

# REVISTA IΦ-SOPHIA

2022/2



**A vida pós-pandemia:  
incertezas, recomeços e a "normalidade"**



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

## ORGANIZADA POR:



Instituto Federal do Paraná – IFPR – Assis Chateaubriand

## EDITADA E PUBLICADA POR:



JPJ Editor

## PARCEIROS FORMAIS E INFORMAIS:





**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR – Reitor –**

Odacir Antônio Zanatta

**Pró-reitor de Ensino –** Amarildo Pinheiro Magalhães

**Pró-reitor de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação –** Marcelo Estevam

**Diretor Geral do campus IFPR – Assis Chateaubriand –** Vicente Estevam Sandeski

**Diretora de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação –** Josiane Paula Maltauro Lopes

**Coordenadora de Pesquisa, Extensão e Inovação –** Elenice Josefa Kolancko Setti

**Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR – Assis Chateaubriand**

**– Coordenação Geral -** José Provetti Junior e **Vice Coordenador –** Daniel Salésio Vandresen

**Coordenação de Publicações -** Claudia Dell'Agnolo Petry

**Editor-Chefe –** Daniel Salésio Vandresen

**Comissão Editorial -** Claudia Dell'Agnolo Petry; Keyla Christina Almeida Portela; Daniel Salésio Vandresen

**Diagramador -** Daniel Salésio Vandresen; Andrieli Madalena Lauxen (bolsista PIBEX-Jr/IFPR).

**Revisor do periódico -** Daniel Salésio Vandresen; Lucas Sidnei Carniel.

## **CONSELHO EDITORIAL**

Me. Alan Rodrigo Padilha (doutorando UNIOESTE) – IFPR – Umuarama – Brasil.

Ma. Cláudia Dell'Agnolo Petry – IFPR – Assis Chateaubriand – Brasil.

Dr. Daniel Salésio Vandresen – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Dr. Frederico Fonseca da Silva – IFPR – Curitiba – Brasil.

Dr. Ivan Eidt Colling - UFPR - Curitiba - Brasil.

Dra. Jessica Paula Vescovi – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Me. José Provetti Junior (doutorando UNIOESTE) – IFPR – Assis Chateaubriand – Brasil.

Esp. Katia Cristiane Kobus Novaes - IFPR - Assis Chateaubriand - Brasil.

Dra. Katyúscia Sosnowski – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Dra. Keyla Christina Almeida Portela - IFPR - Assis Chateaubriand - Brasil.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

Me. Lucan Fernandes Moreno – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Dr. Luiz Fernando Dias Pita – UERJ – Rio de Janeiro/ AERJ – Rio de Janeiro – Brasil.

Me. Rafael Egidio Leal e Silva - IFPR - Umuarama - Brasil.

Dr. Vicente Estevam Sandeski – IFPR – Assis Chateaubriand – Brasil.

### **CONSELHO CONSULTIVO**

Me. Euliene da Silva Gonçalves - IFRO - Porto Velho - Brasil.

Dr. Genivaldo de Souza Santos - IFSP - Birigui - Brasil.

Dr. Joel Cesar Bonin - UNIARP - Caçador - Brasil.

Dr. Raphael Guazzelli Valerio - UFPE - Recife - Brasil.

Dr. Ricardo Pereira de Melo - UFMS - Campo Grande - Brasil.

Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo – UNESP – Marília - Brasil.

### **CONSELHO INTERNACIONAL**

Dra. Catarina Pombo Nabais - Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal.

Dra. Claudia Arcila Rojas - Facultad de Educación - Universidad de Antioquia -  
Medellín - Colômbia.

Dr. Cristián Soto - Universidad de Chile - Santiago - Chile.

Dr. José Luis Rubio de Lucas - Universidad Autónoma de Madrid - Madrid - Espanha.

Dra. Maria Nancy Ortiz Naranjo - Facultad de Educación - Universidad de Antioquia -  
Medellín - Colômbia.

Dr. Pablo Rafael Kreimer - Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) - Buenos Aires -  
Argentina.

Dr. Vicente Manzano-Arrondo - Universidad de Sevilla - Sevilla - Espanha.

### **AVALIAÇÃO POR PARES CEGA**

#### **Pareceristas *ad hoc***

Me. Tomaz Martins da Silva Filho - IFPA - Conceição de Araguaia-PA.

Me. Lucas Sidnei Carniel - IFPR - Coronel Vivida-PR.

Me. Lucas de Melo Andrade - IFPR - Paranavaí-PR.

Me. Euliene da Silva Gonçalves - IFRO - Porto Velho-RO.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

Dra. Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli - IFPR - Londrina-PR.

Dra. Silvana Damin - IFPR - Coronel Vivida-PR.

Ma. Tatiane de Oliveira - IFMT - Cuiabá-MT.

Dr. Joel Cesar Bonin - UNIARP - Caçador-SC.

**Capa** – Daniel Salésio Vandresen

A imagem de capa é de autoria da estudante Stefani Karling Zuchonelli, estudante do 1º ano do Curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio do IFPR/Campus Avançado Coronel Vivida. A ilustração foi escolhida em um processo de seleção registrado no SEI/IFPR nº 23411.011581/2020-21.

**Editoração eletrônica** – Daniel Salésio Vandresen



**IF-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

#### **CATALOGAÇÃO NA FONTE**

PROVETTI JR, José (Org.); VANDRESEN, Daniel Salésio (Ed.). **IF-Sophia: revista eletrônica de investigações filosófica, científica e tecnológica**. Ano VIII, Volume VIII, nº XXIV (2º. semestre 2022) – Assis Chateaubriand e Coronel Vivida: JPJ Editor; Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR, 2022.

Semestral  
ISSN - 2358-7482

1. Filosofia – Periódicos. I. Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias - IFPR.

#### **Endereço eletrônico**

<https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/ifsophia>

#### **Endereços para correspondência**

A/C Daniel Salésio Vandresen

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – *campus* Avançado  
Coronel Vivida

PR 562, Flor da Serra – Coronel Vivida/PR - Brasil

CEP - 85.550-000

Tel.: (46) 3232-2960

Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia – IFPR

Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR

Av. Cívica, 475 – Centro Cívico – Assis Chateaubriand/PR - Brasil

CEP – 85.935-000



## SUMÁRIO

### EDITORIAL:

**Sobre a normalidade e o devir da vida** - Daniel Salésio Vandresen ..... 09-12

**DOSSIÊ:** A vida pós-pandemia: incertezas, recomeços e a ‘normalidade’ .....13

**El afuera después de la pandemia: un camino en las lecciones del artesano heroico**  
- Claudia Arcila Rojas ..... 14-33

**Educação infantil pós-pandemia: vivências entre teoria e prática no estágio supervisionado** - Méry Cristina Jensen Pittner; Fabio Carlos De Araújo e Felipe Augusto Fernandes Borges ..... 34-47

**Era uma vez: a literatura infantil como ferramenta na educação de crianças com deficiência intelectual em um mundo pós-pandemia de covid-19** - Wellington Francisco Bescorovaine e Dinorá Schmidt..... 48-62

**Ecologia de formigas no ensino médio: uma discussão sobre processos ecoeducativos para sensibilização ambiental pós pandemia** - Daniela de Oliveira Silva e Delton Mendes Francelino..... 63-78

**Reflexões sobre educação no Brasil a partir das observações de Artur G. Morais na palestra *alfabetização no brasil para além da pandemia*** - Amanda Aparecida Salomão Lopes de Souza; Edina Ié e Edivaldo Simão de Freitas ..... 79-96

**A escrita de si no ensino de filosofia: a experiência da escrita filosófica durante a pandemia da Covid-19** - Bárbara Fabiani Lucini; Brenda Fabiani Lucini e Daniel Salésio Vandresen ..... 97-109

**ARTIGOS..... 110**

**O debate sobre o processo de transição e o papel do sistema de crédito em Marx** - Ricardo Pereira de Melo .....111-124

**A relação entre o método terapêutico de Nise da Silveira e a fenomenologia da vida de Michel Henry** - Piero Disconzi..... 125-136



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

**A educação tecnológica federal, o desenvolvimento social e a formação do sujeito emancipado** - Andrieli Madalena Lauxen ..... 137-148

**O lanche escolar: entre o consumo e o desperdício** - Caroline Suzin; Ediclei Consorte; Eduarda Gonçalves da Cunha e Julia Tainá Gilicsynski Harmel ..... 149-171



## EDITORIAL:

### SOBRE A NORMALIDADE E O DEVIR DA VIDA

Dr. Daniel Salésio Vandresen<sup>1</sup>

“Temos que nos movimentar, errar e nos adaptar para sobreviver. Essa condição de errar ou mudar não é meramente acidental ou externa à vida, mas sua forma fundamental” (PORTOCARRERO, 2009, p. 82).

A presente edição da Revista Eletrônica IF-Sophia, nº XXIV do 2º semestre de 2022, propõe discutir a temática “A vida pós-pandemia: incertezas, recomeços e a ‘normalidade’”. Dentre os diferentes artigos que compõe a presente edição procurou-se contribuir para divulgar pesquisas, experiências e reflexões suscitadas pelo acontecimento da Covid 19 e, principalmente, nesse momento de recomeços pós-pandemia.

O objetivo desta temática é divulgar pesquisas e reflexões acadêmicas em diferentes olhares sobre a vida em geral na retomada da denominada "normalidade" do pós-pandemia. A vida no pós-pandemia é aqui entendida em seu sentido amplo, se refere a vida humana e também a natureza em geral. Esse “novo” momento nos coloca algumas questões: como estamos vivendo nossa vida nesse recomeço? Estamos agindo diferente em relação a nós mesmos, aos outros e ao mundo? Ou tudo já está novamente sujeitado pelo jodo da “normalidade”?

Ainda no início da pandemia em 2020 surgia o questionamento sobre como esta experiência de isolamento coletivo seria capaz de produzir uma nova maneira de agir em sociedade. Como também surgia uma nova expressão social denominada de o “novo

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Marília – SP. Docente do Instituto Federal do Paraná – IFPR, *campus* Coronel Vivida – PR. Vice-coordenador do Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR e Editor-chefe da Revista “IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica”. Integrante dos Grupos de Pesquisas: ENFILO - Grupo de estudos e pesquisa sobre o ensino de filosofia (UNESP/Marília) e NEDIH - Núcleo de Educação em Direitos Humanos (IFPR/Coronel Vivida). Coordenador do Projeto de Pesquisa "O ensino de filosofia e a escrita de si como experiência existencial" (PIBIC-Jr IFPR/CNPq, aprovado em edital nas quatro edições desde 2019). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de filosofia, subjetividade, técnica, Michel Foucault. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6662-4703>. E-mail: [daniel.vandresen@ifpr.edu.br](mailto:daniel.vandresen@ifpr.edu.br)



normal”, contudo, é preciso perguntar: que tipo de normalidade se queria e se construiu desde então? Esta noção tem sua origem no meio econômico e foi usada neste momento para designar anseios por uma nova normalidade a ser construída com a retomada da vida pós-isolamento.

No entanto, essa noção de normalidade nos leva a colocar outras questões a partir do pensamento de George Canguilhem<sup>2</sup> e Michel Foucault. Para Canguilhem (2009) em “O Anormal e o Patológico” ao tratar sobre a palavra *normalis*, descreve a normalização como um processo de inclusão e exclusão social que se constituem em práticas de dominação com base no binômio normal e anormal. E define: “Normar’, normalizar é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda que estranho” (CANGUILHEM, 2009, p. 109). E Foucault (2001) ao interpretar a obra de Canguilhem, afirma que a norma não tem por função excluir, mas uma função técnico-positiva de poder normativo, em suas palavras: “a norma é portadora de uma pretensão ao poder. [...] é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado” (FOUCAULT, 2001, p. 62). Nesse contexto, para ambos os autores o poder normalizador é um instrumento de sujeição de um corpo produtivo e disciplinado ao sistema vigente.

Já em outro texto, Foucault (2005) ao interpretar a relação que Canguilhem faz entre vida, ciência e erro, afirma: “[...] o ‘erro’ constitui não o esquecimento ou o atraso da realização prometida, mas a dimensão peculiar da vida dos homens e indispensável ao tempo da espécie” (FOUCAULT, 2005, p. 365). Por isso, todo jogo normalizador como modo de sujeição da vida torna-se um processo que imobiliza a vida no que ela é em sua dimensão mais própria: um eterno devir, isto é, um movimento constante de acomodação e afastamento, enfim, errância. Em outras palavras, como afirmam Deleuze e Guattari (1995) um movimento de territorialização e desterritorialização.

Por isso, para Foucault (2005), em Canguilhem o tema do erro é compreendido como constituinte da vida, como, por exemplo, na biologia em que a questão da anomalia a atravessa de ponta a ponta. E ao descrever sobre o saber sobre a vida, aponta

---

<sup>2</sup> George Canguilhem (1904-1995), filósofo e médico francês que influenciou na leitura de Foucault sobre a histórica das ciências, guiadas pelas ideias de descontinuidade, pela especificidade das ciências da vida e da história da formação dos conceitos (CASTRO, 2009).

**IF-Sophia**Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

que os conceitos que articulam este saber constituem o modo pelo qual o vivente estrutura seu meio para viver de uma determinada maneira específica, não completa, nem absoluta, mas móvel, isto porque, a vida se expressa em um “[...] vivente que nunca se encontra completamente adaptado, em um vivente condenada a ‘errar’ e a ‘se enganar’” (FOUCAULT, 2005, p. 364).

Na presente edição da Revista IF-Sophia o leitor encontrará dez artigos (nove nacionais e um internacional). Na primeira parte, reunimos seis textos relacionados com a temática proposta pelo dossiê, os quais tratam sobre temas ligados a pesquisas e experiências em educação, a filosofia e o ensino da filosofia. Na segunda parte, estão disponível quatro textos que também abordam temas ligados a filosofia e a educação, textos de fluxo contínuo e não relacionados com a temática da edição.

Também nessa edição continuamos com a ação de interação da revista com a comunidade por meio da criação de uma imagem de capa com a temática da presente edição. A ação ocorreu por meio de um projeto de extensão (Processo SEI nº 23411.011581/2020-21), coordenado por mim e pela professora Dr. Katyuscia Sosnowski, e contou com a participação de três propostas, sendo que a escolha da imagem ocorreu por meio de votação pública, divulgada pelas redes sociais. A imagem escolhida com 46,1% dos votos foi da aluna Stefani Karling Zuchonelli, estudante do 1º. ano do Curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio do IFPR/Campus Avançado Coronel Vivida.

Enfim, com essa temática da edição XXIV da Revista IF-Sophia queremos propiciar um espaço de publicização do conhecimento e experiências afetadas pelo acontecimento do Covid 19.

Desejo a todos uma ótima leitura e que a inquietação que o conhecimento nos provoca nos conduza ao eterno devir como modo de vida e como busca permante em cuidar de nós mesmos, dos outros e do mundo.

## REFERÊNCIAS:

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**, 6. ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2009.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores, Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**  
Tradução Ana L. de Oliveira e Lúcia C. Leão. v.2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. A vida: a experiência e a ciência. In: **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Trad. Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 352-366.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975), São Paulo, Martins Fontes, 2001.

PORTOCARRERO, Vera. **As ciências da vida**: de Canguilhem a Foucault. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

Coronel Vivida, 30 de dezembro de 2022.



## DOSSIÊ: A vida pós-pandemia: incertezas, recomeços e a ‘normalidade’



Fonte: A imagem é de autoria da estudante Micheli Naginski, do 3º. ano do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPR/Campus Avançado Coronel Vivida. A presente ilustração participou da seleção da imagem da capa da presente edição, a qual foi regido pelo processo registrado no SEI/IFPR nº 23411.011581/2020-21.



Recebido em: 15/09/2022

Aprovado em: 05/10/2022

Publicado em: 30/12/2022

**EL AFUERA DESPUÉS DE LA PANDEMIA:  
un camino en las lecciones del artesano heroico****THE OUTSIDE AFTER THE PANDEMIC:  
a path in the lessons of the heroic artisan****O FORA DEPOIS DA PANDEMIA:  
um caminho nas lições do artesão heróico**Claudia Arcila Rojas<sup>3</sup>**Resumen**

En descubrimiento y esculpimiento de los diseños hermenéuticos que permiten construir la obra narrativa, se busca descifrar, a través de este texto, la imagen del afuera como un camino para evocar los vestigios arcaicos que sirvan de insumo para la prueba del artesano heroico en el devenir de su viaje interior. En la oscuridad de este trayecto, los aprendizajes y resignificaciones favorecidos por el tiempo de pandemia, buscan levantar el escenario simbólico en la idea artesanal del cuerpo en escena y habitabilidad de otros sentidos y sentires frente a la vida. A través de la plasticidad metafórica recorriendo el vértigo enunciativo como profundidad de la memoria, se contempla y se comprende el abismo como un riesgo escritural donde reposan los secretos del mito que también son los ocultos del inconsciente. Conquistar esas herencias interiores será la señal de un despertar espiritual en el cual se conjugan las partes con el todo; se amplía la consciencia de una subjetividad plural que lleva sobre la obra del cuerpo un acumulado de voces legendarias que requieren ser escuchadas como legado heráldico de nuestra artesanía vital, de nuestra materialidad mutante por la vida. El cuerpo como oráculo del infinito siendo equipaje de un viaje que nunca culmina, aún desde la regresión reflexiva a las ideas de espacios y sentidos que levantaron trincheras con las auténticas memorias.

**Palabras clave:** Cuerpo. Artesanía. Afuera. Metáfora. Subjetividad.

**Abstract**

In the discovery and sculpting of the hermeneutic designs that allow the construction of the narrative work, it is sought, through this text, to decipher the image of the outside to evoke the archaic vestiges that serve as input for the test of the heroic craftsman in the becoming of your inner journey. In the darkness of this journey, the learning and redefinitions favored by the time of the pandemic seek to raise the symbolic stage in the artisanal idea of the body on stage and the habitability of other senses and feelings in

---

<sup>3</sup> Doutora em Filosofia e professora pesquisadora da Universidade de Antioquia, Faculdade de Educação, Colômbia; pertencente ao grupo de pesquisa "Somos palavras". E-mail: [claudia.arcila@udea.edu.co](mailto:claudia.arcila@udea.edu.co) / Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4621-0866>



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

the face of life. Through the metaphorical plasticity going through the enunciative vertigo as depth of memory, the abyss is contemplated and understood as a scriptural risk where the secrets of the myth lie, which are also the hidden ones of the unconscious. Conquering these inner inheritances will be the sign of a spiritual awakening in which the parts are combined with the whole; the awareness of a plural subjectivity is expanded that carries over the work of the body an accumulation of legendary voices that need to be heard as a heraldic legacy of our vital craftsmanship, of our mutating materiality for life. The body as an oracle of infinity, being the baggage of a journey that never ends, even from the reflexive regression to the ideas of spaces and meanings that built trenches with authentic memories.

