda a relevância do conceito de autossubjetivação que se trata da ação do indivíduo construir-se a si mesmo como sujeito de transformação, compreendendo a si próprio, também o outro, como protagonista de seu projeto de vida individual e coletivo, prezando pela ética ubuntu, pela justiça restaurativa e do perdão baseada no ubuntu, pelo acolhimento e valorização do outro no processo de suas interrelações que proporcionam o diálogo e a produção coletiva de conhecimentos científicos dentro do universo do pensamento africano, afrodiaspórico e afro-brasileiro.

Filosofia Africana, que possui como referenciais a liberdade e a interculturalidade, o que torna o discurso filosófico africano fundamental para o debate sobre a história e a cultura dos africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros em sala de aula. Dessa forma os alunos poderão compreender que não são apenas objetos, mas sujeitos do conhecimento. E mais ainda, serão capazes de, em uma participação ativa e coletiva, tornar a escola um “espaço epistêmico no qual o diálogo da intersubjetivação pode ser exercido duma forma sistemática” (Castiano, 2010, p. 232). É como diz o filósofo estadunidense Asante (2009, p. 104), “na visão afrocêntrica, todo conhecimento deve ser emancipador”. Sendo assim, o espargimento nas instituições educacionais de conhecimentos inter e multiculturais embasados nos saberes africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros são imprescindíveis na sementeira e cultivo de espaços que proporcionam um caminho de africanização curricular na educação brasileira e indicar práxis pedagógicas afroperspectivistas que visam a criação de espaços de intersubjetivação.

O que defendemos nesta abordagem, é que se deve desenvolver na educação formal brasileira tendências de superação do estatuto periférico dos saberes produzidos pelos pesquisadores africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros para um estatuto paradigmático central na produção (pesquisa) e na disseminação (educação) de referenciais de conhecimentos multiculturais. Este cultivo e sementeira de saberes africanos e afro-brasileiros encontram seu pressuposto básico para uma mudança no engajamento do professor-pesquisador, seja na educação básica ou superior, no intuito da criação intencional e na ampliação de espaços de intersubjetivação dos conhecimentos produzidos como práxis pedagógicas nas escolas brasileiras que visem o diálogo inter e multicultural (Viana, 2024, p. 14).

Qual é, portanto, a relação entre práxis pedagógica e Filosofia Africana? Ambas são atividades reflexivas e críticas da realidade, procurando estremecer paradigmas ultrapassados com o objetivo de sensibilizar e impactar a realidade local e global (globallocal) dos envolvidos no processo educativo para sobrepujar a condição hegemônica da epistemologia conservadora eurocêntrica, produzindo uma ação transformadora. É importante que se desenvolva a compreensão de que há outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, como o é a africanidade da filosofia.

A própria BNCC corrobora com o exposto acima ao regular³ que

³ Embora regule, a BNCC não pode ser considerada como uma práxis integral do que ela prescreve. Entre lei e realidade há uma enorme lacuna. Não seria aquela uma forma de distorção ou mascaramento da realidade? Devemos insistir nas mudanças essenciais e não apenas formais. Defendemos que o afroperspectivismo se trata de uma dessas imprescindíveis mudanças como referencial que favorece uma educação inclusiva e socialmente transformadora.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2018, p. 401).

A BNCC ainda prescreve, referenciando a educação integral, que a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. É preciso tornar as leis educacionais uma práxis que vise mudanças essenciais e não apenas formais.

No novo cenário mundial, reconhecer-se dentro do próprio contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Demanda o desenvolvimento de aptidões para uma contínua abertura ao aprendizado (aprender a aprender), saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Exige o olhar do afroperspectivismo⁴, da intersubjetivação, da descolonização curricular e do diálogo entre a diversidade de saberes para se atingir uma educação integral inter e multicultural.

4 Descolonização curricular: um caminho para o desenvolvimento de uma educação emancipadora

⁴ É oportuno situar o que entendemos por afroperspectivismo. A Afroperspectiva é uma tendência na Filosofia brasileira que busca formular conceitos recorrendo às tradições indígena, africana e afro-brasileira. Ela é uma forma de abordar o conhecimento, uma maneira de se construí-lo, uma possibilidade de se pensar a partir de um território epistêmico que não seja exclusivamente ocidental, porém dialogando com esses territórios. Segundo Nogueira (2014, p. 46), a Filosofia afroperspectivista é uma maneira de abordar as questões que passam por três referências: 1ª) Afrocentricidade; 2ª) Perspectivismo ameríndio; 3ª) Quilombismo. Alguns aspectos da formulação intelectual feita por Molefi Asante, articuladas às questões propiciadas pela etnologia amazônica de Eduardo Viveiros de Castro em conjunto com a formulação política do quilombismo de Abdias do Nascimento, são as fontes para a Filosofia afroperspectivista.

O conceito de educação prescrito pela BNCC se relaciona com os termos base — educação é a base — e integral, e que se refere “à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 14). Compreende-se a educação, dessa forma, como o fundamento de um processo intencional cujo objetivo é a formação integral dos estudantes em consonância com seus interesses e com as questões que a contemporaneidade lhes impõe.

Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 14).

Em Brandão (2007), a educação, como ação de aprender e ensinar, é intrínseca à vida.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (Brandão, 2007, p. 7).

Em sua obra *O que é Educação*⁵, descreve o conceito partindo da educação tribal-familiar, discorrendo pela história da educação no período clássico grego, passando pela antiguidade romana até chegar à compreensão contemporânea. O autor faz uma crítica ao poder centralizador do Estado que, ao elaborar o regimento da educação brasileira, molda a educação aos interesses das elites dominantes e não aos interesses do cidadão tangente aos seus verdadeiros valores culturais.

⁵ Para a apropriação de vários conceitos de educação, recomenda-se a leitura do livro *O que é educação*. Nele, o professor Carlos Rodrigues Brandão (2007) transcorre a e na história para tematizar o ato de educar a partir da educação em pequenas sociedades tribais de caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. Aborda também o conceito de educação na concepção filosófica, citando uma variedade de pensadores, como nos exemplos: “A Educação não é mais do que o desenvolvimento consciente e livre das faculdades inatas do homem” (Sciacca); “A Educação é o processo externo de adaptação superior do ser humano, física e mentalmente desenvolvido, livre e consciente, a Deus, tal como se manifesta no meio intelectual, emocional e volitivo do homem” (Herman Horse); “O fim da Educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seja capaz” (Kant); “É toda a espécie de formação que surge da influência espiritual” (Kriek).

Mas, do outro lado do palco, intelectuais, educadores e estudantes fazem e refazem todos os dias a crítica da prática da educação no Brasil. Eles levantam questões e afirmam que, do Ministério à escolinha, a educação nega no cotidiano o que afirma na Lei. Não há liberdade no país e a educação não tem tido papel algum nos últimos anos para a sua conquista; não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais (Brandão, 2007, p. 56).

Ninguém foge da educação até findada a vida; ela é um processo vital. Contudo, se por um lado a educação pode ser o exercício do poder da ideologia de um Estado sobre o cidadão que molda o sistema educacional para suprir os interesses do capital, ela pode ser compreendida na contramão, por se tratar de uma ação de intersubjetivação e ser um campo do conhecimento que recebe e integra os contributos de saberes plurais para a formação integral do sujeito.

Em outras palavras, aqueles envolvidos no diálogo e no debate inter e multicultural se tornam os sujeitos do conhecimento capazes de “substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (Mészáros, 2008, p. 47), rompendo com a lógica do capital e cumprindo “a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora” (Mészáros, 2008, p. 76) a partir da educação comprometida com uma mudança radical e absolutamente necessária, pois “o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses” (Mészáros, 2008, p. 61).

Introduzir elementos revolucionários na educação, por meio de uma pedagogia emancipadora, produz a ação dos elementos de decomposição da sociedade predominante, injusta e opressora para a composição de uma sociedade universal, justa, libertadora e autogestora. Cria indivíduos capazes da autoeducação e conscientes de sua ação política e revolucionária para reconstrução geral da sociedade.

A Constituição Brasileira de 1988 prescreve a educação como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado e da família. Em seu artigo 205 declara: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Essa finalidade sairá do âmbito teórico para a práxis se a educação “ajudar a perseguir o objetivo de uma

mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (Mészáros, 2008, p. 48).

Comumente a educação está dividida em três tipos: educação formal, não formal e informal. A primeira é aquela que decorre dentro do programa organizado, planejado, avaliado e transmitido pelas instituições da sociedade: academias, escolas, institutos, universidades e outras instâncias do conhecimento organizado. Geralmente levam à obtenção de um diploma e ao reconhecimento social dos conhecimentos adquiridos; é a educação escolar, institucional, cujo acesso quantitativo e qualitativo costuma ser restrito às classes média e alta, o que sempre representa uma dificuldade adicional para as classes mais desfavorecidas, muitas vezes submersas no desconhecimento.

A segunda sobrevém como complemento ou alternativa à educação formal. Pode ser estruturada de acordo com arranjos educacionais, mas de maneira mais flexível, geralmente em ambientes baseados na comunidade, no local de trabalho ou na sociedade civil.

A terceira ocorre no cotidiano, na família, sendo compreendida como qualquer experiência que tenha efeito formativo sobre o modo de pensar, sentir ou agir. Pode ser não intencional ou intencional. Na prática, há um *continuum* do altamente formalizado ao altamente informal, e a aprendizagem informal pode ocorrer em todos os três cenários. É, digamos, a educação “para a vida” e cada um a adquire à sua maneira e às próprias condições ou condicionamentos. Desse modo, Estado, família e sociedade estão imbricados no processo educativo dos indivíduos, fazendo jus ao artigo 205 da Constituição Federal.

A educação é um processo complexo na vida do ser humano, que ocorre fundamentalmente no seio da família e, posteriormente, nas diferentes etapas da vida escolar ou acadêmica que o indivíduo transita (do jardim de infância à universidade). O resultado do processo educacional é incerto, uma vez que o ser humano nunca para de aprender, de mudar seus comportamentos e seus preceitos.

Porém, as fases iniciais da vida são consideradas fundamentais para a formação e educação do indivíduo (tanto nos aspectos formais como nas questões afetivas, cidadania etc.), visto que serão elas as responsáveis pela forma de agir que o indivíduo apresenta na sua idade adulta. Ao mesmo tempo, a educação formal ou acadêmica é considerada em nossas sociedades uma instituição a serviço do ser humano, de seu aprimoramento e de sua aprendizagem, na qual ele pode não só adquirir conhecimentos profundos e complexos,

mas também moldar um modo de pensar as questões de ética, moral, afetividade, relações interpessoais etc.

5 Uma práxis pedagógica pluriversal e intercultural

Como produzir mentalidades e relações que rejeitem práticas de exclusão, discriminação, xenofobia e, principalmente, o racismo antinegro? Como sanar os prejuízos causados à humanidade pelo epistemicídio como consequência da hegemonia da “razão branca”? Como o ato de educar pode promover no indivíduo a valorização e o respeito para com os diversos grupos étnicos e sociais? Para a filósofa e educadora brasileira Adilbênia Machado (2015)⁶, a educação ou o ato de educar, tem por objetivo

[...] promover, ao indivíduo, o desenvolvimento ético, moral, cognitivo, físico e emocional, instruir para a vida, desse modo, apresenta-se como um instrumento de transformação onde o seu comprometimento maior é a promoção do bem-viver do homem como um todo, onde seus valores e comportamento no cotidiano seja respeitoso com os diferentes grupos étnicos e sociais. O conhecimento é um acontecimento empírico, fruto das experiências que criam e re-criam o evento do próprio existir (Machado, 2015, p. 7).

Ora, partindo da compreensão de que o homem é um ser cognoscente, isto é dotado de razão, de que o conhecimento é fruto das experiências que criam e recriam a existência humana e de que essa existência se dá em tempo e em espaço diversos — é presente, passado e futuro, é estar aqui, ali, acolá — podemos falar de pluriversalidade do ser. Quer dizer que são múltiplos os lugares onde o indivíduo pode ser e estar, assim como são múltiplas suas culturas e experiências. Também há uma multiplicidade de visão de mundo, assim como as atividades reflexivas e críticas sobre a realidade que envolve o ser cognoscente. Portanto, conclui-se, de forma válida, que existem formas pluriversais do pensamento, o que nos permite ainda inferir que há outras filosofias além das filosofias ocidentais.

⁶ Adilbênia Machado é membro e faz parte da coordenação da AFYL Brasil (AFYL – Asociación de Filosofía y Liberación). Com o objetivo de articular, produzir, difundir conhecimentos, metodologias e ações relacionadas às suas matrizes filosóficas em diálogo com os movimentos sociais, a AFYL Brasil realiza seminários, debates, eventos acadêmicos, publicações, divulgações de obras e apoia iniciativas de movimentos e grupos sociais diversos. Reúne professoras/professores da universidade e da escola básica, estudantes de graduação e pós-graduação, ativistas e artistas que orientam suas reflexões filosóficas e suas ações na direção do compromisso com os movimentos sociais e as comunidades tradicionais em prol de uma sociedade justa e libertária.

A descolonização curricular visa destronar a universalidade das filosofias eurocêntricas e pensar práxis pluriversais que promovam a interculturalidade crítica como ação transformadora das estruturas sociais injustas, como uma forma de aprender a ser, estar e conviver com o outro. Defendendo essa perspectiva descolonizadora, os educadores brasileiros João e Gilberto asseveram que a

Educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico. Sob essa ótica, interculturalidade crítica possibilita a convivência de realidades plurais, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, problematização e relativização de estruturas e práticas sociais (Munsberg; Silva, 2018, p. 149).

A interculturalidade propõe uma superação de discursos hegemônicos e uma abertura para o diálogo, cooperação e convivência multicultural, e como fomos moldados aos padrões coloniais e estamos buscando uma desconstrução do conservadorismo epistêmico, é necessário ressignificar o nosso contexto social e a nossa cultura. Nesta concepção, a educação é uma das possíveis vias para a ação do projeto intercultural, ou seja, da concretização de ações que possibilitam as interrelações nas quais duas ou mais culturas, ou identidades culturais, interajam em condições de igualdade e respeito, possuindo na educação um meio de desenvolvimento dos valores da tolerância, da paz, dos direitos humanos e da democracia.

O filósofo afroperspectivista brasileiro Noguera (2012), excluindo o sentido pejorativo e o caráter social do termo, utiliza a expressão “denegrir a educação”, aplicando a afroperspectiva como base para a descolonização do currículo. Esta sentença do autor pode ser compreendida através da ideia de pedagogia da pluriversalidade, que foi concebida na filosofia afroperspectivista.

A pedagogia pluriversal, a qual se trata de uma abordagem educacional que busca reconhecer e valorizar a diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, de orientação sexual e de habilidades de cada indivíduo, objetiva promover uma educação mais inclusiva e integral, que respeite e valorize as diferenças e que seja capaz de formar cidadãos críticos e conscientes. Trata-se de uma resposta à necessidade de superar a visão hegemônica eurocêntrica e homogeneizadora da educação, que muitas vezes ignora as particularidades e as diferenças culturais e sociais dos alunos. Ela propõe uma educação que valoriza a diversidade e que seja capaz de dialogar com as diferentes culturas e realidades,

reconhecendo “as modificações e reacomodações das relações de poder e do modo como atores e atrizes entram em cena nas disputas em torno dos cânones, dos currículos, dos critérios de exame e afins” (Nogueira, 2012, p. 71).

Neste contexto, denegrir a educação significa o empenho para revitalizar as perspectivas esquecidas, problematizando os cânones epistêmicos, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas que supõem que um saber deva ser estabelecido como regra e norma para o enquadramento das pessoas que não conhecem o que “deveriam” saber para o seu próprio bem (Nogueira, 2012, p. 71). Para ilustrar seu pensamento, Nogueira explicita:

Por exemplo, numa pedagogia pluriversal cabem usos da etnomatemática, permitindo que uma aula de geometria possa ser um ensaio coreográfico, isto é, desfazer os limites entre o que seria da ordem cognitivo intelectual – matemática – e o que é da ordem psicomotora – a dança, a educação física. A revitalização própria de denegrir a educação pode desfazer limites, permitindo que corpo e alma possam ser sinônimos (Nogueira, 2012, p. 72).

Ressignificar a educação, a práxis pedagógica e o currículo é tarefa urgente e um processo contínuo tanto na formação dos alunos quanto na dos docentes. Por isso, a necessidade de denegrir a educação para que ela cumpra seu objetivo. A africanidade da filosofia e seu debate são pontos cruciais para a formação de parâmetros curriculares imprescindíveis às transformações das relações étnico-raciais.

A inclusão do estudo de filosofias não ocidentais (africana, latino-americana, afro-brasileira, ameríndia) constitui uma prática pluriversal que permite a interação com as várias formas de conhecimento, oferece a oportunidade de ampliar os horizontes educacionais e de pesquisa. “Na busca de uma educação antirracista, as tradições africanas devem ser atualizadas, percorridas, desdobradas e integrar o currículo de forma efetiva” (Nogueira, 2014, p. 83). Pesquisar sobre a Filosofia Africana implica uma necessidade de resignificar o educar, assim como o currículo (Machado, 2012).

Por fim, para produzir mentalidades e relações que rejeitem práticas de exclusão, discriminação, xenofobia e, principalmente, o racismo antinegro, para sanar os prejuízos causados à humanidade pelo epistemicídio como consequência da hegemonia da razão branca e para que o ato de educar possa promover no indivíduo a valorização e o respeito para com os diversos grupos étnicos e sociais, é mister a práxis de uma pedagogia da pluriversalidade que promova uma educação intercultural que integre saberes plurais,

possuindo em sua base a afrocentricidade da filosofia em diálogo com as demais matrizes filosóficas.

6 Considerações Finais

Esta investigação considera que os referenciais da Filosofia Africana, principalmente o afroperspectivismo e a intersubjetivação, são capazes de oferecer uma enorme contribuição a fim de uma ressignificação e potencialização do ensino de filosofia nos currículos escolares, desfazendo as barreiras coloniais do conservadorismo epistêmico através de uma libertação que inclui a África como *locus* de atividade filosófica e o conhecimento africano como referencial por meio do qual as relações para todo encontro filosófico são possíveis, promovendo uma epistemologia pluriétnica, um diálogo interfilosófico e uma educação multicultural, pluriversal, integral e antirracista empenhada na tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora.

Destarte, o desejo é que este trabalho possa apontar mecanismos de enfrentamento e resistência diante do processo de deslegitimação e silenciamento dos saberes africanos promovido pelo epistemicídio e pela lógica do sistema capitalista, que produziram subjetividades subalternizadas pelo processo do colonialismo e do imperialismo. Propôs-se que a produção filosófica, para distanciar-se de um colonialismo epistemológico, necessita de uma desconstrução dos estereótipos racistas impostos pelo pensamento filosófico conservador eurocêntrico a partir de um diálogo com fontes epistemológicas de origem africana, afrodiaspórica e afro-brasileira, porém sem excluir outras teorias de conhecimento.

O processo de educação formal na contemporaneidade necessita ser concebido para além do capital como forma de autossubjetivação e de construção identitária dos negros, uma vez que estão inseridos em uma realidade desigual, discriminatória e excludente. O problema da desigualdade, que reincide direta e principalmente na vida das minorias étnicas, religiosas, sociais, sexuais, é um fator determinante para a configuração da sociedade brasileira e do currículo escolar libertário e emancipatório.

Nesta concepção, o processo educativo emancipador e multicultural é um possível mecanismo para a concretização do projeto pluriversal, intercultural e integralizador de saberes, desconstruindo o currículo eurocêntrico e denegrindo a educação por meio da pedagogia da pluriversalidade, contemplada pela filosofia africana e pelos referenciais

afroperspectivista e intersubjetivo, os quais se empenham na revitalização de perspectivas epistemológicas subalternizadas, esquecidas, inviabilizadas e muitas vezes silenciadas em busca de uma educação dialógica e colaborativa entre conhecimentos plurais.

Esta pesquisa evidenciou que o currículo em afroperspectiva é um caminho para desconstruir o currículo eurocêntrico e reconstruir um que seja pluriétnico. Na problematização dos cânones epistêmicos eurocêtricos é ressaltada a necessidade de ressignificar o educar e o currículo, confrontando as perspectivas afrocêtricas com as estruturas e epistemologias opressivas enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal. Deixando de lado as condições de subjugamento e de supremacia, gera-se uma relação de coexistência, cooperação e diálogo entre Filosofia europeia e Filosofia Africana e com as demais matrizes filosóficas através de um diálogo interfilosófico que consideramos uma engrenagem essencial no processo de desconstrução do eurocentrismo por ser reconciliador, libertário, inter e multicultural, pluriversal e emancipador.

As projeções deste trabalho nos remetem a apontar caminhos importantes frente aos desafios provocados pela adoção de referenciais epistêmicos africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros, desenvolvendo uma crítica ao conservadorismo epistêmico e aos currículos eurocêtricos e defendendo a criação e aplicação de práxis pedagógicas que visem a introdução dos referenciais da Filosofia Africana, quais sejam a intersubjetivação e o afroperspectivismo, como práxis pedagógica capaz de: (1) promover uma educação integral dos discentes e (2) auxiliar no processo de formação inicial e continuada dos docentes associados ao incentivo destes e daqueles para que assumam um perfil afroperspectivista.

Um método pedagógico que dialoga com os referenciais da Filosofia Africana, principalmente o afroperspectivismo e a intersubjetivação, representa uma aproximação do currículo com as demandas pessoais e sociais dos estudantes e docentes. A desconstrução do conservadorismo epistemológico como processo de reconstrução epistêmica inter e multicultural, reciprocamente ao ensino e estudo da Filosofia Africana, oportuniza o respeito nas relações interpessoais e representa um eficiente recurso que oportuniza práticas integradoras de conhecimentos interdisciplinares e plurais voltados para uma formação integral do sujeito nos diferentes espaços, níveis e modalidades educacionais.

Referências

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Série Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira. v. 4. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. Coleção primeiros passos; 20. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASTIANO, J. P. **Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação**. Maputo: Ndjira, 2010.

MACHADO, A. Filosofia Africana e Currículo: Aproximações. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, v. 0, n. 18, mai. 2012. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/7027/555>. Acesso em: 21 ago. 2024.

MACHADO, A. Pensamento filosófico africano, afro-brasileiro e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: outro olhar (formação e encantamento). **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 24, mai./out. 2015b.

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

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, G. F. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar. 2018.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 62-73, mai./out. 2012.

NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANA, P. J. O. Racismo, educação e referenciais da filosofia africana. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 13, n. 1, 2024. DOI: 10.35819/tear.v13.n1.a7000. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/7000>. Acesso em: 21 ago. 2024.



Reflexões sobre ceticismo e cientificismo em David Hume

Gabriela Rocha de Almeida¹

Resumo: Em tempos pré-iluministas, à luz da soberania da razão e da ciência, David Hume, no *Tratado sobre a natureza Humana*, empreendeu a tarefa de realizar uma ciência da natureza humana a partir da investigação das faculdades mentais e sua relação com os objetos de conhecimento. Ao desenvolver sua epistemologia, o filósofo conjuntamente abriu caminho a consequências significativas tanto para seu projeto quanto para a história da filosofia posterior. Após abordarmos sua “geografia mental” exposta no *Tratado*, este artigo pretende trazer à tona, dentre tais consequências, reflexões em torno do 1) ceticismo abordado por Hume, e em torno do 2) cientificismo que permeia sua intenção de desenvolver uma ciência da natureza humana. Partindo da metodologia teórico-bibliográfica de cunho qualitativo, objetivamos analisar criticamente a discussão acadêmica sobre ceticismo e naturalismo em sua filosofia, argumentando a favor de seu caráter prático ao lado de cético e, no que se refere ao segundo ponto, a favor de um retorno à importante questão sobre a relação entre ciência e filosofia.

Palavras-chave: Epistemologia; Metafísica; Ceticismo; David Hume.

Reflections on skepticism and scientism in David Hume

Abstract: In pre-Enlightenment times, in light of the sovereignty of reason and science, David Hume, in the *Treatise on Human Nature*, undertook the task of creating a science of human nature based on the investigation of mental faculties and their relationship with the objects of knowledge. By developing his epistemology, the philosopher simultaneously paved the way for significant consequences both for his project and for the history of subsequent philosophy. After addressing his “mental geography” exposed in the *Treatise*, this article aims to bring to light, among such consequences, reflections on 1) the skepticism addressed by Hume, and on 2) the scientism that permeates his intention to develop a science of human nature. Starting from the theoretical-bibliographical methodology of a qualitative nature, we aim to critically analyze the academic discussion on skepticism and naturalism in his philosophy, arguing in favor of its practical character alongside skeptical and, with regard to point 2, in favor of a return to the important question about the relationship between science and philosophy.

Keywords: Epistemology; Metaphysics; Skepticism; David Hume.

Reflexiones sobre el escepticismo y el cientificismo en David Hume

Resumen: En la época anterior a la Ilustración, a la luz de la soberanía de la razón y la ciencia, David Hume, en su *Tratado sobre la naturaleza humana*, emprendió la tarea de realizar una ciencia de la naturaleza humana basada en la investigación de las facultades mentales y su relación con los objetos del conocimiento. Al desarrollar su epistemología, el filósofo preparó el camino para importantes consecuencias tanto para su proyecto como para la historia de la filosofía posterior. Luego de abordar su “geografía mental” expuesta en el *Tratado*, este artículo pretende sacar a la luz, entre tales consecuencias, reflexiones en torno a 1) el escepticismo abordado por Hume, y en torno a 2) el cientificismo que permea su intención de desarrollar una ciencia de la naturaleza humana. A partir de una metodología teórico-bibliográfico de carácter

¹ Mestra em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: gabsamd1@gmail.com.

cualitativo, nos proponemos analizar críticamente la discusión académica sobre el escepticismo y el naturalismo en su filosofía, argumentando a favor de su carácter práctico junto a los escépticos y, con respecto al punto 2, a favor de un retorno a la importante pregunta sobre la relación entre ciencia y filosofía.

Palabras clave: Epistemología; Metafísica; Escepticismo; David Hume.

1 Introdução

No meio tempo entre o fim do período medieval no século XV e o início da modernidade no século XVII com a revolução científica, houve o período renascentista, no qual podem ser buscadas e investigadas as raízes do período moderno. O Renascimento foi bem representado pelos humanistas com a expressão “fazer reviver”, contrastando sua nova época à medieval, a época da luz contraposta à da escuridão. Contudo, “a Idade Média foi época de grande civilidade” e, logo, a inovação característica do Renascimento “não é a do saber contra a ignorância: ela é muito mais o nascimento de outra civilização, de outra cultura” (Reale, 1990, p. 27).

Na época moderna, observamos um ríspido distanciamento entre a Igreja Católica e a formação do conhecimento, o qual sofreu, como culminância, uma inexorável e significativa bifurcação: entre ciência e religião. Tal período repercute, claro, nas características da ciência na revolução científica: a ciência não está a serviço da fé e deve ser livre do autoritarismo da tradição. Seu objetivo passa a ser interceder e dominar a natureza diante da valorização do homem e de sua capacidade de conhecimento. Agora, diferentemente da postura luterana contra a arrogância da razão, exposta no fim da Idade Média, a razão é capaz de conhecer objetos metafísicos e gerir a conduta humana: “O indivíduo, que ‘nasce’ com Descartes, é a entidade dotada de razão e que é sujeito livre para operar suas decisões” (Veiga, 2007, p. 22). Ademais, a revolução científica é o império da crença no Deus geômetra, sendo o universo ordenado e concebível por intermédio da linguagem matemática. Dessarte, o novo método de investigação desse novo modo de lidar com o conhecimento possui como dois de seus atributos capitais a experimentação e a matematização.

Bacon, Hobbes e Locke vivem no auge da revolução científica, ao passo que Berkeley e Hume extraem suas consequências. Na qualidade de verdadeiro fundador do empirismo moderno, Bacon afasta-se do sensacionismo: não seria a trivial experiência

aquela que é dirigente do conhecimento, mas o experimento:² a experiência disciplinada pelo intelecto, sustentada por uma hipótese e afastada da operação casual e isenta de normas que é característica da primeira. Tal significado de “experimento”, embora possua raízes na Idade Média, fora fixado posteriormente por Bacon. Em semelhante direção, Hume, no *Tratado sobre a natureza humana*, é influenciado pela sólida visão da natureza construída por Newton sob a base segura da observação e do método do raciocínio experimental preconizado por Bacon, observando ser preciso aplicá-lo igualmente à natureza humana: também ao sujeito e não só ao objeto (Reale, 1990).

Em um primeiro momento, por meio de revisão bibliográfica de cunho teórico-qualitativo, abordaremos o empreendimento de Hume no *Tratado* (T), também reeditado pela Unesp em *Investigação sobre o entendimento humano* (I), buscando explicitar, na apresentação de sua ciência da natureza humana, os principais pontos a partir dos quais sua teoria epistemológica abre caminho à sua conhecida crítica à metafísica e ao conhecimento puro. Uma vez delineado tal cenário, isto é, após abordarmos os desdobramentos críticos da teoria, abordaremos no tópico 3 algumas questões vinculadas às consequências de tal epistemologia: o ceticismo e o cientificismo. Objetivamos, a partir de tal enfoque, tanto levantar reflexões sobre o caráter prático da filosofia de Hume enquanto empirista – a partir da discussão sobre ceticismo e realismo – quanto sobre a relação entre ciência e filosofia a partir da discussão sobre ceticismo e naturalismo. Isso posto, serão abordados criticamente temas consideravelmente caros à filosofia de Hume, uma vez que detalhes e sinuosidades de seu pensamento têm sido amplamente discutidos.

2 A ciência da natureza humana no *Tratado*

Na obra *Tratado sobre a natureza humana*, o filósofo escocês David Hume explicita e desenvolve seu empirismo acompanhado de um toque cético e de um naturalismo peculiar. Para tanto, se põe principalmente a árdua tarefa de desenvolver uma “geografia mental” (I 1.1.13), isto é, de delimitar fronteiras, analisar e ordenar as

² A respeito do significado comum e de cunho metodológico atribuído à experiência por todas as correntes do empirismo, no qual a repetibilidade é central, há uma inadequação em seu uso quando se tratam de experiências particulares e atípicas. Como critério de garantia de verificação, a experiência controlada deve ser emancipada em relação às crenças que é solicitada a averiguar, para que estas não interfiram na averiguação e para que enganos não sejam concebidos como prova de validade. Nesse sentido, referir-se ao sentido de experiência religiosa/mística passa a ser adequado somente no significado historicamente anterior, referente à participação pessoal em situações ligadas a crenças valorativas (Abbagnano, 2012).

faculdades da mente, seus poderes e capacidades. Hume toma para si tal ocupação porque, afirma o filósofo, ninguém antes havia se debruçado de modo mais cauteloso e analítico sobre o entendimento humano, fato esse que expressa negligência quanto ao estudo de algo tão significativo como as próprias faculdades mentais humanas. Isso posto, o filósofo encara o estudo da mente como o estudo de qualquer outro fenômeno natural, tal como as ciências cognitivas já no final do século XX (Biro, 1993), abarcando a pressuposição de que a mente possa ser avaliada por experimentos que explicariam-na pela resolução de muitos efeitos particulares em algumas causas gerais.

De fato, Galileu propôs o método científico para consolidar os princípios das ciências experimentais, alicerçado na averiguação e em fundamentos matemáticos. Com ele, pôde determinar padrões de interpretação e inferência de princípios aplicados para compreender fenômenos. Em tal momento, buscou-se controlar continuamente a práxis para garantir o desenvolvimento de procedimentos seguros e instituir a razão como condutora do encadeamento do saber científico. Tal controle refere-se à introdução do experimento para a construção de conhecimento sistemático do real. Hume, inserido em tal contexto, adotou o procedimento de duas etapas do *Principia* de Newton, a partir do qual buscou derivar uma pequena gama de causas simples de dados observados por indução, explicando com base nisso o restante da experiência.

O empirismo e o enaltecimento da experiência desenvolvidos por Hume se dão por meio da tese de que todas as nossas ideias são derivadas de impressões. Segundo Hume, as impressões são divididas em sensações externas (dos sentidos) e internas (sentimentos), e, como o próprio nome evidencia, dizem respeito a uma espécie de impressão vinda do objeto ao sujeito, o que sugere a oposição entre receptividade e inatismo. A distinção entre impressões e ideias foi inaugurada por este filósofo como uma inovação principalmente em comparação a Locke, o qual admitia que todas as percepções eram ideias.³ Hume, por seu turno, admite que as ideias são, bem como as impressões, percepções. O contraste está no fato de que as ideias são cópias pálidas das impressões, marcas deixadas por estas últimas.

As ideias são simples, enquanto recordações (memória), preservando a forma original na qual os objetos foram apresentados, ou complexas, enquanto encadeiam o

³ Para Locke, a percepção seria a ideia mais simples provinda do pensamento (embora, segundo o filósofo, uma noção sobre em que consiste a percepção somente possa ser dada pela reflexão) e se daria apenas quando as alterações no corpo atingem a mente (Locke, 1999). Em contraste, Hume admite que as alterações no corpo sejam percepções na medida em que desenvolve uma distinção entre percepções originais e percepções não originais, conforme explicaremos em seguida.

raciocínio (imaginação), movimentando livremente tal forma. Dessarte, para Hume, estas últimas são as percepções menos vívidas, ao passo que as percepções originais são as impressões (afecções) – original corresponde àquilo que não é copiado de uma impressão precedente. Logo, vemos que a memória depende de experiência prévia (impressão), dispondo as recordações daquilo que foi vivido. A imaginação, por sua vez, pode trabalhar e criar objetos/situações para além do vivido, mas sempre a partir dele.

Assim, a liberdade especulativa humana que comumente é julgada como incontrolável, autônoma e independente, estaria na verdade submetida à experiência, uma vez que todas as ideias são produzidas por impressões. Dessarte, a ideia de um animal híbrido, por exemplo, nos é possível formular a partir da associação de ideias de fenômenos dos quais já dispúnhamos de experiência: no caso, de animais anteriormente experimentados. É preciso deter sensações para formar ideias correspondentes, ou seja, estas são sempre derivadas de uma impressão. No que se refere às impressões internas, Hume ressalta que, para que sejam formadas ideias sobre um determinado sentimento, deve-se também tê-lo experimentado.

(...) todos os materiais do pensamento são derivados da sensação, externa ou interna, e à mente e à vontade compete apenas misturar e compor esses materiais. Ou, para expressar-me em linguagem filosófica, todas as nossas ideias, ou percepções mais tênues, são cópias de nossas impressões, ou percepções mais vívidas (I 1.1. 2.5).

Em tal contexto, Hume apresenta exemplos para corroborar a tese de que a experiência é sempre a fonte de nossas ideias, inclusive daquelas mais miraculosas, como a ideia de Deus que, segundo ele, se constitui a partir da expansão de ideias que os seres humanos possuem sobre eles próprios. Por outro lado, Hume cita um exemplo hipotético no qual se mostra ser possível que alguém supra uma falta por meio da imaginação, ou seja, que forme uma ideia sem que seja necessária uma impressão anterior correspondente. Nesse exemplo, uma pessoa conseguiria deduzir um tom de azul faltante, o qual ela nunca experimentou, ao ver uma escala progressiva de tons de azul (I 1.2.1.8).

Deve-se lembrar que o princípio segundo o qual as ideias são cópias das impressões é baseado na realidade empírica e elucida o processo mental de passagem das impressões às ideias.⁴ Deste modo, um sujeito não faz uma inferência indutiva da matiz de azul, mas

⁴ Hume concede lugar proeminente e fundamental a seu Princípio da Cópia. À luz de sua adesão sem hesitações ao conceito de empirismo de Locke, tal princípio seria uma reformulação da negação de ideias inatas deste último (Millican, 2016). Alinhada ao empirismo, a função da inserção do conceito de “cópia”

somente tem a capacidade imaginativa de suprir essa matiz ausente. Nesse sentido, Hume parece não preocupar-se se há uma exceção a qual seu princípio não consegue justificar, uma vez que seu propósito referente à negação da metafísica tradicional baseia-se na crítica às pretensões de extrapolação do campo empírico.

Ao dizer que apresenta-se como evidente o fato de que há um princípio de conexão entre os diversos pensamentos ou ideias, e que elas incorporam-se de forma relativamente metódica e estável, Hume expõe os princípios a partir dos quais elas se conectam: o princípio de semelhança (generalização), de contiguidade (proximidade no tempo e no espaço, lado a lado) e de causalidade (causa e efeito). A semelhança é propiciada, evidentemente, pela experiência prévia de um objeto a partir do armazenamento dessa experiência na memória, e com a criação, pela imaginação, de uma imagem mental sobre o original ali representado. Assim também ocorre com a contiguidade, a qual é possível devido à memória armazenada e ao trabalho de condução natural da imaginação. Os princípios ordenam os diversos elementos apresentados pela memória e direcionam a imaginação para um determinado modo de apresentação organizado e coeso.

Na causação, por seu turno, um objeto conduz a mente a ligar um evento (causa) com seu correlato (efeito). Hume quer demonstrar que o princípio da causação é o que está implícito em todos os nossos julgamentos e tentativas de previsão do futuro. De fato, a partir das impressões, ou seja, a partir do já experimentado, a mente humana se ocupa ou com o raciocínio demonstrativo (relações de ideias; raciocínios *a priori* da matemática intuitivos e demonstráveis) ou com o raciocínio provável, moral/psíquico (*a posteriori*; lida com questões de fato). Diante disso, podemos descobrir as relações entre ideias sem que haja dependência de coisas concretamente existentes, e, assim, tais verdades de natureza matemática não precisam de averiguação, ao passo que o segundo raciocínio se funda na relação de causa e efeito: “todos os raciocínios referentes a questões de fato parecem fundar-se na relação de causa e efeito” (I 1.4.4).

Tal tese é demonstrada por meio do fato de que uma crença em alguma afirmação factual sobre algo ausente é sempre justificada por outro fato: “E aqui se supõe invariavelmente que há uma conexão entre o fato presente e o fato que dele se infere. Se nada houvesse que os ligasse, a inferência seria completamente incerta” (I 1.4.4). Na natureza, afirma o filósofo, a causa e o efeito estão sempre ligados nos fenômenos em face

direciona-se a um investimento contra ideias injustificadas como aquelas nutridas pelos metafísicos, fazendo parte de seu escopo amplo de crítica à tradição, conforme abordaremos adiante.

de sua uniformidade. Entretanto, à nossa ignorância, causa e efeito aparecem como ideias distintas.

Uma análise *a priori* não encontra nada que possa antecipar ou mostrar o efeito que decorrerá dos fenômenos: “O mais atento exame e escrutínio não permite à mente encontrar o efeito na suposta causa, pois o efeito é totalmente diferente da causa e não pode, conseqüentemente, revelar-se nela” (I 1.1.4.9). O conhecimento da relação causa/efeito se dá apenas ao descobrirmos, sempre por meio da experiência, que objetos particulares apresentam-se amiúde em estado de conjugação entre si. Hume apela para os exemplos mais práticos: se alguém que nunca experienciou mergulhar em um rio (e que nunca recebeu informações sobre) assim o fizesse de primeira, se afogaria:

Nenhum objeto jamais revela, pelas qualidades que aparecem aos sentidos, nem as causas que o produziram, nem os efeitos que dele provirão; e tampouco nossa razão é capaz de extrair, sem auxílio da experiência, qualquer conclusão referente à existência efetiva de coisas ou questões de fato (I 1.1.4.6).

Dessarte, vemos claramente a crítica à tradição metafísica, que considera a relação de causa e efeito como necessária e independente da experiência (T 1.3.3.1). Tal tradição concebe causa e efeito como eventos conjuntos, e que há uma precedência lógica já contida na causa que conduz ao efeito (Se A, então B). Hume não nega a licenciosidade da mente humana, seu poder de despertar qualquer ideia que deseje, todavia tais descobertas se dão de modo totalmente arbitrário: este processo não é nem direto nem necessário. Especulativamente, é possível conceber inúmeras causas para um efeito, sem que elas sejam contraditórias entre si. A impossibilidade de explicar e investigar princípios últimos não é, todavia, um problema para a ciência da mente, pois, como Biro sugere, Hume parece ter buscado uma nova noção de justificação, a qual tem por fulcro o modo interno e imanente pelo qual a mente forma as crenças (Biro, 1993).

Por isso, no domínio dos fatos, o princípio da não-contradição é inválido: nessas questões o contrário permanece sendo possível na medida em que concebível pela mente. Em tal esfera não pode haver demonstração, porquanto os fatos são contingentes. A contradição seria imposta apenas se o contrário fosse demonstrativamente falso, e a mente não poderia conceber. Não se demonstra matematicamente, assim, que o sol nascerá amanhã. O único modo de estabelecer uma causa, a preferível, seria com base na corroboração da experiência. Assim, as supostas conexões necessárias nutridas pela

mistificação do conceito de causalidade na metafísica nada mais são do que ideias possíveis que se contradizem.

O conteúdo dos fatos, a lei da natureza, somente é dada pela experiência, enquanto os raciocínios demonstrativos, como a matemática, são apenas uma linguagem instrumental vazia (embora tenha sua utilidade). A licenciosidade da mente, na verdade, pode ser fonte de erros e equívocos: podem surgir associações de ideias que não apropriadas para um evento, ou seja, associações que constituem uma falsa avaliação.

Diante disso, não seria a razão que poderia descobrir a relação entre causa e efeito, e sim a experiência: mais ainda, a repetição da experiência e o que criamos a partir dela, ou seja, o hábito ou costume. Isso porque a associação de ideias na causação não proporciona conhecimento sobre a crença (ela apenas une os objetos na mente): a produção da crença causal (epistêmica) acontece pela repetição e pelo hábito. A causação repousa numa ligação fraca e suave, mas as relações de causa e efeito na crença causal, por sua vez, enquanto união ou nexos, é forte e inevitável. Tal em razão do hábito apresentar-se como um mecanismo natural que possibilita instintivamente a sobrevivência do ser humano.

Deste modo, a crença, como validação ou a afirmação de que um objeto se comporta de determinada maneira, se opõe à fantasia. Esta primeira pode ser estabelecida a partir de uma ocorrência ou a partir de várias repetições, embora seu sentimento seja mais avivado mediante maior número de repetições (T 1.4.7.3). Isso porque, depois de estabelecido um costume à regularidade da natureza, os seres humanos, mesmo com um só experimento, realizam a inferência causal ao avaliar o conhecido como semelhante ao desconhecido. A partir disso, o surgimento do sentimento de crença se dá pela regularidade da natureza e pelo hábito: “É apenas após um longo decurso de experiências uniformes que obtemos, em objetos de qualquer espécie, uma firma confiança e certeza com relação a um resultado particular” (I 1.2.4.20).

A faculdade da imaginação, e não uma faculdade racional, é responsável por termos crenças, de modo que o poder da razão para solucionar desafios céticos passa a ser questionado (Biro, 1993). Dessarte, a razão é substituída por natureza, que determina o costume, único capaz de fazer previsões dos eventos. Tal projeção da inferência não se faz por meio de uma cadeia de raciocínio, e nem é uma conexão intuitiva. Infiro, naturalmente e por predisposição, que o fogo cessará o frio a partir da semelhança que estabeleço com os acontecimentos anteriores, nos quais o fogo de fato me aqueceu. Assim, sempre há uma experiência fundamentando a inferência: “Mas, não obstante nossa ignorância dos poderes

e princípios naturais, sempre supomos, quando vemos qualidades sensíveis semelhantes, que elas têm poderes secretos semelhantes, e esperamos que delas se sigam efeitos semelhantes aos de que tivemos experiência” (I 1.2.4.16).

O ceticismo de Hume aparece nesse contexto: se as relações entre causa e efeito são estabelecidas com base na repetição da experiência e em nosso costume, deve-se lembrar que não alcançamos causas universais e finais, mas apenas causas gerais por analogia e a partir da observação. A analogia é uma extensão do princípio de semelhança, uma associação que objetiva generalização.⁵ Deve-se partir do particular para chegar a princípios gerais, por meio de uma teoria da indução que objetive uma generalidade e não um princípio universal. Dessarte, diz Hume, teve êxito, por exemplo, a ciência de Newton. Diante disso, a metafísica está claramente distante de ser cabivelmente chamada de ciência, já que seus objetivos a ultrapassam e carecem de base empírica, ou seja, de comprovação real. A experiência é a responsável por validar, e os assuntos intocáveis do discurso metafísico não são passíveis de comprovação.

3 Ceticismo e cientificismo

O hábito aparece, de fato, como a resposta à grande tarefa à qual Hume se dedica: “examinar o princípio da natureza humana que outorga à experiência essa enorme autoridade e nos faz tirar proveito dessa semelhança que a natureza estabeleceu entre os diversos objetos” (I 1.2.4.20). Portanto, posto que todas as nossas conclusões experimentais procedem da suposição de que o futuro estará em conformidade com o passado, o filósofo afirma que as nossas inferências a partir da experiência não estão baseadas em qualquer processo do entendimento ou no raciocínio: na verdade, se fundamentam no hábito. Nesse contexto, a justificação de tal nexos causal pelo hábito nos traz uma utilidade prática, e, assim, o conhecimento se constitui nas regularidades. Consoante à repetição da experiência, é possível obtermos maior grau de certeza quanto à previsibilidade.

⁵ A influência de Hume para a filosofia de Immanuel Kant, amplamente reconhecida e referida pelo próprio alemão, demonstra a relevância da filosofia de Hume para o cenário formado posteriormente. De fato, muitos conceitos passaram a ser propagados entre os filósofos sob uma nova perspectiva após a *Crítica da Razão Pura* em função do contato com a filosofia humeana. Como exemplos, o conceito de causalidade sofre uma mudança de status considerável, e a dedução transcendental do Eu penso na CRP reformula os conceitos da metafísica clássica, abordando, inclusive, o chamado método analógico para o tratamento da *relação* de existência dos fenômenos (Kant, 2001).

Ao mesmo tempo, o contexto da revolução científica e a apologia à razão estendem-se a todo o pensamento da Idade Moderna. O racionalismo foi considerado tendência comum às grandes doutrinas filosóficas, de modo que algumas assumiram linhas de cunho metafísico e outras cingiram-se ao racionalismo gnoseológico, e, por isso, optou-se por defini-lo não como vulgar uso da razão, e sim como o excesso de tal uso. Nesse sentido, os empiristas, embora contestem o racionalismo continental, não despojam-se de serem racionalistas, no mínimo com relação ao método do qual usufruem. O conceito de razão predominante do século XVIII estende-se às duas correntes como dispositivo a partir do qual se pode predicar investigações as mais variadas.

Seja como for, mesmo que possa ser considerada metodologicamente racionalista, a teoria de Hume não atribui papel primário à razão. Tal fato é explícito quando observamos que a atribuição do rótulo de cético a Hume gerou muitas discussões, em virtude do fato de que Hume assume uma espécie de realismo e outras crenças básicas que são pelo filósofo exaltadas como constatações do senso comum. “Podemos muito bem perguntar que *causas nos induzem* a crer na existência dos corpos. Mas é inútil perguntar *se existem ou não corpos*. Esse é um ponto que devemos dar por suposto em todos os nossos raciocínios” (T 1.4.2.1). O que é exaltado em tal contexto seria a legitimidade da constatação empírica reconhecida pelo senso comum, em contraposição à justificativa racional de tais crenças (Biro, 1993). O senso comum seria, então, o modelo de regulação preventiva do ceticismo total.

Evidentemente, como é recorrente em teorias filosóficas, a própria defesa de que Hume é um realista foi e tem sido discutida. Em primeiro lugar, é preciso distinguir entre os vários tipos de realismo e antirrealismo e, em segundo lugar, localizarmos sua teoria em algum espectro. Assim, discutiu-se se Hume seria um realista semântico e/ou um realista ontológico. Em alguns cenários, foi negado que ele tenha assumido uma posição entre materialismo e idealismo ontológicos (Hakkarainen, 2012). Isso porque, na Seção 12 do *Tratado*, ao tratar sobre a filosofia cética, o filósofo expõe críticas recorrentes em torno da existência ou não-existência dos corpos, e consente com a teoria de que a ideia de extensão seria dependente de ideias de qualidades secundárias dos corpos: “Despoje-se a matéria de todas as suas qualidades inteligíveis, tanto primárias como secundárias, e isso de certa forma a aniquila, deixando atrás de si apenas um certo algo desconhecido e inexplicável, como causa de nossas percepções” (I 1.1.12.16).

A distinção entre qualidades primárias e qualidades secundárias remete as segundas aos sons, cores, calor, frio e outras qualidades sensíveis, na ausência das quais ficamos a cargo das primárias: extensão e solidez com suas modificações, figura, movimento e volume (T 1.4.2.12). Hume reitera que o espaço é inconcebível sem cores ou qualidades táteis, de modo que uma percepção de extensão seria uma percepção de tais qualidades e não poderia, logo, ser uma percepção de corpos. Se uma crença pressupõe uma percepção, e se a extensão não é perceptível, não é possível ter uma crença sobre a existência da extensão ou do corpo enquanto propriedade Real.

Entretanto, como vimos, a exaltação do senso comum que Hume nutre ao abordar a constatação da realidade externa e a possibilidade do conhecimento verificado parece entrar em conflito com a negação da crença na existência dos Corpos derivada de sua defesa da extensão como imperceptível. Em vista de tal impasse, comentadores do *Tratado* expuseram diversas opções de solução ou explicação, tais como traçar uma distinção cronológica entre os momentos de Hume, alternados entre cético e realista, ou defenderam que há simplesmente uma variação entre os assentimentos do autor. Nesse cenário, a interpretação de Hakkarainen assume que, no domínio da filosofia, Hume assume uma posição neutra sobre o realismo,⁶ enquanto, por outro lado, seria assumidamente um realista firme no domínio da vida ordinária. Hakkarainen acrescenta que tal dualidade aconteceria em função da diferença entre filosofia e vida como domínios cujos graus de assentimento refletiriam padrões epistêmicos diferentes: virtudes teóricas como consistência e coerência na Filosofia, e valores práticos na vida cotidiana (Hakkarainen, 2012).

Parece-nos, no entanto, que o tipo de filosofia que Hume escolheu assumir e desenvolver no *Tratado* não permite tal distinção entre diferentes padrões epistêmicos e nem a conseqüente separação metodológica proposta. No início de sua apresentação do argumento cético contra a existência dos corpos, Hume explicita seu julgamento sobre a relevância da questão, e afirma que trata-se de uma questão inserida em um grupo de “argumentos e raciocínios que têm tão pouca utilidade para qualquer propósito mais sério” (I 1.1.12.16). O tipo de propósito sério ao qual Hume refere-se é alinhado ao seu tipo de

⁶ A respeito das pretensões de neutralidade, é conveniente um ponto de reflexão. Trazemos, para isso, um momento do trabalho de Balmes, no qual reitera a tese de que a construção da filosofia começa com uma afirmação, e não com a dúvida (Balmes, 1858). De fato, toda construção filosófica, na medida em que pretende ser minimamente positiva, assume pressupostos e parte de fundamentos sólidos a partir dos quais terá o mínimo de estabilidade para ser desenvolvida.

adesão filosófica, aquele que baseia-se no que a experiência oferece. Mesmo que haja, a seu ver, uma tensão entre natureza e razão, se a experiência não oferece diretamente o questionamento sobre a existência dos corpos, tal não seria uma questão de peso filosófico. Parece, portanto, que a própria especulação sobre a questão em tais termos, e a motivação a ela intrínseca, não são relevantes para Hume: os corpos passam a não serem perceptíveis apenas como resultado de desenvolvermos raciocínios que tendem a se afastarem demasiadamente da experiência por meio da contraposição entre princípios criados pela mente (T 1.4.2.51). Talvez outro indicativo de tal julgamento seja o fato de que o filósofo restringiu-se a apenas expor a questão, e não preocupou-se com a superação ou discussão, por meio da comparação entre princípios da razão, da contradição a que a razão incorre nas objeções a tal questão.

Não nos parece, em todo caso, que um filósofo que tenha redigido, em seguida, um tratado sobre os Princípios da Moral exaltando igualmente o senso comum como sinônimo daquilo que é correto e razoável (I 2.1.1.2), não tenha se preocupado ou mesmo priorizado uma aplicação metodologicamente unificada de sua filosofia à vida. Hume é explícito sobre tal ponto quando afirma que uma das vantagens do fato de sua teoria incorporar a natureza para superar o ceticismo em relação aos corpos seria admitir filosoficamente aquilo que os filósofos já fazem na prática quando suplantam, no momento em que saem de seus gabinetes, as contradições às quais a razão incorre (T 1.4.2.53).

Ao mesmo tempo, com a interpretação exposta em *The Philosophy of David Hume* de Kemp Smith, o cenário de discussões sobre a teoria de Hume foi altamente influenciado pela ideia de tensão entre ceticismo e naturalismo, uma vez que o caráter fundamental da experiência concreta na teoria foi ressaltado por interpretações epistêmicas positivas sobre o projeto, enfatizando-o como a construção de uma ciência da natureza humana em contraste ao caráter puramente cético. Assim, mesmo que exista oposição entre tais princípios, ambos seriam constituintes da teoria humeana, funcionando em complementação (Smith, 1941).