**Keywords:** Body. Craft. Outside. Metaphor. Subjectivity.

### Resumo

Na descoberta e escultura dos desenhos hermenêuticos que permitem a construção da obra narrativa, procuramos decifrar, por meio deste texto, a imagem do exterior como forma de evocar os vestígios arcaicos que servem de insumo para o prova do artesão heroico no acontecer de sua viagem interior. Na escuridão desta pesquisa, o aprendizado e as ressignificações favorecidas pela época da pandemia procuram elevar o estágio simbólico na ideia artesanal do corpo na cena e a habitabilidade de outros sentidos e sentimentos diante da vida. Através da plasticidade metafórica da vertigem da enunciação como a profundidade da memória, o abismo é contemplado e compreendido como um risco escritural onde se encontram os segredos do mito, que são também os segredos ocultos do inconsciente. A conquista dessas heranças interiores será o sinal de um despertar espiritual no qual as partes são conjugadas com o todo; a consciência de uma subjetividade plural que leva adiante o trabalho do corpo um acúmulo de vozes lendárias que precisam ser ouvidas como um legado heráldico de nosso artesanato vital, de nossa materialidade mutante através da vida, é expandida. O corpo como um oráculo do infinito é a bagagem de uma viagem que nunca termina, ainda de regressão reflexiva às ideias de espaços e sentidos que ergueram trincheiras com memórias autênticas.

**Palavras-chave:** Corpo. Arte. Fora. Metáfora. Subjetividade.

### INTRODUCCIÓN

Los silencios y la quietud que han dejado huella en la vida del ser humano, después de acontecida la imagen aterradora, desesperanzadora e incierta de la pandemia, se han levantado como pilares de un nuevo espacio y un nuevo tiempo que nos han convertido en los artesanos heroicos tentados por una nueva obra para pensar la vida; se trata de una conversión rememorativa en la cual, la heroicidad del artesano corresponde a la conjugación de “la alquimia y la magia antiguas en las esferas de las psicología profunda ” (ANÓNIMO, 1987, p. 17); es la encarnación de un ser legendario pero renovado por la intensidad de un acontecimiento que marca un antes y un después en la experiencia vital y su conexión con el mundo: “Es un *suceso* espiritual comparable al



nacimiento o a la muerte física. Es el cambio de toda la motivación espiritual y psíquica o, si se prefiere, la alteración completa del plano de la conciencia” (ANÓNIMO; 1987, p. 26). Enfrentar el escalonamiento apresurado de la muerte; vernos y sentirnos sometidos al encierro en medio de las medidas apresuradas por intentar vencer una amenaza invisible; experimentar la fragilidad atravesada por el desasosiego; desalojarnos de una cotidianidad en la certeza del otro, de su presente y de su presencia, incluso, la cotidianidad de la vida naturalizada en un esquema de responsabilidades y cumplimientos que declararon y decretaron la continuidad del sistema desde la intimidad del hogar, nos ha conducido a considerar el cuerpo como escenario de las actuaciones de la subjetividad que, desde el silencio y la quietud esculpiendo al artesano heroico, permite poner en el afuera los actos que nos constituyen como seres humanos dispuestos a poner en fuga nuestro interior, y a encontrar en esta experiencia la imagen o la artesanía que nos representa; el horizonte que convoca al tránsito interior en evocación de los arquetipos que nos devuelven la identidad de caminantes en creación y riesgo frente a la belleza capaz de desbordar la tolerancia de los sentidos.

En esta imagen, como materialización artesanal de un afuera en el cual “el pensamiento, en lugar de ser discurso de la contradicción o del inconsciente, deviene discurso del límite, de la subjetividad quebrantada, de la transgresión” (FOUCAULT, 1997, p. 10), se traza el itinerario de un recorrido que supone la vecindad con el abismo y su profunda oscuridad esculpida con las imágenes que después serán grafemas de una escritura enfrentado el silencio y las grietas que van descifrando los códigos de la vida. Ahora bien, el desplazamiento incierto sobre la movilidad metafórica de la cuerda, guarda un secreto maravilloso que teje sutil y enigmáticamente las lianas del quebrantamiento y la transgresión

[...] con ese misterioso mundo interior al que la psicología de lo profundo ha dado el nombre de “el subconsciente”. Es como sí, más abajo y más arriba del mundo visible, [...] hubiese otro, un mundo oculto, lleno de riquezas y de potencialidades, en el que no podemos penetrar sin el consentimiento de sus soberanos invisibles” (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 39).

Este movimiento teje pero también pone en devenir la existencia y el aparentemente incierto deambular en sus circunstancias. De ahí se entiende el



estremecimiento en el “Temor y el Temblor” (KIERKEGAARD, 2005) que supone el hecho de estar frente a los caminos del riesgo, ante el afuera y nuestro desnudamiento al sacrificio, en sensación y contemplación dramática de la finitud acechante; frente a las múltiples imágenes y acontecimientos que, aún con su completa aparición, devienen inevitable y necesariamente, como pulverizadas ruinas, las cuales, al ser fragmentos íntimos y profundos de la materialidad, están condenadas, de manera fatal, a manifestarse como superficie (ORTEGA Y GASSET, 1984).

De esta manera, el movimiento de la cuerda, del hilo lingüístico que también es el ciclo destinal, como plasticidad metafórica, constituye la vibración trascendental que hace del afuera una experiencia de apertura a lo interior; un portal de fuga para afrontar el monólogo íntimo con nuestras infinitas yoidades. De ahí que en la dialéctica hermenéutica se esculpe y se halla la materialidad narrativa que nos pone ante “El espejo y la máscara” (BORGES, 2000 ) para que juntos reflejen la imagen de una daga que guarda el secreto del morir para renacer, del perecer para dar lugar a una nueva expresión de la materia exponiéndonos al mundo en un permanente acontecer mutable ante los espacios que son recorridos sin la colonización del adentro; entre las fuerzas míticas de lo dionisíaco y lo apolíneo que retan al equilibrio entre los estrépitos y desbordamientos del carácter, que también son encumbramientos y desbordamientos del sentido, de las palabras y sus tentativas provocaciones, pues “sin tentación no hay progreso espiritual” (ANÓNIMO, 1987, p. 413). Por eso mismo, la daga es también el símbolo que intenta romper la cuerda, alterar el hilo que nos seduce al interior del laberinto; desafiar y descifrar los atajos del camino, cuestionando la arquitectura de entradas y salidas preestablecidas para encarnar el atrevimiento de indagar el silencio y la oscuridad del abismo; la profundidad del inframundo que recuerda los cantos de la risa y el llanto; el ritual del fuego donde experimentamos la certeza de ser el soñador y el soñado, el artesano y la artesanía; la madera de la selva, el lobo del bosque, la bruja del camino, la piedra de la montaña, el búho del árbol, la mariposa en el amanecer, la tormenta con sus desbordamientos donde el salmón también es el contracorriente del agua; el desierto con su inclemencia en el calor y en el frío, la tierra como memoria sagrada, la noche del afuera y el adentro. La certeza de ser una fracción de la inmensidad ofreciéndonos una idea del todo:



El mundo, la naturaleza, la aves, el río, las flores, la luna y el sol, los peces, las plantas, los bosques, las planicies, los perros, las luces, los colores, las estaciones, las ranas, los niños, los ratones, las libélulas no son sino variaciones de un único y mismo tema: el cosmos (ONFRAY, 2016, p. 381).

Y en ese afuera que somos, en esa totalidad que nos habita, poder desplegar lo interior, lo íntimo; dejar salir lo que ha estado oculto; vivir el afuera como una experiencia de sanación en la artesanía de sí mismo como otro, como pluralidad; como barro y ánfora de una memoria que nos va tejiendo; como hilo y trenzado de una evocación que nos va moldeando, que nos va cumpliendo como imagen para ser contemplada y comprendida desde todos los sentidos y sensibilidades:

[...] porque todo cuanto es interior se extiende afuera y adopta allí la forma de una imagen. Sí, en ese tiempo todo se vuelve imagen, y la esencia de la imagen es el estar toda hacia fuera, sin intimidad y, no obstante, más inaccesible y misteriosa que el pensamiento del yo íntimo; sin significación, pero solicitando la profundidad de todos los sentidos posibles (BLANCHOT, 1959, p. 20).

Se trata pues, de sentir y pensar el afuera después de la pandemia como el torrente sanguíneo de la vida que va dejando huella y memoria en los aprendizajes vertiginosos hacia el abismo de la escritura que también nos transforma en artesanos heroicos donando estas improntas como imagen y sonido en la voluntad del incansable retornar a las ideas o arquetipos que nos han dado origen y lo continúan dando desde el hilo que se mueve hacia “un crecimiento y a una nueva fase de la vida” (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 73); texto donde la sangre nos desliza en búsqueda del leer y el escribir con la evocación del espíritu”, (NIETZSCHE, 2000 ); es la hoguera, el fuego del altar corporal que alienta las travesías por la cuerda, sintiendo “la sangre viva, en fresco vigor” (GOETHE, 2000, p. 201), impulsando a emprender los caminos entre los fantasmas y las sombras que, desde el interior y el afuera, nos atraen a buscar la señal que conduce al arquetipo con el cual se “empieza el descenso hacia [nuestra] propia fuente”, (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 73); saltar de la cuerda que rige la dialéctica de la rueda de la fortuna, a la constelación de las ideas para recordar el trayecto de la finitud como portal de aprendizaje hacia la reminiscencia de lo infinito; hacia el retorno estético y, por lo mismo, divino, en ese territorio simbólico dotado de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

belleza, verdad y bondad; arcano dialéctico reconocido como “un heraldo de un profundo camino interior a través del cual [...] la imagen de nosotros mismos, poco a poco llega a ceder ante su propio destino”, (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 73).

Desde este mensaje, estamos llamados a pasar la cuerda en conciencia del precipicio como un afuera que, desde lo hondo de la noche, nos permite contemplarnos en la integridad como “*unidad* de la luz en la totalidad del pasado, presente y futuro, la *unidad* de la luz en Oriente, Occidente, Norte y Sur, la *unidad* de la luz en la magia, la gnosis y la mística” (ANÓNIMO, 1987, p. 429); la unidad en la extensión sagrada del cosmos donde todas las formas de la vida logran “unificarse con el ser primordial” (NIETZSCHE, 1977, p. 85); con la fuente pedagógica a la que retornamos para entender la lección como un aprender desde el recordar (PLATÓN, 1987); encarar, en suma, el trayecto y los aprendizajes de la transgresión como “la experiencia pura y más desnuda del afuera” (FOUCAULT, 1997, p. 16) donde el cuerpo se sabe en “el vacío y la indigencia, [...] irremediamente fuera del afuera. Lejos de llamar a la interioridad a aproximarse a otra distinta, la atracción manifiesta imperiosamente que el afuera está ahí, abierto, sin intimidad, sin protección ni obstáculo” (FOUCAULT, 1987, p. 16) en disposición para recibir nuevamente las marcas del tiempo, la errancia y el destierro de ese anciano Cronos compartiéndonos las reminiscencias en “la sabiduría de la soledad y el silencio” (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 68).

En la intención de trenzar el afuera con la simbología de la materialidad corporal y artesanal explorando nuevos sentidos que permitan pensar la vida ante el acontecimiento de la pandemia, se irá tejiendo esta hermenéutica que nos pone ante el intrincado camino de la memoria como trayecto hacia las lecciones del artesano heroico enfrentando las contingencias de su camino interior. El devenir de la escritura irá delineando esta travesía desde la vibración metafórica donde, a la manera de Zaratustra sobre la cuerda floja, se visitarán los territorios del mito para poner en narración los sonidos del origen y de la culminación que yacen en el corazón (CAMPBELL, 1990) en tanto orilla melódica que deja escuchar los ecos del inconsciente; los murmullos y lamentos que nos hacen testigos de unos nuevos escenarios de la agonía y de la muerte; un escenario:



[...] desordenado, contagioso, anónimo, de la epidemia; no se trata de una verdadera muerte, con fallecimiento y acta de defunción, sino de un osario confuso donde ya no se sabe quién es el enfermo y quién el médico, quién el guardián y quién la víctima, si es una prisión o un hospital, una zona inmunizada o una fortaleza del mal (FOUCAULT, 1997, p. 24).

Ante estos escenarios simbólicos, la hermenéutica narrativa busca descifrar las vibraciones ocultas del reino interior intentando revivir, a través del sendero evocador y desafiante de la escritura, las imágenes olvidadas que nos ponen en reencuentro con nuestro ser colectivo ante un afuera de espacialidades liberadas. Tejernos en lo plural, acercarnos a la fuente del misterio donde nuestros fragmentos sienten el magnetismo de la totalidad, estar dispuestos a que la oscuridad venza el ego, celebrar la vida después de haber estado ante el silencio y la quietud de la muerte, son las coordenadas del artesano heroico que regresa como un maestro después de haber hecho “una escuela completa e inestimable de meditación, estudios y esfuerzos espirituales; en suma, una introducción magistral en el arte de aprender” (ANÓNIMO, 1987, p. 27) para poder compartir los descubrimientos de su viaje trascendental, sin dejar de avistar las memorias de los espacios oficiales en sus entramados de control y coacción del espíritu.

## **DESARROLLO DEL TEMA**

En los trazos iniciales de un camino, cuyas huellas invisibles buscan el afuera y su materialización estética y pedagógica en la experiencia de la utopía, se corre el telón para anunciar el cuerpo como artesanía en la imagen que refleja la concepción interrogativa de la formación. La apertura del guion revela el imaginario de unas subjetividades en pregunta por el origen, el presente y el devenir del viaje heroico, aunque estando en experiencia del presente con los horizontes y aprendizajes que hagan parte de este periplo; de los recorridos y descubrimientos que le dan lugar a la palabra, al silencio, al gesto y al acto de enseñar como un descifrar señales, y del aprender, como un apreciar y comprender esas señales en las travesías de la memoria. Ser aprendices dispuestos a evocar la vida de manera diáfana, amplia y plena, visitando la profundidad del historial mitológico que llevamos dentro (CAMPBELL, 1990) para encontrar, en la locura que es fuente de la sabiduría, (COLLI, 1977) los símbolos heráldicos



revelándonos “una imagen del misterioso impulso que tenemos dentro de arrojarnos a lo desconocido” (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 23).

Recibir el mensaje, sentir el llamado; escuchar la torre que se derrumba ante el enojo oceánico de Poseidón propiciando el “derrumbamiento de las viejas formas” (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 87) y permitiendo enfrentar el riesgo para iniciar el trayecto hacia las sombras y densidades de nosotros mismos; ponerle el rostro a los obstáculos y afrontar las fuerzas sombrías que salen a nuestro paso. En esta etapa del camino heroico donde somos artesanos de la nueva obra en nuestras vidas, entendemos la necesidad del vaciamiento de todas las concepciones, valores y apreciaciones que se habían concentrado en los espejismos de las apariencias; nuestros sentidos experimentan una especie de purificación que impulsa a desechar las imágenes pretenciosas de la prosperidad y la abundancia personal en aislamiento (CAMPBELL, 1990).

En este avatar se inicia la concepción artesanal de un cuerpo que también es testigo, testimonio y testamento de una historia que está esperando ser contada y escuchada. Es la laboriosidad artesanal que pone la mano en retorno a las materialidades que posibilitan puentes con el inconsciente y los vestigios del olvido desentrañando las ideas, los arquetipos y los arcanos que ayudan a sacar lo que está adentro: en los laberintos remotos de nuestra intimidad, en los cofres sellados con el miedo a descubrir las lecciones que deben ser aprendidas; la mano que vuelve a lo profundo para sentir el territorio placentario de la pedagogía como un acoger, como un abrazo que nos hace conscientes del caminar para regresar al hogar.

Es, pues, la epifanía pedagógica a través de la artesanía que nos integra como cuerpo en expansión de lenguajes, como retorno al hogar en el que se experimenta la temperatura de la hoguera con la imagen del fuego desde un afuera para aprender desde el recordar y, en esa medida, para meditar, pensar y reflexionar la salida de la caverna; el afrontar las sombras y fantasmagorías que han creado densidades con las cuales, muchas veces, tiene prevalencia la angustia, el malestar y la melancolía. Mirar y rasgar esos velos supone un acto de reconciliación, de humildad y de amor incondicional que nos hace pensar las pruebas del camino, el temblor sobre la cuerda, como una señal para persistir en la imagen de la utopía, entendida como otro afuera para el alivio; como un



poder mirar la noche sin sentirla lejana del amanecer; como un poder habitar el mundo sin las limitaciones del miedo; como un poder estar ante el silencio de lo infinito sin sentir que se agotan las palabras; como un poder caminar en medio de las incertidumbres sin desfallecer en la búsqueda evocadora de respuestas.

En estas expansiones y conjugaciones lingüísticas que permiten asumir el desafío de la memoria, la etapa de apertura al viaje del artesano heroico, permite imaginar el devenir de una subjetividad del maestro como obra, invitando a la construcción de sí mismo; al recorrido por el autodescubrimiento que pone en al afuera saberes y poderes ocultos; que abre las páginas del cuerpo como un palimpsesto biográfico e histórico capaz de contar “la tiranía de las aguas que suben, el reino de la humedad sospechosa, de las filtraciones, de los abscesos, de los vómitos (FOUCAULT, 1997, p. 25); un cuerpo integrado al territorio vital donde “las individualidades se disuelven”, (FOUCAULT, 1987, p. 25) para que la misma finitud anuncie el viaje donde “la vida se puede ver como una constante procesión de muertes, empezando por tener que dejar las aguas confortables del vientre materno y acabando con la dura realidad de tener que separarnos de la existencia física”, (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 80). No hay duda pues, que, en este texto paginado donde se contienen las geografías del viaje interior, “los cuerpos sudorosos se derriten contra las paredes”, (FOUCAULT, 1997, p. 25) siendo imagen de un afuera que pone al descubierto las interioridades humanas haciéndose sustancia de una nueva experiencia de retorno al sí mismo como otredad.

En este movimiento de palpitación metafórica se pone en escena el devenir de la artesanidad con el lenguaje, impulsando a liberar las subjetividades que han estado sujetas, reducidas o conducidas por prácticas enajenantes de producción y reproducción hegemónicas, concentradas en condenar la memoria en el sistemático centelleo publicitario donde el espacio es determinado y ornamentado con los eslabones ideológicos imperantes. Este panorama que puede ser descriptivo de las dinámicas capitalistas como síntesis de las sociedades divididas en clases y sus pasarelas civilizatorias, privilegia la razón instrumental e impone criterios argumentativos en una imagen débil e incluso reduccionista en su carácter calificativo sin un claro enlazamiento de lo humano en sus filamentos místicos. De ahí que, los primeros pasos



del viaje constituyan un ideal que pone en movimiento las potencias epistemológicas críticas, creativas y propositivas que el suceso hermenéutico narrativo demanda en una especie de génesis formativa que concibe el aprendizaje como un acto emancipatorio que, incuestionablemente, plantea un compromiso político de nítida posición ética, para lo cual el conocimiento orienta las acciones como un fuego cada vez más extenso en sus llamas: “El progreso de las luces es el que ensancha el progreso de la práctica, y la rectitud del espíritu es la que ensancha el progreso de las luces”, (BOLÍVAR, 1971, p. 116). Pero, sin ser suficiente esta aseveración, la travesía en su iniciación “exige constantes esfuerzos del pensamiento y la imaginación combinados para pensar, meditar y contemplar en símbolos”, (ANÓNIMO, 1987, p.354), lo cual requiere “una escuela práctica de la imaginación, a fin de que esta pueda tomar parte, en condiciones de igualdad, con el pensamiento”, (ANÓNIMO, 1987, p. 359).

De esta manera, el iniciado en el viaje trasciende este binarismo epistémico para integrar en sus presupuestos vitales y pedagógicos la idea de la unidad la cual, vista desde el territorio de las convergencias humanas, permite sentirnos como una constelación que sirve “de lazo, de centro, de emporio a la familia humana; [...] enviando a todos los recintos de la tierra los tesoros que abrigan sus montañas de plata y oro; [...] distribuyendo por sus divinas plantas la salud y la vida a los hombres dolientes del antiguo universo; [...] comunicando sus preciosos secretos a los sabios que ignoran cuán superior es la suma de las luces a la suma de las riquezas que le ha prodigado la naturaleza, (BOLÍVAR, 1971, p. 123).

En igual sentido, este trascender desde el paso iniciático hacia el ritual del viaje, al aperturar la comprensión de la dimensión simbólica de lo humano que se reconcilia, a través de los ritos de ingreso, con la emoción y su afluyente de disposiciones a los actos de la razón, permite restablecer la relación con la vida como una escuela de meditación y de fuerza espiritual en tanto antesala sublime en el arte de aprender. Este aspecto es de relevancia y abre posibilidades muy fértiles que pueden resignificar las aspiraciones y las posturas pedagógicas en alianza con las emociones que pulen la escucha como gesto de lo que se espera, como añoranza de lo que está por venir. Poder escuchar el canto enigmático que viene de lo profundo del silencio; de la muerte y del renacimiento; el canto de las sirenas que también es la voz de lo que está por aprenderse:



Su música es todo lo contrario de un himno: ninguna presencia brilla en sus palabras inmortales; sólo la promesa de un canto futuro recorre su melodía. Y seducen no tanto por lo que dejan oír, cuanto por lo que brilla en la lejanía de sus palabras, el porvenir de lo que están diciendo. Su fascinación no nace de su canto actual, sino de lo que promete que será ese canto, (FOUCAULT, 1997, p. 27).

En esta búsqueda de transformación interior, como pretensión inaugural del viaje heroico, se unen las rutas poética y mágica para convertir el gesto iniciático en experiencia de belleza a través de acontecimientos que comunican al sujeto con sus emociones, intenciones y actuaciones desde horizontes para concebir la escena transgresora, capaz de cuestionar la mercantilización de lo humano para darle apertura a una razón sensible, expresiva y comunicativa de principios rectores del carácter vital de la existencia.

En el precedente de esa percatación y descolocación humana, se arriba a los rituales de paso a través de los panoramas filosóficos que, en diálogo con la literatura y la pedagogía, le otorgan contundencia al planteamiento escénico como acontecimiento rememorativo de una impronta vivencial que convoca a pensar el lenguaje como una vía para el encuentro renovado del sujeto con el mundo, con su historia y con sus proyecciones. Para esta instancia, la reivindicación de la sonoridad y la vibración metafórica, logra poner en acto una imagen de autenticidad que permite relación con los eventos de apertura en tanto posibilitadores de una experiencia más profunda con la obra del pensar en las fuentes del lenguaje y, de esta manera, trascender a definir pilares de una nueva concepción existencial. También se podrá despejar la idea artesanal de la metáfora y su participación en la artesanía corporal que inicia la transformación en un trenzado con los acontecimientos formativos en clave de las nuevas configuraciones de sentido que pueden evocarse. Será pues el camino para profundizarse en el nutrimiento discursivo desde el cuerpo integral, en esa materialidad envolvente que también es la artesanía donde *“las Moiras hilan, miden y cortan”*, (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 70) en un trenzado que está *“relacionado con la trama de los tejidos del cuerpo que tienen lugar en el útero, sugiriendo de este modo que el destino está sujeto a la herencia y al propio cuerpo”*, (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 70), cuya espacialidad lingüística es la morada y la premisa que hace posibles los



aconteceres de la imaginación y el pensamiento y sus fuerzas estéticas para la construcción de sentidos que, en el caso de la metáfora, constituyen una experiencia creadora de nuevas dimensiones del nombrar y del conocer y, por consiguiente, del habitar el mundo a la luz de consideraciones trascendentales que hacen posible el rito iniciático y el rito de paso como trayectos pedagógicos vitales, donde el artesano heroico se sabe en compromiso con la vida, después de los embates de la muerte, gracias a los cuales “ha logrado la armonía y el equilibrio entre la espontaneidad de lo inconsciente [...] y la acción pretendida de lo consciente” (ANÓNIMO, 1987, p. 43)

En este sentido, la pandemia y el profundo sentimiento de incertidumbre y desasosiego que nos dejó como dimensión humana, nos ha impulsado a integrar el ceremonial iniciático y su apertura a las pruebas del camino, en las circunstancias vitales como disposición al acto amoroso con la sabiduría, lo cual significa conferirle a la reflexión por la vida y su devenir formativo, un compromiso con la transformación del sujeto desde el retorno a la mística del espacio y de los diferentes escenarios que fungen como posibilitadores y posibilidades de aprendizaje.

En este acontecimiento se destaca la importancia del vínculo entre el sujeto y sus circunstancias como efecto de una comunicación fundamentada en la escucha y la contemplación del otro en tanto alteridad en percatación de su propia vibración vital y por ende, de su propia potencia para hacer acto sus construcciones de pensamiento. Por ello, pensar gracias a la habitabilidad del lenguaje (HEIDEGGER, 1972) supone poner en escena el guion con el cual el pensamiento palpita ininterrumpidamente con las vibraciones de la imaginación para trazar la artesanía en proyección de lo humano. Tener conciencia de esta facultad constante en los tránsitos formativos, constituye la matriz para renovar el ideal iniciático que abre la ruta al trayecto interior en tanto ceremonia en la cual el pensamiento se conjuga con las emociones, las sensaciones, las intuiciones, los instintos, las especulaciones, la imaginación y los diferentes estímulos provocados en las espacialidades ceremoniales. Indudablemente, la inspiración iniciática y sus tránsitos rituales, pueden movilizarse a través de estos escenarios en hermenéuticas narrativas que representan un poderosísimo acontecimiento evocador en reivindicación de la palabra como fuente primaria de las materializaciones estéticas, éticas, políticas y epistémicas con las cuales se fortalecen nuestras experiencias



formativas. De esta manera, la acción reflexiva del sujeto supone el desafío de afrontar nuevos relatos para ser enunciados desde todo el potencial creativo y reinventivo del ser humano en travesía y trascendencia de tiempos y circunstancias difíciles.

De esta manera, la referencia al afuera después de la pandemia, relata la posibilidad de contemplar toda la fuerza del camino como ruta de encuentro con los paisajes de la experiencia y configuración de nuevos tramos y tramas para el aprendizaje y, de esta forma, el sumergimiento en la profundidad semántica y vivencial de una pedagogía mística que actualiza los pilares jónicos de la intuición y el arrojo, redescubriendo, a través de la memoria, en tanto movimiento del acontecimiento que inspira el llamado, la potencialidad del pensar y del hablar dentro de una relación estrecha con la capacidad de contemplar y, así mismo, con la misión constructiva de llevar la metáfora a ser el molde reflexivo desde las orillas y grietas del lenguaje.

### **El trayecto por los rumbos inconclusos del afuera: un vibrar en las superficies metafóricas hacia la profundidad de nuevas inquietudes**

En el paginado vital de nuestros cuerpos acontecen las posibilidades de la belleza de maneras diversas y envolventes con las realidades humanas. La belleza desde los tonos lúgubres que rememoran el dolor, los pesares y los lastres que han impedido o prolongado la experiencia del amanecer; la noche en la belleza de las pesadillas y de los trances que extravían la vigilia, que reconcilian con el delirio. La belleza también desde los tonos vitales emisarios de salud, bienestar, libertad, gozo, nuevos descubrimientos que exacerbaban el placer de los sentidos. De esta manera, la fuga desde la metáfora vital y desde las voces y travesías por la intimidad, compone la entrega a estos estados de belleza que rompen los sometimientos a las enmascaradas de la civilización y a los embelesamientos ideológicos que hacen válida y necesaria la posibilidad creativa de nuevos espacios trazados por el filamento metafórico que renuncia a cualquier “visible propósito doctrinal o tono paródico”. (BORGES, 1989, p. 834)

En esta perspectiva, el derecho a la fuga está en estrecha relación con las manifestaciones de la vida desde la soberanía del deseo en renuncia a las cadenas que han amputado el significado de la voluntad, de la fuerza conquistada como aprendices de las circunstancias en su despliegue embriagante de sensibilidades y, por ello mismo,



en la conciencia delirante como deber de la pedagogía del crear: “Solo debéis aprender para crear” (NIETZSCHE, 2000, p. 180). Esta es la lección con la cual Nietzsche concede una voz que inaugura la causa hacia la vida como un viaje estético contenido en los diseños íntimos de lo trascendental; ese viajero que, con su sombra, declara la transgresión como acto puro ante el afuera y sus revelaciones. De ahí la posibilidad del afuera que nos permita fantasear con un lenguaje que pueda “exhibir un mundo que no sea demasiado incompatible con el mundo real” (BORGES, 1989, p. 841).

La vida que se anuncia como un continuo nacimiento en descubrimiento del presente en esas espacialidades diseñadas metafóricamente: la posibilidad de la contemplación de lo renovado desde la escritura en despliegue de imágenes que nos acogen; de lo que parece ofrecerse por primera vez a los sentidos y, por eso mismo, de lo que no puede ser nombrado por fuera de la narración, en cuyos dominios, el ensanchamiento simbólico, en su trenzado entre retórica y filosofía (GRASSI, 2015), le da autoridad a lo simbólico como auténtico lenguaje arquetípico, en el cual:

La metáfora está a la base de nuestro mundo humano. En la medida en que la metáfora tiene sus raíces en la analogía entre cosas diferentes y hace que esta analogía salte inmediatamente a la “vista”, hace una contribución fundamental a la estructura de nuestro mundo” (GRASSI, 2015, pp. 40-41).

En estas voces primigenias se manifiestan alegorías de entrañable contenido vivencial: “son auténticos símbolos, es decir, operaciones mágicas, mentales, psíquicas y morales que evocan nuevos conceptos, ideas, aspiraciones y sentimientos, lo cual significa que exigen una actividad más profunda, que la del estudio y explicación intelectuales” (ANÓNIMO, 1987, pp. 25-26).

Desde este rumbo, la artesanía corporal recorriendo y habitando el afuera que bien podría representarse con “la Noche de las noches [en la cual] se abren de par en par las secretas puertas del cielo y [en la cual] es más dulce el agua en los cántaros” (BORGES, 1989, p. 833) se nos presenta como un antídoto frente al cansancio del mundo esquematizado en definiciones que se encargan de estandarizar una historia de la mismidad. Por ello, en las condiciones del tiempo y el espacio, como dimensiones preliminares del ser, el estar y el aparecer en el mundo, en vista de que se ha diseñado toda una iconografía política, conforme a la cual se reflejan las versiones hegemónicas



de cada momento histórico con el prototipo del ser humano que responde a sus requerimientos, nos resulta apetecible un trenzado metafórico en el que abunden “los sistemas increíbles, pero de arquitectura agradable o de tipo sensacional” (BORGES, 1989, p. 836); nos someteríamos a esta experiencia y más aún, después del desastre y la confusión de un enmarañado tiempo de pandemia: “¿Cómo no someterse a Tlön, a la minuciosa y vasta evidencia de un planeta ordenado?” (BORGES, 1989, p. 841).

Así pues, fugarnos, como lo ha demostrado la literatura y el mismo devenir histórico, es un esfuerzo, un derecho y continúa siendo un camino para reconciliarnos con el afuera desde un trayecto retrospectivo que nos impulse a desatarnos, también, de los lastres de la memoria que no hace parte de nuestros repertorios e itinerarios legendarios.

Desde este horizonte, caminar las imágenes que enclaustraron el espacio, desde la Grecia Clásica en su perspectiva ontocéntrica del mundo, significa identificar el lugar humano desde el avistamiento de las preguntas por el origen de la materia; estímulos pensados en armonía con los elementales de la naturaleza a través del esplendor arquitectónico evidenciado en templos, coliseos y escenarios de tertulia para la disertación intelectual como parte del fluir de las ideas que generaron la visión occidental del mundo.

Este criterio de la antigüedad clásica, guiado por “la unidad básica de la multiplicidad de los fenómenos del mundo” (ANÓNIMO, 1987, p. 35) nos permite recorrer la imagen del Medio Evo, con su visión teocéntrica en toda la monumentalidad gótica sintetizando el primer versículo de la *Tabula smaragdina*: “Lo que está abajo es como lo que está arriba, y lo que está arriba es como lo que está abajo, para realizar los milagros de la unidad” (ANÓNIMO, 1987, p. 36). En esta analogía, ha palpitado la voz teológica diseñando el plano para la conexión con lo divino en la manifestación de espacios y tiempos concebidos como valles de tránsito hacia la realización suprema; espacialidades y temporalidades lúgubres elevadas en formas empinadas y dirigidas en puntas de ascensión a lo alto.

Desde este umbral hasta el tránsito por el renacimiento, se contempla la actualización de la belleza griega mediante la creación artística, desde la cual se propuso una perspectiva glotocéntrica en despliegue de múltiples lenguajes para nombrar la



realidad a partir de puntos de vista diversos. Espacios y tiempos imaginados como museos en un espíritu barroco que indicaba, a través de los detalles, las múltiples aristas de una obra, de un fenómeno, de un acontecimiento. El ser humano, entonces, ante una constelación que reflejaba la magia y el orden del mismo cosmos, encontraba la manera de “restablecer la libertad de ver, oír, andar, vivir, ir tras el ideal y ser de veras uno mismo” (ANÓNIMO, 1987, p. 84).

Por su parte, el devenir hacia la Ilustración, en su connotación como siglo de las luces, se dirigió a una idea guiada por la visión antropocéntrica que posicionó al ser humano como soberano de la creación. La razón instrumental diseñó rutas para el fluir de las aspiraciones tangibles inspiradas en la prosperidad otorgada por las mercancías; aperturar relaciones que superaran las fronteras para la circulación del capital y de los bienes que el capitalismo pone en formas de producción cada vez más aceleradas.

En este fenómeno ininterrumpido de pensar el espacio, el tiempo, y al hombre como actor en ellos, se van trazando las condiciones más propicias para cumplir los propósitos de cada época, llegando a “una visión que es en sí misma mecánica y cosificada de la existencia, concebida como un material que podría ser modelado y adaptado según los obstáculos y las necesidades exteriores” (DELORY-MOMBERGER, 2015, p. 69).

Ante estas prioridades y precariedades geopolíticas que han determinado la imagen del ser humano en el mundo, dentro de moldes y modales para la ovación y el reconocimiento, se declara el vínculo con el vacío para recordar el “alma [que] se entrega completamente, y no pretende que se lo agradezcan ni que le devuelvan nada, pues se entrega siempre y no quiere conservarse” (NIETZSCHE, 2000, p. 16). De esta manera, y muy a propósito del acontecimiento compartido de la pandemia, se eleva la vibración de un tiempo que reclama la paz como “unidad en la diversidad” (ANÓNIMO, 1987, p. 3257); el tiempo para volver a las escrituras míticas del abismo en el riesgo de enfrentar los acantilados del inconsciente; el secreto que nos confiesa el tejido de las partes y el todo siendo integradas en la armonía que devuelve complacencia en la contemplación de los tonos:

Los colores vivos del arco iris que aparecen sobre un fondo de nubes son la manifestación visible de la idea de la paz, porque el arco iris nos hace ver la unidad de la diversidad de los colores. Ante nuestros



ojos desfila la familia entera de los colores, como siete hermanos que van cogidos de la mano. (ANÓNIMO, 1987, p. 257).