De fato, não caberia aqui abordarmos as obras de Hume direcionadas a assuntos religiosos, como *Diálogos sobre a religião natural* e *História natural da religião*, em face das quais podemos questionar boa parte das interpretações que atribuíram à filosofia de Hume cunho negativo referindo-se ao caráter destrutivo de sua crítica à metafísica. De fato, para além de tal visão, foi dito ser possível encararmos sua filosofia como uma metafísica que compartilha semelhanças com a metafísica escolástica (Kuntz, 1976),

chamando atenção para o todo de sua trajetória desenvolvida nas obras. De qualquer modo, à luz de exemplos contemporâneos, podemos observar que no *Tratado* Hume refere-se a um tipo específico de metafísica, ressaltando os sistemas metafísicos calcados na lógica pura, muitos dos quais possuem raízes na lógica aristotélica. Um modelo paradigmático seria Leibniz, filósofo que desenvolveu seu sistema como uma hipostasiação de proposições básicas, afirmando que as verdades de seu sistema são verdades primárias tais como evidenciam os princípios da não-contradição e da identidade dos indiscerníveis, por exemplo (Leibniz, 1989). Com base nisso, convém observar que, na referida crítica exposta no *Tratado*, Hume deixa em aberto outros conceitos ou desenvolvimentos da metafísica, tais como aqueles em que o conceito de experiência é centralizado em detrimento de princípios *a priori*.⁷

Ao mesmo tempo, com sua ciência da natureza humana, Hume buscou estabelecer não só os limites da metafísica, como também os limites da ciência. Hume adere explicitamente ao seu método, mas questiona o seu alcance. A ciência possui ferramentas para a descoberta de leis e sua aplicação, no entanto, não está autorizada a alcançar conhecimento indubitável, fundamental ou universal. Tanto a razão pura quanto a experiência são incapazes de propiciar conhecimento pleno ou acabado. Dessa forma, nem mesmo o indutivismo escapa de sua crítica: a passagem do particular ao universal não é justificada, já que uma experiência apenas corrobora a efetividade dela mesma em seu próprio contexto, não garantindo a aplicação universal de um princípio a outras situações: “Quanto à experiência passada, pode-se admitir que ela provê informação imediata e segura apenas acerca dos precisos objetos que lhe foram dados, e apenas durante aquele preciso período de tempo” (I 1.2.4.16).

Como sabemos, Newton argumentou que a existência de espaço e tempo absolutos pode ser demonstrada experimentalmente (Newton, 2016). Em uma seção especialmente dedicada a tal tema, Hume argumentou que o nosso conhecimento sobre o espaço é restrito ao que obtemos de nossas percepções e, logo, sua natureza seria um conhecimento que “ultrapasse o alcance do entendimento humano” (T 1.2.5.26). Ademais, além da crítica à pretensão da ciência de atingir o conhecimento fundamental da realidade física, Hume

⁷ Como exemplo, podemos observar a exaltação da experiência e do conhecimento do senso comum em um filósofo contemporâneo crítico de Kant (por sua vez, influenciado fortemente por Hume) sob uma perspectiva consideravelmente diferente. Henri Bergson, de modo semelhante a Hume no que se refere à crítica ao racionalismo tradicional, exaltou, por outro lado, a experiência como metafísica. Influenciado pelo pragmatista William James, Bergson buscou problematizar *apriorismos* culminando na adesão à uma metafísica radicalmente intuitiva (Bergson, 2006).

igualmente questiona sua presunção de ter alcançado exatidão e certeza perfeitas ou quase perfeitas por meio da geometria. Newton buscou, de fato, que seu método permitisse que uma ciência demonstrativa infalível fosse aplicada a corpos em movimento. Mencionando Isaac Barrow, o mentor de Newton (T 1.2.4.21/46), Hume questionou a suposição de que a construção e comparação de figuras geométricas seja precisa quando conduzida na imaginação a partir dos sentidos, e que teríamos, então, uma impressão de certeza ilusória (T 1.2.4.29/51).⁸

Diante disso, podemos observar que o pressuposto de que a ciência esteja qualificada a coordenar todas as manifestações do real e delas inferir teorias fundamentais constitui um pressuposto primariamente filosófico (e não científico) de uma visão de mundo calcada na ciência, isto é, de uma explicação científicizada da realidade. Berkeley, em tal momento histórico, já apontara para os problemas de uma visão científicizada da realidade, tecendo uma crítica à imagem materialista do universo que fora tornada imperiosa pela ciência newtoniana (Berkeley, 1999). Em tal sentido, os desdobramentos da questão em torno da abordagem científica da mente começaram a ser colocados desde Kant, passando adiante por Edmund Husserl e Henri Bergson, por exemplo. Tais filósofos, cada qual com sua teoria específica, problematizaram a ideia de que a mente possa ser abordada por métodos quantitativos, uma vez que seu conteúdo seria qualitativo e não passível de mensuração (Husserl, 1952; Bergson, 2005; Castañon, 2009).

Hume buscou realizar uma ciência da natureza humana, a qual apresenta-se fiel ao campo empírico e à natureza. A adesão ao naturalismo, por sua vez, é uma posição filosófica, e deve ser discutida no campo da Filosofia em diálogo com as demais áreas, buscando a delineação de seu sentido adequadamente. Na medida em que é pretendido alinhá-la às demandas da ciência, a discussão em torno da plausibilidade da visão científicista passa a desaguar nas discussões em torno da legitimidade da ideia de mecanicismo, já muito discutida na época moderna. Desde o século XVII houveram centenas de anos de batalhas entre os dois extremos do mecanicismo e do vitalismo, e

⁸ Para mais detalhes a respeito da relação complexa entre Newton e Hume, ver Hazony & Schliesser, "Newton and Hume", 2016. No artigo, são elencados quatro pontos principais de discordância: "(1) Hume's rejection of Newton's introduction of absolute space and time into physics; (2) Hume's attack on Newton's claim that the exactness of geometry makes mathematical physics an exact science; (3) Rule 7 of Hume's 'Rules by which to judge Newton and Hume of causes and effects', which seeks to limit Newton's claims to be able to extend empirically derived laws to the microworld and to the ends of the universe; and (4) Hume's reduction of the category of force to psychological terms, amounting to the claim that the Newtonian physics describes entities that are not mind-independent" (p. 682-683).

ainda atualmente a noção de teleologia aplicada aos fenômenos vitais é arduamente discutida por filósofos e biólogos (Mayr, 1974).

Mesmo que hoje saibamos dos avanços da ciência no que se refere ao estudo de fenômenos variados, incluindo experiências religiosas e o estudo da vida após a morte (Moreira-Almeida; De Abreu; Coelho, 2022), a própria relação entre ciência e filosofia é muito discutida e deságua em teorias diversificadas. Iain McGilchrist, por exemplo, ao observar a diferença metodológica entre ambos os campos, aplica também à ciência sua exaltação da noção de vitalidade antes aplicada na Filosofia, observando que a primeira parece estar se afastando de uma visão mecânica do real desde a transição da física newtoniana para a física einsteiniana. A mecânica clássica teria representado o mundo como estático, de modo que tenderia a alcançar a organicidade da experiência enquanto vital (McGilchrist, 2019). Da mesma forma, a filosofia de Hume influenciou Einstein na construção da Teoria da Relatividade, especialmente após a superação daqueles aspectos abordados na crítica do filósofo a Newton (Hazony; Schliesser, 2016).

De qualquer forma, como crítico das ambições metafísicas e científicas, o grande legado de Hume constitui-se como sua defesa da modéstia epistêmica. No mínimo, considerando seu alerta quanto aos limites da experiência humana, temas delicados e caros à filosofia devem ser cautelosamente abordados a partir de metodologia apropriada. Mesmo diante de sua admiração pela ciência de Newton, Hume soube analisá-la apropriadamente a partir daquilo que a filosofia exige como campo direcionado a meta-indagações. Tal modéstia epistêmica pode ajudar-nos, mesmo diante da imperiosidade cada vez mais intensa da ciência e da comum atribuição de inferioridade a outras áreas, a repensar a relação de tal campo com as demais áreas por meio do pensamento filosófico.

4 Considerações Finais

Pretendemos ter abordado o caráter central da filosofia exposta no *Tratado* considerando alguns desdobramentos em torno das noções de ceticismo e cientificismo. Em um primeiro momento, centralizamos a oposição desenvolvida por Hume entre experiência concreta e justificativa racional posterior, aproximando-o de uma filosofia de cunho prático em meio ao ceticismo e afastando-o, por outro lado, de algum tipo de cunho puramente teórico. Em um segundo ponto, tratamos da tensão entre ceticismo e

naturalismo chamando atenção para a relação entre o alcance da ciência e o papel da filosofia: esta tem muito a dizer sobre a possibilidade de uma ciência da natureza humana e sobre a visão de mundo pretendida por muitos cientistas ou intelectuais materialistas. Isso porque a filosofia constitui-se como campo que aborda meta-indagações, enquanto a ciência preocupa-se, antes, com a efetivação de resultados, previsão de fenômenos e estabelecimento de leis a partir de uma visão matematizada sobre o real.

Como sabemos, os resultados da filosofia humeana foram significativos em muitos sentidos, tanto em relação à produção de saber sobre as faculdades humanas, atualmente com o reconhecimento de sua contribuição para as ciências cognitivas (Biro, 1993), quanto em relação, por exemplo, às críticas ao dogmatismo e às pretensões ingênuas da razão, que influenciaram de modo determinante filósofos posteriores e, assim, a história da filosofia. A partir de tal influência, podemos dar continuidade a indagações sobre os problemas e discussões atuais considerando aquilo que foi desenvolvido por filósofos críticos como Hume. Este artigo pretende ser um incentivo inicial a pesquisas filosóficas que considerem as ciências empíricas, cognitivas, a biologia e o papel próprio à filosofia, em direção a reflexões sobre formas adequadas para repensar questões importantes.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. Disponível em: <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>.

BALMES, J. **Fundamental philosophy**. New York: D. & J. Sadlier & Company, 1858.

BERGSON, H. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Edições 70, 1988. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/543532726/BERGSON-Henri-Ensaio-Sobre-Os-Dados-Imediatos-Da-Consciencia>.

BERGSON, H. **A Evolução criadora**. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BERGSON, H. **O Pensamento e o movente**: ensaios e conferências. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Disponível em: <https://joacamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/08/bergson-o-pensamento-e-o-movente-completo.pdf>.

BERKELEY, G. **Principles of human knowledge and three dialogues**. USA: OUP Oxford, 1999.

BIRO, J. Hume's new science of the mind. *In*: NORTON, D. F. (ed.). **The Cambridge Companion to Hume**. New York: Cambridge University Press, 1993. p. 40-69.

CASTAÑÓN, G. Psicologia como Ciência Moderna: vetos históricos e status atual. *In*: **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 21-36, 2009. ISSN 1413-389X. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100004.

HAKKARAINEN, J. Why Hume cannot be a Realist. **Journal of Scottish Philosophy**, v. 10, n. 2, p. 143-161, 2012. Disponível em: <https://sci-hub.ru/10.3366/jsp.2012.0035>.

HAZONY, Y; SCHLIESSER, E. Newton and Hume. *In*: RUSSELL, P. (ed.). **The Oxford Handbook of Hume**. 1. ed. New York: Oxford University Press, 2016. p. 673-707.

HUSSERL, E. **A Ideia da Fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edição 70. 2008. Disponível em: <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2011/08/a-idc3a9ia-da-fenomenologia.pdf>.

HUSSERL, E. **A filosofia como ciência de rigor**. Tradução: Albin Beau. Coimbra: Atlântida, 1952.

HUME, D. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HUME, D. **Tratado da Natureza Humana**: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. Tradução: Déborah Danowski. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MILLICAN, P. Hume's Chief Argument. *In*: RUSSELL, P. (ed.). **The Oxford Handbook of Hume**. 1. ed. New York: Oxford University Press, 2016. p. 82-108.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução: M. dos Santos e A. Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <https://joacamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/kant-critica-da-razao-pura.pdf>.

KUNTZ, P. G. Hume's Metaphysics: A New Theory of Order. **Religious Studies**, v. 12, n. 04, p. 401-428, 1976. Disponível em: <https://sci-hub.ru/10.1017/S0034412500009574>.

LEIBNIZ, G. W. **Philosophical Essays**. Indianapolis: Hackett Publishing, 1989.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**, Vol. 320. Tradução: Anoar Aiex. 1. ed. Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

MAYR, E. Teleological and teleonomic, a new analysis. *In: A portrait of twenty-five years: Boston Colloquium for the philosophy of Science 1960–1985*. Dordrecht: **Springer Netherlands**, p. 133-159, 1974. Disponível em: https://sci-hub.ru/10.1007/978-94-010-2128-9_6.

MCGILCHRIST, I. **The master and his emissary: The divided brain and the making of the western world**. Yale University Press, 2019.

MELLO, V. D.; DONATO, M. O pensamento iluminista e desencantamento do mundo: Modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático. *In: Revista Crítica Histórica*, Ano II, n. 4, p. 248-264, 2011. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2776>.

MOREIRA-ALMEIDA, A; DE ABREU COSTA, M; COELHO, H. S. **Science of Life After Death**. New York: Springer, 2022.

NEWTON, I. **Principia: Princípios Matemáticos de Filosofia Natural - Livro I**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

REALE, G. **História da filosofia: Do Humanismo a Kant**, Vol. 2. São Paulo: Paulus, 1990.

ROVIGHI, S. V. **História da Filosofia Moderna: da revolução científica a Hegel**. Tradução: Marcos Bagno e Silvana Cobucci. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SMITH, N. K. **The Philosophy of David Hume: A critical study of its origins and central doctrines**. London: Macmillan, 1941.

VEIGA, M. **Pensamento político moderno e fundamentos dos direitos humanos: perspectivas para o século XXI**. 2007. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp040960.pdf>.



Empreendedorismo social: um relato de experiência do programa de formação do ETC UFMA

Sâmia Cristina Martins Silva¹
Ramon Bezerra Costa²

Resumo: Neste artigo, é apresentado um relato de experiência a respeito do programa de formação empreendedora do Grupo de Pesquisa em Comunicação, Tecnologia e Educação da Universidade Federal do Maranhão – ETC UFMA. Este estudo é do tipo exploratório, com abordagem quanti-qualitativa e cujos instrumentos de coleta de informações foram a observação e aplicação de formulários de perfil e opinião (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023; Mussi; Flores; Almeida, 2021). O diferencial deste programa é que tem como foco público envolvido com empreendedorismo social (Parente *et al.*, 2011) e/ou por necessidade (Vale; Corrêa; Reis, 2014; GEM, 2023), desta maneira os cursos abordaram aspectos como construção de valor, diretrizes sociais e acessibilidade. Como reflexão, percebeu-se que o público interessado em qualificações neste formato tem um perfil majoritário de: mulheres negras, mães, beneficiárias de programas como o Bolsa-família e que são responsáveis pela principal renda da família. Este perfil denota questões como o fato de essas mulheres acumularem funções e terem, inclusive, que conciliar seus empreendimentos com a maternidade e afazeres domésticos. Por essa razão, é necessário que se construam políticas públicas que não apenas capacitem essas empreendedoras, como também disponibilizem estrutura e dispositivos que possibilitem que as atividades fora do trabalho não sejam barreiras para seu exercício profissional.

Palavras-chave: empreendedorismo; capacitação; necessidade; social; ETC.

Social entrepreneurship: an experience report from the ETC UFMA training program

Abstract: This article presents an experience report on the entrepreneurial training program of the Communication, Technology and Education Research Group of the Federal University of Maranhão - ETC UFMA. This is an exploratory study, with a quantitative and qualitative approach. The instruments used to collect information were observation and the application of profile and opinion forms (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023; Mussi; Flores/ Almeida, 2021). The differential of this program is that it focuses on the public involved in social entrepreneurship (Parente *et al.*, 2011) and/or out of necessity (Vale; Corrêa; Reis, 2014; GEM, 2023), so the courses addressed aspects such as value construction, social guidelines and accessibility. As a reflection, it was noticed that the public interested in qualifications in this format has a majority profile of: black women, mothers, beneficiaries of programs such as Bolsa Família and who are responsible for the family's main income. This profile highlights issues such as the fact that these women accumulate functions and even have to reconcile their businesses with motherhood and domestic chores. For this reason, it is necessary to build public policies that not only train these entrepreneurs, but also provide structure and devices that make it possible for activities outside of work not to be barriers to their professional practice.

Keywords: entrepreneurship; training; necessity; social; ETC.

¹ Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN). E-mail: samiacmartinss@gmail.com.

² Doutor em Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: ramon.bezerra@ufma.br.

Empreendimento social: informe de la experiencia del programa de formación del ETC UFMA

Resumen: Este artículo presenta un informe de experiencia sobre el programa de formación de emprendedores del Grupo de Investigación en Comunicación, Tecnología y Educación de la Universidad Federal de Maranhão - ETC UFMA. Se trata de un estudio exploratorio, con abordaje cuantitativo y cualitativo. Los instrumentos utilizados para la recogida de información fueron la observación y la aplicación de formularios de perfil y opinión (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023; Mussi; Flores; Almeida, 2021). El diferencial de este programa es que se centra en el público involucrado en el emprendimiento social (Parente *et al.*, 2011) y/o por necesidad (Vale; Corrêa; Reis, 2014; GEM, 2023), por lo que los cursos abordaron aspectos como la construcción de valor, las directrices sociales y la accesibilidad. Como reflexión, se observó que el público interesado en cualificarse en este formato tiene un perfil mayoritario de: mujeres negras, madres, beneficiarias de programas como Bolsa Família y que son responsables de la renta principal de la familia. Este perfil pone de relieve cuestiones como el hecho de que estas mujeres acumulan funciones e incluso tienen que conciliar sus esfuerzos con la maternidad y las tareas domésticas. Por eso, es necesario construir políticas públicas que no sólo capaciten a esas emprendedoras, sino que también proporcionen estructuras y dispositivos que posibiliten que las actividades extra-laborales no sean barreras para su ejercicio profesional.

Palabras clave: iniciativa empresarial; formación; necesidad; social; ETC.

1 Introdução

Este texto apresenta um relato de experiência, conceituado por Moretti (2020) como a descrição detalhada e objetiva de alguma vivência e reflexões a respeito que o pesquisador julgue como relevantes para o campo de estudo ou para exemplificar algum contexto específico.

Como pesquisa exploratória (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023), este relato busca auxiliar pesquisadores e sociedade em geral a compreender o contexto que será apresentado adiante, de maneira a fomentar pesquisas e exemplificar/identificar aspectos importantes sobre a formação empreendedora. Daí, a abordagem adotada foi a quali-quantitativa com o objetivo de “[...] conhecer o fenômeno estudado tal como ele se apresenta ou acontece no contexto em que está inserido” (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 3). Já a coleta de dados foi feita por intermédio de pesquisa bibliográfica, observação e aplicação de questionários de perfil e de opinião.

A partir dessas considerações, destaca-se que o relato aqui apresentado descreve a vivência de membros do Grupo de Pesquisa em Comunicação, Tecnologia e Economia da Universidade Federal do Maranhão durante a realização do programa de formação empreendedora que ocorreu no ano de 2024 ministrado por professores voluntários em

parceria com a Fundação Justiça e Paz se Abraçarão, sendo que as aulas foram ministradas no bairro da Cidade Olímpica em São Luís, capital do estado.

Decidiu-se por realizar a divulgação desta experiência, tendo em vista a possibilidade de trocar conhecimentos e inspirar ações similares, conforme ratificam (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 61): “A publicação de textos científicos é uma maneira recorrente das(os) especialistas fazerem com que seus achados e reflexões sejam acessados e discutidos pelos seus pares do campo acadêmico e pela sociedade de maneira geral, positiva ao bem comum”. Desta maneira, além de trazer reflexões, este programa de formação ilustra uma das potencialidades da Universidade Pública de devolver à sociedade o investimento recebido.

Esse programa apresentou como experiência significativa a iniciativa de abordar o empreendedorismo motivado pela necessidade (Vale; Corrêa; Reis, 2014; GEM, 2023), destacando que são informados neste texto que aspectos foram mais relevantes na condução do processo educacional e reflexões com sugestões de intervenções que possam ser adotadas por pesquisadores e grupos com fins educacionais que optem por ações similares à aqui relatada.

Por fim, vale explicitar que este relato foi escrito com base no roteiro sugerido por Mussi, Flores e Almeida (2021), logo as informações serão apresentadas nos próximos tópicos segundo a seguinte estrutura: apresentação do campo teórico; objetivo do relato; exposição de tempo, local, eixo temático, atividades, intervenções, perfil dos participantes, recursos, ações e critérios de análise; resultados; discussão; exposição de potencialidades e proposições.

2 Empreendedorismo por necessidade

É feito um monitoramento a nível mundial a respeito do empreendedorismo e suas variáveis, inclusive as motivações de fazê-lo, chamado Global Entrepreneurship Monitor (GEM), cujos responsáveis pelas pesquisas e avaliação no Brasil foram o Instituto Brasileiro de Qualificação Profissional em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (Vale;, Corrêa; Reis, 2014), mas a partir de 2022 este estudo passou a ser conduzido pela Associação Nacional de Estudos e Pesquisas em Empreendedorismo (Anegepe) em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) (GEM, 2023).

Esse estudo será central neste texto para que sejam comparados seus conceitos e dados com os resultados obtidos no programa de formação relatado adiante. De antemão, tomamos o conceito seguinte

No conceito do GEM, o empreendedorismo consiste em qualquer tentativa de criação de um novo empreendimento (formal ou informal), seja uma atividade autônoma e individual, uma nova empresa ou a expansão de um empreendimento existente. E a atividade empreendedora se inicia antes mesmo da criação do negócio (GEM, 2023, p. 3).

A partir desta definição, percebe-se empreender como o ato anterior inclusive à abertura do negócio. Assim, a concepção da ideia, o planejamento e as primeiras atividades também são englobadas no fazer empreendedor. Essas etapas mostram-se mais importantes no contexto brasileiro quando se vê que 49% das pessoas entrevistadas pela última pesquisa GEM (2023) consideram o medo do fracasso como barreira para começar um empreendimento, isso somado ao fato de que, segundo a mesma pesquisa, 57% dos entrevistados não acham fácil começar um novo negócio no Brasil, mesmo que 48,7% pretendam/sonhem com essa realização até 2026. Essa ponderação pode ter relação tanto com aspectos financeiros, quanto com a formação específica para dar conta das demandas que um novo negócio traz, daí a importância de qualificação.

Vale destacar também que esse conceito de empreender foi adotado neste texto tendo em vista que algumas das discentes do programa de formação do ETC ainda não tinham dado início às atividades do próprio negócio, mas pelo fato de terem iniciado estudos para conseguir êxito no seu empreendimento, já passamos a considerá-las empreendedoras.

Outro aspecto importante a se observar é o perfil dos empreendedores. Na pesquisa GEM (2023), o perfil predominante de empreendedores nascentes – que estão em fase de planejamento do negócio ou que conseguiram abrir um negócio há até 3 meses – foi de pessoas do sexo masculino, com idade entre 20 e 44 anos, cor preta ou parda, têm como escolaridade o ensino médio completo e renda familiar de 2 a 6 salários mínimos. Este perfil será comparado ao de alunos atendidos pelo programa de formação do ETC para que se possam verificar similaridades, diferenças e as possíveis razões delas.

Ainda sobre empreendedores nascentes, as atividades de maior destaque foram as ligadas à alimentação, seguidas do ramo da beleza como serviços/produtos de estética, higiene, perfumaria, entre outros (GEM, 2023). Antecipa-se que o público atendido neste

programa de formação foi majoritariamente de empreendedoras do ramo da beleza, o que se alinha ao que foi apresentado no monitoramento citado.

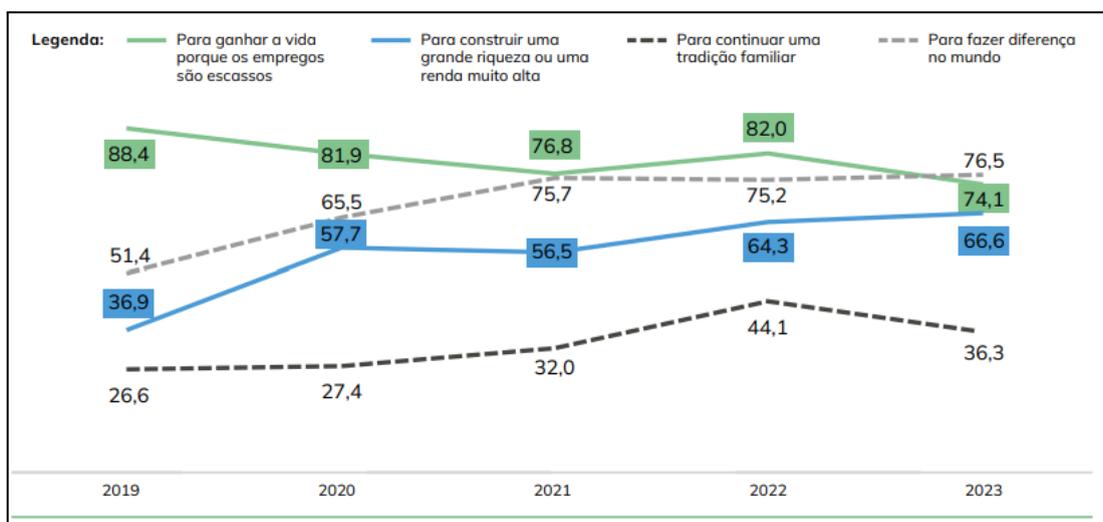
A partir dessas informações, é importante discutir o conceito de empreendedorismo, mas sob a perspectiva da necessidade como motivação para tanto. O que caracteriza o empreendedorismo nessa perspectiva é, conforme a pesquisa GEM (2023, p. 13), empreender “para ganhar a vida porque os empregos são escassos”. Contudo, há que se ressaltar que, sabendo da complexidade do pensamento humano e das paixões que os movem, vê-se como mais assertivo o resultado da pesquisa realizada por Vale, Corrêa e Reis (2014, p. 323).

A análise fatorial sugere que as motivações extrapolam a lógica binária oportunidade/necessidade, e agrupam-se em seis componentes: identificação de oportunidade; atributos/expectativas pessoais; ambiente externo – em particular associado ao mercado de trabalho; influência de terceiros, insatisfação com emprego; influência familiar.

Essa afirmação mostra a diversidade de fatores que podem impulsionar o empreendedorismo no Brasil, destacando que eles não são excludentes e ampliam a visão a respeito do que pode causar o “start” desejado.

Neste relato de experiência, entretanto, levando em consideração que não nos debruçamos em entrevistas mais amplas que pudessem entender profundamente as razões das empreendedoras, percebe-se que a classificação de motivações ilustrada abaixo é mais adequada nesta pesquisa.

Figura 1 - Motivações para empreender segundo a pesquisa GEM (2023)



Fonte: GEM (2023, p. 13).

Deste gráfico, percebemos o destaque em 2023 para o, já citado, empreendedorismo por necessidade representado pela linha verde, mas também o motivado pela vontade de fazer a diferença no mundo (linha pontilhada cinza), o que se aproxima do conceito de empreendedorismo social apresentado por Parente *et al.* (2011, p. 278) em que há “uma promessa de impacto e mudança sociais duradouros, que surge mais informada e adaptada aos desafios sociais que se colocam no séc. XXI”.

Contudo, embora o conceito de empreendedorismo social esteja distante do ideal de lucro, o perfil das empreendedoras discentes do programa de formação é de que aparentam tentar unir o desejo pelo aumento de renda com a responsabilidade de causar impactos positivos para o mundo ou pelo menos reduzir danos.

A partir desse escopo teórico, passa-se, adiante, para o relato da vivência com o programa de formação.

3 Programa de formação empreendedora do ETC UFMA

Este relato de experiência tem como objetivo contar a vivência do grupo ETC UFMA no programa de formação empreendedora realizado em parceria com a Fundação Justiça e Paz se Abraçarão (FJPA) com o intuito de expor nossas reflexões, bem como contribuir para que novas atividades extensionistas, pesquisas e políticas públicas sejam realizadas.

No mês de agosto de 2024, em reuniões e levantamento de dados, nós, do grupo ETC Hub, iniciamos o planejamento de um programa de formação com cursos voltados para empreendedores na cidade de São Luís, uma atividade que compõe as ações do ETC como um hub de inovação.

Sabendo que já havia sido realizada parceria com a FJPA em reunião anterior para a publicação de texto³ e roda de conversa com a Elivânia Estrela, coordenadora da fundação, decidimos iniciar esse processo na comunidade da Cidade Olímpica, onde além da intermediação para matrículas, a FJPA também dispunha de espaço físico para realização dos cursos, a Casa Esperançar Padre Bráulio, localizada na comunidade já citada. O acordo oficial para realização dos cursos foi firmado no dia 15 de agosto do mesmo ano.

³ Disponível em:
<https://medium.com/@etc.ufma/entre-as-unidades-e-as-camadas-do-territ%C3%B3rio-da-cidade-oper%C3%A1ria-f4d4809e952f>.

Figura 2 - Casa Esperançar Padre Bráulio



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A partir daí e de conversas com a Rosilda Melo e Elivânia Estrela da FJPA, foi elaborada a organização de cursos abaixo levando em consideração a disponibilidade dos professores voluntários, feriados no período e disponibilidade do espaço:

Tabela 1 - Organização dos cursos

Curso	Data	Carga horária	Professor
Empreendedorismo e formalização de empresas	19.09.24	4h	Thaís Veras
Contabilidade básica para empreendedores	08.10.24	4h	Gabriella Fraga
Marketing para empreendedores	19.10.24	4h	Elber Abreu
Acessibilidade e Empreendedorismo	29.10.24	4h	Sâmia Martins e Kleudiane Campos

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A FJPA ficou responsável por divulgar os cursos na comunidade e realizar a matrícula dos interessados, enquanto nós do ETC coordenamos os cursos definindo conteúdos, elaborando e imprimindo as apostilas, além de selecionar os professores voluntários listados. A respeito deles, destacamos que, com exceção da Gabriella Fraga e da Kleudiane Campos, os professores são membros do ETC, o que proporcionou a

coerência no discurso a respeito do empreendedorismo e das possibilidades de criar negócios com impactos sociais positivos, construindo valor e fortalecendo a marca. Os professores externos ao ETC foram indicados por outros membros do grupo.

A escolha dos temas dos cursos teve como base alguns dos principais eixos para gestão de empresas: administração; financeiro; marketing. Adicionamos, também, a formação sobre acessibilidade como um diferencial importante para que se construam negócios inclusivos e que tenham a preocupação com o desenho universal quando do planejamento do empreendimento.

Com a intermediação da FJPA, 27 pessoas se matricularam nos cursos, sendo todas mulheres cisgênero. Com base nas fichas de matrícula e em um questionário⁴ de feedback elaborado no Google Forms, obtivemos o seguinte perfil das alunas:

- Cor - preta 42,85%, parda 35,71%, branca 21,42%;
- Faixa etária - 18 a 25 anos 35,71%, 41 a 45 anos 35,71%, demais idades 28,57%;
- 57,14% são mães;
- 78,57% têm como escolaridade o ensino médio completo;
- 50% são beneficiárias do Bolsa Família;
- 64,28% são as principais responsáveis pelo sustento financeiro da casa e já possuem o próprio negócio, mas as demais são consideradas aqui empreendedoras por já planejarem empreender e pela iniciativa de se matricularem no programa de formação;
- Todas as participantes afirmaram que as formações idealmente devem seguir no dia e horário empregado: sábado pela manhã.

Os materiais utilizados nos cursos foram apostilas impressas (elaboradas pelo ETC e reproduzidas pela FJPA); lápis caneta e borracha fornecidos pelo ETC, assim como lanche servido às alunas em um intervalo realizado a cada aula; além disso também levamos quadro branco, notebook e projetor.

Em relação aos materiais, percebemos que a impressão de material ampliado (o que foi feito por nós) foi um diferencial inclusivo bastante necessário para que algumas alunas pudessem acompanhar as atividades. Também percebemos que seria necessário levar itens como brinquedos e/ou atividades que possam ser usados por filhos das discentes, pois algumas precisaram levar crianças, já que não tinham com quem deixá-las em casa. Isso

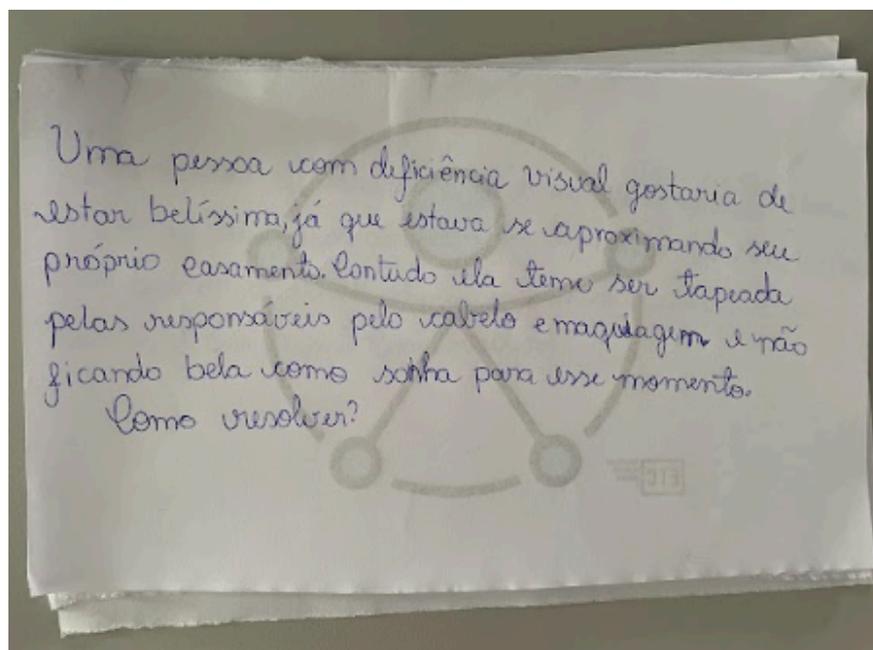
⁴ Disponível em: <https://forms.gle/BPjhe3r5uT7wExGP6>.

evidencia um aspecto já citado neste texto que é o desafio de conciliar o exercício profissional e as demandas como mãe e dona de casa.

Sobre a condução dos cursos, observou-se grande vontade das alunas de compartilharem suas experiências e tornarem as aulas o mais dialogadas possível, desde que esses diálogos não impedissem a fluidez da exposição de conteúdo pelos professores. Nesses momentos de diálogo, as alunas expressaram com frequência práticas de empreendedorismo social como reaproveitamento de materiais, diminuição de resíduos, embalagens ecológicas, atendimento acessível e apoio aos empreendedores da comunidade, mesmo que sejam concorrentes. Esses momentos de diálogo mostraram a necessidade de pensar em formações com maior tempo de duração, para que se possa ter tempo hábil para troca de ideias e exemplos pessoais relevantes.

Outra prática muito positiva no processo de ensino-aprendizagem foi a adoção frequente de atividades práticas, de exemplos mais próximos da realidade das alunas e de aplicação de situações problemas como as realizadas no último curso “Acessibilidade e Empreendedorismo”: treino de audiodescrição; elaboração de texto alternativo; como resolver situações relacionadas à acessibilidade.

Figura 3 - Situação problema de acessibilidade



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A situação acima foi entregue para uma das alunas que é maquiadora e também ministra cursos de automaquiagem. Após receber esse desafio, a aluna aproveitou o momento para compartilhar que jamais tinha se colocado em uma situação como essa e que a partir daquele exercício iria repensar suas práticas. Como resposta à questão, a aluna afirmou que conversaria com a cliente para entender o que ela gostaria, descreveria tudo o que fizesse e também levaria como sugestão que a pessoa levasse algum acompanhante para deixar a noiva ainda mais segura.

A partir dessas informações, apresentamos agora os resultados obtidos com esse programa de formação empreendedora.

4 Resultados

Uma das ressalvas que tínhamos em relação aos cursos era em relação à quantidade de alunas ao longo dos cursos, mas observamos que o interesse e a frequência se mantiveram constantes. O que aconteceu constantemente foram saídas antecipadas ou atrasos por conta de atividades domésticas.

Além dessas observações, vale trazer os resultados oriundos dos relatórios de *feedback* respondidos pelas alunas. Ao fim de cada aula, entregamos para cada discente o questionário a seguir, que poderia ser respondido de forma anônima e voluntária. Este relatório foi aplicado com o objetivo de ter opiniões específicas para cada curso ministrado, inclusive para entrega de relatório aos professores para que tivessem embasamento para as próximas práticas docentes:

Figura 4 - Formulário de *feedback*

O formulário contém os seguintes elementos:

- Logos da ETC (Educação Tecnológica em Comércio) e UFPA (Universidade Federal do Pará).
- Título: **FORMULÁRIO DE OPINIÕES**
- Texto introdutório: "Estamos muito felizes por você ter participado do curso. Esperamos que tenha sido muito proveitoso para você e que os conhecimentos compartilhados hoje sejam úteis na sua carreira profissional. Para tornar as formações cada vez melhores, gostaríamos de saber a sua opinião sobre o curso de hoje. Não precisa se identificar. Pode nos dar esse apoio?"
- Campo para "Nome (opcional):" com uma linha de texto.
- Três gráficos de avaliação semicirculares com ícones de rostos (ruim, regular, bom) e o texto "ruim regular bom" abaixo de cada um.
- Três perguntas com gráficos de avaliação:
 - "O que achou dos conteúdos selecionados para a aula de hoje?"
 - "O que achou da metodologia de ensino?"
 - "O que achou do curso em geral?"
- Um campo de texto para "O que mais gostou?"
- Um campo de texto para "O que pode ser melhorado? Tem sugestões?"

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Todas as respostas das alunas (anônimas ou não) foram positivas – Bom – e tiveram como única sugestão um tempo maior de aulas. Ratificando o que já foi citado neste texto para maior aproveitamento inclusive com espaço para compartilhamento de experiências.

As respostas ao questionário final (Nota 4) sobre todo o programa de formação também foram bastante positivas. Neste formulário, após as questões referentes às características de perfil das discentes, perguntamos: “Você acredita que os cursos contribuíram para a sua prática como empreendedora? Conte pra gente como”. De acordo com as alunas, contribuiu positivamente, conforme percebemos nos relatos abaixo:

Sim, acredito que ao adquirir conhecimentos básicos de como estruturar, técnicas de comercialização, divulgação e contabilidade, terei condições de alavancar o meu empreendimento (P1).

Aprendi como atender meus clientes, entre outras coisas bem interessantes para melhorar meu negócio (P2).

Sim, de forma valiosa, desde a contabilidade, empreendedorismo e a questão da acessibilidade (P3).

Demais, nós precisamos enquanto empreendedoras, temos essa necessidade, eu amei todos (P4).

Abriu as minhas ideias, aprendi bastante com os conteúdos ministrados (P5).

Sim, através dos cursos posso ter mais qualificação e aprendizado (P6).

Por fim, deixamos espaço para que as alunas pudessem deixar comentários e sugestões voluntariamente. As respostas estão listadas abaixo:

Gostaria de parabenizar a equipe que elaborou e executou o projeto que foi de um grande ampliador de horizontes, principalmente para nós empreendedoras de baixa renda (P1).

Só elogiar pela organização e a escolha de cada ministrante que foi cirúrgico (P2).

Amei aprender não só na teoria como na prática. Já quero mais (P3).

Gostei muito, para nós da nossa região nunca imaginaríamos ter uma formação tão grandiosa e esclarecedora como essa (P4).

Que tenhamos outras oportunidades de cursos profissionalizantes, técnicos (P5).

Muito obrigada por compartilharem tanto aprendizado e conhecimentos (P6).

Eu amei muito, sempre é um momento de troca e experiências (P7).

Agradecer pela oportunidade de obter mais conhecimento (P8).

Que haja mais cursos (P9).

Destacam-se nessas falas que as discentes perceberam a importância da formação profissional para a prática empreendedora e deixaram explícita a vontade de continuar aprendendo e se qualificando, mesmo com as barreiras que já citamos ao longo deste texto.

A partir desses dados, iniciamos as discussões acerca deste relato diante do recorte teórico já apresentado.

5 Discussão

A extensão na Universidade Pública é um dos meios em que essas instituições de ensino têm para retribuir para a sociedade o que nelas são investidos. Nesse meio, discentes e docentes usam os conhecimentos acadêmicos para realizar ações junto à

comunidade, o que se torna benéfico não apenas para a comunidade externa, quanto para os alunos universitários que veem a possibilidade de exercício profissional enquanto estão em formação acadêmica.

No ETC Hub, as atividades de extensão realizadas são de curadoria de conteúdo, consultoria, elaboração de produtos comunicacionais e o programa de formação empreendedora que teve início em 2024 e foi relatado neste texto. Essa experiência foi muito proveitosa para a equipe, uma vez que exercemos a atividade docente e todas as ações a ela ligadas como planejamento e elaboração de material didático. O que foi inédito para alguns dos voluntários neste programa de formação. Inclusive, é importante destacar que mesmo aqueles que já tinham ministrado aulas sobre empreendedorismo tiveram a oportunidade de repensar essa formação, mas sem ter o lucro como objetivo central – senão único – e sim a construção de valor e fortalecimento da marca enquanto agente de transformação social.

Para nossa surpresa, essa perspectiva da formação empreendedora com positivos impactos sociais já era adotada pelas alunas, mostrando que elas têm preocupação principalmente com aspectos ambientais e inclusivos, o que facilitou o diálogo e a compreensão delas a respeito da nossa proposta e do que gostaríamos que elas alcançassem.

Após nos reunirmos para refletir a respeito dos prós e contras desse processo formativo, enquanto ETC Hub, decidimos adotar o gênero feminino na linguagem empregada nas apostilas e exemplos, pois, além de serem as mulheres a totalidade do nosso público nessa experiência, vimos como interessante buscar estratégias formativas para pessoas nesse perfil: mulher, mãe, com ensino médio completo, principal responsável pela renda da família e que, por tudo isso, precisa conciliar atividades profissionais e demandas familiares. Esse não é o perfil apresentado como destaque no último relatório GEM (2023), porém entendemos que essas pessoas precisam de uma atenção específica e intervenções que serão listadas no próximo tópico.

Na referida reunião de alinhamento, também concluímos que estamos de acordo com as alunas em relação à carga horária de cada curso. Na experiência relatada, optamos por deixar apenas 4h/a devido ao fato de termos apenas voluntários trabalhando neste projeto, então o cronograma de atividades foi elaborado de acordo com a disponibilidade dos professores e não poderíamos solicitar deles que se dispusessem a ministrar mais horas de aula tendo como retribuição apenas a experiência certificada.

Outra questão sobre a carga horária é que, além da ampliação, seria importante fragmentar o primeiro curso em dois – “Empreendedorismo” e “Formalização de negócios” – para que se pudesse discutir com maior profundidade os aspectos que constituem o empreendedor, além de questões formais da formalização que são dúvidas recorrentes entre aqueles que desejam a autorização legal e seus benefícios.

Ainda sobre os cursos, entendemos que seria melhor transformá-los em um curso único, dividido em módulos ou disciplinas, para tentar garantir a formação integral das alunas e a coerência no processo, uma vez que algumas discentes, por motivos diversos, frequentaram uns cursos e outros não. Inclusive, pensou-se em inserir como módulo a preocupação com o meio ambiente, o que seria um outro diferencial válido, pois em alguns editais de fomento cobra-se planejamento a respeito do correto descarte de resíduos, redução de impacto ambiental, entre outros, o que já foi demonstrado pelas alunas como não apenas uma preocupação, mas uma prática como a que afirmou utilizar embalagens feitas a partir do reaproveitamento de cebola ou a que disse, orgulhosa, que usa apenas fios reciclados ou ecológicos em suas peças artesanais.

Tendo encerrado essas discussões, passamos agora para a etapa de exposição de proposições e intervenções que pensamos a partir da nossa vivência, com vistas a evidenciar as potencialidades de empreendedoras dentro do perfil citado neste tópico.

6 Considerações Finais

Empreender é uma atividade vista como não tão fácil pela maioria (GEM, 2023), isso se acentua quando há barreiras existentes antes mesmo da concepção do negócio, como labor oriundo da função de mãe, dona de casa e responsável pelo cuidado, criação e sustento da família. Esse perfil de pessoas foi contemplado com o programa de formação aqui apresentado, porém mais do que exaltar a ação do ETC Hub, acredita-se que seja importante abordar as potencialidades dessas mulheres que, mesmo no contexto de demandas apresentado, buscaram qualificação, empreendem e desejam seguir se aprimorando sem perder de vista os impactos positivos que seus negócios podem gerar.

A partir disso, percebeu-se uma junção de motivações que dialogam com o gráfico (Figura 1) do relatório GEM (2013), pois vimos mulheres impulsionadas a empreender pela falta de emprego, mas também para mudar o mundo, seja com práticas inclusivas, seja com a concorrência saudável, seja com práticas ambientais.

Diante desse quadro, sugere-se que sejam realizadas não apenas ações e pesquisas sobre mulheres nesse perfil, como também sejam disponibilizados recursos que tornem possível a capacitação e a atividade profissional delas, como amparo com as crianças – creches ou monitores em programas de formação – alimentação, transporte, adequação de horários que não conflitem com os afazeres domésticos e buscar auxiliá-las na capacitação que mais demandam como as do ramo de alimentação e da beleza.

Vimos que, para dar continuidade ao programa de formação, teremos que buscar financiamento necessário para amparar essas mulheres de maneira a garantir a frequência delas e, por consequência, a tranquilidade de participarem das atividades com preocupações a menos que possam atrapalhar seu desenvolvimento profissional.

Destacamos, por fim, que pudemos perceber em campo a necessidade de mais ações de extensão como essas, pois tivemos uma recepção muito positiva das alunas, não somente trazendo dúvidas e situações que se depararam ao longo das suas atividades empreendedoras, mas também solicitando mais capacitações. Daí, vemos a importância deste relato a fim de que outros pesquisadores possam observar nossos erros e acertos e promover iniciativas similares.

Referências

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR (GEM). Empreendedorismo no Brasil. Relatório Executivo. *In: Data Sebrae*. 2023. Disponível em: <https://datasebrae.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Relatorio-Executivo-GEM-BR-2023-2024-Diagramacao-v5.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riiae.v18i00.17958>. Acesso em: 16 jan. 2025.

MORETTI, I. Como fazer relato de experiência: passo a passo e exemplos. *In: Regras para TCC*. 06/08/2020, atualizado em 19/05/2024. Disponível em: <https://regrasparatcc.com.br/relato-de-experiencia/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134>. Acesso em: 16 jan. 2025.

PARENTE, C.; COSTA, D.; SANTOS, M.; CHAVES, R. R. Empreendedorismo social: contributos teóricos para a sua definição. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE SOCIOLOGIA INDUSTRIAL, DAS ORGANIZAÇÕES E DO TRABALHO EMPREGO E COESÃO SOCIAL: da crise de regulação à hegemonia da globalização Lisboa, 14, 2011. **Anais eletrônicos** [...]. p. 268-282. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/61185/2/cparenteempreendedorismo000151867.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

VALE, G. M. V.; CORRÊA, V. S.; REIS, R. F. Motivações para o Empreendedorismo: Necessidade Versus Oportunidade? **RAC**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, art. 4, p. 311-327, mai./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/wVbBLJDGsbWC8bsBGV8tJpJ/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Assim%2C%20considera%2Dse%20empreendedor%20por,alternativas%20de%20trabalho%20e%20renda>. Acesso em: 16 jan. 2024



Psicologia e Musicoterapia: uma revisão sistemática de literatura a partir de um enfoque fenomenológico

Ester Alt Magalhães de Andrade¹
Tommy Akira Goto²

Resumo: O presente estudo se propôs a realizar uma revisão sistemática da literatura com o objetivo de investigar a aplicação da Musicoterapia em intervenções na área da Psicologia, adotando uma abordagem fenomenológica. O estudo buscou identificar pesquisas publicadas entre 2008 e 2019, em bancos de dados específicos, que abordassem Musicoterapia e Psicologia com fundamentação teórica e metodológica clara na Fenomenologia. Os resultados obtidos apontaram para algumas conclusões importantes. Em primeiro lugar, notou-se uma carência de estudos que abordem de forma integrada a música, a psicologia e uma fundamentação na abordagem fenomenológica. Em segundo lugar, os poucos trabalhos encontrados apresentaram uma análise superficial e uma compreensão demasiadamente resumida em relação à Fenomenologia e ao método fenomenológico. Foram analisados três artigos identificados nas bases SciELO, LILACS e Portal Capes. Essa limitação resulta em uma compreensão insuficiente do potencial fenomenológico da experiência musical nos estudos analisados. Por fim, realizou-se uma breve reflexão sobre os elementos que poderiam fundamentar a relação entre a Musicoterapia e a Psicologia, especificamente através de uma “fenomenologia da música”, conforme proposta pelo maestro romeno Sergiu Celibidache.

Palavras-chave: Música; Musicoterapia; Psicologia; Fenomenologia;

Psychology and Music therapy: a phenomenological perspective systematic literature review

Abstract: The present study aims to conduct a systematic literature review regarding the application of Music Therapy in interventions within the field of Psychology, adopting a phenomenological approach. The scope of this study was to identify research articles in specific databases that address the topic of Music Therapy and Psychology, provided they have a solid conceptual basis and/or adhere to the phenomenological methodological rigor. The results obtained point to some important conclusions. Firstly, there appears to be a shortage of studies that comprehensively address music, psychology, and a solid grounding in the phenomenological approach. Secondly, the few studies found exhibited a superficial analysis and a simplistic understanding of Phenomenology and the phenomenological method. Such limitations contribute to an insufficient grasp of the true essence of musicality. Subsequently, a brief reflection was made on the elements that could underpin the relationship between Music Therapy and Psychology, specifically through a “phenomenology of music”, as proposed by the Romanian conductor Sergiu Celibidache.

Keywords: Music; Music Therapy; Psychology; Phenomenology.

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: esteraltma@gmail.com.

² Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas). E-mail: tommyufu@gmail.com.

Psicología y Musicoterapia: una revisión sistemática de la literatura desde um enfoque fenomenológico

Resumen: El presente estudio se propuso realizar una revisión sistemática de la literatura con el objetivo de investigar la aplicación de la Musicoterapia en intervenciones en el ámbito de la Psicología, adoptando un enfoque fenomenológico. La investigación buscó identificar estudios publicados entre 2008 y 2019, en bases de datos específicas, que abordaran la Musicoterapia y la Psicología con una fundamentación teórica y metodológica clara en la Fenomenología. Los resultados obtenidos señalaron algunas conclusiones importantes. En primer lugar, se observó una escasez de estudios que integren de manera coherente la música, la psicología y un fundamento en el enfoque fenomenológico. En segundo lugar, los pocos trabajos encontrados presentaron un análisis superficial y una comprensión excesivamente resumida en relación con la Fenomenología y el método fenomenológico. Se analizaron tres artículos identificados en las bases SciELO, LILACS y el Portal de CAPES. Esta limitación resulta en una comprensión insuficiente del potencial fenomenológico de la experiencia musical en los estudios revisados. Finalmente, se realizó una breve reflexión sobre los elementos que podrían fundamentar la relación entre la Musicoterapia y la Psicología, específicamente a través de una “fenomenología de la música”, conforme a la propuesta del director de orquesta rumano Sergiu Celibidache.

Palabras clave: Música; Musicoterapia; Psicología; Fenomenología.

1 Introdução

No nosso mundo circundante, estamos continuamente expostos à presença da música em uma variedade de contextos, que incluem estabelecimentos comerciais, como mercados, padarias e lojas de roupas, bem como eventos sociais, como festas de casamento, e espaços religiosos, como igrejas, entre outros. Em cada um desses cenários, a musicalidade desempenha um papel específico, seja para animar, celebrar momentos especiais, entoar louvores em cultos religiosos ou criar uma atmosfera particular.

Nesse contexto, a música tem sido cada vez mais empregada como uma ferramenta terapêutica em várias situações, incluindo intervenções no campo da Psicologia, com o propósito de contribuir para a saúde psicológica. Para contextualizar a relação entre Musicoterapia e Psicologia sob uma perspectiva fenomenológica, apresenta-se uma síntese histórica de sua evolução como prática terapêutica.

De acordo com Fregtman (1989), na Pré-história, a música possuía a função de comunicar. Quando olhamos para o decorrer dos milhares de anos, mas ainda hoje, a música tem sido utilizada na celebração de rituais religiosos. O sentimento de angústia e paralisação diante da lida com a finitude, por exemplo, fez com que as pessoas buscassem justificativas para o dilema à medida que também se tratavam de suas aflições, assim por

meio da música vemos surgir um dos primeiros recursos “terapêuticos” (Oliveira; Gomes, 2014). A própria Bíblia registra, no livro de I Samuel 16:14-23, que Davi tocava sua harpa para o rei Saul, com o objetivo de acalmá-lo, em ocasiões em que espíritos o afligiam.

Na mitologia grega é curioso notarmos que Apolo era um deus que unia em si, entre outros dons, a música e a medicina. Ele possuía a habilidade da cura, o que o fazia ser um dos deuses mais solicitados (Oliveira; Gomes, 2014). Os próprios gregos reconheciam e recomendavam a prática terapêutica da música no tratamento e prevenção de doenças. “O equilíbrio entre corpo e espírito, conforme as culturas era, e é, a pretensão primeira da música, como prática terapêutica de saúde” (Oliveira; Gomes, 2014, p. 755). Ainda, o conhecido filósofo Aristóteles pensava que os sons produzidos por instrumentos de sopro provocavam emoções intensas, levando as pessoas a um nível de catarse (Oliveira; Gomes, 2014).

Durante a Idade Média, vemos a partir de Costa (1989) que o uso da música se tornou algo praticamente exclusivo de fins religiosos. Isso aconteceu devido aos feitos do cristianismo e da implementação da Igreja católica, com a produção de músicas eruditas, dos quais surgiram diferentes tipos de cantos, entre eles, o gregoriano, canto litúrgico (Oliveira; Gomes, 2014).

Na Idade Moderna, no período do Renascimento, o interesse começou a ser focado no ser humano. O destaque no individualismo, naturalismo e nas vitórias da Antiguidade foram provas de que as tendências humanas produziram novas abordagens tanto para as artes quanto para as ciências. A crescente e extravagante tensão do período perdurou até o período Barroco e ecoaram no que Tyler (1981) denominou “doutrina dos afetos”, fato que fez com que os afetos fossem catalisadores de transformações no conteúdo musical. Assim, a música ao invés de comunicar um único afeto, passou a abarcar diversas emoções contrastantes. Essa nova profundidade emocional e característica introspectiva objetivavam expor as paixões e ideias internas do homem.

Um pouco mais a frente nos séculos, com o Romantismo no século XIX, passou-se a ter um reconhecimento maior e uma intensificação da expressão emocional na música, sendo a emoção uma “marca” do indivíduo, daquele que cultivava a música (Tyson, 1981). A relação da música com as emoções, de fato, produz efeitos terapêuticos, como relatam Puchivailo e Holanda (2014), sobre a pesquisa do médico Robert Burton (1961/2012) que evidenciou os efeitos terapêuticos da música na probabilidade desta enfraquecer os medos e fúrias e da cura de “aborrecimentos da alma”.