Por todo ello, en la certeza del dolor vivido se pone en incertidumbre el rostro y el cuerpo de aquel mortal que no se había enfrentado a su trayecto de héroe: ¿Quién soy ahora? El errante que se mueve en su intimidad desconocida; el héroe que asume las travesías de mayores riesgos; el que mira dentro de un bosque de múltiples profundidades: acantilados mentales, abismos emocionales, vértigos de trascendencia, trances y trastornos corporales. Estar dentro de la mismidad hacia el encuentro de esos muchos otros que también permiten el reconocimiento en la vacuidad de ser; en el desvanecimiento de toda mismidad y otredad; simplemente en el derecho a desaparecer como si fuéramos imágenes de “una fuente invisible [...] que se manifiesta solo a través de la sensación, la intuición y el mundo nocturno de los sueños” (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 40). Borges deja huellas de este trayecto de evocaciones, a través del arduo camino que a veces convoca a pensar o desear ser inmortales desde la inmanencia de lo inmediato, desconociendo el bálsamo de la finitud que hace consciencia del dolor y del desgaste.

Sin duda, después de experimentar la herida queda una cicatriz que no traiciona el recuerdo y la alegría de saber la mortalidad para trascender en la inmortalidad que pone en secuencia de lo otro y de la nada: “Nadie es alguien, un solo hombre inmortal es todos los hombres. Como Cornelio Agrippa, soy dios, soy héroe, soy filósofo, soy demonio y soy mundo, lo cual es una fatigosa manera de decir que no soy” (BORGES, 1995, p. 27).

Ahora bien, la fuga que pone nuestras interioridades en el afuera, como un viaje por los caminos del riesgo, es el trayecto que no excluye el mundo fenoménico de las contradicciones ni de las incomprensiones. Por el contrario, es una ruta donde “el dolor, la contradicción son el ser verdadero” (NIETZSCHE, 2001, p. 58) que intenta ser negado por el adentro civilizatorio enmarcado en protocolos de soberbia e impotabilidad; rigidez y solvencia de sobriedad. Justamente la fuga representa la posibilidad de “comprender el mundo en su profundidad [lo cual] significa comprender la contradicción” (NIETZSCHE, 2001, p. 58) como balanza de las acciones; como movimiento que, en la dinámica de la rueda de la fortuna donde “las tres Parcas urdían



el hilo de una vida humana en la oscuridad secreta de su cueva,” (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 70) establece los tiempos propios del fracaso y del error; del triunfo y los aciertos; tiempos que también permiten reconocer y aprender de las tinieblas y del resplandor; del amanecer que tiene origen en las entrañas nocturnas de las pesadillas donde las tres diosas del destino: Cloto, Láquesis y Atropos, “están dentro de nosotros, hundidas en el vientre del subconsciente” (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 73).

No en vano, en el trayecto que decide renunciar a la realidad impuesta por la civilización y a sus muy variadas formas de sometimiento, se entiende la marca dejada por la experiencia del dolor y su avalancha trágica como movimiento intenso para alimentar el deseo de conocer el mundo desde el aliento para trascender, reconocer, comprender y conocer la profundidad de la vida que también implica, como las diosas de la rueda de la fortuna, descender a “las profundidades de la Noche, que era el poder más antiguo del universo” (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 71). Por todo ello, “el mundo merece ser conocido; el triunfo del conocimiento retiene en la vida” (NIETZSCHE, 2001, p. 53), toda vez que permite desafiar la impotabilidad y darle apertura a la vulnerabilidad, pues conocer es despertar en la sensibilidad frente a lo que acontece y de esa manera, poder reaccionar y reflexionar desde una nueva mirada que descubre el rostro místico del mundo.

En este sentido, la belleza es portadora de la verdad y la bondad que desborda los cánones hegemónicos del adentro; las regulaciones, controles y protocolos con los cuales la civilización ha encasillado la vida. La belleza con la verdad y la bondad del afuera que ostenta su encanto en la naturaleza; el afuera al desnudo, muriendo y renaciendo para superarse en una transformación más asombrosa, la apariencia reiterada del ser que empieza a indagar otras fuentes de satisfacción. Se trata, entonces, de forjar en el ser humano un potencial creador como acto de la mirada en transmutación y transgresión, a espejo de las imágenes que la memoria plasma.

En este lenguaje de luminosidad y turbiedad, el mar y el cielo se unen mediante la cuerda metafórica que pone el nacimiento de la tempestad, sus colores y deslizamientos brindándole al artesano heroico la maestría de entonar el grito que anuncia la llegada del último silencio en la embriaguez que hace del ser humano la obra



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

misma. En este retrato de la vida que está reclamando para sí la movilidad de lo finito, se va liberando el silencio recogido entre las rugosidades que ponen la existencia para ser descubierta, contemplada y apreciada en la mirada. Poder ver lo que se es a través de esa obra que ha tenido origen en la mutabilidad de la materia como aparición de aquello que desmiente la primacía de la idea sobre el acto; la vida, en tanto tejido de “un plan inteligente y ordenado” (SHARMAN-BURKE Y GREENE, 1998, p. 72), es la potencia de lo que la manifiesta en la transmutación y transgresión permanente de la materia en su afuera vibrante de vida.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ANÓNIMO. **Los arcanos mayores del Tarot**. Barcelona: Herder, 1987.
- BLANCHOT, M. **El libro que vendrá**. Caracas: Monte Ávila Editores, 1959.
- BOLÍVAR, S. **Escritos políticos**. Madrid: Alianza Editorial, 1971.
- BORGES, J. **El espejo y la máscara**. En: *El libro de arena*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- BORGES, J. **El inmortal**. En: *El Aleph*. Ecuador: Editorial Hermes, 1995.
- BORGES, J. **Tlön, Uqbar, Orbis Tertius**. En *Ficciones. Obras completas, Tomo I*. Argentina: Alianza Emecé, 1989.
- CAMPBELL, J. **El viaje del héroe**. Estados Unidos: Editorial Harper Collins, 1990.
- COLLI, G. **El nacimiento de la filosofía**. Barcelona: Fábula Tusquets Editor, 1977.
- DELORY-MOMBERGER, C. **La condición biográfica**. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2015.
- FOUCAULT, M. **El pensamiento del afuera**. Valencia: Editorial Pre-Textos, 1997.
- GOETHE, J. **Fausto**. Bogotá: Panamericana Editorial, 2000.
- GRASSI, E. **Retórica como filosofía, la tradición humanista**. Anthropos, 2015.
- HEIDEGGER, M. **Qué significa pensar**. Buenos Aires: Ed. Nova, 1972.
- KIERKEGAARD, S. **Temor y Temblor**. España: Alianza Editorial, 2005.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

- NIETZSCHE, F. **El nacimiento de la tragedia**. Madrid: Alianza Editorial, 1977.
- NIETZSCHE, F. **Estética y Teoría de las artes**. Madrid: Editorial Tecnos, 2001.
- NIETZSCHE, F. **Así habló Zaratustra**. Madrid: Editorial Gredos, 2000.
- ONFRAY, M. **Cosmos**. Argentina: Editorial Paidós, 2016.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Meditaciones del Quijote**. Madrid: Cátedra, 1984.
- PLATÓN. *Menón*. **En Diálogos**. Volumen II. Madrid: Gredos, 1987.
- SHARMAN-BURKE, J. GREENE, L. **El Tarot mítico**. Madrid: Editorial EDAF, 1998.



Recebido em: 29/09/2022

Aprovado em: 27/10/2022

Publicado em: 30/12/2022

**EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-PANDEMIA:  
vivências entre teoria e prática no estágio supervisionado****CHILD EDUCATION POST-PANDEMIC:  
experiences between theory and practice in the supervised internship****INFANA EDUKO POST-PANDEMIO:  
spertoj inter teorio kaj praktiko en la kontrolata staĝo**Méry Cristina Jensen Pittner<sup>4</sup>Fabio Carlos de Araújo<sup>5</sup>Felipe Augusto Fernandes Borges<sup>6</sup>**Resumo**

Este trabalho tem como objetivo relacionar o cotidiano vivenciado no âmbito escolar da Educação Infantil com a teoria discutida no cotidiano da universidade. Assim sendo, a observação e a intervenção tornam-se fatores importantes para o estabelecimento de um parâmetro de análise. Essa observação, ocorrida logo após o retorno das atividades presenciais na Educação Infantil pós-pandemia buscou compreender como diferentes fatores interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem em todos os espaços do CMEI (pátio, biblioteca, refeitório, solário e outros) e em diferentes momentos. Deste modo, podemos afirmar que o conhecimento teórico favoreceu a aplicação na prática nos levando a materializar o conhecimento aprendido. Consideramos, assim, que foi possível compreender de uma forma eficiente o contexto em que as crianças foram incluídas, o período e os desafios enfrentados. Analisando a teoria e a prática, nota-se a importância de realizar atividades planejadas, que levem em consideração a realidade da turma e promovam a relação entre as crianças. Atividades assim planejadas facilitam o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. A prática planejada ainda auxilia no estabelecimento de uma relação eficiente e de confiança com a figura do professor.

**Palavras chave:** Educação Infantil. Pós-pandemia. Estágio Supervisionado. Intervenções pedagógicas.

---

<sup>4</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia no IFPR - Campus Pitanga. E-mail: [pittnermery@gmail.com](mailto:pittnermery@gmail.com) / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7372870100883246>

<sup>5</sup> Acadêmico do Curso de Pedagogia no IFPR - Campus Pitanga. E-mail: [fabiojucabala@gmail.com](mailto:fabiojucabala@gmail.com)

<sup>6</sup> Graduado em Pedagogia, mestre em Educação e Doutor em História. Professor do Curso de Pedagogia no IFPR - Campus Pitanga. E-mail: [felipe.borges@ifpr.edu.br](mailto:felipe.borges@ifpr.edu.br) / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4812-9992>



### Abstract

This work aims to relate the daily life experienced in the school environment of Early Childhood Education with the theory discussed in the daily life of the university. Therefore, observation and intervention become important factors for the establishment of an analysis parameter. This observation, which took place shortly after the return of face-to-face activities in post-pandemic Early Childhood Education, sought to understand how different factors interfere with the child's development and learning process, as development and learning take place in all spaces of the CMEI (patio, library, refectory, solarium and others) and at different times. Thus, we can say that theoretical knowledge favored the application in practice, leading us to materialize the knowledge learned. We consider, therefore, that it was possible to efficiently understand the context in which the children were included, the period and the challenges faced. Analyzing theory and practice, it is important to carry out planned activities that take into account the reality of the class and promote the relationship between children. Activities planned in this way facilitate children's learning and development. Planned practice also helps to establish an efficient and trusting relationship with the teacher.

**Keywords:** Child education. Post-pandemic. Supervised internship. Pedagogical interventions.

### Resumo

La celo de ĉi tiu laboro estas rilatigi la ĉiutagan vivon travivitan en la lerneja medio de Frua Infana Eduko kun la teorio diskutita en la ĉiutaga vivo de la universitato. Tial, observado kaj interveno iĝas gravaj faktoroj por establado de analiza parametro. Tiu ĉi observo, kiu okazis baldaŭ post la reveno de vizaĝ-al-vizaĝaj agadoj en post-pandemia Frua Infana Edukado, klopodis kompreni kiel malsamaj faktoroj enmiksiĝas en la evoluo kaj lernado de la infano, ĉar evoluo kaj lernado okazas en ĉiuj areoj de la CMEI (korto, biblioteko, kafejo, solarium kaj aliaj) kaj en malsamaj tempoj. Tiel, ni povas diri, ke la teoria scio favoris la aplikon en la praktiko, kondukante nin al materiigi la sciojn lernitajn. Ni do kredas ke eblis efike kompreni la kuntekston en kiu la infanoj estis inkluzivitaj, la periodo kaj la defioj alfrontitaj. Analizante teorion kaj praktikon, oni rimarkas la gravecon efektiviigi planitajn agadojn, kiuj konsideras la realecon de la klaso kaj promocias la rilaton inter infanoj. Agadoj tiel planitaj faciligas la lernadon kaj evoluon de infanoj. La planita praktiko ankaŭ helpas establi efikan kaj fidan rilaton kun la instruisto.

**Ŝlosilvortoj:** Frua Infana Eduko. Post-pandemio. Kontrolita staĝo. Pedagogiaj intervenoj.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa pontuar a relevância do diálogo existente entre a teoria, aprendida na universidade, e a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da Educação Infantil. Cabe ressaltar que não existe prática sem teoria e nem teoria sem prática. Ambas são importantes e coexistem. A indissociabilidade teoria-prática é, assim, um pressuposto deste trabalho.



Primeiramente faremos uma análise histórica da Educação Infantil e da legislação brasileira sobre a mesma, abordando de maneira geral suas principais características.

O estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Paraná - Campus Pitanga foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), na cidade de Pitanga/PR. Os estágios foram divididos em duas etapas: observação participativa e intervenção. No período em que o estágio foi realizado, as crianças estavam em pleno retorno aos CMEIs do município, após interrupção total de suas atividades presenciais em função da pandemia de Covid-19.

Os estágios de observação compreenderam a rotina de uma turma de Maternal II, que abrange crianças de 02 a 03 anos. Nesta etapa, pudemos observar as atividades e brincadeiras desenvolvidas e as relações entre teoria e prática educacional.

Relataremos também o projeto de intervenção que foi elaborado e executado de acordo com as especificidades observadas na turma, alinhado com a Base Nacional Comum Curricular e com a busca pelo desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, o cuidar e o educar. Todas as etapas foram permeadas pelos cuidados e restrições impostos naquele primeiro momento de retorno ao trabalho presencial das crianças.

## **CONCEPÇÕES HISTÓRICAS, LEGISLATIVAS E PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A concepção de Educação Infantil com caráter pedagógico é muito recente, faremos uma análise histórica e teórica a fim de desenvolvermos este raciocínio.

A Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, transformou a sociedade da época, as mães que antes cuidavam de seus filhos em casa agora precisavam trabalhar nas fábricas. A este respeito, Paschoal e Machado apontam que:

O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos. (PASCHOAL E MACHADO, 2012, p. 79).



As condições de trabalho do início da Revolução Industrial podem ser consideradas precárias, visto que não existia uma regulamentação eficiente que fiscalizasse as fábricas e as circunstâncias em que os indivíduos trabalhavam. A remuneração era insuficiente para se ter qualidade de vida, as famílias eram pobres e necessitavam de recursos financeiros para viver, com isso muitas crianças foram expostas ao trabalho fabril. Assim,

A maquinaria estabeleceu um meio de diversificar os assalariados, colocando, nas fábricas, todos os membros da família do trabalhador, independentemente do sexo e da idade de cada um. Se, até então, o trabalhador vendia somente sua própria força de trabalho, passou a vender a força da mulher e dos filhos. (PASCHOAL E MACHADO, 2012, p. 80).

Neste contexto surgiram as “mães mercenárias”, que eram mulheres que optavam por trabalhar cuidando de crianças das mães que iam para as fábricas. Elas começaram a formar grupos para prestar esta assistência, porém tudo isso resultou em casos de maus tratos, com precariedade de higiene, alimentação e castigos físicos, que aumentavam os casos de violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

Em decorrência das condições precárias, surgem as primeiras instituições na Europa e nos Estados Unidos com caráter pedagógico. Segundo Paschoal e Machado,

[...] o primeiro Jardim de Infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos. (PASCHOAL E MACHADO, 2012, p. 81).

No Brasil, o contexto inicial de criação de instituições para cuidado das crianças era extremamente assistencialista, em grande parte devido a resquícios do pensamento jesuítico. A primeira assistência a crianças desabrigadas criada no Brasil foi a Roda dos Expostos, que eram "rodas" em que as mães que não podiam ficar com seus bebês os deixavam, com total sigilo. A última roda teve seu fim em meados de 1950. De acordo com a bibliografia, o Brasil foi o último país a acabar com esta prática (PASCHOAL E MACHADO, 2012).



Neste contexto, surgiram instituições voltadas a prestar assistência às crianças das mães pobres, porém elas também acabaram interferindo na maternidade, na família e na organização familiar. Kuhlmann Júnior aponta que:

Nos primeiros textos sobre instituições de educação infantil, na transição do Império para a República, estas foram vistas como um meio de educar as crianças e as mães pobres. No Rio de Janeiro do início do século XX, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Patronato de Menores, além de creche, ofereciam cursos para as mães. Para os pobres, a creche seria um meio para promover a organização familiar, e por isso sempre se colocou como complementar a ela. (KUHLMANN JR., 2000, p.12).

O cenário sobre a Educação Infantil brasileira começou a mudar com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que traz, em seu Artigo 227, a obrigatoriedade do Estado de assegurar a educação para crianças e adolescentes.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Esse direito ganha forma com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que, além de assegurar que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, em seu Artigo 29 pontua que esta deve ser ofertada até que a criança complete 5 anos de idade. Durante esse tempo, a criança será avaliada a fim de se observar seu desenvolvimento, sem a ideia de promoção escolar. Sua carga horária deve contemplar no mínimo 800 horas anuais. Essa primeira etapa da educação tem por objetivo o desenvolvimento psicológico, físico e social da criança (BRASIL, 1996).

Em 1998 foi criado o Referencial Curricular para a Educação Infantil, documento que tinha como um de seus objetivos auxiliar o acesso das crianças à aprendizagem integral. Ao longo dos seus três volumes, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998) reflete sobre as concepções de criança, a formação pessoal e social destas e faz apontamentos de conhecimentos que deverão ser contemplados ao longo da trajetória escolar da criança na Educação Infantil. O



documento salienta também a necessidade do olhar diferenciado para a criança na educação:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (RCNEI, 1998).

Ao longo da história da Educação Infantil houve diferentes pensamentos acerca do conceito de criança e de educação. Desde o cuidar simplesmente para dar assistência às mães que trabalhavam até uma concepção educacional mais ampla. Entretanto, olhando para este longo processo que a Educação Infantil percorreu, podemos destacar que a criança deve sempre estar no centro do olhar pedagógico. Neste sentido, Didonet ressalta que:

Falar da creche ou da Educação Infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001, p.11).

Após intensas discussões, houve a elaboração e aprovação, em 2018, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, em seu texto final, contempla também a etapa da Educação Infantil. Segundo o MEC, a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que aponta o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A BNCC elenca como “direitos de aprendizagens e desenvolvimento”: **conviver** - desenvolver a sociabilidade em diferentes ambientes de convivência; **brincar** - protagonizar e diversificar variadas formas do brincar aguçando sua imaginação; **participar** - fazer-se atuante na organização de brincadeiras, ser protagonista da sua aprendizagem; **explorar** - as múltiplas concepções de formas e cores bem como elementos naturais e suas transformações; **expressar** - pensamentos e objetivos que se apresentarão por diferentes meios de comunicação; **conhecer-se** - é a construção da sua identidade em seu meio social (BRASIL, 2018).