Todavia, será no século XIX que a música reaparecerá e será incorporada novamente entre as práticas relacionadas às terapêuticas. Já na década de 1940, essa forma de “musicoterapia” passou a ser utilizada intensivamente em soldados que retornavam da Segunda Guerra, em consequência das doenças adquiridas nos conflitos. Ainda no século XX, com a aplicação da musicoterapia para o tratamento de soldados que vinham da guerra no Vietnã, no ano de 1950, foi criada a “Associação Nacional de Musicoterapia” nos Estados Unidos, com o intuito de formar profissionais e efetivar a musicoterapia em diversas universidades, reconhecendo-a enquanto ciência e profissão (Oliveira; Gomes, 2014). No contexto do Brasil, a musicoterapia chega por volta da década de 1960, momento de maior abertura para o tema no país (Cunha; Volpi, 2008, *apud* Oliveira; Gomes, 2014).

Nesse breve contexto histórico da musicoterapia, é importante ressaltar – como pudemos ver – que essa área não surge ligada à Psicologia, mas sim, independente dela. Como coloca Anjos *et al.* (2017), “a musicoterapia se dá no encontro de várias outras ciências, como Filosofia, Antropologia, Música e até, inicialmente, se referenciou no paradigma biomédico” (p. 229). No que diz respeito à prática, a Musicoterapia é uma modalidade de intervenção que propõe a prevenção, o desenvolvimento ou a recuperação de funções e potenciais da pessoa, a partir da música como terapêutica (Treurnicht *et al.*, 2011, *apud* Anjos *et al.*, 2017). Ainda, o paciente pode se expressar durante o processo, por meio da musicalidade dos sons, da voz, do corpo e dos instrumentos musicais (Porter *et al.*, 2012, *apud* Anjos *et al.*, 2017). De acordo com a Federação Mundial de Musicoterapia (WFMT), a

Musicoterapia é o uso profissional da música e seus elementos como intervenção na Medicina, Educação e contextos cotidianos, seja individualmente, com grupos, famílias ou comunidades que buscam otimizar sua qualidade de vida e melhorar sua saúde física, social, comunicativa, emocional, intelectual, espiritual e seu bem-estar. Pesquisa, prática, educação e treino clínico e em Musicoterapia são baseados em padrões profissionais de acordo com os contextos culturais, sociais e políticos (WFMT, 2011).

O estudo já citado de Anjos *et al.* (2017), que se ocupou de analisar pesquisas que utilizavam da aplicação da Musicoterapia na intervenção psicológica com crianças, mostrou aplicações com crianças do espectro autista, que visaram o “desenvolvimento da linguagem e de competências sociais, que são as principais áreas afetadas pelo autismo” (p. 233). Na sequência apresentou outra pesquisa com intervenções na interação entre mãe e

bebê. Algumas ainda, apontam a “diminuição ou o desaparecimento de sintomas de psicopatologias, diminuição da sensação de dor, aumento de sentimentos positivos pela criança” (p. 235) e outros estudos demonstraram ganhos em atenção, memória e criatividade, dentre outros (Anjos *et al.*, 2017).

Esclarecidos estes momentos históricos de como a música foi sendo utilizada com fins terapêuticos, passemos a explicitar a relação da Musicoterapia com a Psicologia. Podemos dizer que a interface entre Música e Psicologia se deu desde a constituição da Psicologia experimental, no século XIX, quando esta utilizou a música como um de seus estudos (Anjos *et al.*, 2017; Avila, 2009). Um nome que principiou pesquisas foi Hermann von Helmholtz que também viabilizou a fundação da música enquanto objeto de estudo da ciência psicológica, com seu projeto científico que visava “o estudo das sensações sonoras enquanto base fisiológica de uma teoria da música” (Avila, 2009, p. 82). Na atualidade, a ligação entre as duas ciências se dá nos mais diversos contextos: intervenções psicológicas infantis (Anjos *et al.*, 2017), no contexto da psicologia hospitalar, com pacientes transplantados (Doro *et al.*, 2015), ou mesmo contribuindo no tratamento multidisciplinar de idosos com demência de Alzheimer (Barbosa; Cotta, 2017). Além disso, também é utilizada por diferentes abordagens psicológicas, como Gestalt-terapia (Peixoto, 2019) e Psicanálise, como veremos na pesquisa de Cirigliano (2015).

Em relação à atualidade no contexto da Musicoterapia, devemos lembrar que, assim como a Psicologia possui suas escolas psicológicas (tal como Psicanálise e Gestalt-terapia, já citadas), a Musicoterapia, como uma ciência independente, seguiu desenvolvendo e constituiu suas Escolas, cada uma com suas respectivas conceituações e métodos próprios. Temos como exemplo de algumas dessas abordagens contemporâneas o método Nordoff-Robbins, que envolvia o acesso à originalidade por meio da espontaneidade (Brandalise, 2004). Ainda, temos também o método Benenzon, criado pelo professor Rolando Benenzon de Buenos Aires, Argentina, que relaciona, entre outros autores, as ideias de Jung e Freud (Benenzon, 1988). Ainda, tem-se o método de Musicoterapia Músico-Centrada, desenvolvido por André Brandalise, de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (Brandalise, 2015).

No âmbito do presente artigo, nosso objetivo residiu na investigação da aplicabilidade da Musicoterapia em intervenções no campo da Psicologia, especificamente em uma perspectiva embasada na abordagem fenomenológica e existencial. Contudo, antes de empreendermos esse estudo, é necessário fornecer uma exposição sobre a

Fenomenologia, desenvolvida por Edmund Husserl (1851-1938), sua relação com a Psicologia e a Psicoterapia, bem como considerar a possível concretização de uma “fenomenologia da música”. Esta expressão é aqui compreendida não como uma aplicação direta do método fenomenológico à experiência musical, mas como uma proposta singular desenvolvida pelo maestro romeno Sergiu Celibidache (1912-1996) que, inspirado por princípios fenomenológicos, buscou descrever a musicalidade como fenômeno puro, tal como aparece à consciência, livre de condicionamentos estéticos ou técnicos prévios. Para Celibidache (2007), a música não é uma estrutura objetivável, mas um acontecimento de consciência em ato, por isso a “fenomenologia da música” visa, portanto, revelar o sentido da experiência musical a partir da vivência auditiva imediata, em sua temporalidade, afetividade e intencionalidade próprias.

A Fenomenologia, enquanto uma filosofia que busca estabelecer uma abordagem científica rigorosa, tem sido interpretada de maneiras diversas no âmbito das ciências, sendo inclusive adotada como fundamento teórico para uma ampla gama de teorias na Psicologia. Isso acontece principalmente no contexto brasileiro, por vezes ocasionando certa confusão conceitual entre a Fenomenologia e aplicações psicológicas e psicoterapêuticas, como mostram as pesquisas produzidas por Orengo, Holanda e Goto (2020). Por essa razão, é necessário, desde início, que se esclareça o que é Fenomenologia e alguns pontos fundamentais.

É imprescindível abordar a história de seu fundador, Edmund Husserl, e seu percurso investigativo que culminou na formulação da Fenomenologia como uma filosofia e método. Importa ressaltar, inicialmente, que a Fenomenologia não teve sua origem intrínseca ao âmbito da Psicologia, mas sim na Filosofia. Isso se deve ao fato de seu idealizador, Husserl, como já mencionado anteriormente, ter tido uma formação em Matemática, mesmo que tenha frequentado outras disciplinas, dentre elas, Filosofia. Como nos conta Goto (2008), as aulas de Filosofia da Universidade de Leipzig – lugar onde o filósofo se formou –, eram lecionadas por W. Wundt. Talvez essas aulas tenham facilitado que Husserl se aproximasse do assunto da Psicologia. Em relação à sua carreira acadêmica, realizou seu doutorado em Matemática, com sua tese de título “O cálculo das variações” e começou a ministrar aulas acerca do tema.

A passagem de Husserl pela Matemática foi fundamental, pois ali ele principiou suas indagações e pesquisas. Ao ser aluno de K. Weierstrass na Universidade de Halle, em Berlim, Husserl foi provocado a buscar “uma fundamentação própria para a aritmética”

(Goto, 2008, p. 42), evoluindo até mesmo os anseios de seu próprio professor, que procurava um fundamento radical para a constituição de uma matemática pura. Após uma série de investigações, Husserl concluiu que não era possível uma investigação na Matemática sobre o conhecimento da origem dos números, mas que isso poderia ser desenvolvido com uma base psicológica, recorrendo assim à Psicologia Descritiva, de F. Brentano. De fato, em certo sentido, como defende Goto (2008, p. 30), “Husserl não poderia ter buscado outra justificação filosófica a não ser no psicologismo, pois era uma época em que a filosofia estava dominada por tantos psicologistas, como Stuart Mill, W. Wundt, F. Brentano, W. Dilthey, entre outros”.

De forma resumida, a tese de Husserl consistiu na análise epistemológica da consciência da multiplicidade e foi justamente a partir dessa ideia que inseriu a Psicologia descritiva. Todavia, mais à frente, Husserl se deu conta de que os números não poderiam se constituir a partir do ato psicológico, assim concluiu que, juntamente com o psicológico, era necessária uma ação intelectual (Ales Bello, 2006). Isto fez com que Husserl percebesse inconsistências em sua tese, que advinham propriamente da utilização do Psicologismo³ nesta, colocando que, como afirma Goto (2008, p. 33) “o principal entrave de Husserl foi a fundamentação da ciência apriorística (lógica) com uma ciência empírica (psicologia)”. Foi a partir do malogro de suas investigações na Matemática e na Psicologia que surgiu sua primeira obra de maior notoriedade, “Investigações Lógicas”, que tratava justamente da suplantação de sua tese psicologista e cujo objetivo era “inaugurar um novo fundamento, uma teoria das teorias, para a lógica pura, para a psicologia e para a teoria do conhecimento em geral” (Goto, 2008, p. 33).

Nesse sentido, Husserl pretendia que a Fenomenologia fosse uma filosofia que fundamentasse rigorosamente a questão do conhecimento, principalmente para as ciências, e não a substituição delas. Dessa maneira, se faz necessário esclarecer que, como uma ciência rigorosa, a Fenomenologia possui um método próprio que a distingue da Psicologia, mas ao mesmo tempo se une em propósito nessa última por possuírem a consciência como objeto. Assim, conforme os seus estudos fenomenológicos evoluíram, Husserl concebeu uma “Psicologia fenomenológica”, que atuaria como um arcabouço para a Psicologia científica, sendo possibilitada pela Fenomenologia (Goto, 2008).

³ De maneira geral, o Psicologismo pode ser descrito como a restrição inadequada de dada esfera do conhecimento às questões psicológicas, ou seja, denota a redução de algo que não é propriamente psicológico a algo psicológico (Peres, 2017).

Com o desenvolvimento das investigações, a Fenomenologia foi amadurecendo, tanto enquanto filosofia quanto em método, fazendo com que Husserl atraísse alunos, chegando até a formar um grupo de fenomenólogos. Assim, foi expandindo a concepção da Fenomenologia, expondo-a cada vez mais em obras escritas. Ao mesmo tempo em que atraía jovens estudantes, também sofria com descrédito no meio acadêmico da Filosofia, fato que, paradoxalmente, o fez desenvolver uma rigorosidade metodológica quanto ao que estava fundamentando. Para o fenomenólogo, a Filosofia de sua época estava afetada pelo relativismo e ceticismo, gerando ideias fugazes (Goto, 2008). Por isso pretendeu que a Filosofia se fixasse enquanto um conhecimento absoluto e universal, pois, apenas dessa maneira, “a filosofia poderia estabelecer-se novamente nos sistemas doutrinários de rigor científico” (Goto, 2008, p. 37).

Husserl enfatizou que, para que possamos compreender os fenômenos, uma vez que Fenomenologia é uma ciência de fenômenos, devemos traçar um caminho seguro, um método, tal como a palavra grega “*methodos*”, que significa caminhar (Ales Bello, 2006). Husserl desenvolveu a Fenomenologia como método rigoroso, estabelecendo a “*epoché*” e as reduções (eidética e transcendental) como recursos fundamentais para a suspensão da atitude natural e o retorno à vivência originária dos fenômenos. No contexto da experiência musical, a aplicação da *epoché* requer a suspensão de julgamentos prévios — técnicos, culturais ou psicológicos — sobre a música, a fim de que o fenômeno sonoro se manifeste em sua plenitude vivencial à consciência. Assim, a *epoché*, mais do que uma abstração filosófica, torna-se uma exigência metódica para descrever a musicalidade como ela se manifesta, sem antecipações teóricas ou estéticas, conforme recupera Celibidache em sua “fenomenologia da música”. Husserl sofreu críticas, porém cumpria os propósitos de uma ciência rigorosa, no sentido de promover uma Filosofia radical que chega às bases da subjetividade (Goto, 2008). Dessa forma, ainda como Goto (2008) afirma, ficou manifesto o verdadeiro sentido da Fenomenologia, que é destinar-se ao sustentáculo da vida humana, em outras palavras, como Husserl nominou: a subjetividade transcendental. Esta é, para a filosofia de Husserl, “a fonte originária de todo sentido, assim sendo, ela funda-se como fonte constituidora do mundo e de si mesma” (Goto, 2008, p. 37), sendo a objetividade uma parte desta. Logo, Husserl, estabeleceu um fim à dualidade estanque entre subjetividade e objetividade, diferenciando a filosofia da ciência (Goto, 2008).

Com o passar do tempo surgiram mais grupos em torno de Husserl que mergulhou cada vez mais em uma vida filosófica, cujas aulas permaneciam sempre no curso de uma

fundamentação da Filosofia e das ciências, em especial a Psicologia. Nesse período, acabou chegando na questão transcendental principiada em “Ideias para uma Fenomenologia Pura e Filosofia Fenomenológica” (1913/2006). A essa nova fundação da Fenomenologia, Husserl nomeou de “Fenomenologia Transcendental”, pois a proposta agora era que esta não se ocupasse mais da lógica formal, mas que tratasse exclusivamente da consciência. Ela passava, então, a abrir mão de “qualquer forma de conhecimento que comece pelo ser objetivo ou que se estabeleça a partir das verdades objetivas (ciência objetiva)” (Goto, 2008, p. 42).

Anos depois, como Goto (2008) aponta, com os primeiros vislumbres do nazismo, Husserl começou a sofrer perseguições acadêmicas e políticas, sendo expulso da Universidade a qual lecionava em 1936, mesmo momento em que a Fenomenologia passa a ser proibida em território nazista. Chegou a receber um convite da Universidade de *Los Angeles* para um exílio acadêmico, porém recusou, “preconizando ser um absurdo um alemão assumir o papel de um não alemão por causa dos preconceitos nazistas” (Goto, 2008, p. 40). Apesar das agruras, a contestação ao saber filosófico de seu tempo não se abateu. O cenário era de uma filosofia que não possuía uma base firme para orientação de suas próprias considerações, o que Husserl designou de “crise da razão”. Com base nisso, Husserl prosseguiu trabalhando em obras que continuassem a analisar esta ideia. Em 1938, Husserl morre aos 79 anos, em decorrência da piora de uma pleurisia e uma pneumonia grave, deixando muitos escritos e publicações que foram posteriormente transferidos para a Universidade de *Louvain*, na Bélgica, para que não fossem destruídos pelos nazistas na Alemanha (Goto, 2008).

Com esta breve introdução à vida e obra de Husserl, podemos agora nos preocupar em definir, sinteticamente, então, o que é a Fenomenologia, tal como concebida pelo filósofo. A partir das questões que se levantavam à medida que produzia sua tese, Husserl encontrou “pontos cegos” na fundamentação das ciências, principalmente na Filosofia, Psicologia e na Lógica. Sendo assim, conforme já foi discutido e como Goto (2008, p. 42) coloca, a preocupação de sua filosofia era de que ela fosse uma “reflexão crítica sobre o real papel da filosofia e da ciência”.

Para compreendermos melhor o que é a Fenomenologia, Ales Bello (2006) explica que a palavra “fenomenologia” possui dois termos, cujas raízes são oriundas do grego: “fenômeno” significa aquilo que se mostra – o que não se restringe àquilo que aparece, como afirma a autora e “logia”, advém da raiz *Logos*, que consiste, dentre outros sentidos,

razão, sendo que aqui pode ser tomada por “capacidade de refletir” (Ales Bello, 2006, p. 18). De forma resumida, podemos estabelecer a Fenomenologia como “reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra” (Ales Bello, 2006, p. 18). Um ponto que a autora coloca é de que quando algo se mostra, se mostra a nós, pessoas humanas, pois se mostram a aquele que busca algo, que busca um sentido daquilo que se mostra. Dessa maneira, podemos dizer que, para aquilo que é “mostrado”, existe um outro lado, que se percebe. Como afirma Ales Bello (2006, p. 19): “Todas as coisas que se mostram a nós, tratamos como fenômenos, que conseguimos compreender o sentido. Entretanto o fato de se mostrarem não nos interessa tanto, mas sim, compreender o que são, isto é, o seu sentido”.

É a partir desta ideia de “ciência de fenômeno” que a Fenomenologia se estabeleceu enquanto uma ciência pura, que busca as essências (Husserl, 1913/2006). Assim como a Fenomenologia se propõe a ser uma ciência descritiva dos fenômenos, ou seja, se define por ser uma ciência descritiva da consciência, isto é, uma analítica intencional. No significado atribuído por Husserl (1913/2006), analítica intencional se refere ao estudo descritivo dos fenômenos, a partir da investigação da estrutura da consciência. Husserl propôs, desde sua obra “Investigações Lógicas”, a investigação da consciência para entender o processo que constitui o conhecimento, afastado do psicologismo e da lógica. Nesta mesma obra, ele expôs que a estrutura que promove esta origem do conhecimento das coisas e de si mesmo é a consciência intencional (Goto, 2008).

De acordo com Husserl (1900, *apud* Goto, 2008), a consciência em seu pleno sentido possui três sentidos: a) a consciência como união de todas as vivências, b) a consciência como percepção interna das vivências, e c) consciência como vivência intencional, e a de maior destaque para a análise fenomenológica é a terceira. Vale ressaltar também que Husserl analisou a consciência de maneira diferente da compreendida pela Psicologia, que a colocava como dependente dos fatos empíricos. Para o fenomenólogo, a consciência é subjetiva, intencional e transcendental, pois, “além de possibilitar a manifestação dos fenômenos por sua intencionalidade, ela também promove a constituição das condições das coisas” (Goto, 2008, p. 46). Assim, podemos dizer que toda consciência é consciência de algo, baseando-se assim no conceito de intencionalidade, que Husserl seguindo a ideia de F. Brentano (1989, *apud* Goto, 2008), mostra que a consciência está sempre em referência a algo, caracterizando-se como um traço que compõe a consciência.

A partir de então a Fenomenologia se transforma em uma analítica das vivências intencionais, pois é através delas que podemos compreender a vivência das coisas que

aparecem à consciência e também às coisas mesmas, ou seja, os fenômenos (Goto, 2008). “Com isso, desprende-se uma distinção importante entre o aparecer dos objetos e as vivências deles, porque, nas aparições dos objetos, não temos apenas os simples objetos materiais que aparecem, e sim, as vivências desses objetos que aparecem” (Goto, 2008, p. 46). Ainda, Ales Bello, exemplifica tais termos com os atos de ver e tocar algo, afirmando que ambas são vivências, o que revela que são gravadas por nós e possuímos consciência delas. Possuir consciência das ações que são registradas é o que chamamos de vivência. “Consciência significa que, enquanto nós olhamos, nos damos conta de que estamos vendo, ou que, enquanto tocamos, nos damos conta de tocar” (Ales Bello, 2006, p. 32).

Em Husserl, nas vivências temos coisas que aparecem à consciência e as coisas como tudo aquilo que aparece à consciência, isso é estabelecido assim por causa da correlação entre consciência e objeto que ocorre em nossas vivências. Nesta correlação encontramos dois polos conectados: um que se define pelo ato que visa (*noese*) e os atribui sentido e outro polo que se constitui da coisa visada (*noema*), o sentido mesmo. Tais termos se tornaram indispensáveis para o desenrolar da descrição da Fenomenologia transcendental, pelo fato de elucidarem os atos do conhecimento e as coisas conhecidas na consciência (Goto, 2008).

Em relação à Fenomenologia como método, Husserl propôs uma máxima que sintetiza o propósito do método fenomenológico: o “voltar às coisas mesmas”, cujo “voltar” retrata a procura pelos fundamentos no sentido de perseguir às coisas como se mostram originariamente e não recorrer aos fatos ou as teorias sobre essa base. Para que seja possível tal “retorno” às coisas mesmas, um método é requerido, sendo que Husserl irá partir da *epoché*, redução eidética e redução fenomenológica ou transcendental (Goto, 2008). A “*epoché*” trata de uma “atitude crítica que nos abstém das coisas para poder ver livremente” (Goto, 2008, p. 51), fundando-se na possibilidade de analisar as coisas tal como aparecem, suspendendo as teorias sobre as coisas, ou em outras palavras, a atitude natural. Esta última se refere, como Sokolowski (1999) explica, a um alvo que possuímos quando nos dirigimos para as coisas, situações e objetos, tendo o eu como um invólucro que envolve o mundo e é envolvido por ele, para quem o mundo e suas derivações são dados. Ainda, a *epoché* atua como uma ponte entre a atitude natural e a atitude fenomenológica transcendental, que é aquela que “é o foco que temos quando refletimos sobre a atitude natural e todas as intencionalidades que ocorrem dentro dela”; assim inseridos nela colocamos em prática as análises filosóficas (Sokolowski, 1999, p. 51).

Para que seja possível chegar à subjetividade por ela mesma, a *epoché* não é suficiente, ela demanda mais um “passo”, que Husserl chamou de “redução”. De acordo com Goto (2008), a redução nos leva a dois caminhos: um, para a subjetividade transcendental, da experiência pura e total e outro, para o sentido do mundo. Desta forma, temos duas reduções que, apesar de estarem relacionadas, conduzem a caminhos diferenciados. À redução que leva ao primeiro caminho, Husserl deu o nome de redução transcendental, pois esta propicia a transição da atitude natural para a atitude fenomenológica ou transcendental. À redução que leva ao segundo, ele denominou “redução eidética”, pois promove a redução às essências dos fenômenos e à composição dos sentidos do mundo. Falando à respeito da Fenomenologia em sua interface com o Direito,

Quando Edmundo Husserl (1859-1938), o pai da fenomenologia, expõe o primeiro esboço do seu projeto de reconstrução da filosofia nas *Investigações Lógicas* (1900/1901), estava levando em conta a necessidade de buscar fundamentos não somente para a filosofia, mas também para todos os saberes do domínio científico em geral, incluindo aí as então recentemente denominadas “ciências do espírito” ou da cultura, às quais pertence o Direito (Guimarães, 2010, p. 17).

Dessa forma, traz ainda o autor, que o objetivo da Fenomenologia é a busca de bases para o conhecimento reforçado de “necessidade lógica (irrefutabilidade) e validade universal que coloquem os saberes a salvo da corrosão e do ceticismo e do relativismo” (Guimarães, 2010, p. 17). A partir deste trecho, vemos que, o projeto de Husserl da Fenomenologia se estendeu para as ciências no geral com a proposta de ser um fundamento sólido para estas, chegando, por exemplo, à área do Direito, como citado, e também à Música, como trataremos nesse estudo.

Nesse contexto, é válido afirmar que a Fenomenologia também penetrou no âmbito da Música, sendo uma das primeiras incursões na concepção de uma Fenomenologia da música atribuída ao trabalho do maestro romeno Sergiu Celibidache. A fim de compreender mais suas análises fenomenológicas no contexto musical, torna-se relevante apresentar de maneira sucinta alguns aspectos de sua biografia. Celibidache nasceu na Romênia em 1912 e começou a estudar piano aos quatro anos de idade, sendo bastante quieto desde pequeno. Prosseguiu seus estudos em música na Universidade Friedrich Wilhelms, em Berlim (Roca, 2017). Na mesma Universidade, Celibidache conheceu o zen budismo e seu guru, alguém que teve muita influência em sua vida. Em 1945, aos trinta e

três anos de idade, regeu uma orquestra pela primeira vez, em um concurso para maestros de orquestra, e venceu (Roca, 2017). Logo depois, foi chamado para compor a Orquestra Filarmônica de Berlim que, portanto, iria deixar em 1954 quando Herbert von Karajan foi eleito o novo diretor. A partir deste ponto, Celibidache começa a colaborar com diversas orquestras de todo o mundo. Em 1978, começa a ensinar em cursos de direção e inicia como docente na Universidade de Mainz, na Alemanha, onde ensinou fenomenologia da música, até 1992. No ano de 1979 é nomeado Diretor Geral de Música da cidade de Munique, que também o imbuía do dever de ser diretor da Orquestra Filarmônica de Munique, posto que ocupou até junho de 1996, mesmo ano em que morre inesperadamente em decorrência de um ataque cardíaco (Celibidache, 2017).

Não podemos afirmar com convicção de que a fenomenologia era considerada uma ciência musical por Celibidache, tal como era para Husserl, uma ciência rigorosa. Todavia, Celibidache tratava do rigor principalmente em relação à fenomenologia e à música, afirmando que ambas não podiam ser facilmente compreendidas por meio de convenções linguísticas (García, 2020). Nesse sentido, pode-se dizer que a Fenomenologia ofereceu ao maestro uma base teórico-metodológica, que chegou por meio de seus estudos do filósofo Nicolai Hartmann, principalmente de sua obra denominada “Ontologia Teórica”. Celibidache percebeu que Hartmann possuía dois campos de investigação na Fenomenologia que procurava constituir uma ciência, a saber: a objetivação da sonoridade e o estudo da maneira como o som influencia a consciência humana (Roca, 2017). Foi diante disso, que Celibidache passou a desenvolver e evoluir suas análises, composições e execuções musicais.

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é o de compreender a relação existente entre a Psicologia e Musicoterapia, a partir do enfoque da abordagem da Fenomenologia. A princípio, definiu-se a questão da pesquisa em investigar a aplicabilidade da Musicoterapia em intervenções em Psicologia, tendo como base a Fenomenologia, segundo pesquisas publicadas. Assim, para o desenvolvimento dessa pesquisa o método escolhido foi o de revisão sistemática da literatura e envolve as etapas a seguir: a) meios de busca da temática, b) métodos para o viés da pesquisa, c) classificação das pesquisas da literatura selecionados para serem utilizados na revisão sistemática da literatura, d) recursos a serem utilizadas na síntese dos resultados, e) a apresentação do estudo (Brizola; Fantin, 2016). Aplicadas no tema pesquisado, as etapas se desenvolveram: a) Busca nas bases SciELO, LILACS e Portal Capes com os termos “fenomenologia AND

música AND psicologia”; b) Controle de viés por dupla triagem de títulos e resumos; c) Classificação por critérios de inclusão/exclusão detalhados abaixo.

2 Método

Para a seleção dos artigos, realizou-se uma revisão sistemática da literatura baseada no protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), adaptado ao escopo qualitativo-filosófico do presente estudo. A escolha desse protocolo visou garantir transparência, rastreabilidade e rigor metodológico. A busca foi realizada em três bases de dados reconhecidas: SciELO, LILACS e Portal de Periódicos da CAPES. Utilizaram-se os descritores: “fenomenologia AND musicoterapia AND psicologia”. Diante do número limitado de resultados com o termo “musicoterapia”, optou-se pela substituição por “música”, ampliando o escopo para contemplar experiências musicais em geral dentro de contextos psicológicos, desde que fundamentadas teoricamente na Fenomenologia.

Os critérios de inclusão atribuídos foram: (i) artigos científicos publicados entre 2008 e 2019; (ii) que estabelecessem interface entre Psicologia, Música e Fenomenologia; (iii) redigidos em língua portuguesa. Os critérios de exclusão abrangeram: (i) artigos que tratassem de outras artes (como dança ou teatro); (ii) trabalhos acadêmicos não publicados como artigos (dissertações ou teses); (iii) artigos que utilizassem o termo “fenomenologia” sem qualquer sustentação teórico-metodológica clara. O processo de triagem seguiu o esquema de dupla leitura independente dos títulos e resumos, com resolução de eventuais divergências por consenso entre os avaliadores. Os artigos selecionados passaram, então, à análise qualitativa segundo os critérios fenomenológicos descritos na próxima seção.

3 Resultados e Discussão

Para uma apresentação mais específica dos resultados e da discussão, foi decidido dividir esses elementos em dois subtópicos distintos. O primeiro abordará os artigos identificados sob uma perspectiva quantitativa, enquanto o segundo se dedicará à análise qualitativa, proporcionando uma exploração mais profunda do conteúdo desses artigos. Os artigos encontrados foram três (03), sendo eles: 1. “Música, corpo sensível e corpo social no barroco brasileiro” (Mahfoud; Massimi, 2008); 2. “Morte, cultura, *heavy metal* e

experiência interna: sensação e afetividade” (Magalhães; Nascimento, 2017) e 3. “Biomusicalidade, Experiência e *Awareness* Coletiva: Gestalt-Terapia e Musicoterapia no cuidado de pais e bebês” (Peixoto, 2019).

3.1 *Análise Quantitativa*

Os resultados foram estruturados de acordo com as exposições dos dados disponíveis a seguir, na **Tabela 1**, relativos à distribuição dos artigos acerca da relação entre psicologia e música, a partir do enfoque fenomenológico, desde o ano de 2008 até 2019.

Tabela 1 - Análise do intervalo de tempo entre as publicações

Ano	Frequência
2008	1
2017	1
2019	1
Total	3

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Uma primeira observação que deve ser feita é a notória escassez de trabalhos que relacionem os três temas: psicologia, música e fenomenologia, sobretudo quando limitamos a busca exclusivamente a artigos científicos⁴, como se vê na exposição dos resultados na tabela. Temos então que apenas uma pesquisa foi realizada em 2008 e a segunda apenas nove anos depois, em 2017, seguindo por mais dois anos sem publicações, sendo que o terceiro estudo foi publicado em 2019, somando novamente uma lacuna grande de tempo, de quatro anos, até o ano atual, 2023. Não se identificou aqui a existência de um motivo significativo que indicasse o porquê do espaço de tempo entre os artigos, principalmente entre o primeiro e o segundo. A distribuição temporal sugere uma abordagem esporádica ao tema, possivelmente devido à ausência de uma agenda de pesquisa consolidada na área.

⁴ Deve-se esclarecer que é possível encontrar um volume maior de material em outros formatos como capítulos de livros, livros, Dissertações e Teses, resumos em anais de congressos e afins.

Outro aspecto que podemos destacar envolveu os periódicos que publicaram tais pesquisas, como demonstrado na **Tabela 2**.

Tabela 2 - Periódicos que publicaram o tema

Periódico	Frequência
Revista <i>Memorandum</i>	01
Psicologia em Estudo	01
Estudos e Pesquisas em Psicologia	01

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Podemos notar que as revistas que publicaram os temas não se repetem. A primeira a realizar a publicação, revista *Memorandum*, é vinculada à Universidade de Minas Gerais (UFMG) e se propõe a um espaço de debate acerca da Memória e História da Psicologia, incluindo também diálogos com diferentes áreas do conhecimento, o que pode nos indicar a abertura para temas que promovam a interface entre psicologia e música. Além disso, a revista também conta com uma notável quantidade de publicações com autoria e coautoria de Miguel Mahfoud, conhecido por seu trabalho de pesquisa com enfoque na Fenomenologia e Psicologia. A segunda revista a realizar a publicação, no ano de 2017, foi a “Psicologia em Estudo” que realiza a publicação de temas da Psicologia relacionando-os com as Ciências Humanas e Ciências da Saúde, apresentando apenas artigos de olhar qualitativo, ou que associem métodos qualitativos com quantitativos. Isso leva a apontar que, observando os três artigos encontrados, constatamos que nenhum deles apresenta abordagem quantitativa. A terceira revista, “Estudos e Pesquisas em Psicologia”, pertencente ao Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), se propõe à publicação de textos exclusivos em Psicologia e áreas relacionadas.

Uma terceira exploração nos permitiu verificar os autores que realizaram as publicações e suas vinculações acadêmicas de pesquisa, como exposto na **Tabela 3**.

Tabela 3 - Relação de autores

Autores	Artigos
Marina Massimi Miguel Mahfoud	01
José Hugo Gonçalves Magalhães Alexsandro Medeiros do Nascimento	01
Paulo-de-Tarso de Castro Peixoto	01

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Faz-se necessário esclarecer que apesar de serem apresentados cinco autores, as duas primeiras duplas foram responsáveis pela produção de um artigo cada. Os primeiros a publicarem sobre o tema, em 2008, foram Marina Massimi e Miguel Mahfoud. A primeira, possui uma sólida carreira com ênfase em História da Psicologia e realizou a pesquisa juntamente com Mahfoud, como já dito, reconhecido por seu trabalho com Fenomenologia e também com a experiência religiosa. Pode-se pensar que por trabalharem com a cultura no geral, os autores também incluíram a música como tema de pesquisa. José Hugo Gonçalves Magalhães e Alexsandro Medeiros do Nascimento, a partir de seus currículos lattes, foi possível verificar que estes possuem trabalhos que claramente convergem para a Psicologia Cognitiva, algo incomum, pois indica que há grande probabilidade de que o tema da Fenomenologia não lhes seja tão familiar. Ainda, verificou-se que entre os temas de interesse de estudo do primeiro autor, está a fenomenologia cognitiva e para o segundo, encontramos a fenomenologia quantitativa. Por fim, a respeito do autor do terceiro artigo (Peixoto, 2019) pode observar que além de possuir uma graduação em Psicologia e em Musicoterapia, tem como alguns dos temas que atua fenomenologia do contato e fenomenologia das superfícies e Musicoterapia e abordagem gestáltica, que é compreendida, para muitos pesquisadores, como uma abordagem fenomenológica.

Na sequência, então, destacamos um levantamento a respeito das universidades às quais os autores são associados, tal como expõe a **Tabela 4**.

Tabela 4 - Universidades associadas aos autores

Instituição
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade de São Paulo – (USP - Ribeirão)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Universidade Livre (Unilivre) – Macaé, RJ

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Ao se aprofundar nos temas de pesquisa das universidades acima, vemos que estes não incluem a fenomenologia, infere-se isso a partir da busca dos laboratórios associados aos autores pesquisadores presentes nas instituições. A Universidade Livre de Macaé, no Rio de Janeiro, tem como objetivo o ensino por meio de cursos livres, extensão, fóruns e seminários através de um modo que aproxime a universidade e as comunidades, valorizando manifestações multiculturais. Ela possui quatro eixos temáticos e um deles trabalha justamente com práticas de meditação por meio da musicoterapia gestáltica, algo que envolve o tema deste trabalho. Isso pode indicar a viabilidade facilitada para trabalhos que envolvam o tema da música e afins.

3.2 Análise Qualitativa

Após a conclusão da análise quantitativa, passamos à análise qualitativa dos artigos selecionados, com o objetivo de compreender em profundidade a operacionalidade da Fenomenologia no contexto das pesquisas que articulam psicologia e música. Para tanto, adotou-se como referência a estrutura do método fenomenológico clássico, especialmente a partir dos conceitos de intencionalidade, vivência e sentido. A análise foi conduzida por meio de leitura hermenêutica-analítica dos artigos, buscando identificar: (i) o grau de fidelidade ao método fenomenológico original; (ii) o modo como os autores descrevem as experiências musicais vividas pelos participantes ou analisadas teoricamente; e (iii) a presença ou ausência de reduções fenomenológicas (*epoché*, redução eidética ou transcendental). Esse critério buscou resguardar a coerência entre o discurso fenomenológico e sua aplicação nas metodologias empíricas analisadas.

Cabe ressaltar que essa análise não se pretendeu ser isenta, mas sim orientada por um ideal de rigor fenomenológico. Assim, a análise dos artigos se fez à luz da filosofia da

consciência intencional e da constituição de sentido, rejeitando abordagens meramente apenas descritivas ou introspectivas que se distanciem do núcleo epistemológico da fenomenologia husserliana.

A respeito do primeiro aspecto, em relação à metodologia utilizada nos artigos, temos que, os três, coincidentemente, utilizaram uma forma de “método fenomenológico-empírico” desenvolvido pelos psicólogos estadunidenses (Mahfoud; Massimi, 2008; Magalhães; Nascimento, 2017; Peixoto, 2019). Agora, adentrando na questão dos objetivos, as pesquisas se divergem, até pelo fato de que cada uma pesquisou um conceito/tema relacionado à música. Um dos estudos realizou uma análise comparativa entre registros documentais e uma entrevista com tema (Mahfoud; Massimi, 2008); outra (Magalhães; Nascimento, 2017) utilizou uma metodologia introspeccionista de abordagem qualitativa como meio para produção dos dados empíricos e ainda, outro artigo, não deixou claro o instrumento utilizado, porém pela análise conclui-se que este é orientação qualitativa. De forma geral, observa-se nos estudos analisados uma ausência de clareza epistemológica na explicitação do método fenomenológico, o que contraria os princípios da fenomenologia rigorosa conforme concebida por Husserl (2006). Os trabalhos encontrados referem-se à Fenomenologia como uma abordagem subjetivista, mas não adotam os procedimentos estruturais do método, tais como: a *epoché*, a redução eidética ou a análise intencional das vivências. Isso demonstra que, nos artigos revisados, o “método fenomenológico” é utilizado de forma genérica ou metafórica, muitas vezes aproximando-se das versões empírico-psicológicas derivadas das escolas norte-americanas (como Giorgi ou van Manen), que embora baseadas na Fenomenologia, não preservaram sua estrutura epistemológica original. Tal afastamento impede uma análise verdadeiramente *eidética* da experiência musical e obscurece a contribuição da Fenomenologia enquanto fundamento filosófico e metodológico. Por exemplo, Mahfoud e Massimi (2008) utilizam “fenomenologia da cultura” sem definir o método, enquanto Peixoto (2019) menciona Gestalt-terapia sem explicitar sua base metódico-fenomenológica. A respeito disso, Husserl afirmava que a fenomenologia deveria oferecer uma exata clareza sobre o sentido e a validade do método, que a tornasse possível se colocar contra às contestações sérias (Husserl, 2006).

Em consonância com a mesma perspectiva, merece destaque adicional a impossibilidade de discernir a qual método fenomenológico empírico os autores fazem alusão, seja seguindo a influência direta de Husserl ou adotando uma orientação

epistemológica alternativa, como a desenvolvida por psicólogos norte-americanos. Portanto, por esta razão, é factível inferir que o método empregado nos artigos identificados não se origina da Fenomenologia de Edmund Husserl, visto que, como discutimos anteriormente; uma vez que Husserl estabeleceu um método claramente delineado e rigoroso em sua Fenomenologia. Mais especificamente, o que é possível verificar em dois dos artigos (Mahfoud; Massimi, 2008; Peixoto, 2019) é que se fundamentam em diferentes variações de utilização da Fenomenologia, a saber: “fenomenologia da cultura” e “fenomenologia biomusical”. Ainda, Peixoto (2019) diz que aplicou o método fenomenológico no contexto da Gestalt-terapia, contudo sem explicar qual procedimento metodológico. A pesquisa de Magalhães e Nascimento (2017), por outro lado, utilizou o termo para afirmar que os conteúdos coletados na pesquisa, a partir dos participantes, é “fenomenológico”. Todavia, ainda assim, não trazem a conceituação do que seriam estes conceitos ou as referências que as originaram. Em suma, o termo “fenomenologia” é utilizado, porém, sem que pareça haver uma noção correta do que ele, de fato, é.

Agora, adentrando no segundo aspecto de análise, ou seja, acerca da conceituação da Fenomenologia, viu-se que, no estudo de Mahfoud e Massimi (2008), utiliza-se o conceito de “fenomenologia da cultura” como o meio pelo qual é possível investigar o modo como uma comunidade elabora as experiências, através de uma entrevista. O estudo em questão busca examinar a relevância da música como “forma expressiva e simbólica para elaboração da experiência psíquica, na visão de mundo barroca presente na cultura brasileira” (Mahfoud; Massimi, 2008). A “fenomenologia da cultura” então atribuída pelos autores é um dos aspectos utilizados para compreender a dinâmica psíquica de determinada comunidade. No entanto, novamente, não há uma elucidação dos autores acerca do que é considerado “fenomenologia da cultura”, apenas afirmam que o termo se refere a um recurso para compreender a elaboração da experiência do participante entrevistado. Nesse caso, Husserl é citado apenas no final da pesquisa, para concluir o pensamento percorrido ao longo do estudo.

No artigo de Magalhães e Nascimento (2017), o termo “Fenomenologia” é utilizado para descrever os conteúdos provenientes de entrevistas com participantes da pesquisa ou, em outras palavras, um mecanismo de acesso à experiência interna dos mesmos. Para isso os autores utilizam como instrumento uma entrevista semiestruturada chamada de “Entrevista Cognitiva-Fenomenológica do Estado Consciente Direcionado à Morte”

(EFEM), baseada em um outro instrumento de investigação da experiência interna, denominada EFEA (Entrevista Cognitiva-Fenomenológica do Estado Autoconsciente), desenvolvida por Nascimento (2008), como podemos ver no artigo de Nascimento, de Paula e Roazzi (2020). A EFEM, utilizada no artigo em pauta, possui três fases, organizadas para possibilitar a produção de uma condição para que o conteúdo consciente possa ser manifestado (Magalhães; Nascimento, 2017, p. 179). Ainda, no estudo, podemos identificar que os autores se fundamentam em categorias de conteúdo interno postuladas por Hurlburt (2011, *apud* Magalhães; Nascimento, 2017, p. 179). Apesar deste estudo ter descrito mais detalhadamente acerca de seu método, ainda assim, o uso da ideia de Fenomenologia, persistiu impreciso, já que não se baseia explicitamente na ideia e método proposto por Husserl, mesmo sendo descrito como um estudo fenomenológico. Outra vez, contempla-se certa confusão conceitual ou falta de esclarecimento acerca da ideia de Fenomenologia.

A aparente confusão ou carência de esclarecimento, particularmente no que diz respeito à relação entre a Fenomenologia e a Psicologia, pode ser atribuída, em parte, à evolução da concepção inaugural da Psicologia fenomenológica, conforme delineada por Husserl. Com o advento da Fenomenologia nos Estados Unidos, essa concepção inicial gradualmente perdeu sua especificidade metódico-filosófica. Nesse cenário, numerosos psicólogos clínicos da época adotaram conceitos fenomenológicos, a partir de uma leitura de “visão de mundo”, empreendendo buscas por abordagens alternativas e, como desdobramento desse processo, forjaram interpretações pessoais e aplicaram de maneira multifacetada o pensamento fenomenológico primordial. Outro ponto foi o afastamento gradativo dos psiquiatras e psicólogos europeus da proposta original de Husserl, promovendo outras maneiras próprias de compreender a Fenomenologia na Psiquiatria (Orengo; Holanda; Goto, 2020, p. 2). Ainda, no contexto do Brasil, os mesmos autores apontam que:

O fato é que seu início em solo brasileiro foi constituído por meio de fontes diversas, principalmente oriundas das psicologias (humanistas e existenciais) dos EUA, acarretando um desenvolvimento de uma orientação assistemática, pouco fundamentada nos pressupostos da fenomenologia de Husserl (Orengo; Holanda; Goto, 2020, p. 4).

Por fim, temos o terceiro estudo que utiliza o conceito de “fenomenologia biomusical” e, ao defini-lo, aborda diversos nomes, entre eles o do filósofo M.

Merleau-Ponty. Sabemos que o filósofo francês foi um estudioso da Fenomenologia de Husserl e, conseqüentemente, influenciado por ele. Contudo, como mostra a pesquisa de Orengo, Holanda e Goto (2020), tanto M. Ponty como outros autores desenvolveram estudos na direção das vivências psíquicas, porém, não necessariamente devem ser considerados necessariamente continuadores das ideias de uma Psicologia fenomenológica, previamente postuladas por Husserl. Alguns estudiosos apontam, inclusive, que a referência psicoterápica adotada pelos profissionais aliançados com a Fenomenologia está mais fundamentada na filosofia existencial de M. Heidegger e no Existencialismo de J. P. Sartre que propriamente em Husserl. E, no que diz respeito aos profissionais envolvidos com pesquisas empíricas, estes se baseiam em Merleau-Ponty e Heidegger (Gomes; Holanda; Gauer, 2004, *apud* Orengo; Holanda; Goto, 2020). Estes são fatos que apontam que, como na citação acima, há certos pontos sobre o entendimento da Fenomenologia que ainda não se mostram tão bem claro para muitos pesquisadores em seus artigos, e que acabam, por sua vez, replicando uma ideia geral e sem muita precisão.

Outro ponto relevante é que o artigo em questão é a relação que faz com a perspectiva da abordagem da Gestalt-terapia. A relação entre Gestalt-terapia e Fenomenologia é complexa e multifacetada, envolvendo influências de diversos autores e referenciais teóricos. Embora a Gestalt-terapia incorpore alguns conceitos fenomenológicos, é importante evitar associações superficiais e reconhecer que a Gestalt-terapia possui sua própria identidade teórica e prática. Ao analisar a relação entre Gestalt-terapia e Fenomenologia, é fundamental explicitar se a referência é à herança de Merleau-Ponty, à psicologia humanista, ou a outro autor específico, a fim de evitar ambigüidades e garantir uma compreensão mais precisa e aprofundada. Na pesquisa publicada de Orengo, Holanda e Goto (2020), por exemplo, à respeito do entendimento que os psicólogos possuem sobre fenomenologia e psicologia fenomenológica, evidenciou-se que uma parcela dos profissionais participantes da pesquisa toma a “Gestalt-terapia” como sinônimo de Psicologia fenomenológica. Esse é um fato curioso, porque mostra justamente a confusão que os psicólogos e psicoterapeutas americanos fizeram e ainda fazem da Fenomenologia e sua visão de mundo.

Na continuidade, adentrou-se no terceiro aspecto, a saber, a compreensão daquilo que é uma análise fenomenológica da música nesses estudos. Um fato que é relevante de ser destacado logo de início, consiste que em todos os artigos foi observado que a música veio acompanhada de outras variáveis, mas que, nenhum dos estudos se propôs exatamente

a realizar uma “análise fenomenológica da música” por ela mesma. Em uma das pesquisas, a proposta era de analisar a música e sua relevância para a elaboração da experiência de uma comunidade rural, mas que uma das formas de investigação envolvia o que os autores denominaram de “fenomenologia da cultura” (Mahfoud; Massimi, 2008). Em outro artigo, buscou-se “investigar as possíveis relações estabelecidas entre referenciais tanatológicos presentes no *heavy metal* e as experiências sensoriais relacionadas à morte por partícipes desse campo de expressão artística e cultural” (Magalhães; Nascimento, 2017, p. 175). Como dito anteriormente, os autores afirmaram utilizar a Fenomenologia como base para a confecção das entrevistas e consideraram os conteúdos emergentes das coletas realizadas nas entrevistas como “fenomenológico”, mesmo sem precisar o método e sua elaboração. Igualmente, no terceiro estudo (Peixoto, 2019), a perspectiva trazida era da “musicoterapia”, juntamente com o conceito de “fenomenologia biomusical”, que foi utilizado para analisar os contatos a partir de movimentos corporais, citando, como dito acima.

Portanto, é possível inferir que os artigos, apesar de mencionarem diversas abordagens fenomenológicas, na realidade, não se aprofundaram na necessária fundamentação sob os princípios da Psicologia e da Musicoterapia, a saber, uma “fenomenologia da música”, uma análise fenomenológica da música ou da experiência musical. Ao contrário, os autores adotaram as perspectivas comuns e teórico-científicas da música ou da musicoterapia e as aplicaram diretamente em seus objetivos específicos na Psicologia, sem recorrer ao método fenomenológico. Além disso, observou-se o uso de um “método” nessas pesquisas carecem de clareza em relação aos termos fenomenológicos.

Para um aprofundamento conceitual mais sólido, é relevante expor a “Fenomenologia da Música”, conforme concebida por Celibidache, que adotou o método fenomenológico como meio de aprimorar a compreensão do fenômeno musical e suas experiências subjacentes. É um autor ainda pouco conhecido no Brasil, talvez pela complexidade do entendimento da Fenomenologia filosófica, principalmente no ambiente musical e pela escassez de materiais escritos (e traduções) pelo autor. Ainda, muitos dos materiais escritos se baseiam em aulas e gravações, algumas encontradas no *Youtube* e outros meios, por exemplo, como também em alguns documentários dirigidos pelo filho de Celibidache (Roca, 2017). Por isso, um dos principais desafios da historiografia e do pensamento do maestro, estão nas diferentes compreensões de seus ensinamentos interpretados e produzidos por seus diversos alunos.

Em nossa perspectiva, ao realizar uma pesquisa que adote a Fenomenologia e o método fenomenológico de E. Husserl, é imperativo, antes de qualquer empreendimento empírico, uma clara definição do fenômeno sob investigação. Em seguida, deve-se seguir as etapas do método fenomenológico, incluindo a *epoché* e suas reduções, a fim de alcançar uma compreensão aprofundada e rigorosa desse fenômeno. No caso específico de uma pesquisa sobre música, dever-se-ia analisar a própria vivência musical. Sobre essa análise encontramos alguns antecedentes como nos estudos Roman Ingarden, aluno de Husserl e Ernest Ansermet (diretor de orquestra suíço), cujos trabalhos mostraram como a música tem contribuições relevantes. No entanto, tem-se como destaque os trabalhos do maestro romeno Celibidache (2017) que, como afirma Roca (2017), sempre começava suas aulas buscando compreender fenomenologicamente o que é a música e, que uma “Fenomenologia da música” não ocorria por meio reprodução de conceitos, mas sim, por meio da vivência (consciência) que se tem dos sons. Isso significa que para Celibidache (2017), uma “fenomenologia da música” não se deve entender uma relação com a uma filosofia e seus pressupostos próprios, ora aplicáveis à música, ora a outro objeto, diferentemente disso, é a vivência musical que dá origem a ciência chamada “fenomenologia musical”.

A Fenomenologia busca uma espécie de “limpeza”, uma clarificação das camadas da experiência para que não haja acréscimo de “informações que pode não vir do fenômeno musical diante de nós, mas de experiências anteriores” (Roca, 2017, p. 74). Nesse sentido, Celibidache (2017) recorre a um aforismo dizendo que a fenomenologia é o estudo do “não”, ou seja, pode mostrar o que a música não é, graças ao esclarecimento daquilo que é música. Assim, uma fenomenologia musical não faz descobertas, ao invés disso, é uma possibilidade de eliminar o erro.

A fenomenologia então contempla os fenômenos musicais e apreende os sons tal como estes são por natureza e tal como aparecem à consciência, nas vivências musicais. Explica García (2020, p. 47-48), que de um lado, o som – o fenômeno principal – “tem uma relação não interpretável com o mundo emocional do homem e é este o objeto da fenomenologia”; e, por outro lado, o som, por meio de sua natureza, afeta e desenvolve reações em quem escuta e em quem interpreta. Mais propriamente, pode-se dizer que a fenomenologia musical é, como coloca Celibidache como a “ciência que estuda as leis que regem o material sonoro em relação à consciência humana” (Piccardi, 1974, *apud* Piñero, 2019, p. 10). Como exemplifica o maestro que:

No momento em que você trabalha Mozart, sua consciência já está trabalhada há décadas pelo som, então, se você não conseguir se libertar de todos esses condicionamentos, nunca chegará a Mozart. Necessita aqui uma consciência intacta e livre, como foi a dele. Não existem outros acessos possíveis! (Celibidache, 1985, p. 30).

Em síntese, a “fenomenologia da música” é o nome da possibilidade específica de pensamento, *sine qua non* para que o humano viva a experiência musical, porque com ela aprendemos que “a música consiste em transcender os valores das partes individuais para compreender o valor do todo” (Celibidache, 2007, p. 99). E que, a “essência da música, como afirma Celibidache, deve ser procurada na relação som-humano e nas correspondências entre a estrutura temporal do som e a estrutura do mundo dos afetos humanos” (Celibidache, 2007, p. 24). Em uma de suas passagens, como exemplifica Roca (2017), tem-se Celibidache comparando a orquestra a um motor, pois se alguma parte deste não estiver sincronizada com o resto, ele para e morre. Na música, o processo é o mesmo: nem todos os instrumentos se movem na mesma velocidade, uma parte pode se contrapor à outra e por aí vai, porém devem estar sincronizadas e afetam os homens.

Ainda, para Celibidache (2017) não existe repetição na música: uma sinfonia (ou música, se quisermos colocar outro exemplo) pode ser tocada duas vezes, e ser percorrida como a fenomenologia postulou, porém ao final, o produto serão duas experiências distintas, pois as consciências que as ouvem não são mais as iguais. “A consciência evolui de uma escuta para outra, é por isso que não há repetição como tal” (Roca, 2017, p. 76). O maestro sempre mostrou que música é movimento e ela mesma é o que move o próprio som. Movimento este que parte de um ponto, mas que entra em um quadro de expansão, criando “juntas” de distensão e expansão, transmitindo as articulações que, por sua vez, são percebidas pela consciência.

Celibidache atuou durante toda sua vida como maestro, sempre fundamentando seu trabalho em uma “fenomenologia da música” viva, sendo que os conceitos dos quais se utilizava sempre passam pelas análises fenomenológicas deste campo. Ainda, Celibidache sempre preferiu passar a vida lidando com o som vivo em seus concertos, aulas e seminários que promoveu até ao fim dos seus dias, ao invés de ocupar-se em compilar um manual de teórico de fenomenologia. “Desconfie de tudo e das explicações e confie na sua experiência. Mesmo naquilo que não cabe no seu sistema lógico cristalizado!” (Celibidache, 2007, p. 33).