Em conformidade com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estipula cinco “campos de experiências” para que as crianças possam desenvolver o seu aprendizado: *o eu o outro e o nós* - valorização de si mesmo, compreensão dos outros e de grupos diversificados; *corpo gestos e movimentos* - desenvolvimento de consciência dos seus limites, conhecendo e reconhecendo sensações e funções do corpo; *traços, sons, cores e formas* - propicia a vivência nas mais diversificadas culturas desenvolvendo o conhecimento e autonomia para as suas produções; *escuta, fala, pensamento e imaginação* - interação entre comunicação, movimentos corporais, sons e expressão; *espaços, tempo, quantidade, relações e transformação* - com uma vasta gama de conhecimento sociais e culturais este campo é o que mais se aproxima do desenvolvimento da matemática (BRASIL, 2018).

Para uma plena garantia da integridade e do desenvolvimento infantil, alguns fatores são essenciais, um deles é a identidade do professor. Segundo Mello (2012), desde o momento em que a criança nasce, ela aprende estabelecendo relações com os adultos, com os objetos e com o ambiente à sua volta, assim, exercitando as relações e formando sua inteligência e personalidade. A ação do professor da Educação Infantil deve estar direcionada ao desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Ou seja, o professor de Educação Infantil deve estar pronto a desenvolver vivências significativas para seus alunos, por meio das quais a aprendizagem seja desenvolvida. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça a importância de os profissionais terem formação, preferencialmente em curso superior.

O trabalho pedagógico deve ser planejado de acordo com a faixa etária da criança, buscando sempre adaptar o planejamento à fase de desenvolvimento em que a criança se encontra (SILVA E BOLSANELLO, 2002). Além disso, cabe destacar que o lúdico também é parte fundamental deste processo, as crianças aprendem enquanto brincam, e quanto maior for a diversidade que ela encontrar, maior será sua interação e desenvolvimento. É importante que a criança explore diversos objetos, lugares e tenha contato com pessoas, com costumes, vivencie diversas experiências. Tais experiências propiciam o desenvolvimento de pessoas curiosas, interessadas, solidárias, felizes e inteligentes (MELLO, 2012).



Neste contexto, podemos destacar o espaço com que a criança tem contato diariamente. Como ela aprende e se desenvolve em contato com o meio, quanto mais interativo e atrativo for o espaço, mais ele estimulará sua inteligência. Segundo Mello (2012, p.23), um “[...] espaço (bonito, atrativo, rico de objetos diversificados e em quantidade, organizados e acessíveis às crianças) é o segundo educador da turma, pois organizando dessa forma, ele divide a atenção das crianças com a educadora”.

Ao falarmos de Educação Infantil não podemos deixar de lado a brincadeira, que segundo Vigotski (2008) é a segunda atividade mais importante que a criança de idade pré-escolar desempenha. Por meio dela, a criança desenvolverá o prazer, a satisfação e a frustração.

Todo processo abordado até aqui deve estar interligado com a prática, pois na Educação Infantil os processos de cuidar e de educar devem caminhar juntos, um não deve se sobrepor a outro, conforme aponta Cerisara:

[...] as instituições de educação infantil têm uma especificidade que as torna diferentes da família e da escola e que devem, devido à especificidade da faixa etária de suas crianças, desenvolver atividades ligadas ao cuidado e à educação dessas crianças. (CERISARA, 1999, p.16).

## **PÓS-PANDEMIA E TRABALHO NO CMEI: RELATOS DE OBSERVAÇÃO EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Iniciamos as atividades de estágio no CMEI e observamos que a quantidade de alunos atendida estava reduzida devido à pandemia. Soubemos ainda que a maioria das crianças é residente do bairro em que se localiza o CMEI. Fomos direcionados ao Maternal II, em que as crianças tinham de dois a três anos, pudemos perceber que as medidas protetivas estavam sendo cumpridas com algumas exceções, pois nem todos os alunos faziam o uso da máscara corretamente, o que, de certa forma, poderia talvez ser explicado pelas idades das crianças.

A sala que observamos no dia ainda estava com uma professora “emprestada” de outra turma que ainda não havia voltado às atividades, devido à falta de funcionários. Por este motivo, a organização da sala e da rotina das crianças ainda não estava totalmente reestabelecida. Entretanto, as crianças tinham horário certo para as refeições,



higiene, descanso e atividades pedagógicas. Outro contratempo para a criação da rotina foi o horário de atendimento que estava reduzido a meio período, também em consequência das limitações impostas pela pandemia.

Percebemos também que, ainda devido às regras sanitárias advindas da pandemia, alguns materiais estavam vetados ou com as condições adaptadas. Um exemplo foi a massinha de modelar, que não poderia ser utilizada. Além disso, as bonecas estavam todas com os cabelos raspados e sem as roupas, não havia nenhum brinquedo com tecido, alguns materiais encontravam-se envolvidos em filme plástico, tudo para evitar o contágio da Covid-19.

As atividades que as crianças realizaram no dia envolveram desenhos com giz de cera, brincar com bola, com diferentes brinquedos e ter contato com gibis. Certamente houve várias dificuldades e desafios na recepção destas crianças de volta à educação presencial, tudo diretamente relacionado aos primeiros momentos de retorno ao CMEI no contexto de pós-pandemia.

No segundo dia em que observamos a turma, já estava presente a nova professora regente, que fez a recepção dos alunos no portão.

A sala estava organizada com recursos visuais, como: chamada, calendário, como está o tempo hoje, aniversariantes e um mural com desenhos das crianças. Percebemos aí uma relação importante entre o estudado e o observado, pois, segundo Mello (2012), é importante que a sala seja rica em recursos visuais, texturas, cores e diferentes materiais que estimulem o desenvolvimento da inteligência da criança.

Após o acolhimento e o café da manhã, a professora fez a chamada cantando uma música para cada criança. Em seguida ela contou uma história (Os três porquinhos) utilizando um avental com personagens. Conforme ela contava a história, movia os personagens. Depois deste momento, as crianças brincaram no solário até o momento da higiene e do almoço. Ao fim as crianças voltaram para a sala na hora do descanso e nós encerramos o segundo dia de estágio.

Em nossa terceira observação, feita a rotina diária inicial já apontada acima, a primeira atividade realizada foi de colagem: as crianças escolheram figuras nos livros de recorte e nós auxiliamos no recorte e na colagem. No segundo momento, as crianças foram até a biblioteca. Lá, escolhemos alguns livros e fomos fazer leitura ao ar livre,



momento em que as crianças puderam manusear os livros, brincar e ter contato com o ambiente. Após as atividades, seguimos a rotina diária com higiene, almoço e hora do descanso.

Observamos a relação muito presente entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, na prática pudemos observar que estes conceitos se tornam indissociáveis, pois se dão de forma contínua: enquanto as crianças brincam e participam das atividades direcionadas, precisam também de cuidados; e quando estamos realizando ações de cuidado, como higiene e alimentação, também presenciamos o lúdico, a brincadeira e o contato com o ambiente nas ações das crianças promovendo o desenvolvimento físico e cognitivo.

No quarto dia de nossa observação, a sala em que estávamos frequentando estava fechada devido a casos de Covid-19. Como houve algumas crianças da mesma turma infectadas, o protocolo até então vigente determinava o fechamento (“quarentena”) da turma, o que acabou ocorrendo. Dessa forma, fomos encaminhados a uma sala de Maternal I, em que havia crianças de um a dois anos de idade. Este contratempo no Estágio Supervisionado, relacionado à Covid-19, ilustra bem a realidade pós-pandemia que se vivenciou nas escolas e CMEIs pelo país: uma rotina de incerteza, volatilidade e certos riscos que comprometia, em determinado nível, a continuidade do trabalho pedagógico.

Nesta turma, observada no quarto dia, as crianças realizaram atividades de coordenação motora fina, como colocar cotonetes em pequenos buracos em caixas, e movimentos, como chutar bola, rolar, correr. Depois das atividades, ficamos um tempo com brincadeiras livres enquanto os auxiliares faziam a higiene de alguns alunos.

As refeições eram realizadas em sala por serem crianças menores, nós pudemos auxiliar na organização da sala, nas atividades e na alimentação. Este foi um dia de novas experiências, pois tivemos contato com a rotina e as vivências das crianças menores e pudemos perceber as diferenças e especificidades de cada turma.

Na quinta observação, pudemos voltar para a sala em que normalmente frequentamos, a rotina foi realizada da mesma forma, após o acolhimento fomos ao refeitório para o café da manhã e realizamos a chamada.



As atividades foram realizadas na biblioteca, tivemos um tempo com as crianças para ter contato com diferentes livros e ler alguns, e fomos fazer leitura ao ar livre no saguão do CMEI. Depois deste momento, as crianças puderam brincar de bola, amarelinha, andar em linha reta, em linhas sinuosas, pular. Brincamos muito e as crianças estavam bem agitadas. Para finalizar o dia, a professora realizou uma atividade com tinta, fizemos a higiene e nos direcionamos para o almoço e a hora do descanso.

Em nossa última data de observação do Estágio Supervisionado, a rotina de recepção e chamada foi realizada como nos outros dias. Neste dia, pudemos perceber que a organização da sala estava diferente, as carteiras estavam organizadas em filas, o que dificultou a movimentação livre das crianças.

Fomos à biblioteca e fizemos leitura no saguão novamente. De lá, fomos direcionados para a sala em que a professora nos possibilitou a oportunidade de contar uma história interativa para as crianças sobre o ciclo da água, foi o primeiro contato que tivemos dirigindo uma atividade sozinhos com as crianças, que reagiram bem. Depois da história, a professora deixou as crianças brincando livremente com peças de montar e brinquedos. Foi realizada a higiene, o almoço e finalizamos com a hora do descanso.

## **RELATO DE INTERVENÇÃO EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Realizamos o planejamento da intervenção em conjunto, com base no conteúdo estudado durante o curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Paraná - Campus Pitanga, nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural e nos Campos de Experiência da BNCC.

No primeiro dia de intervenção, o objetivo foi trabalhar os movimentos do corpo e a identidade de cada criança. O esperado era que as crianças aprimorassem seus movimentos com os momentos de brincadeira dirigida que propusemos, bem como reconhecessem suas características, tanto individuais como coletivas, e tivessem contato com a diversidade.

Iniciamos o acolhimento com uma brincadeira livre usando bambolês em que as crianças se socializaram para o início do dia. Realizamos o café da manhã no refeitório, e, na sala, fizemos a chamada com crachás que as crianças decoraram utilizando tinta,



giz, lápis e outros materiais. Em seguida, montamos um circuito no solário envolvendo linhas retas, obstáculos para as crianças passarem por cima, por baixo, pular, engatinhar.

A última atividade direcionada do dia foi uma roda de conversa com os alunos, colocando-os em frente ao espelho. Questionamos sobre a diversidade e a igualdade, fazendo perguntas como: "todas as pessoas são iguais?" e "como seria se todo mundo fosse igual?", com a finalidade de instigar a percepção, as noções da criança sobre si e sobre o outro, e o conceito de diversidade.

Após a roda de conversa, registramos a atividade criando um mural, com cada aluno, sua cor de olho, de cabelo, sua comida favorita e seu brinquedo favorito. As crianças participaram de todo o processo de construção favorecendo a criação da identidade pessoal e coletiva. Para finalizar o dia, seguimos com a higiene, almoço e hora de descanso.

O primeiro dia de intervenção foi muito produtivo, as crianças participaram da realização de todas as atividades e superaram nossas expectativas, os objetivos foram alcançados na medida das possibilidades de cada criança.

No segundo dia de intervenção, o objetivo foi dar sequência aos trabalhos anteriores, com o intuito de abordar os aspectos físicos e motores alinhados à contação de história e trabalhar a imaginação. A identidade foi trabalhada de forma que demonstrasse a percepção que o aluno tem de si.

Enquanto acolhemos as crianças que iam chegando e distribuimos os seus crachás para iniciarmos o dia, realizamos o café da manhã no refeitório, e em sala, propusemos brincadeiras de roda, músicas e brincadeiras da cultura popular como ciranda-cirandinha, o galo cantou, cabeça ombro joelho e pé, estátua e jogos que estimulam a coordenação motora fina.

Para a última atividade direcionada do dia, fizemos uma contação de história trabalhando o corpo em movimento, em que a criança fez um circuito usando objetos e a sua imaginação de acordo com o que a história indicava. O objetivo foi oportunizar um momento de socialização, utilizando do lúdico e de brincadeiras.

Em relação ao segundo dia de intervenção, em nossa concepção avaliamos como o mais esperado e desafiador, em razão da inserção de algumas crianças para adaptação,



algo que não havíamos vivenciado em nossas observações. Porém, destacamos como um dia de grandes expectativas, experiências inesperadas e de grande aprendizado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As principais concepções históricas gerais sobre a Educação Infantil partem do assistencialismo até o olhar pedagógico, reforçado pela legislação vigente. Paulatinamente, o olhar para a criança se deslocou do simples cuidar para o educar e cuidar, conceito que direciona todo nosso olhar sobre a Educação Infantil hoje.

A partir das observações e intervenções e baseados nos pressupostos da teoria Histórico-cultural, pudemos entender que o desenvolvimento da criança pequena e a formação de sua identidade e personalidade se dão a partir do contato e das relações que ela tem com os adultos, com os colegas, com os objetos e com as experiências que vivencia. Portanto, é fundamental que a sala seja organizada, com muitas cores, texturas, formas para a criança explorar, como também devem ser proporcionadas, a partir do planejamento do professor, atividades direcionadas à faixa etária das crianças, que explorem o lúdico e o brincar, o desenvolvimento integral, vivências significativas e uma relação entre cuidado, brincadeira e desenvolvimento.

Este estágio se deu em um momento repleto de complexidades devido à pandemia de Covid-19. As crianças estavam, à época, retornando gradualmente aos CMEIS. Naquele contexto, algumas crianças já frequentavam anteriormente a instituição e outras tiveram seu primeiro contato naquele ano, portanto, foi uma realidade de adaptação, tanto por parte das crianças quanto dos professores. Dentro das observações e das intervenções, perceberam-se alguns reflexos deste processo. Como mencionamos, o pós-pandemia e os cuidados sanitários ficavam claros na organização das salas, na adaptação dos brinquedos e, principalmente, nos fechamentos de salas devido a casos de Covid-19. Fato conhecido por pessoas que trabalham com a Educação Infantil é a dificuldade para se adaptar à rotina, pelas crianças, depois de uma semana em casa. Em alguns momentos, foi preciso adaptar novamente crianças ao CMEI, que já havia feito este processo antes.

Apesar das dificuldades, a experiência vivenciada foi gratificante e relevante para o desenvolvimento do nosso “ser professor”. Pudemos ter contato com a rotina da

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

Educação Infantil, compreender de maneira mais clara como a teoria e a prática se relacionam, o que certamente contribuiu com nossa formação acadêmica e profissional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CERISARA, A. B. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Florianópolis: Perspectiva, 1999

DIDONET, Vital. “Creche: a que veio, para onde vai”. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>>. Acesso em mai/2022.

KUHLMANN Jr., M. “Histórias da educação infantil brasileira”. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. São Paulo. 2000.

MELLO, S. A. “Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil”. IN: CHAVES, Marta. (org) **Intervenções pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: EDUEM, 2012. p. 19-35.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. “A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>>. Acesso em mai/2022.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 31.

SILVA, Cristiane Ribeiro da; BOLSANELLO, Maria Augusta. **No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos**. Curitiba: Interação em Psicologia, 2002.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. n. 08. Rio de Janeiro. 2008.



Recebido em: 14/10/2022

Aprovado em: 29/11/2022

Publicado em: 30/12/2022

**ERA UMA VEZ: a literatura infantil como ferramenta na educação de crianças com deficiência intelectual em um mundo pós-pandemia de covid-19****ONCE UPON A TIME: children's literature as a tool in the education of children with intellectual disabilities in a post-covid-19 pandemic world****ERAO ONCE: infana literaturo kiel ilo en la edukado de infanoj kun intelektaj handikapoj en post-kovid-19-pandemia mondo**Wellington Francisco Bescorovaine<sup>7</sup>Dinorá Schmidt<sup>8</sup>**Resumo**

O presente escrito trata da importância dos contos de fadas como processo metodológico no trabalho do letrado. O objetivo é explicitar a influência dos contos de fadas no trabalho docente e abordar o cenário impactado pelo isolamento social, no intuito de que o ensino aprendido aconteça de forma lúdica e que o educador possa retornar às suas práticas didáticas de maneira mais assertiva. Além disso, evidencia a relevância de os pais proporcionarem aos filhos o hábito da leitura em seu cotidiano, desenvolvendo a imaginação e o ser social e cognitivo de forma mais prazerosa. Os contos têm a capacidade de entreter não só a criança, mas também o adulto e os ensinam ao mesmo tempo que ajudam a dar significado a sua vida, ao fazer relações do mesmo em sua individualidade, bem como, ajuda-los a vencer momentos difíceis do isolamento social. O ato de contar histórias às crianças é uma forma de demonstrar afeto e também um momento único. Os métodos da pesquisa foram baseados na análise de dados qualitativos e pesquisas bibliográficas, e por meio destes pôde-se perceber que os contos são fundamentais para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Assim, eles devem estar inseridos nas práticas pedagógicas do professor, a fim de proporcionar aos alunos momentos únicos e contribuir de formas distintas para o conhecimento.