4 Considerações Finais

A musicoterapia é uma disciplina e área terapêutica que trabalha a música, a musicalidade como uma ferramenta para melhorar a saúde psicológica e emocional das pessoas. Essa prática tem raízes antigas e está baseada na ideia que a música pode afetar nossas emoções, pensamentos e mudar, por assim dizer, comportamentos e atitudes. Nesse sentido, a relação entre a musicoterapia e a psicologia é imprescindível, uma vez que a música pode ser usada como uma ferramenta terapêutica complementar na prática psicológica tradicional.

Por outro lado, vimos que a Fenomenologia é uma filosofia que surgiu em crítica a filosofia e a ciência positivista, cujo desenvolvimento levou a criação de método rigoroso, o método fenomenológico, tornando possível a fundamentação segura da filosofia e outras ciências, tais como a Psicologia e Música. Diante disso, esse estudo teve como objetivo, a partir da revisão sistemática, compreender a relação existente entre Musicoterapia e Psicologia, a partir do enfoque da abordagem da Fenomenologia.

A revisão sistemática revelou uma intersecção incipiente e pouco rigorosa entre Musicoterapia, Psicologia e Fenomenologia. Após a análise dos estudos encontrados, tornou-se evidente a complexidade e a falta de rigor metodológico em relação a Fenomenologia que caracterizam as pesquisas que abordam a relação entre Música e Psicologia. Apesar de abordarem a música em contextos psicológicos, os estudos revisados demonstram uma operacionalização da Fenomenologia que se distancia do rigor metodológico e da profundidade conceitual característicos dessa filosofia; marcada por uso impreciso do conceito de fenomenologia segundo a tradição fenomenológica e ausência de aderência ao método fenomenológico proposto por Husserl, como a *epoché* e as reduções (Husserl, 2006). Tal limitação impede uma compreensão aprofundada da vivência musical como fenômeno essencial, restringindo o potencial terapêutico que essa integração poderia oferecer à Psicologia.

Foi possível constatar que as pesquisas são marcadas por uma profusão de conceitos relativos às experiências pré-existentes, muitos dos quais permanecem obscuros e não são devidamente elucidados para o leitor. À luz da “fenomenologia da música” de Sergiu Celibidache (2017), que privilegia a experiência direta do som como um evento consciente livre de preconceitos teóricos, os estudos analisados carecem de uma análise que contemple a essência da musicalidade em sua relação com a consciência e os afetos

humanos. Celibidache sugere que a música, vivida em sua pureza, transcende interpretações prévias, oferecendo uma base para explorar seu impacto terapêutico de maneira mais profunda e sistemática. Assim, este estudo evidencia a necessidade de superar as deficiências identificadas, propondo que futuras pesquisas adotem o método fenomenológico husserliano de forma rigorosa, integrando-o à perspectiva de Celibidache para investigar a experiência musical em intervenções psicológicas.

Agora sobre as limitações deste trabalho, destaca-se a restrição a artigos científicos em português, excluindo teses, dissertações e publicações em outros idiomas, o que pode ter reduzido o escopo dos achados. Para estudos subsequentes, recomenda-se: (i) ampliar as fontes de pesquisa, incluindo teses e literatura internacional; (ii) realizar investigações empíricas que apliquem a epoché e as reduções fenomenológicas à vivência musical em contextos clínicos, como em pacientes com transtornos psicológicos; e (iii) desenvolver protocolos que testem a "fenomenologia da música" de Celibidache em práticas de Musicoterapia, avaliando seus efeitos na saúde emocional e no bem-estar. Essas direções podem fortalecer a integração entre Musicoterapia e Psicologia, contribuindo para uma compreensão mais elucidativa e abrangente do potencial terapêutico da música.

A fenomenologia abre uma possibilidade para escutar e entender mais profundamente o fazer musical, convidando o intérprete para descobrir a unidade da obra musical. Somente mediante esta compreensão profunda é que é possível ouvir com o objetivo de que emergja a espontaneidade do momento presente, pois a música só pode ser vivida e o fazer musical é algo que pertence ao presente (García, 2020, p. 59).

Dessa forma, quando colocamos os resultados obtidos pelo estudo à luz da fenomenologia da música apresentada, podemos observar o quanto há uma dissonância entre o ir até a vivência mesma da música e a confusão conceitual e de constructos associados ao tema da música nos estudos. O objetivo do estudo se fez em apresentar uma alternativa possível para uma análise da experiência musical, que para nós se concretiza em deixar de lado as teorias e técnicas ou o que se sabe sobre o fenômeno e vivê-lo em sua simplicidade e essência, contemplando a conexão promovida pela música, de quem toca e de quem é tocado.

Referências

ALES BELLO, A. **Introdução a Fenomenologia**. Bauru, SP: Edusc., 2006.

ANJOS, A. G.; MONTANHAUR, C. D.; CAMPOS, E. B. V.; PIOVEZANA, A. L. R. P. D.; MONTALVÃO, J. S.; NEME, C. M. B. Musicoterapia como estratégia de intervenção psicológica com crianças: uma revisão da literatura. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 228-238, dez. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202017000200008.

AVILA, D. C. Das (im) possibilidades de uma psicologia musical. **TransFormações em Psicologia (Online)**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 81-99, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/transpsi/v2n2/a05.pdf>.

BARBOSA, P. S.; COTTA, M. M. Psicologia e musicoterapia no tratamento de idosos com demência de Alzheimer. **Revista Brasileira de Ciências da Vida**, [s.l.], v. 5, n. 3, p. 1-23, 2017. Disponível em: <http://jornalold.faculdadecienciasdavidacom.br/index.php/RBCV/article/view/284/148>.

BENENZON, R. **A Teoria da Musicoterapia**: Contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

BRANDALISE, A. Abordagem Nordoff-Robbins (Musicoterapia Criativa): em que contexto surgiu, o que trouxe e para onde apontou? **Revista Brasileira de Musicoterapia**, Porto Alegre, v. 9, n.7, p. 27-37, 2004.

BRANDALISE, A. Musicoterapia músico-centrada. **Brazilian Journal of Music Therapy**, [s.l.] n. 19, p. 52-65, 2015.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, Juara, MT. v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/relva.v3i2.1738>.

CELIBIDACHE, S. **Fenomenologia de la música**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Melos, 2017.

CELIBIDACHE, S. La leçon: Propos recueillis en français par Pierre Barbin. **“L'autre Journal”**, Paris, SARL, p. 85-90, 1985.

CELIBIDACHE, S. Phenomenologie de la musique. La fin est dans le commencement. *In*: BROHM, J-M. **Constellations musicales, «Pretontaine»**, 22. Montpellier: Université Paul Valéry, 2007. p. 15-101.

CIRIGLIANO, M. M. S. **Uma pontuação possível aos discursos sobre o autismo**: a voz no autista – interlocuções entre Análise de Discurso, Psicanálise e Musicoterapia. Niterói. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense. 2015.

COSTA, C. M. **O despertar para o outro**: musicoterapia. São Paulo: Summus Editorial, 1989.

CUNHA, R.; VOLPI, S. A prática da musicoterapia em diferentes áreas de atuação. **Revista Científica/FAP**. Curitiba, v. 3, n. 1, p. 85-97, 2008.

DO NASCIMENTO, A. M.; DE PAULA, R. A.; ROAZZI, A. Entrevista fenomenológico-cognitiva dos estados autoconscientes (EFEA) de Nascimento (2008): Aspectos de sua estrutura e implicações metodológicas de um instrumento de caráter fenomenal. **EDUCAmazônia**, Humaitá, AM. v. 25, n. 2, p. 506-517, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7618413.pdf>.

DORO, M. P.; PELAEZ, J. M.; DÓRO, C. A.; ANTONECHEN, A. C.; MALVEZZI, M.; BONFIM, C. M. S.; FUNKE, V. M. Psicologia e musicoterapia: uma parceria no processo psicoativo dos pacientes do Serviço de Transplante de Medula Óssea. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 105-130, jan./jul. 2015. Disponível em: <http://www.las.uff.br/periodicos/index.php/seminariointerno/article/view/30/25>.

FREGTMAN, C. D. **Corpo, música e terapia**. São Paulo: Cultrix, 1989.

GARCÍA, F. Fenomenología de Husserl y fenomenología musical de Celibidache: origen y semejanzas. **Anuario de Filosofía de la Música**, Oviedo, España, p. 47-53, 2020. Disponível em: <https://filosofiadelamusica.es/dig/a2020c.pdf>.

GOTO, T. A. **Introdução à psicologia fenomenológica: a nova psicologia de Edmund Husserl**. São Paulo: Editora Paulus, 2014.

GUIMARÃES, A. Para uma teoria fenomenológica do Direito – I. **Cadernos da Escola da Magistratura Regional Federal da 2ª Região EMARF**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 15-26, abr./set. 2010. Disponível em: https://sfjp.ifcs.uff.br/revista/downloads/para_uma_teorias_fenomenologica_do_direito.pdf

HOLANDA, A. F.; GOTO, T. A.; ORENGO, F. V. "Psicologia Fenomenológica" de Husserl - A (In) compreensão de Psicólogos Brasileiros: Um Estudo Empírico. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1066-1087, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.56651>.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica (Vol. 1)**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

MAGALHÃES, J. H. G.; DO NASCIMENTO, A. M. Morte, Cultura, *Heavy Metal* e Experiência Interna: Sensação e Afetividade. **Psicologia em Estudo(Online)**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 175-186, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i2.31874>.

MASSIMI, M.; MAHFOUD, M. Música, corpo sensível e corpo social no barroco brasileiro. **Memorandum: Memória e história em psicologia**, v. 12, [s.n.], p. 61-74, abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6711>.

OLIVEIRA, C. C.; GOMES, A. Breve história da musicoterapia, suas conceptualizações e práticas. **Atas do Congresso da SPCE**, Braga, Portugal, p. 754-764, 2014. Disponível em:

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39982/3/S%20livro%20SPCE%202015%20PCE2_EIXOS_BOOK%20CC%20%282%29.pdf.

ORENGO, F. V.; HOLANDA, A. F.; GOTO, T. A. Fenomenologia e psicologia fenomenológica para psicólogos brasileiros: uma compreensão empírica. **Psicologia em Estudo**, v. 25, [s.n.], p. 1-16. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.45065>.

PEIXOTO, P. D. T. D. C. Biomusicalidade, experiência e awareness coletiva: Gestalt-terapia e musicoterapia no cuidado de pais e bebês. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Macaé, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1084-1103, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2019.49304>.

PERES, S. P. Psicologismo e psicologia em Edmund Husserl. **Aoristo-International Journal of Phenomenology, Hermeneutics and Metaphysics**, Toledo, v. 2, n. 1, p. 63-84, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/aoristo.v1i2.18209>.

PIÑERO, M. Comparativa entre la fenomenología de la música de Segiu Celibidache y la filosofía materialista de la música en su aplicación a la interpretación musical. **Anuario de Filosofía de la Música**, Valência, ES, p. 3-44. Disponível em: <https://filosofiadelamusica.es/dig/a2019a.pdf>.

PUCHIVAILO, M. C.; HOLANDA, A. F. A história da musicoterapia na Psiquiatria e na saúde mental: dos usos terapêuticos da música à musicoterapia. **Brazilian Journal of Music Therapy**, [s. l.] n. 16, p. 122-142, 2014.

ROCA, J. A. G. **Fenomenología de la música de Sergiu Celibidache y su influencia en la dirección de orquesta en España**. La Rioja. Tese (Doutorado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidad de La Rioja, 2017.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

TYSON, F. **Psychiatric music therapy: Origins and development**. New York: Wiedner & Son, 1981.

WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY (WFTM). 2011. Disponível em: <https://www.wfmt.info/>. Acesso em: 14 mar. 2025.



Jon Stewart sobre a *Doutrina de Ludwig Feuerbach da Humanidade do Divino na Essência do Cristianismo*¹

Kelvin Amorim de Melo²
Kristina Bosakova³

Resumo: Por várias décadas, Ludwig Feuerbach, que em seus anos de juventude era conhecido como aluno e seguidor de Hegel e mais tarde como um de seus críticos mais severos, tem sido por muitas razões um filósofo significativamente negligenciado. No entanto, nos últimos anos, temos sido testemunhas de uma espécie de renascimento da filosofia de Feuerbach. Pensadores como Jürgen Habermas têm descoberto os traços da filosofia de Feuerbach, antropologia e filosofia dialógica em vários ramos do pensamento contemporâneo pós-metafísico. Um dos pesquisadores cujas atividades profissionais contribuíram para o renascimento do interesse pela filosofia de Feuerbach é Jon Stewart. Em seu livro *Hegel's Century: Alienation and Recognition in a Time of Revolution*, no capítulo “*Feuerbach's Doctrine of the Humanity of the Divine in The Essence of Christianity*”, Stewart apresenta Feuerbach não apenas em contraposição a Hegel, mas também acentua a influência hegeliana na filosofia de Feuerbach. Ele afirma que o objetivo da crítica de Feuerbach ao cristianismo não é a destruição da religião, mas a libertação da humanidade da idolatria.

Palavras-chave: Deus; humano; amor; sentimento de dependência absoluta; projeção; idolatria; religião.

Jon Stewart on *Feuerbach's Doctrine of the Humanity of the Divine in the Essence of Christianity*

Abstract: For several decades, Ludwig Feuerbach — who in his youth was known as a student and follower of Hegel, and later as one of his most severe critics — has, for many reasons, been a significantly neglected philosopher. However, in recent years, we have witnessed a kind of revival of Feuerbach's philosophy. Thinkers such as Jürgen Habermas have identified traces of Feuerbach's philosophy, anthropology, and dialogical thought in various branches of contemporary post-metaphysical thinking. One scholar whose academic work has contributed to the renewed interest in Feuerbach's philosophy is Jon Stewart. In his book *Hegel's Century: Alienation and Recognition in a Time of Revolution*, in the chapter “*Feuerbach's Doctrine of the Humanity of the Divine in The Essence of Christianity*”, Stewart presents Feuerbach not only in opposition to Hegel but also emphasizes Hegel's influence on Feuerbach's philosophy. He argues that the aim of Feuerbach's critique of Christianity is not the destruction of religion, but rather the liberation of humanity from idolatry.

Keywords: God; human; love; feeling of absolute dependence; projection; idolatry; religion.

¹ Publicação original: Jon Stewart on *Feuerbach's Doctrine of the Humanity of the Divine in The Essence of Christianity*. **FILOZOFIA**, v. 78, n. 9, p. 746-759, 2023. Disponível em: <https://www.sav.sk/journals/uploads/11141302filozofia.2023.78.9.5.pdf>.

² Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). E-mail: kelvinamorim@live.com.

³ Doutora em História da Filosofia pela Universidade Pavol Jozef Šafárik University (UPJŠ - Eslováquia). Professora do Departamento de Filosofia e História da Filosofia (UPJŠ). E-mail: kristina.bosakova@upjs.sk.

Jon Stewart sobre la *Doctrina de Ludwig Feuerbach acerca de la Humanidad de lo Divino en la Esencia del Cristianismo*

Resumen: Durante varias décadas, Ludwig Feuerbach — conocido en su juventud como alumno y seguidor de Hegel, y más tarde como uno de sus críticos más severos — ha sido, por muchas razones, un filósofo significativamente olvidado. No obstante, en los últimos años hemos sido testigos de una especie de renacimiento de la filosofía de Feuerbach. Pensadores como Jürgen Habermas han identificado huellas de la filosofía de Feuerbach, su antropología y su pensamiento dialógico en diversas ramas del pensamiento contemporáneo post-metafísico. Uno de los investigadores cuyas actividades académicas han contribuido al resurgimiento del interés por la filosofía de Feuerbach es Jon Stewart. En su libro *Hegel's Century: Alienation and Recognition in a Time of Revolution*, en el capítulo “Feuerbach's Doctrine of the Humanity of the Divine in The Essence of Christianity”, Stewart presenta a Feuerbach no solo en contraposición a Hegel, sino que también destaca la influencia hegeliana en la filosofía de Feuerbach. Sostiene que el objetivo de la crítica de Feuerbach al cristianismo no es la destrucción de la religión, sino la liberación de la humanidad de la idolatría.

Palabras clave: Dios; humano; amor; sentimiento de dependencia absoluta; proyección; idolatría; religión.

1.

Ludwig Feuerbach era conhecido como um estudante e seguidor de Hegel em seus anos mais jovens, mas mais tarde se tornou um de seus críticos mais severos. Embora ele nunca tenha alcançado a fama e admiração desfrutadas por seu mentor, a filosofia de Feuerbach dialógica moldada antropologicamente e sua filosofia da religião baseada na relação intersubjetiva entre Eu e Tu foram uma influência considerável no desenvolvimento do pensamento ocidental nas eras moderna e pós-moderna; de fato, é possível que o impacto de seu trabalho seja comparável ao da filosofia do direito precisamente elaborada ou ao processo de reconhecimento mútuo entre dois sujeitos iguais que Hegel delineou na *Fenomenologia do Espírito*. No entanto, a reputação de Feuerbach declinou após sua morte e seu trabalho falhou em atrair atenção acadêmica por muitos anos. Há muitas razões pelas quais isso acontece, uma das quais pode ser a falta de uma abordagem integrada para a pesquisa da filosofia de Feuerbach.

Acadêmicos que estudam Feuerbach estão espalhados por todo o mundo, e as tentativas de criar um centro de pesquisa autônomo que integraria todas as pesquisas atuais sobre o legado de Feuerbach só recentemente deram frutos com o estabelecimento da *Arbeitsstelle Internationale Feuerbachforschung*⁴ na Universidade de Münster em 2011, uma cooperação internacional que esteve envolvida, entre outras atividades, na

⁴ Disponível em: <https://www.uni-muenster.de/EW/forschung/forschungsstellen/feuerbach/index.html>.

organização da reedição de uma série de obras de Feuerbach pela *Waxman Publishing* (Reitemeyer *et al.* 2023; Tomasoni, 2015; Reitemeyer, 2019). A *Arbeitsstelle Internationale Feuerbachforschung* foi estabelecida como resultado do esforço de longa data dos membros da *Feuerbach Association (Die Internationale Gesellschaft der Feuerbachforscher; Societas ad studia de hominis condicione colenda)*, Francesco Tomasoni e Takayuki Shibata, e sua presidente Ursula Reitemeyer. A *Arbeitsstelle* visa criar uma biblioteca de pesquisas sobre a filosofia de Feuerbach, reunindo pesquisadores de todo o mundo e encorajando-os a compartilhar suas descobertas sobre o impacto do pensamento de Feuerbach na filosofia contemporânea. Desde sua fundação, a *Arbeitsstelle* recebeu vários pesquisadores convidados de universidades europeias, americanas e latino-americanas, organizou três conferências acadêmicas e publicou oito livros, coletou volumes ou monografias sobre o legado filosófico de Feuerbach.

Em segundo lugar, e talvez mais significativamente, a reputação de Feuerbach sofreu por muito tempo devido a uma interpretação errônea geral de sua crítica à religião. Sua crítica aos aspectos mais dogmáticos do cristianismo tem sido alvo de ataques tanto de marxistas quanto de cristãos, e isso tem feito muito para marginalizar Feuerbach e os muitos estudiosos que pesquisam sua filosofia.

No entanto, nos últimos anos têm-se visto um renascimento no estudo da filosofia de Feuerbach. Pensadores como Jürgen Habermas identificaram os traços da antropologia e da filosofia dialógica de Feuerbach em vários ramos do pensamento contemporâneo pós-metafísico. Em sua recente reflexão de dois volumes sobre a história da filosofia intitulada *Auch eine Geschichte der Philosophie*, publicada em alemão em 2019 (Habermas, 2019; Habermas, 2023), Habermas aborda o desenvolvimento da tradição filosófica ocidental (*Dritte Zwischenbetrachtung*) através da tradição pós-hegeliana de comunicação e reconhecimento intersubjetivos (Habermas, 2019, p. 593). Começando com os jovens hegelianos, Habermas examina a virada antropológica de Feuerbach através de sua filosofia da comunicação entre sujeitos vivos e corpóreos (Habermas, 2019, p. 603-623). Outro estudioso cujo trabalho contribuiu muito para esse renascimento contínuo do interesse pela filosofia de Feuerbach é Jon Stewart.

2.

O livro de Jon Stewart *Hegel's Century: Alienation and Recognition in a Time of Revolution* é uma importante obra que descreve a enorme influência que o pensamento de

Hegel exerceu não apenas na filosofia do século XIX, mas em toda a sua sociedade, religião e cultura. Stewart volta sua atenção para Feuerbach no capítulo intitulado “*Feuerbach's Doctrine of the Humanity of the Divine in The Essence of Christianity*”, no qual Stewart adota uma abordagem mais tradicional a Feuerbach, argumentando que Feuerbach representa uma contraposição a Hegel. Feuerbach é descrito como um pensador que se via como um filósofo materialista, “lidando com coisas materiais no mundo real e não apenas com ideias” (Stewart, 2021, p. 94). O exame de Stewart da filosofia de Feuerbach começa notando seu interesse em Hegel e com o impacto do legado filosófico de Hegel em gerações subsequentes de filósofos, incluindo os Jovens Hegelianos, sugerindo inicialmente que a perspectiva de Feuerbach pode parecer um pouco mais hegeliana, especialmente no caso de sua explicação quase exclusivamente racional das razões que levaram a humanidade a estabelecer a religião. Conforme o capítulo continua, no entanto, Stewart argumenta que Feuerbach emerge como uma figura filosófica autônoma ao oferecer uma interpretação precisa e independente das passagens da obra de Feuerbach nas quais o legado hegeliano não é particularmente aparente.

Com base na questão que Feuerbach coloca sobre “A Natureza Essencial do Homem” (Stewart, 2021, p. 95; Feuerbach 1989, p. 1-12) no início de *A Essência do Cristianismo*, Stewart demonstra que o pensamento de Feuerbach se desenvolveu movendo-se em uma direção oposta à que é prenunciada por Hegel. Feuerbach compartilha a opinião de Hegel de que é acima de tudo a capacidade de abstração, a habilidade de criar ideias, que diferencia os humanos dos animais. Mas enquanto Hegel toma essa ideia como ponto de partida, movendo-se do mundo imaterial em direção ao material alienado da natureza e então de volta ao espírito absoluto, Feuerbach faz o oposto:

De acordo com Feuerbach, a resposta para isso está na natureza da autoconsciência. Os animais são imediatamente conscientes de si mesmos como indivíduos, mas não conseguem abstrair disso para pensar em si mesmos de forma mais geral como uma espécie. Os seres humanos, por outro lado, têm essa capacidade (Stewart, 2021, p. 95).

Este conceito emerge da chamada essência dupla do humano, consistindo no elemento natural que se manifesta através de sua existência corporal e do divino representado pela consciência. No entanto, esta capacidade não surge em si mesma. Em vez disso, é o processo de movimento da percepção concreta e sensual das coisas materiais em direção aos conceitos mais abstratos de espécies, sua natureza ou sua essência. Uma

vez que esta abstração permite o desenvolvimento de sistemas simbólicos caracteristicamente humanos, como a ciência e a religião, o seu conteúdo não poderia ser alcançado sem a aplicação da observação empírica e da percepção sensual [*sensual perception*]. Em contradição com as ideias de Platão e Hegel e a crença cristã na criação do mundo material pelo espírito imaterial chamado Deus, Feuerbach argumenta contra a capacidade das ideias de criar conteúdo por si mesmas.:

O tom do texto muitas vezes deu aos críticos a impressão de que o objetivo final de Feuerbach é minar o cristianismo e a religião como um todo. Mas no prefácio da segunda edição da obra, ele está entusiástico para refutar reprovações desse tipo. Feuerbach ressalta que a primeira metade do livro é dedicada explicitamente a demonstrar a verdadeira natureza do cristianismo. Seu objetivo, como o de Hegel, é colocar o cristianismo em uma base sólida. Por essa razão, na segunda metade da obra, ele está entusiástico para criticar o que ele considera imagens equivocadas e enganosas do cristianismo que são apresentadas na teologia dominante de sua época. De acordo com Feuerbach, essas visões apresentam ilusões e, portanto, fazem o cristianismo parecer contraditório e implausível. Em contraste, sua própria posição pode ser vista como um resgate. Mas aqui a questão aos olhos de seus críticos é se o remédio é pior que a doença, já que, para salvar o cristianismo, Feuerbach deve interpretá-lo tão radicalmente que ele parece ter perdido quase todos os seus dogmas mais definidores (Stewart, 2021, p. 94).

Enquanto Stewart observa que Feuerbach não concorda com a interpretação de Hegel da separação do humano em corpo e alma e a alienação que se estabeleceu posteriormente, ele admite que a percepção dessa dicotomia permitiu o surgimento da religião. Em sua descrição do processo de surgimento da religião na história da humanidade, Stewart está agudamente ciente das condições epistemológicas e das faculdades intelectuais dos seres humanos que Feuerbach acreditava serem os pressupostos necessários para a criação da religião e seu estabelecimento na sociedade. Esses pressupostos permanecem como evidência clara da capacidade humana de criar religião junto com outros sistemas simbólicos de uma maneira que é contrária à do animal, mas não explicam a motivação real para fazê-lo, uma que Feuerbach vê como o emergir de uma necessidade emocional em vez de uma formação intelectual. Para Feuerbach, é a noção de dependência absoluta⁵, a consciência da vulnerabilidade humana na natureza, que leva o ser humano a formar uma imagem de Deus como “um ser absoluto e infinito” (Stewart 2021, p. 96), que “de acordo com Feuerbach ... é simplesmente a consciência de nós

⁵ O sentimento de dependência absoluta é conceituado por Stewart mais adiante, na página 97, onde ele enfatiza a semelhança das abordagens de Schleiermacher e Feuerbach sobre o papel do sentimento no verdadeiro conhecimento de Deus como uma consequência do Romantismo.

mesmos naquela parte de nossa natureza que é infinita; isto é, nossa consciência” (Stewart, 2021, p. 96).

Stewart também se inclina para a argumentação epistemológica na definição de intersubjetividade de Feuerbach, na qual a capacidade humana da empatia é novamente vista mais como um resultado da capacidade humana de abstração do que de relacionamentos intersubjetivos emocionalmente condicionados:

A capacidade humana de pensar e abstrair significa que somos capazes de nos ver da perspectiva do outro, mesmo quando o outro não está lá no momento. Para os animais, a relação com o outro é sempre imediata; o outro animal deve estar lá fisicamente para que eles tenham essa relação. Mas esse não é o caso dos humanos. Já que podemos pensar na natureza humana como um conceito abstrato, podemos pensar em outro ser humano mesmo quando estamos sozinhos... Assim, os humanos têm a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa a qualquer momento... Feuerbach argumenta que essa capacidade é a origem do pensamento religioso, pois significa que podemos nos ver da perspectiva de outra autoconsciência – Deus – mesmo onde nenhuma existe. Na religião, pensamos em Deus, um ser absoluto e infinito. De acordo com Feuerbach, isso é simplesmente a consciência de nós mesmos naquela parte de nossa natureza que é infinita; isto é, nossa consciência... A capacidade de pensar em termos de conceitos abstratos é o que constitui o infinito, pois os conceitos podem ser interpretados e aplicados em um número infinito de casos concretos (Stewart, 2021, p. 95-96).