<sup>7</sup> Mestre em Tecnologias Limpas pelo Centro Universitário de Maringá – UniCesumar; Especialista em Planejamento Urbano pela Universidade Alfamerica/SP; graduado em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG; graduado em Letras Português/Inglês pela Faculdade FACESE; docente no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Paranaense – Unipar; Atua como profissional liberal na área de Arquitetura e Urbanismo sob Registro do CAU nº159776-0; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8569-742X>. E-mail: [wellingtonbescorovaine@gmail.com](mailto:wellingtonbescorovaine@gmail.com)

<sup>8</sup> Discente no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Paranaense – Unipar; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5046-5488>. E-mail: [dinora.schmidt@edu.unipar.br](mailto:dinora.schmidt@edu.unipar.br)



**Palavras-chave:** Aprendizagem. Isolamento social. Práticas pedagógicas. Limitação cognitiva. Leitura educativa.

### Abstract

The present writing deals with the importance of fairy tales as a methodological process in the work of the letterologist. The objective is to explain the influence of fairy tales on teaching work and address the scenario impacted by social isolation, in order for teaching and learning to take place in a playful way and for educators to return to their teaching practices in a more assertive way. In addition, it highlights the importance of parents providing their children with the habit of reading in their daily lives, developing their imagination and social and cognitive being in a more pleasurable way. Tales have the ability to entertain not only the child, but also the adult and teach them at the same time that they help to give meaning to their lives, by making relationships with their individuality, as well as helping them to overcome difficult moments. of social isolation. The act of telling stories to children is a way to show affection and also a unique moment. The research methods were based on the analysis of qualitative data and bibliographical research, and through these it was possible to perceive that the stories are fundamental for the development of children in early childhood education. Thus, they must be inserted in the teacher's pedagogical practices, in order to provide students with unique moments and contribute in different ways to knowledge.

**Keywords:** Learning. Social isolation. Pedagogical practices. Cognitive limitation. Educational reading.

### Resumo

La nuna skribo traktas la gravecon de fabeloj kiel metodika procezo en la laboro de la leterologo. La celo estas klarigi la influon de fabeloj sur instrua laboro kaj trakti la scenaron trafitan de socia izolado, kun la celo, ke instruado kaj lernado okazu en ludema maniero kaj ke la edukisto povu reveni al siaj instruaj praktikoj pli. asertiva maniero. Krome, ĝi reliefigas la gravecon, ke gepatroj havigas al siaj infanoj la kutimon legi en sia ĉiutaga vivo, evoluigante sian imagon kaj socian kaj kognan estaĵon en pli plezura maniero. Rakontoj havas la kapablon distri ne nur la infanon, sed ankaŭ la plenkreskulon kaj instrui ilin samtempe, ke ili helpas doni signifon al siaj vivoj, farante rilatojn kun sia individueco, kaj ankaŭ helpante ilin venki malfacilajn momentojn. socia izoliĝo. La ago rakonti al infanoj estas maniero montri korinklinon kaj ankaŭ unikan momenton. La esplormetodoj baziĝis sur la analizo de kvalitaj datumoj kaj bibliografia esploro, kaj per ĉi tiuj eblis percepti, ke la rakontoj estas fundamentaj por la evoluo de infanoj en frua infana edukado. Tiel, ili devas esti enmetitaj en la pedagogiaj praktikoj de la instruisto, por havigi al lernantoj unikajn momentojn kaj kontribui diversmaniere al scio.

**Ŝlosilvortoj:** Lernado. Socia izoliĝo. Pedagogiaj praktikoj. Kogna limigo. Eduka legado.

## INTRODUÇÃO

O conto de fadas na literatura infantil é utilizado como um fator educacional na vida de crianças e jovens em desenvolvimento. É, também, essencial na construção de



metodologias para crianças com deficiência intelectual, uma vez que essas apresentam necessidades diferentes e dificuldades de desenvolver elaborações abstratas ou generalizadas. Cabe ao professor intervir e possibilitar à criança o convívio em espaços sociais diversos, pois esse será o ponto de partida para a compreensão de valores e diferenças das pessoas que os cercam.

A literatura atua em conjunto à imaginação, à cognição e à afetividade, e, por isso, merece um olhar atento do Profissional de Letras que atuará diretamente com as crianças com deficiência intelectual. É fundamental, na construção do ser social da criança, manter contato com os livros e o mundo por meio dos significados das histórias. Para isso, deve-se identificar a origem do conto e a forma com que este se incorpora à sociedade, ao cotidiano das pessoas, além das contribuições que eles podem acarretar ao desenvolvimento da imaginação.

Diante disso, é evidente a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os aspectos característicos dos contos de fadas na busca pela educação e formação das crianças com deficiência intelectual. A fim de esclarecer as possibilidades de uso e o significado dos contos em sala de aula, bem como a sua importância para as crianças com deficiência intelectual e seu papel na sociedade, tal qual o processo de desenvolvimento delas, este estudo tem como objetivo principal explicitar a influência dos contos de fadas no trabalho docente, abordando um ambiente impactado pelo isolamento social.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa de natureza teórica, de abordagem qualitativa, e explicativa quanto aos seus objetivos (SEVERINO, 2016). O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica, com o intuito de apresentar as contribuições dos contos de fadas para o desenvolvimento do imaginário de crianças com deficiência intelectual e sua origem na prática docente; buscar formas de explicitar e compreender os contos; investigar recursos para melhorar e tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa; relacionar a individualidade de cada criança à necessidade de diversidade de processos de ensino fora do ambiente virtual; de forma



que possibilite a utilização dos contos como um instrumento facilitador no processo de instrução e de inclusão em relação à representatividade dessas crianças.

Acredita-se que os contos de fadas possam transformar, qualitativamente, a escola e o ensino, uma vez que os Profissionais de Letras compreendam o seu significado como um todo e o percebam como um instrumento motivador.

## **A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS**

Segundo Silva (2016), os contos de fadas surgiram na França ao fim do século XVII, sob a iniciativa de Charles Perrault, que editou as histórias contadas pelos camponeses e as adequou à audiência da corte do Rei Luiz XIV. Estes contos datam de antes do nascimento de Cristo. Eram histórias orientais e célticas, vindas da Europa na Idade Média, mas que só seriam amplamente difundidas um século depois, a partir das pesquisas linguísticas elaboradas pelos Irmãos Grimm.

Perrault foi um dos mais importantes escritores de histórias de contos de fadas e fábulas. Ele não somente recolheu as narrativas e as reescreveu, mas também teve a preocupação de apresentá-las como literatura para crianças, de uma maneira que transmitisse sentimentos e significados às suas vidas cotidianas. São exemplos dessas histórias: “Os contos da mãe ganso”, “O pequeno polegar”, “A bela adormecida”, “O gato de botas”, entre outros (SILVA, 2016).

Visto que os contos de fadas eram relatos de experiências das pessoas que viviam naquela época, as histórias, por vezes, detinham conteúdo explícito, pornográfico, aventuras amorosas e conflitantes, que divergiam do consenso moral de conteúdo infantil. Assim, as histórias tinham que ser adaptadas para que as crianças também pudessem ouvi-las (OLIVEIRA, 2016).

Coelho (apud OLIVEIRA, 1991) mostra que Perrault sentia-se atraído pelos relatos maravilhosos guardados pela memória do povo e se dispôs a redescobri-los. Com esse trabalho de interpretação e obviamente ignorando o alcance que teria, Perrault cria o primeiro núcleo da literatura infantil ocidental: Histórias ou contos do tempo passado com suas moralidades.

Para Khéde (1986, p.16 apud SILVA, 2016, p.1):



As origens dos contos de fadas são as mais diversas. Proveniente de contos folclóricos europeus e orientais há neles um interessante cruzamento de princípios, entre os quais predominam os judaicos - cristãos e os da vertente mística da antiguidade greco-latina. (KHÉDE, 1986, p. 16).

De acordo com Bettelheim (2002), a maioria dos contos de fadas se originaram em períodos em que a religião tinha uma influência muito forte sobre a vida das pessoas, eles lidavam, diretamente ou por inferência, através de temas religiosos.

Segundo Oliveira (2016), os contos de fadas são narrativos muito antigos que, no começo, não se destinavam às crianças, e eram mitos difundidos por inúmeros povos, como os Hindus, os Persas, os Gregos e os Judeus. Nessas histórias, as fadas se tornariam conhecidas como seres fantásticos ou imaginários, de grande beleza e que sempre eram vistas e idealizadas como lindas mulheres. Elas eram dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais que interferiam na vida dos homens para auxiliá-los em situações limite, quando já nenhuma situação natural seria possível.

No Brasil, os contos de fadas foram trazidos da Europa e do Oriente Médio, advindos dos contos dos Irmãos Grimm que fizeram grandes pesquisas no campo das tradições populares: ouvindo relatos, fazendo anotações de histórias, lendas, superstições e fábulas da velha Germânia. Posteriormente, com estudos apurados neste setor, Wilhelm Karl foi denominado precursor da ciência moderna do folclore (BETTELHEIM, 2002).

As histórias recolhidas pelos Irmãos Grimm, segundo Coutinho (1997), têm seus elementos constitutivos na fantasia e no sobrenatural. Elas são conhecidas por todo o mundo moderno e apoiam-se em recontos da antiguidade ou da Idade Média. Havia o conhecimento de que uma mulher chamada Katheri Wiehmann transmitiu aos irmãos uma infinidade de sagas inspiradas nas tradições germânicas.

Visto que as histórias infantis são contos muito antigos e ainda perpetuam em nosso meio, pode-se considerá-las verdadeiras obras de arte, pois falam sobre ações e sentimentos vivenciados diariamente, como a inveja, o amor, a amizade, a bondade e o ódio, e que as crianças podem compreendê-los por meio das emoções da fantasia. Os contos de fadas trabalham como instrumentos para a descoberta de sentimentos interiores à criança e muitas vezes aos adultos, pois são capazes de envolver, excitar e comover gerações de pessoas por intermédio de suas histórias.



## **CONTOS DE FADAS E A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Quando a criança se transporta para o “mundo” da fantasia e da imaginação dos contos de fadas, ela elabora situações para resolver seus problemas, buscando alternativas para transformar a sua realidade. Essas alternativas podem ajudar no dia a dia, uma vez que pessoas com deficiência intelectual geralmente apresentam dificuldade em interagir com os demais a sua volta e em desenvolver tarefas simples do cotidiano (FERREIRA, 1975).

Algumas limitações no funcionamento mental e no desempenho de tarefas, como a comunicação, podem ocasionar lentidão e dificuldade no processo de ensino e aprendizagem, sendo necessária a intervenção do professor em conjunto com a escola para propor atividades e espaços seguros que ajudem essas crianças em seu desenvolvimento diário (POSTIC, 1993).

De acordo com Ferreira (1975):

Imaginar é construir ou conceber na imaginação; fantasiar, idear, inventar; é o ilusório; o fantástico. Imaginação: é a faculdade que tem o espírito de representar imagens. Imaginário: é o que só existe na imaginação (FERREIRA, 1975, p. 918).

Nos contos de fadas, ou Faz de Conta, os desejos podem facilmente ser realizados quantas vezes a criança quiser, ao criar e recriar situações que ajudam a satisfazer as necessidades presentes em seu âmago. Por conta disso, traz a sensação de realização e permite prender a atenção da criança, que se sente estimulada a inventar e reinventar histórias onde tudo é possível, inclusive, solucionar seus medos e anseios.

Postic (1993) diz que:

Imaginar não é só pensar, não significa apenas relacionar fatos, e analisar situações, tirando-lhe significados. Imaginar é penetrar, explorar fatos dos quais se retira uma visão. Esta só poderá ser comunicada ao outro através de símbolos, que provocam harmônicos e estabelecem a comunhão. O símbolo age como mediador para revelar ocultando, ocultar revelando, e ao mesmo tempo incitar à participação que, embora com impedimentos e obstáculos, fica favorecida (POSTIC, 1993, p.19).



Por isso, os contos de fadas atuam no emocional e imaginário da criança, e sua contribuição é auxiliá-la na tomada de decisões, o que beneficia a independência de uma pessoa com deficiência intelectual, ao entender que seus sentimentos podem levar a ações que o guiem à felicidade (POSTIC, 1993).

A capacidade de imaginação torna-se fundamental para a construção do conhecimento. Antes mesmo de se tornar realidade, a imaginação pode ser usada para fantasiar desejos ou situações de idealização, é possível visualizar estes da forma que quiser por meio da criatividade da criança, permitindo-lhe acreditar que tudo tem uma resolução.

Elementos como estes permitem a reflexão sobre o que é retratado em um conto. Aldana (2021) afirma ser necessária a construção de contos sem um verdadeiro final feliz, que representem a formação de relacionamentos independentes e respeitem o ser individual.

Segundo Farias e Rubio (2012), citando Bettelheim (1992):

Enquanto diverte a criança, o conto de fada esclarece sobre si mesmo, favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM, 1992, p.20).

Por vezes, pequenos detalhes de uma história apontam para o que a criança está sentindo e vivenciando, e, de forma inconsciente, a criança faz ligações do conto aos fatos da sua vida e à realidade à sua volta. Como, por exemplo, as madrastas más que fazem parte das histórias e também podem estar presentes na vida das crianças.

O ver-se na história que está lendo implica faces além da imaginação. Incluir representações de pessoas com DI<sup>9</sup>, e com outros tipos de deficiência, nos contos, contribui para a imaginação plena de suas capacidades, além de evidenciar que estas são parte da sociedade. Os temas étnicos, de gênero e de sexualidade são um acréscimo de mesmo alcance na vida dos pequenos.

O conto de fadas nunca confronta diretamente o espectador, ou diz francamente como se deve agir. Ao invés disso, ajuda as crianças a desenvolverem o desejo de uma

---

<sup>9</sup> Abreviação de Deficiência Intelectual.



consciência mais elevada, fazendo uso de sua imaginação e, ao resultado atraente dos acontecimentos, encanta ao serem interpretadas (BETTELHEIM, 2002).

Segundo Bettelheim, (2002):

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades, aspirações e reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 2002, p.05).

Pode-se interpretar que a conquista do pequeno leitor se dá por intermédio da relação prazerosa, em que é possível estimular a sua imaginação e ajudá-lo a fazer ligações que resolvam as suas dúvidas no momento, além de deixar claras as suas emoções.

Bettelheim (2002) aponta, ainda, que a história é muito importante para as crianças com deficiência intelectual, dependendo inteiramente de seu estágio psicológico de desenvolvimento e dos problemas que mais a pressionam em determinado momento. Os contos de fadas exercem seu impacto benéfico por volta dos quatro anos de idade, sendo assim, a literatura deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem das crianças com DI, como facilitadora do conhecimento, respeitando o tempo da criança em se familiarizar com o tema e o ambiente em que está inserida.

Mas por que os contos de fadas auxiliam no desenvolvimento intelectual da criança? Abramovich (1995) responde essa pergunta da seguinte forma:

Por quê? Porque os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança viveu. Porque se passam num lugar que é esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... Porque as personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes, onde têm que buscar e encontrar uma resposta de importância fundamental, chamando a criança a percorrer e a achar junto uma resposta sua para o conflito... Porque todo esse processo é vivido através das fantasias, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas: bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias (ABRAMOVICH, 1995, p. 120-121).



No faz de conta, a criança dirige seu comportamento através do mundo imaginário, isto é, o pensamento está separado dos objetos e as ações surgem das ideias. Dessa forma, do ponto de vista do desenvolvimento, o conto de fadas pode ser considerado um meio para desenvolver o pensamento abstrato, no qual a imaginação é uma ação que mesmo quando não é concreta, está em constante amadurecimento.

É benéfico para as crianças com DI perceber que a imaginação está além de apenas imaginar ou fazer de conta, mas também conhecer novas palavras, brincadeiras e atitudes. Portanto, recomenda-se deixar a criança à vontade para manter o estado de plenitude, fantasiar seu dia-a-dia, e vivenciar histórias como personagem principal, a fim de ampliar seu horizonte e sua cultura. “A imaginação da criança, estimulada a inventar palavras, aplicará seus instrumentos sobre os traços da experiência que provocarão sua intervenção criativa” (MARELENQUELEM; GARCIA, 2016).

Com o intuito de viabilizar a formação absoluta das crianças com DI, deve-se ajudá-las a encontrarem a si mesmas, para encontrarem, também, motivação para alcançar uma vida plena e feliz. Com isso, elas podem conquistar seu lugar na sociedade e aprender a lidar com suas emoções mediante a imaginação e a realidade, deixando-as claras e passíveis de distinção, sempre com respeito ao espaço e ao tempo da criança.

## **SEQUELAS DA PANDEMIA NA COMUNIDADE ESCOLAR E A EXPOSIÇÃO DE FRAGILIDADES**

Durante a pandemia de COVID-19, as crianças deixaram o ambiente escolar que foi moldado para oferecer conhecimento, para estudar em casa. De acordo com Calderan (2021), os prejuízos psicológicos causados às crianças vão além da formação educacional; a autora afirma que abordar o ensino de uma maneira específica na modalidade remota, colabora para a sua invisibilidade infantil, construindo a educação em pressupostos hegemônicos.

Segundo Carrança (2022), sete em cada dez alunos apresentam sintomas relacionados à depressão e ansiedade, mas não há meios de apontar um diagnóstico, pois a rede pública de ensino não tem acesso efetivo a profissionais da área. Para complementar a informação acima, um estudo realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em conjunto ao Instituto Ayrton Senna, revela que 5,7% dos



estudantes afirmaram presenciar violência psicológica com muita frequência (CARRANÇA, 2022).

Esses dados apontam que durante os dois anos de pandemia e reclusão social, a particularidade das crianças não foi explorada, incluindo deficiências motoras e intelectuais; elas não tiveram o contato social que as permite acrescer suas experiências, muitas delas tampouco tiveram acesso a conteúdos fantásticos, estes que atuam no ser infantil da criança.

Nesse sentido, os contos de fadas podem ser utilizados para ajudar a suprir parte desta perda de maneira leve e sem prejuízos ao seu ser interior, de forma a facilitar a abordagem de assuntos que ferem seu emocional e abrir espaço para a criança viver em lugares além do seu dia a dia.

## **O USO DOS CONTOS EM RELAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE**

Os contos de fadas são utilizados há bastante tempo nas escolas como instrumento pedagógico (ABRAMOVICH, 1995). Porém, na maioria das vezes, eles são preteridos por outras formas de narrativa, devido à imprudência com que as questões lúdicas e criativas das crianças costumam ser tratadas. Com o intuito de padronizar a educação, as instituições de ensino acabam engessando o poder imaginativo das crianças ao se trabalhar com histórias mais curtas e cheias de ilustrações. Tudo isso com a justificativa de que as crianças não têm mais paciência para histórias longas e profundas.

Os contos têm a capacidade de entreter adultos e crianças, pois cria reciprocidade de ensino entre ambos. É uma forma de ressignificar a vida de maneira positiva, fazer relações entre os contos e o cotidiano - sintetizado em momentos únicos e individuais para cada ser. Apesar da variedade de benefícios dos contos de fadas já mencionados neste trabalho e as inúmeras investigações realizadas pelos pesquisadores da área, muitos educadores ainda os ignoram como ferramenta de trabalho (BETTELHEIM, 2002).

De modo figurado, uma história pode levar a criança ao fundo do mar, acima das nuvens, a países distantes, a brisa em sua pele, ao futuro e ao passado. A descrição detalhada fará com que o ouvinte sinta o cheiro das flores, visualize a grama e se



encante com o cavalo alado que voa pelo lindo céu, mesmo que a repetição seja necessária para melhor compreensão da criança com DI. Todavia, a descrição não deve ser exagerada, a fim de permitir que o ouvinte preencha lacunas com a própria imaginação, como a cor do céu, os enfeites das árvores, etc; as histórias fornecem o ambiente e o contexto para que o educador possa trabalhar enquanto convida as crianças a criar e a pensar (CASARIN; CASARIN, 2012).

Deve-se estimular a criança com DI para que ela faça parte da história, sempre com uma finalidade educativa. O educador deve estar preparado para contextualizar e ambientar o cenário narrativo, mas deixar espaço para o preenchimento de lacunas, a produção das próprias ideias e seu próprio desfecho na história (CASARIN; CASARIN, 2012).

As histórias são excelentes veículos de transmissão de valores, pois contextualizam fatos abstratos, difíceis de transmitir isoladamente e postas em palavras que causem impacto o suficiente. Valores como humildade, honestidade e esperteza são aprendidas mais facilmente de forma subjetiva, permitindo à criança encontrar o próprio caminho e concluir a distinção entre certo e errado. Para tal, ela precisa ser estimulada, visto que isso facilitará sua aprendizagem. O conto de fadas é uma estratégia que pode ser desenvolvida com esse propósito (CASARIN; CASARIN, 2012).

Trazer à criança uma reflexão sobre os próprios atos é saudável e aconselhado, porém a mesma não deve ser obrigada a ler, mas ser incentivada a procurar pela leitura; jovens e adultos que não são favoráveis a interpretação de histórias, podem ter sido crianças que foram obrigadas a aderir à leitura sem experiências positivas e propósitos concretos. As histórias fornecem muitas maneiras de trabalho para o educador; formas de inserir a criança e incitá-las ao desenvolvimento cognitivo (DEMO, 2012).

De acordo com Bettelheim (2002), as famílias estão cada vez menores, e, por consequência, as crianças têm menos irmãos, o que pode causar sentimento de solidão na infância. Tudo acontece a uma velocidade jamais antes vista; a sociedade que os filhos estão inseridos atualmente é diferente da dos pais, com novos valores e conceitos. Por isso, as réguas que medem a forma de tratar e criar uma criança na atualidade também devem ser questionadas. Assim sendo, mais que na época em que os contos de fadas foram inventados, é importante provê-las com imagens de heróis e heroínas que



partiram para o mundo sozinhos, mas que encontraram lugares seguros, seguindo seus caminhos por meio da autoconfiança.

Problemas acumulados podem levar a criança com DI a um mau desempenho escolar e a atitudes que acabam por prejudicar seu desenvolvimento social. Incentivá-las em sala de aula a espelham-se em personagens de histórias é um método eficaz, capaz de criar comparações com o seu cotidiano (DEMO, 2012).

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece a própria identidade e favorece o desenvolvimento da personalidade. Oferece, também, significado em níveis diferentes, capaz de enriquecer a existência da criança e criar contribuições únicas dos contos apresentados (CASARIN; CASARIN, 2012).

Desta forma, percebe-se a influência dos contos de fadas não somente como uma ferramenta de ensino, mas também significados na formação da criança, torna-se parte da sua personalidade e cultura. Ademais, estimula-a a interagir no meio em que está inserida, dando sentido às suas ações e sentimentos (DEMO, 2012).

Assim, é factível a intervenção positiva dos contos na construção da individualidade do ser e o seu potencial na formação humana.

Para Abramovich (1995):

Contar histórias é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo assentava ao redor do fogo para esquentar, alegrar, conversar, contar casos. Pessoas que vinham de longe de suas Pátrias contavam e repetiam histórias para guardar suas tradições e sua língua (ABRAMOVICH, 1995, p.17).

As histórias surgiram de fatos misturados às fantasias, e eram relatadas por pessoas que os experienciaram. Acabaram por tomar um espaço na sociedade à época em que viveram e impactam a cultura até hoje. Tinham a finalidade de entreter e não de educar. Com o passar dos anos, os educadores e estudiosos da linguagem e literatura, à procura de técnicas e processos adequados à educação das crianças, descobriram que o valor da literatura se constitui de um alimento precioso para a formação das crianças.

Reconhecer a importância da literatura infantil por meio dos contos de fadas em sala de aula, bem como apurar o olhar do educador que busca por soluções em tempo real para ajudar a formar caráter, cidadãos críticos e reflexivos, que saibam lidar com a



própria vida e tenham domínio sobre seus atos, é benéfico e positivo para os alunos com DI e para a sociedade como um todo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos estudos apresentados durante a pesquisa sobre os contos de fadas, foi possível observar a importância da abordagem em sala de aula para a contribuição do desenvolvimento dos educandos. Percebeu-se que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas e beneficiadas por intermédio da contação de histórias.

A literatura infantil tem como objetivo despertar o interesse e a curiosidade na leitura que abrange um universo que conjuga expressão de sentimentos, linguagem e valores, tudo isso facilita a comunicação do indivíduo com o meio ao qual ele pertence. Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, os contos podem ser considerados um agente facilitador do processo educacional.

Nesse sentido, faz-se necessária a sensibilização dos Profissionais de Letras para que reconheçam as possibilidades que os contos oferecem para o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual em um ambiente pós-isolamento social, pois, com o uso dos jogos de faz de conta intermediados pelos contos de fadas, as crianças podem expressar sentimentos difíceis de serem postos em palavras.

Apresentar a leitura às crianças antes mesmo de frequentarem uma instituição de ensino também pode ser muito benéfico. Deixá-las manusear um livro ainda quando pequenas permite aproximá-las da leitura mais à frente na fase adulta. Logo, o ato de contar histórias deve ser adotado não só pelas escolas, mas também pelas famílias, e isso ajudará não só a criança a se desenvolver, mas também o adulto ao reviver momentos de nostalgia.

O aprendizado de crianças com deficiência intelectual se dá com estímulo do contato dela com o objeto, ou seja, o livro, para que quando cresçam, tenham mais facilidade em se relacionar com os outros e a compreender o que está acontecendo à sua volta. Por isso, é aconselhável trabalhar com a literatura em diversos contextos desde as primeiras fases da infância, a fim de tornar o aluno um ser crítico e consciente.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

Devido ao seu caráter lúdico e de livre expressão, a leitura dos contos não é passível de pressões ou cobranças por resultados. Trata-se de um método para aliviar e relaxar a criança, auxiliá-la na desinibição, no desenvolvimento social, em despertar noções de respeito e consideração pelo próximo, e a abrir espaço para outras formas de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. Editora Scipione, 1995.

ALDANA, R. “Procure ser feliz sem contos, não busque um conto com final feliz”. In *A Mente é Maravilhosa*, dezembro de 2021. Disponível em:

<https://amenteemaravilhosa.com.br/feliz-sem-contos-nao-conto-final-feliz/>. Acesso em: 05 out. 2022

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Paz e terra, 2002.

CALDERAN, A.; MAFRA CALDERAN, A. “Educação em tempos de pandemia: a (in)visibilidade da Infância na realização do Ensino Remoto na Educação Infantil”. **IPÊ ROXO**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2021.

CARRANÇA, T. “Crise de saúde mental nas escolas: ‘Alunos estão deprimidos, ansiosos, em luto e faltam psicólogos’”. In *BBC NEWS Brasil*, agosto de 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62613309>. Acesso em 05 out. 2022.

CASARIN, H. C. S.; CASARIN, S. J. **Pesquisa científica: da teoria à prática** [livro eletrônico]. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

COELHO, N. N. **Panorama Histórico da Literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COUTINHO, A. **A Literatura no Brasil**. 4. ed. ver. e atual. São Paulo: Global, 1997.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: Aportes Metodológicos**. (Coleção Papirus Educação). Campinas: Papirus, 2012.

FARIAS, F. R. A.; RUBIO, J. A. S. **Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para Construção do Imaginário Infantil “s.d.”**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/5096576-A-importancia-dos-contos-de-fadas-para-a-construcao-do-imaginario-das-criancas-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 02 nov. 2021.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

FERREIRA, C. A.; FERREIRA, D. C.; CUNHA, J. M. J.; RODRIGUES, R. F. T.;  
RODRIGUES, V. L. R. O uso do estrangeirismo na língua portuguesa. **Lisboa: Revela  
Guilbert, L. La créativité lexicale.** Paris: Larousse, 1975.

KHÉDE, S. S. **Personagens da Literatura Infanto-Juvenil.** São Paulo: Ática, 1986.

MARELENQUELEM, M.; GARCIA, B. R. Z. **O Conto de Fadas e o Imaginário  
Infantil** “s.d.”. Disponível em:

[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais14/Sem09/C09046.doc](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais14/Sem09/C09046.doc). Acesso  
em: 03 out. 2021.

OLIVEIRA, P. S. T. **A Contribuição dos Contos de Fadas no Processo de  
Aprendizagem das Crianças** “s.d.”. Disponível em:

[http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-PATRICIA-SUELI-  
TELES-DE-OLIVEIRA.pdf](http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-PATRICIA-SUELI-TELES-DE-OLIVEIRA.pdf). Acesso em: 11 ago. 2021.

POSTIC, M.; MARQUET, B.; PINTO, M. J. F. **O imaginário na relação pedagógica.**  
1993.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** – 24. Ed. rev. e atual. – São  
Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, A. M. **A Importância da Leitura dos Contos de Fadas na Educação Infantil.**  
“S.d.” Disponível em:

[http://criandoerecriandohistorias.blogspot.com.br/2013\\_05\\_01\\_archive.html](http://criandoerecriandohistorias.blogspot.com.br/2013_05_01_archive.html). Acesso  
em: 20 out. 2021.



Recebido em: 15/10/2022

Aprovado em: 26/12/2022

Publicado em: 30/12/2022

**ECOLOGIA DE FORMIGAS NO ENSINO MÉDIO:  
uma discussão sobre processos ecoeducativos para sensibilização  
ambiental pós pandemia**

**ANTS ECOLOGY IN HIGH SCHOOL:  
a discussion on eco-educational processes for post-pandemic  
environmental awareness**

**FORMIKA EKOLOGIO EN MEZIA LERNEJO:  
diskuto pri ekoedukaj procezoj por post-pandemia media konscio**

Daniela de Oliveira Silva<sup>10</sup>Delton Mendes Francelino<sup>11</sup>**Resumo**

Os impactos da pandemia não se deram apenas ao que se refere à saúde pública mundial. Como numa rede de dilemas advindos das mudanças de modelos de dinâmica e vida em sociedade, as instituições de ensino, e o próprio educar, em geral, passaram também por mudanças significativas e, hoje, quando as restrições e o isolamento social diminuíram, tem-se discutido como as escolas podem ter papel ainda mais singular na formação de cidadãos e sujeitos ecológicos. Neste sentido, este trabalho objetiva propor prática de ensino de Biologia voltada para o primeiro ano do Ensino Médio, focada na Ecologia de Formigas, mas com intento de, também, articular reflexões acerca do perfil social e ambiental da formação de pessoas para a vida na Terra; indivíduos com senso crítico e com capacidade de gerar e produzir conhecimento ecosófico. Para tal, recorreu metodologicamente à discussão acerca da educação (ecoeducação) voltada para a sustentabilidade, a Agenda 2030 da ONU, questões ambientais/ecológicas e uma proposição de aula em campo, no modelo de laboratório vivo/sala de aula invertida,

---

<sup>10</sup> Licencianda em Ciências Biológicas - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Barbacena. Membro do Centro de Estudos em Ecologia Urbana - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Membro do Laboratório de Escrita Científica da Casa da Ciência e da Cultura de Barbacena, Minas Gerais. E-mail: [daniela.deoliveira@hotmail.com](mailto:daniela.deoliveira@hotmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9161-8022> / Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7669686434348350>

<sup>11</sup> Graduado em Ciências Biológicas e Coordenador do Centro de Estudos em Ecologia Urbana e Educação Ambiental Crítica - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Barbacena. Diretor Geral e Educador Ecológico/Ambiental no Instituto Curupira. Doutorado na UFMG. Curador Científico da Casa da Ciência e da Cultura de Barbacena, Minas Gerais. E-mail: [deltonmusica@gmail.com](mailto:deltonmusica@gmail.com) / [delton.francelino@ifsudestemg.edu.br](mailto:delton.francelino@ifsudestemg.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2330-1984> / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8107208166548147>



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

tendo como base pesquisas prévias realizadas via Centro de Estudos em Ecologia Urbana e Educação Ambiental Crítica do IFET, Campus Barbacena, Minas Gerais. Como recursos teóricos, utilizou-se autores da Entomologia, Meio Ambiente/Ecologia, Educação e Sociedade/Filosofia.

**Palavras-chave:** Educação. Meio Ambiente. Insetos. Urbanização. Futuro.

### **Abstract**

The impacts of the pandemic (Covid 19) were not only related to global public health. As in a network of dilemmas arising from changes in models of dynamics and life in society, educational institutions, and educating itself, in general, have also undergone significant changes and, today, when restrictions and social isolation have diminished, there have been discussions how schools can play an even more unique role in the formation of citizens and ecological subjects. In this sense, this work aims to propose a Biology teaching practice aimed at the first year of High School, focused on Ant Ecology, but with the intention of also articulating reflections on the social and environmental profile of the formation of people for life in the Earth; individuals with a critical sense and with the capacity to generate and produce ecosophical knowledge. Methodologically resorted to the discussion about education (eco-education) focused on sustainability, the UN 2030 Agenda, environmental/ecological issues and a proposal for a field class, in the model of a living laboratory/inverted classroom, based on previous research carried out via the IFET Center of Studies in Urban Ecology and Critical Environmental Education, Campus Barbacena, Minas Gerais, Brazil. As theoretical resources, authors from Entomology, Environment/Ecology, Education and Society/Philosophy were used.

**Keywords:** Education. Environment. Insects. Urbanization. Future.

### **Resumo**

La efikoj de la pandemio ne estis limigitaj al tutmonda publika sano. Kiel en reto de dilemoj estiĝantaj de ŝanĝoj en modeloj de dinamiko kaj vivo en socio, edukaj institucioj, kaj edukado mem, ĝenerale, ankaŭ spertis gravajn ŝanĝojn kaj, hodiaŭ, kiam limigoj kaj socia izoliteco malpliĝis, timo diskutis kiel lernejoj povas. ludi eĉ pli unuopan rolon en la formado de civitanoj kaj ekologiaj subjektoj. Tiusence, ĉi tiu verko celas proponi Biologion instrupraktikon celantan la unuan jaron de Mezlernejo, fokusita al Ekologio de Formikoj, sed ankaŭ kun la intenco artiki pripensojn pri la socia kaj media profilo de trejnado de homoj por vivo sur la Tero. ; individuoj kun kritika sento kaj la kapablo generi kaj produkti ekozofian scion. Tiucele, metodike recurris al la diskuto pri edukado (ekoedukado) koncentrita al daŭripovo, la Tagordo 2030 de UN, mediaj/ekologiaj aferoj kaj propono de kampaj klasoj, en la modelo de vivanta laboratorio/inversa klasĉambro, bazita sur antaŭaj esploroj. farita per la Centro por Studoj pri Urba Ekologio kaj Kritika Media Edukado de IFET, Kampuso Barbacena, Minas-Ĝerajso. Kiel teoriaj rimedoj, aŭtoroj de Entomologio, Medio/Ekologio, Eduko kaj Socio/Filozofio estis utiligitaj.

**Ŝlosilvortoj:** Edukado. Medio. Insektoj. Urbanizado. Estonteco.



## **INTRODUÇÃO**

O mundo humano passou, nos últimos anos, por um dos maiores cataclismos ambientais e de saúde pública já notados na sociedade moderna. A pandemia provocada pelo vírus Sars – CoV-2 (Covid 19) lançou à morte milhões de pessoas em todo o planeta e, além disso, provocou sérios problemas educacionais, sobretudo para populações, etnias, povos e comunidades mais carentes, em decorrência da virtualização provocada pelo isolamento social.

Neste sentido, este artigo busca relacionar uma prática voltada para o ensino - aprendizagem de Ecologia de Formigas, levando em consideração o fato de que os estudantes brasileiros carecem de modelos de educação que sejam mais voltados para a dinamicidade do aprender. É importante que a discência seja estimulada a percepções de complexidade ambiental e sistêmica e, para isso, aulas em campo, ao ar livre e com estímulos/ fundamentação na educação científica, são recursos interessantes, como a sala de aula invertida, laboratório vivo, uso de microscopia e atividades em áreas urbanas, proximais às escolas.

Propomos, nesta pesquisa, uma prática docente, conteúdo de Biologia, para o primeiro ano de Ensino Médio, com recursos teóricos oferecidos por autores como Baccaro et al. (2016), e com foco na dinâmica ecossistêmica, coleta e identificação de seres vivos do grupo das Formigas. Como objetivos específicos, priorizou-se: **1)** discutir a Ecologia de Formigas como contribuição para práticas docentes voltadas à Educação para a Sustentabilidade; **2)** debater a Escola como ambiente conectado às ecologias sociais, culturais e naturais que marcam a experiência humana no mundo, destacando a educação científica como alicerce para a construção de sujeitos ecológicos tendo como norte a Agenda 2030 da ONU; e **3)** Propor uma prática pedagógica com foco em Ecologia de Formigas, em meio urbano, possível de ser aplicada por docentes de Biologia do Ensino Médio, em resposta às demandas por atividades práticas notadas no período pós isolamento social.