Por outro lado, a observação de que a visão sobre Deus de Feuerbach como um conceito abstrato das mais altas capacidades humanas – aquelas que não estão sujeitas às limitações da existência corpórea – é indubitavelmente inspirada pelo idealismo de Hegel (embora o próprio Feuerbach nunca admitisse isso) é muito precisa; leva à revelação de que, apesar de sua rejeição a Hegel e do foco que ele coloca na cognição sensual [*sensual cognition*] nos *Princípios da Filosofia do Futuro* (Feuerbach 2012, § 32, p. 224-225), a perspectiva epistemológica de Feuerbach permanece hegeliana em *A Essência do Cristianismo*. “São as ideias da mente humana que constituem o divino” (Stewart, 2021, p. 97). Apesar desse intelectualismo especulativo hegeliano, Stewart chama a atenção para o fato de que as especulações de Feuerbach sobre a possível cognição de Deus estão alinhadas com as de outro filósofo da religião, Friedrich Schleiermacher. O pensamento de Schleiermacher levou Feuerbach a concluir que a noção de dependência absoluta foi a principal motivação para o surgimento da religião na cultura humana. No entanto, enquanto Schleiermacher visava “resgatar a religião da ciência” (Stewart, 2021, p. 97-98), a perspectiva de Feuerbach era muito menos romântica, e eu, portanto, hesitaria um pouco

em atribuir a importância dos sentimentos na filosofia de Feuerbach à influência do movimento romântico.

Schleiermacher argumentou pela existência de uma entidade objetiva e transcendente que era capaz de satisfazer a necessidade humana de segurança articulada no sentimento de dependência absoluta, mas para Feuerbach, a relação humana com Deus era meramente emocional; conquanto, como Feuerbach afirma, a única entidade com a capacidade de refletir sentimentos humanos e atender à necessidade desesperada de segurança fosse outro ser humano. Dessa forma, Deus se tornou uma imagem de ser humano perfeito não material. Assim, como Stewart argumenta, Deus não é algo externo, um ser objetivo, mas é, em vez disso, o sentimento [*feeling*] que reside dentro do humano, a sensação [*sensation*] que pode ser considerado como

O mais alto, o mais grandioso e o absoluto, e isto é, por definição, o que chamamos de divino. Mas não se segue que haja algo objetivo que corresponda a isso. Assim, Feuerbach argumenta que a conclusão dessa visão é uma forma de ateísmo, mas seus defensores estão demasiado assustados com esse resultado para admitir isso (Stewart, 2021, p. 98).

Este conceito levanta uma questão sobre a verdadeira natureza da relação entre ateísmo e fé religiosa; no período atual de pluralismo religioso, não podemos assumir que a fé é simplesmente intercambiável com o teísmo. A definição comumente aceita de ateísmo na era de Hegel como uma ausência de fé religiosa devido à negação da existência de Deus não pode mais ser considerada válida. Alguns teólogos e filósofos contemporâneos da religião, como o vencedor do Prêmio Templeton tcheco Tomáš Halík (2009) ou a filósofa materialista francesa Simone Weil (2009), sugeriram que a idolatria, em vez do ateísmo, deveria ser vista como a real contraposição à fé religiosa (Kočí, 2015, p. 97-126). Stewart descreve isso como a teoria da projeção de Feuerbach, na qual Feuerbach argumenta que todos os atributos humanos positivos são projetados em sua versão geral e ilimitada em um ser objetivo, externo, mas ainda imaterial, chamado Deus. Isso, por sua vez, levanta a questão de se a projeção de atributos humanos específicos, mesmo na forma de uma divindade muito geral e abstrata, não resulta na objetificação (*die Vergegenständlichung*) do próprio Deus. Esse processo ainda pode ser definido como projeção, ou já cruzamos a linha da idolatria? Até que ponto tal crença é contrária à fé em Deus, um ser cuja natureza real frequentemente permanece oculta tanto para ateus quanto para crentes?

3.

Essas considerações também levantam a questão mais ampla da crença na existência de Deus. É possível aceitar a existência de um objeto que não possui atributos concretos? Além disso, não estamos de fato criando um ídolo pelo ato de atribuir atributos humanos típicos a Deus? Feuerbach argumenta que todas as coisas que existem possuem um conjunto específico de atributos, e esse também seria o caso de Deus se acreditássemos em sua existência. Mais uma vez, Feuerbach

acredita que sua posição pode ajudar a salvar a religião de erros desse tipo. Ao dizer que Deus é simplesmente um conjunto de atributos humanos, isso não é uma negação de Deus ou uma declaração de ateísmo. Feuerbach acredita que sua visão vê Deus como ele verdadeiramente é, então a religião pode ter uma base firme (Stewart, 2021, p. 100).

Essa base firme está até certo ponto conectada a um certo grau de flexibilidade e à disposição de admitir que qualquer imagem de Deus, independentemente de ser uma divindade monoteísta ou politeísta, emerge de um contexto histórico específico e é frequentemente o resultado de entendimentos contemporâneos da natureza humana: representando os valores mais estimados nos próprios humanos ou, no caso das chamadas “religiões naturais”, os atributos mais valorizados na própria natureza⁶. Esse processo de ideação ocorre na e por meio da autoalienação dos humanos (Stewart, 2021, p. 101), o processo pelo qual a existência concreta e corpórea da humanidade é separada de suas qualidades espirituais e abstraída e refinada além de seus limites naturais antes de ser atribuída a outro ser externo.

Nesse sentido, projeção é uma separação ou uma distinção, uma divisão de algo que era originalmente um. Especificamente, essa é uma forma de autoalienação, pois envolve projetar qualidades humanas no divino e apresentá-las como algo estranho ou diferente. Os humanos, portanto, não são separados de uma coisa ou outra, mas sim de si mesmos ou de sua própria natureza (Stewart, 2021, p. 101).

Embora o resultado desse ato de autoalienação apareça sob uma luz muito negativa mesmo neste estágio de desenvolvimento, todo o procedimento está longe de ser completo. Depois que seus melhores atributos foram arrancados e atribuídos a outro ser, a Deus, o

⁶ Como Stewart enfatiza, Feuerbach se inspira aqui não apenas pela classificação das religiões do mundo de Hegel, mas também pelo seu conceito de projeção, embora a compreensão de Feuerbach sobre a alienação difira da de seu mestre. Feuerbach não fala sobre a alienação do espírito em relação a si mesmo na natureza, mas discute a alienação dos seres humanos de sua verdadeira natureza através do processo de divisão e desunião, quando certas qualidades são retiradas do humano e atribuídas a Deus como a forma mais elevada do humano, aquela que está livre da existência corpórea (Stewart, 2021, p. 100-101).

invólucro restante do humano adquire um aspecto predominantemente negativo. Embora seja permitido ao humano reter sua existência corpórea, os limites dessa existência se tornam uma fonte de negatividade adicional, com o cristianismo em particular associando o corpo humano à fraqueza e aos vícios corpóreos.

Feuerbach argumenta que é um aspecto natural da lógica da objetificação que, quando os humanos concebem Deus, eles tentam entendê-lo como sendo maior que os humanos. Então, eles atribuem a ele as qualidades positivas, enquanto atribuem a si mesmos as negativas... Os humanos, portanto, se privam das coisas que atribuem a Deus. Por exemplo, como vimos, há um sentimento religioso que diz que o conhecimento é somente para Deus e que nós, como seres humanos, não podemos saber nada em última instância. Para que saibamos, Deus deve nos revelar algo, mas por nós mesmos somos incapazes de atingir a verdade. Da mesma forma, os humanos são concebidos como maus e pecadores, onde somente Deus é verdadeiramente bom. Dessa forma, os seres humanos e Deus são concebidos como sendo os opostos polares um do outro, com Deus tendo todas as qualidades positivas e os humanos todas as negativas. De acordo com essa visão, os humanos são alienados de seus verdadeiros eus (Stewart, 2021, p. 101).

Stewart está afirmando aqui que a crítica de Feuerbach ao cristianismo não tem a intenção de causar a destruição da religião, mas sim a libertação do humano da idolatria que existe na religião revelada. Feuerbach observa que foram os próprios humanos que criaram o ídolo, atribuindo os melhores atributos humanos a Deus e definindo a si mesmos pelas qualidades negativas restantes; esse senso de alienação de si mesmos resulta em uma forma semelhante de alienação de Deus, e em vez de ver a presença de Deus em cada ser humano, os humanos são resignados a adorar um ídolo externo e transcendente:

Inversamente, quando percebemos que o divino é apenas a natureza humana objetivada, então podemos começar a nos reconhecer em Deus. Além disso, quando entendemos isso, podemos vir a recuperar as características positivas da humanidade que havíamos abandonado anteriormente (Stewart, 2021, p. 101-102).

Nesse sentido, a essência do humano de Feuerbach encena a mesma forma de movimento realizada pelo espírito absoluto de Hegel, um processo de alienação que, em última análise, leva de volta a si mesmo (Stewart, 2021, p. 102).

Stewart também enfatiza que Feuerbach define o conceito de razão “de uma forma menos técnica, mais em sintonia com o uso comum” (Stewart, 2021, p. 102). Seu uso do termo também difere ligeiramente da forma como é aplicado no idealismo alemão em geral⁷. Ele também argumenta que, tanto para Feuerbach quanto para Hegel, Deus

⁷ Neste ponto ele está pensando, em particular, em Kant e Hegel.

representa a faculdade geral de compreensão; essa capacidade é universal e se aplica igualmente a todas as pessoas e, portanto, difere de uma experiência puramente emocional que é percebida subjetivamente e carece da capacidade de “construir quaisquer pontes entre nós e outras pessoas” (Stewart, 2021, 103). Esta percepção de Deus como representante de uma universalidade de compreensão racional que permite relações interpessoais contrasta fortemente não apenas com as afirmações da cognição emocional de Deus mencionadas acima, mas também com a filosofia comunicativa de Feuerbach do Eu e Tu, na qual ele formula explicitamente sua tese sobre a importância do senso de percepção e experiência emocional da existência corporal (*Leiblichkeit*) do outro, a fim de atingir um senso de reconhecimento e compreensão mútuos. Feuerbach é crítico de ambas as imagens de Deus no cristianismo, objetando tanto ao conceito de Deus como um humano não corpóreo quanto ao de Deus como razão (*die Vernunft*) abstrata e universal.

Embora Feuerbach não negue aos seres humanos a faculdade de entendimento racional, a capacidade pela qual eles se diferenciam do animal, ele vê a crença na organização racional divina do mundo como uma mera projeção de uma humanidade que criou um ser mais poderoso, semelhante ao humano, para amenizar seu medo do mundo natural imprevisível do qual eles próprios ainda constituem uma parte. Nessa estrutura, a razão divina representa uma força com a capacidade de superar a crueldade das leis naturais e de tomar decisões em favor dos humanos, mas Feuerbach é um racionalista estrito que acredita que qualquer tipo de racionalidade atribuída a Deus é, em última análise, derivada da própria natureza; a existência de Deus, portanto, carece de qualquer base racional e é vista por Feuerbach como uma sensação [*sensation*] do homem (Feuerbach, 1989, § 3, p. 284).

A razão não pode se contentar no indivíduo; ela tem sua existência adequada somente quando tem a espécie como seu objeto, e a espécie não como ela já se desenvolveu no passado e no presente, mas como ela se desenvolverá no futuro desconhecido. Na atividade da razão, sinto uma distinção entre mim e a razão em mim; essa distinção é o limite da individualidade; no sentimento, estou consciente de nenhuma distinção entre mim e o sentimento; e com essa ausência de distinção há uma ausência também do senso de limitação. Portanto acontece que para muitos homens a razão parece finita, e apenas o sentimento, infinito. E, de fato, o sentimento, o coração do homem como ser racional, é tão infinito, tão universal quanto a razão; já que o homem só percebe e entende verdadeiramente aquilo pelo qual tem sentimento. Assim, a razão é a essência da Natureza e do Homem, libertada de limites não essenciais, em sua identidade; é o ser universal, o Deus universal. O coração, considerado em sua diferença da razão, é o Deus privado do homem; o Deus pessoal é o coração do homem, emancipado dos limites ou leis da Natureza (Feuerbach, 1989, § 4, p. 285).

Stewart enfatiza corretamente que nem Deus nem a religião teriam qualquer significado expressivo para os humanos se as histórias contadas em textos e tradições religiosas ou mitológicas não retratassem características tipicamente humanas e mostrassem sentimentos e preocupações humanas reais, como amor, simpatia ou raiva. Deus possui esses atributos humanos porque está profundamente interessado na salvação da humanidade ou é porque os humanos projetam muitos de nossos próprios sentimentos e preocupações em Deus? “Se Deus fosse radicalmente separado e outro, então como ele poderia ser relevante para nós?” (Stewart, 2021, p. 104). Para ter relevância para os humanos, Deus deve assemelhar-se a nós em algum grau; isso pode ser observado na pessoa de Jesus, Deus feito carne e osso, uma figura que Stewart vê como representante de outra característica predominantemente hegeliana na filosofia de Feuerbach e sua percepção da religião, chamando atenção especial para a definição de liberdade e personalidade de Hegel, que é incorporada na teoria hegeliana do reconhecimento mútuo. Stewart observa a crença de Hegel de que o reconhecimento mútuo só é possível entre dois indivíduos livres que se percebem como iguais e cuja decisão de reconhecer uns aos outros é, em consequência, um ato voluntário (Hegel, 2018, p. 389). O resultado desse reconhecimento pode ser amizade ou amor, formas de relacionamentos que Hegel sugere que foram concedidas à humanidade por Deus através da pessoa de Cristo, a concepção cristã específica de Deus que permitiu o desenvolvimento do relacionamento concreto e individual entre o divino e o corpóreo. Em contraste com Feuerbach e apesar da humanidade notavelmente corpórea de Cristo, a compreensão hegeliana da religião continua a perceber Deus como uma entidade externa, um ser abstrato que pode agir de uma forma perfeitamente moral enquanto ainda fornece aos seres humanos uma lei moral derivada externamente que eles são obrigados a obedecer. Feuerbach adota uma abordagem muito diferente para essa ideia:

Então, a compreensão de Deus como um agente moral é simplesmente a transferência da compreensão humana da moralidade para algo externo. Mas a compreensão de Deus como um ser moral está muito além da capacidade humana de perceber. Essa concepção nos torna agudamente conscientes de nossas próprias deficiências morais. Quando nos comparamos ao ser moralmente perfeito, sempre ficamos aquém. Isso ressalta a desunião radical e a separação do divino (Stewart, 2021, p. 105-106).

Aqui, Stewart demonstra que, apesar da forte influência que Hegel exerceu em seu pensamento, Feuerbach está se movendo na direção oposta; em vez de ver

a tentativa de Deus de alcançar os humanos diretamente por meio da pessoa de Cristo, ele argumenta que, de fato, são os humanos que escolhem perceber Deus como um indivíduo com atributos humanos característicos, independentemente de isso assumir ou não a forma da figura de Cristo. Conseqüentemente, não é Deus quem dá a lei moral à humanidade, mas exatamente o oposto; os humanos estão transferindo seu próprio ideal do que é moral para Deus. A compreensão hegeliana da religião pode muito bem satisfazer a necessidade humana de segurança, mas, como argumenta Feuerbach, esta sensação [*sense*] temporária de satisfação causa, a longo prazo, a ruptura entre Deus e o humano e a separação do humano de sua verdadeira essência, pois considera o ser humano não como sendo feito à imagem de Deus, mas como uma criatura fraca, pecadora e vulnerável, uma entidade que é o polo oposto do Deus moralmente perfeito, eterno e todo-poderoso.

4.

Este dilema pode ser resolvido com sucesso através do fenômeno do amor, e, como Stewart observa, a crença na natureza unificadora do amor é compartilhada por Hegel, Feuerbach, os cristãos e os críticos do cristianismo; mais uma vez, no entanto, está claro que eles não entendem isso da mesma forma. De acordo com Hegel é “a doutrina cristã, é o amor que resolve essa divisão e desunião. Por amor, Deus perdoa a pecaminosidade humana. Então, como a perfeição moral, o amor é uma qualidade divina” (Stewart, 2021, p. 106). Em Feuerbach, no entanto, “aqui novamente temos uma propriedade humana, o amor, que é atribuída ao ser divino” (Stewart, 2021, p. 106). Feuerbach vê a capacidade de amar, como demonstração de compaixão e misericórdia e, perdoar, como as mais altas qualidades humanas, componentes vitais das habilidades sociais e da solidariedade que permitem relacionamentos saudáveis dentro da família ou da comunidade mais ampla de humanos e, portanto, a sobrevivência de seus membros individuais. Nessa linha de pensamento, qualquer habilidade, característica ou sentimento específico que seja estimado por comunidades ou sociedades humanas pode ser considerado um atributo do divino. Portanto, a capacidade de criar uma lei moral pertence ao humano que pode aplicar sua razão para desenvolver um senso moral e a capacidade de sentir e mostrar um amor recíproco por outros seres; este é um sentimento que é essencialmente humano e verdadeiramente divino.

Ser como objeto do ser – e somente isso é verdadeiramente, e merece o nome de, ser – é ser sensual [*sensuous being*]; isto é, o ser envolvido no senso de, sentimento e amor. Ou em outras palavras, ser é um segredo subjacente à percepção, sentimento e amor. Somente no sentimento e no amor tem o demonstrativo disto – esta pessoa, esta coisa, isto é, o particular – valor absoluto; somente então é o finito infinito: Nisto e somente nisto consistem a infinita profundidade, divindade e verdade do amor. Somente no amor reside a verdade e a realidade do Deus que conta os cabelos da sua cabeça. O próprio Deus cristão é somente uma abstração do amor humano e uma imagem dele. E uma vez que demonstrado isto deve seu valor absoluto somente ao amor, e somente no amor – não no pensamento abstrato – que o segredo do ser é revelado. Amor é paixão, e paixão sozinha é a marca distintiva da existência. Somente aquilo que é um objeto de paixão, existe – seja como realidade ou possibilidade. O pensamento abstrato, que é desprovido de sentimento e paixão, abole a distinção entre ser e não ser; inexistente para o pensamento, essa distinção é uma realidade para o amor. Amar nada mais é do que tornar-se consciente dessa distinção. É uma questão de completa indiferença para alguém que não ama nada, se algo existe ou não e seja o que for. Mas assim como o ser, como distinto do não-ser, é dado a mim através do amor ou do sentimento em geral, assim também tudo o mais que é diferente de mim é dado a mim através do amor (Feuerbach, 2012, § 33, p. 226).

Da mesma forma, para Hegel e para Feuerbach, “o amor, portanto, representa outro ponto importante de unidade entre o humano e o divino” (Stewart, 2021, p. 106), mas cada um percebe essa unidade de suas próprias maneiras distintas. Hegel está focado em superar essas diferenças, e essa preocupação particular também é primordial em seu conceito de amor. O amor não apenas assegura a unidade entre o Deus perfeito e o ser humano pecador, mas também garante a unidade entre dois seres humanos separados que se tornam um tanto no amor quanto por meio dele. Se essa unidade não se desenvolve inicialmente dentro de um relacionamento, então certamente acontece quando um casal traz uma criança ao mundo, o produto de seu amor e uma manifestação da unidade perfeita de ambos os pais (Hegel, 1971, p. 249). Dada a rejeição de Feuerbach da ideia de que Deus é uma entidade autônoma e externa, existindo além dos seres humanos, qualquer amor que Deus direciona a um humano deve ser o mesmo que aquele que um humano sente por outro humano, e isso também deve ser o caso do amor que um humano sente por Deus. A única forma verdadeira de amor é aquela que existe entre humanos, mas esse amor é um fenômeno diverso que pode ser percebido de muitas maneiras e gerar um amplo espectro de sentimentos. A afirmação de que “segundo Feuerbach, a diferença entre Deus e o ser humano não é uma questão qualitativa, mas quantitativa” (Stewart, 2021, p. 110) leva a duas consequências significativas. O primeiro deles é epistemológico e está conectado à razão pela qual podemos considerar os humanos como dotados de uma forma que é negada aos animais. O segundo está ligado aos nossos sentimentos, às relações intersubjetivas que

nos permitem ver Deus em outros humanos. É esse segundo aspecto que devemos focar, dada sua relação próxima com o conceito de amor de Feuerbach.

Em contraste com Hegel, Feuerbach chama a atenção para a alteridade do outro tanto na amizade quanto nos relacionamentos amorosos. Ele argumenta que é precisamente esse senso de diferença que torna os relacionamentos intersubjetivos tão gratificantes; o amor real, o amor por um humano concreto e corpóreo, é tão difícil de ser alcançado, dada a impossibilidade de superar a alteridade do outro. Paradoxalmente, essa impossibilidade evoca um sentimento de completude enquanto simultaneamente inflige dor.

Tradicionalmente, as pessoas foram ensinadas a amar a Deus como um outro externo e transcendente. Agora, Feuerbach afirma, as pessoas podem começar a amar umas às outras; isto é, a realizar o comando de amar outros seres humanos. Não precisamos mais dissipar nosso amor em alguma ilusão, mas agora ele pode ser dado a seres humanos concretos que são considerados absolutos em si mesmos. Nosso mundo mundano assume uma importância própria quando o verdadeiro valor do humano é realizado (Stewart, 2021, p. 116).

Além disso, isso torna evidente porque é tão fácil proclamar o amor ao outro perfeito, externo e transcendente, o ser cuja alteridade não pode ser sentida em sua totalidade, profundidade; a incognoscibilidade de Deus é semelhante àquela sentida no caso do nosso amor pelo outro humano, imperfeito, concreto, corporal. Quanto à segunda consequência, Deus não pode existir como uma entidade separada, separável do ser humano porque, em última análise, ele é apenas uma projeção de atributos humanos em algo externo. Os atributos que são atribuídos a Deus são tão vastos que não podem ser possuídos por nenhum ser humano. Deus não é um mistério, apenas compreensível aos humanos através do ato místico da Revelação; consistindo como Deus faz de atributos humanos os seus, ele pode ser compreendido através da razão humana na mesma medida em que podemos compreender outros humanos. De fato, como Stewart observa, Feuerbach rejeita a teoria da Revelação por dois motivos. Em sua opinião, ela não é apenas cheia de absurdos e contradições, mas é até mesmo desdenhosa da essência do que significa ser humano porque nega a capacidade humana de compreensão baseada na razão. A natureza de Deus como uma entidade antropomórfica pode ser compreendida apenas na mesma medida em que podemos compreender a natureza da humanidade.

A argumentação de Stewart sobre a influência do pensamento de Hegel na antropologia e na filosofia da religião de Feuerbach é elaborada em detalhes e com grande precisão. O impacto da filosofia do espírito de Hegel é claramente formulado,

especialmente na compreensão de Feuerbach da consciência e da autoconsciência como o produto da racionalidade humana e os pressupostos epistemológicos mais importantes sobre o surgimento da religião. O mesmo pode ser dito sobre a descrição do movimento da ideia para o material, embora neste caso Feuerbach tenha adotado uma abordagem oposta. Um aspecto do tema que pode se beneficiar de um desenvolvimento mais aprofundado é o aspecto emocional da religião, em particular a argumentação sobre as raízes emocionais de seu surgimento em termos do senso de dependência absoluta. Como foi mencionado acima, Feuerbach estava em geral de acordo com Schleiermacher e Jacobi sobre a importância dos sentimentos e emoções, embora ele não sustentasse sua atitude romântica. Feuerbach criticava ativamente a superestimação e divinização de Jacobi do Eu em seu relacionamento com o Tu, uma abordagem que era comum na era do Romantismo, na qual o papel do indivíduo especial, muitas vezes visto inicialmente como uma figura externa, era considerado crucial e divino. Feuerbach, no entanto, rejeita essa abordagem romântica aos sentimentos e emoções e, em vez disso, adota uma perspectiva antropológica. Ele se recusa a idealizar o Eu e o Tu como indivíduos, e não aborda o relacionamento entre eles. Ele também contesta a afirmação hegeliana de que a ideia do amor como a emoção mais significativa e o vínculo entre eu e tu combina duas pessoas em uma única pessoa. A definição de amor de Feuerbach é cheia de resistência baseada na impossibilidade de superar o simples fato de que eu e tu permanecemos dois sujeitos diferentes, mesmo quando unidos no amor, uma postura que tem uma base mais forte na realidade. No entendimento de Feuerbach, o amor não é a solução para os problemas dos seres humanos, nem é uma panaceia universal para todos os problemas da existência humana. Como acontece com todos os outros sentimentos e emoções, o amor tem um importante valor cognitivo; oferece um conhecimento concreto sobre si mesmo, como é refletido no outro, em um Tu. É esse aspecto que diferencia a percepção de sentimentos de Feuerbach dos conceitos encontrados no Romantismo ou no Idealismo Alemão. Feuerbach vê o senso de dependência absoluta combinado com a capacidade de pensamento abstrato como as razões mais importantes para a existência da religião e da ciência, as duas tentativas arquetipicamente humanas de compensar o sentimento inerente de vulnerabilidade, e isso torna o tema digno de investigação mais aprofundada.

Referências

REITEMEYER, U.; POLCIK, T.; GATHER, K.; SCHLÜTER, S. (eds.). **Das Programm des realen Humanismus. Festschrift für Ludwig Feuerbach zum 150. Todesjahr.** Münster: Waxmann, 2023.

FEUERBACH, L. Principles of Philosophy of the Future. *In: The Fiery Brooks: Selected Writings.* Tradução: Z. Hanfi. London and New York: Verso, 2012. p. 176-246.

FEUERBACH, L. **The Essence of Christianity.** Tradução: G. Eliot. New York: Prometheus Books, 1989.

HABERMAS, J. **Auch eine Geschichte der Philosophie, Vols. 1 e 2.** Berlin: Suhrkamp Verlag, 2019.

HABERMAS, J. **Also a History of Philosophy: The Project of a Genealogy of Postmetaphysical Thinking, Vol. 1.** Cambridge: Polity Press, 2023.

HALÍK, T. **Patience with God. The Story of Zacchaeus Continuing in Us.** Tradução: G. Turner. New York: Doubleday, 2009.

HEGEL, G. W. F. Frühe Schriften, Vol. 1 (Auf der Grundlage der Werke von 1832 – 1845 neu edierte Ausgabe). *In: MICHEL, K. M.; MOLDENHAUER, E. (eds.). G. W. F. Hegel. Werke in 20 Bänden mit Registerband.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2011.

HEGEL, G. W. F. Phenomenology of Spirit. Tradução: T. Pinkard. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

KOČÍ, M. Searching the Altar of an Unknown God: Tomáš Halík on Faith in a Secular Age. *In: HALIK, T.; HOSEK, P. (eds.). A Czech Perspective on Faith in a Secular Age.* Washington D.C.: The Council for Research in Values and Philosophy, 2015. p. 97-126.

REITEMEYER, U. **Praktische Anthropologie oder die Wissenschaft vom Menschen zwischen Metaphysik, Ethik und Pädagogik.** Wendepunkte. Münster: Waxmann, 2019.

STEWART, J. **Hegel's Century: Alienation and Recognition in a Time of Revolution.** Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

TOMASONI, F. **Ludwig Feuerbach. Entstehung, Entwicklung und Bedeutung seines Werks.** Münster: Waxmann, 2015.

WEIL, S. **Waiting for God.** New York: Harper Collins, 2009.