## **MÉTODOS**

Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida em 4 etapas estruturantes. A **fase 1** constou de revisão de literatura a partir da definição de um mapa de conceitos



basilares para o estudo. Foram elencados, a partir dos propósitos de Bardin (2011), sobre a organização de um estudo, 5 conceitos chave: Ecologia, Educação Formal, Escola Aberta, Formigas e Sustentabilidade. A partir desses campos de saberes, acessou-se, entre fevereiro e junho de 2022, plataformas de periódicos científicos como Scielo e Capes para a busca ativa por artigos em revistas indexadas, a partir da inserção destes conceitos nos mecanismos de busca. Os artigos (e suas correspondentes revistas) que apareceram no banco de dados das plataformas tiveram seus resumos lidos e, identificando-se pertinência de inclusão ao recorte deste artigo, foram sistematizados, lidos e, posteriormente, definidos ou não como materiais/recursos teóricos. Optou-se por 3 livros de teóricos que trabalham tais abordagens: Entomologia (formigas) a partir de Baccaro et al. (2016) e Bueno et al. (2017) e Ecoeducação/ Ecopedagogia/ Alfabetização Ecológica, com Gadotti (2000) e Morin (2000).

Na **fase 2**, foi feita discussão no Centro de Estudos em Ecologia Urbana e Educação Ambiental Crítica do IF Campus Barbacena acerca dos resultados de uma pesquisa de campo anterior realizada de captura de formigas na região central do município de Barbacena, Minas Gerais, em 2021. Tal condição foi fundamental para estruturar a proposta reflexiva que busca, neste artigo, relacionar a Ecologia de Formigas como contribuição para práticas docentes voltadas para a Educação para a Sustentabilidade no âmbito escolar.

Após isso, na **fase 3**, tornou-se interessante ampliar a discussão da Escola como um espaço construído e significado pelas diversas ecologias socioculturais e naturais que marcam a experiência humana na Terra; por este motivo, breve discussão acerca do contexto pandêmico e de uma possível “nova” sociedade global foi estabelecida. Neste ínterim, optou-se, ainda, por relacionar a educação científica a pressupostos da Agenda 2030 da ONU (2015), sobretudo no ensejo de corroborar para a necessidade de formação de sujeitos ecológicos, planetários e conscientes de suas realidades locais e globais.

Por fim, a partir de todo este contexto de pesquisa anterior, na **fase 4**, foi feita breve proposta ecoeducativa, pedagógica, para docentes de Biologia focada no primeiro ano do Ensino Médio, baseada numa vivência ao “ar livre” com alunos (laboratório vivo), tendo como método principal a observação e identificação de formigas urbanas,

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

em região central e movimentada de qualquer município, entendendo-se essa prática como fator interessante de construção de cidadania planetária e inserção crítica ao universo do método científico.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Ecologia de formigas e Educação para a Sustentabilidade**

A Educação Ambiental é um interessante recurso para a transmissão de conhecimentos sobre o meio ambiente, além de favorecer valores e senso crítico sobre sustentabilidade e a busca por ela. É considerada ferramenta importante dentro da educação, para sensibilização de forma individual e coletiva acerca dos problemas ambientais diversos contemporâneos (GADOTTI, 2000). No entanto, ainda encontra dificuldades e desafios para sua implementação na Educação Básica.

Mello (2014, p. 4) apresenta a ideia de Ecologia como sendo “um ramo científico muito recente na história da ciência, o que a faz emprestar conceitos de várias áreas do conhecimento, sendo, portanto, uma disciplina transdisciplinar por excelência.” Essa transdisciplinaridade pode ser fundamentada na pluralidade de saberes que podem ser trabalhados a partir de conhecimentos ecológicos, por exemplo, a partir de processos de interpretação ambiental intermediados por vivências em meio à natureza, inclusive as naturezas inerentes aos meios urbanos.

Neste contexto, um campo relevante e possível de gerar percepções diversas sobre questões ambientais e ecossistêmicas é a ecologia de formigas. Resumidamente, trata-se de uma abordagem dentro da entomologia que busca compreender melhor este imenso grupo de seres vivos, um dos mais numerosos dentre todas as espécies de insetos (BACCARO et al., 2016). Outro fator interessante é a capacidade adaptativa desses insetos, que estão amplamente distribuídos por todo o planeta. Tais aspectos tornam ricas as possibilidades de práticas ecoeducativas que sejam capazes de gerar estímulos ambientais e ecosóficis e, por este motivo, propor-se-á, neste artigo, uma prática ecoeducativa com foco em formigas no meio urbano.

Apesar de serem animais que muitas vezes são praticamente invisíveis, ou considerados irrelevantes para a maioria das pessoas, as formigas são fundamentais para



o equilíbrio ecossistêmico. Baccaro et. al (2016) discorrem sobre o surgimento desse grupo entomológico e outras importantes características no livro “Formigas do Brasil”. Estima-se, por exemplo, que as primeiras espécies desse grupo animal já existiam na Terra há aproximadamente 140 milhões anos. Algumas das características mais interessantes desses seres são sua organização social, a capacidade de “transportarem” objetos/alimentos muito maiores que seus próprios pesos individuais, além da hierarquia no formigueiro (colônia)<sup>12</sup>. Por exemplo: indivíduos não férteis trabalham em prol daqueles que podem se reproduzir. Além disso, as formigas são insetos que possuem metamorfose completa como ciclo de vida, a partir dos estágios: ovo, larva, pupa e fase adulta.

Tratam-se de animais com número vasto de diversidade (podem representar até 50% da biomassa animal da floresta amazônica), devido à disponibilidade de nichos existentes e recursos, como o alimento, uma vez que possuem hábitos alimentares diversos e muito adaptados à diferentes contextos, incluindo os urbanos. Podem viver em ninhos no subsolo, em ambientes arborizados (cavidades encontradas nas copas das árvores, raízes, folhiços, frutos em decomposição e ninho de cupins). Alguns grupos não possuem ninhos fixos: são as chamadas formigas de correição. Os ninhos podem ser bem elaborados, com labirintos de galerias e câmaras, além de poderem ser únicos ou interligados. Muitos apresentam vários quilômetros de extensão.

Formigas urbanas coabitam o mesmo espaço que o homem e possuem habilidades adaptativas e associativas. Algumas características comportamentais são bastante notáveis por qualquer pessoa, como a migração, a popular “correição” de algumas espécies, dentre outros aspectos descritos por Bueno et al. (2017). Grupos desses seres, que habitam parques e jardins, exercem fundamental papel de regulação ecossistêmica, inclusive nas populações de artrópodes. Destarte, são conhecidas por papéis endêmicos diversos, alguns associados a prejuízos à humanidade, sejam doenças, como alergias, micoses e infecções, sejam problemas à agricultura e ao agronegócio.

Apesar de morfologicamente semelhantes, esses animais apresentam peculiaridades características, principalmente no que diz respeito aos seus mecanismos

---

<sup>12</sup> Bueno *et.al* (2017) apresentam outras características importantes no que se refere às atividades de uma operária na colônia: fase de ama (atividades gerais sobre a cria), atividades internas (cuidados com a rainha, permanência no depósito de lixo) e atividades externas (forrageamento e exploração).



de comunicação intra e interespecíficos. Seu corpo é segmentado em cabeça, tórax e abdome, com um par de olhos (órgãos responsáveis pelos movimentos), um par de antenas (que auxiliam na detecção de alimentos) e um par de mandíbulas (principal mecanismo de defesa). O compartilhamento de alimentos se dá por um fenômeno denominado Trofalaxia, que também auxilia na regurgitação desses insetos. A comunicação e alertas sobre possíveis perigos para a colônia acontecem a partir de substâncias químicas: os feromônios.

Formigas urbanas são seres que atuam de forma fundamental na conservação da biodiversidade e em importantes papéis ecológicos: são utilizadas como bioindicadores das condições ambientais, na ciclagem de nutrientes do solo, dispersão de sementes e até no controle de outros insetos. No entanto, não existe a percepção pública da importância desses animais em ambiente urbano. Em decorrência das atividades que trazem prejuízos ao homem, como problemas de saúde pública, pragas que prejudicam o agronegócio e invasões domiciliares em eletrodomésticos, as formigas são, na maioria das vezes, vistas de forma pejorativa. A disseminação de conhecimento popular acerca dos serviços ecossistêmicos é uma forma de mudar essa percepção, além de aguçar a curiosidade para novas pesquisas científicas que retratem a vida e importância desses animais.

Exatamente neste contexto, é interessante que processos de Educação voltados para a sustentabilidade sejam propostos. No entanto, é relevante destacar que o conceito “sustentabilidade” tem sido questionado por muitos teóricos, por um “esvaziamento” de sua base epistemológica. O capitalismo, segundo mesmo Guattari (1989), apropriou-se do ideário de sustentabilidade e, também, das dinâmicas da vida social às quais associa-se, por exemplo, práticas corriqueiras de desenvolvimento sustentável.

É relevante, pois, que se tenha esse discernimento: quando defendemos, aqui, o uso do conceito Sustentabilidade e uma Educação voltada para ele é no sentido de que, para uma educação popular e processos educativos alternativos, o conceito ainda é válido, ou vale ainda a disputa por ele, ou uma ressignificação (FRANCELINO, 2017). A Educação para a Sustentabilidade, neste trabalho, e já a partir do próximo tópico segue os pressupostos de Morin (2000), que defende que para que uma sociedade de futuro seja construída, é preciso que pratiquemos nas escolas práticas pedagógicas que



levem em conta a inter e transdisciplinaridade da existência humana compartilhada com outros seres vivos.

Assim, a Sustentabilidade aqui é compreendida a partir da sistemicidade (GADOTTI, 2000). A noção de integração e conexão para geração de saberes, sobretudo para o foco deste estudo, alunos de ensino regular, será basilar no que se proporá a seguir, partindo-se de um debate acerca da Agenda 2030, da ONU, e, a posteriori, uma proposição ecoeducativa para alunos de ensino médio com foco em Ecologia de Formigas.

### **A Agenda 2030 da ONU e a Educação pós isolamento social: a relevância de práticas mais associativas e que gerem sujeitos ecologicamente críticos**

O mundo tem passado, sobretudo após março de 2020, por um dos mais significativos cataclismos da história da saúde pública global: a pandemia provocada pelo Sars-CoV-2. É interessante discorrer sobre o fato de que a Covid 19, no rol das doenças contagiosas e infectantes, revela todo um panorama ecológico que veio a favorecê-la: um mundo com redução de cobertura vegetal, desigualdades sociais intensas e afrouxamento de políticas de conservação de espécies da biodiversidade.

Este artigo começou a ser produzido durante a fase mais crítica da pandemia no Brasil. O desenvolvimento e aplicação dos métodos de coleta, como será melhor apresentado no tópico a seguir, deu-se num contexto de pouca movimentação de pessoas nas ruas de Barbacena, Minas Gerais. Ao longo dos debates tidos online via Centro de Estudos em Ecologia Urbana e Educação Ambiental Crítica do IFET, Campus Barbacena, notou-se que a prática, e tentativa, de pesquisa, durante um período tão delicado da humanidade, do povo brasileiro, poderia favorecer muitas reflexões também acerca da necessária integração e interdisciplinaridade de processos educativos dentro e fora dos contextos escolares.

A Agenda 2030 (ONU, 2015) é um dos documentos recentes mais importantes no que se refere a estímulos para mudanças de comportamentos humanos e em prol de políticas públicas voltadas não apenas para a diminuição da degradação ambiental, mas, também, para a redução da pobreza, acesso à água por todas as populações, direitos das mulheres e povos indígenas, e equidade universal à educação. Estes objetivos, que são



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

alguns dos 17 desenvolvidos dispostos neste documento da ONU (2015), permitem perceber a multifatorialidade da busca pela sustentabilidade; além disso, evidenciam que educar para o futuro é uma das importantes, e mais eloquentes soluções, a médio e longo prazo.



**Figura 1:** os dezessete objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, da ONU.

**Fonte:** ONU (2015).

Neste contexto, é de fato pertinente pensar esta pesquisa como um campo de devir, ou seja, de vir a ser (GUATTARI, 1989). É propósito mostrar que modelos de educação que “saíam” da sala de aula, do tradicionalismo, podem representar possibilidades de integração entre saberes populares e saberes científicos, favorecendo conexões e racionalidades ambientais que sejam capazes de projetar outra sociedade, ou outras sociedades; cidadãos do mundo - sujeitos com sentimentos de planetariedade (GADOTTI, 2000). Todavia, como fazer isso?

Algumas estratégias têm sido desenvolvidas pelo Centro de Estudos em Ecologia Urbana e Educação Ambiental Crítica há alguns anos. Dentre elas, o Laboratório Vivo é uma das mais recorrentes, pois seus resultados têm sido muito positivos e advém de saberes trocados também, em 2022, com a Casa da Ciência e da Cultura de Barbacena. Após analisar a Agenda 2030 e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, optou-se, nesta proposta, pela proposição de uma ação/ prática



pedagógica que pudesse se desenvolver a partir de três eixos: **1)** ensino de ecologia/biologia a partir da noção de que nós, seres humanos, não somos seres dissociados de todo o contexto da “natureza”; **2)** ecossistemas antropizados perdem resiliência e capacidade de regeneração, o que interfere na qualidade de vida de outras espécies; **3)** perceber como grupos de insetos, sobretudo formigas, interagem e se adaptam/sobrevivem em meio urbano, pode ser um recurso de entendimento acerca de diversos tópicos e conhecimentos importantes da ecologia, como os sistema ecológicos, dinâmica de seres vivos em meio urbano, alimentação humana, lixo, dentre vários outros aspectos.

Estes três eixos fundamentam uma proposta ecoeducativa, como resolveu-se chamá-la, que pode ser desenvolvida em qualquer escola de Ensino Médio, uma vez que este grupo de seres vivos, as formigas, é amplamente presente em qualquer bioma brasileiro (com variações de espécies e populações). Sugere-se que o educador aproveite de seus conhecimentos pessoais, criatividade e análise de textos científicos para poder fundamentar melhor o desenvolvimento da proposta.

Propõe-se ainda que, de forma ampliada, a Agenda 2030 e seus 17 objetivos para o Desenvolvimento Sustentável sejam discutidos, relacionando-os a questões de saúde pública, trazendo à luz as causas e consequência da Covid 19 ao mundo contemporâneo. Possível é, também, estimular os discentes a discutirem o “mundo pós pandemia”: o que mudou, ou o que precisa mudar? São starts reflexivos que consideramos relevantes para discussão em sala de aula.

### **Proposta ecoeducativa com recorte em experiência vivencial dos alunos com Ecologia**

A principal proposta desse estudo é a vivência crítica/experimental de alunos de Ensino Médio com grupos de formigas que habitam o interior, ou arredores do ambiente escolar, a partir de coletas manuais utilizando iscas simples e eficazes. A identificação morfológica dos espécimes pode ocorrer a olho nu a partir de fotografias com zoom para melhor identificação das estruturas corporais, pelo aplicativo Picture Insect App ou, quando possível, por meio de microscópio eletrônico.



Esse tipo de interação permite instigar os alunos aos conhecimentos científicos, conectando teoria e prática, facilitando a aprendizagem e aprofundando o ensino através da pesquisa e experiência vivencial. O objetivo é que as discussões e questionamentos partam dos alunos e o professor interaja somente a partir da mediação. Neste trabalho, propomos 8 etapas/fases (quadro a seguir):

<b>Etapas/fases</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Objetivo</b>
<b>1</b> <b>Identificação e delimitação do campo de pesquisa;</b>	É interessante que o local a ser utilizado para pesquisa/atividade educativa seja nas proximidades da escola, preferencialmente arborizado e seguro (no que se refere aos riscos de possíveis animais peçonhentos e afins);	Explorar um ambiente fora das dependências escolares, proporcionando aos discentes uma vivência distinta da rotina escolar e estimulando o interesse pela pesquisa científica;
<b>2</b> <b>Organização de grupos;</b>	Formar grupos de 3 a 4 pessoas entre os alunos. É interessante que cada grupo tenha em mãos material para anotações dentro da vivência científica;	A pesquisa em grupo tende a gerar discussões entre os integrantes, sendo uma excelente forma de aprendizagem;
<b>3</b> <b>Aquisição do material</b>	Sardinha em lata, mel e papel poroso (papel toalha ou filtro de café);	Esses itens serão os responsáveis pela atração das formigas às iscas;
<b>4</b> <b>Montagem das Iscas</b>	Dispor em quantidades sutis, a sardinha e o mel no papel;	Atrair os espécimes de acordo com suas preferências alimentares: alguns grupos surgirão em busca da sardinha (alimento rico em proteína) enquanto outros serão atraídos pelo mel (carboidrato adocicado); grupos generalistas podem surgir carregando galhos, folhagens e, ainda assim, se alimentarem da sardinha e mel;



<p style="text-align: center;"><b>5</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Observação do material coletado</b></p>	<p>Os grupos observam a olho nu o material coletado nas iscas;</p>	<p>Identificação das estruturas corporais;</p>
<p style="text-align: center;"><b>6</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Identificação e registro dos espécimes</b></p>	<p>Utilização do aplicativo Picture Insect App;</p>	<p>Identificação imediata dos espécimes;</p>
<p style="text-align: center;"><b>7</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Montagem da Sala de aula invertida</b></p>	<p>Cada um dos grupos apresenta aos demais colegas os registros da vivência;</p>	<p>Debates interativos que permitem que todos os alunos compartilhem seu conhecimento e levantem dúvidas para serem estudadas;</p>
<p style="text-align: center;"><b>8</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Confecção do jornalzinho / blog</b></p>	<p>Registrar a vivência científica e seus resultados em jornalzinho escolar ou blog.</p>	<p>A veiculação das informações tende a fomentar a curiosidade dos demais alunos e professores por práticas semelhantes; este é um passo importante para estímulo ao interesse pela pesquisa científica.</p>

**Quadro 1:** Descrição das etapas, metodologias e objetivos da vivência científica sugerida no artigo.

A isca proposta nesse artigo é baseada nos estudos de Baccaro et al. (2016), já utilizada pelos autores do presente estudo para identificação de formigas urbanas em trabalhos anteriores realizado pelo Centro de Estudos em Ecologia Urbana (Figura D a seguir), e consiste em três itens de fácil acesso: sardinha em lata, mel, e papel poroso (papel toalha ou papel filtro para café). O ideal é que as iscas sejam instaladas em um dia e retiradas no dia seguinte. O objetivo é fazer com que os estudantes consigam identificar as estruturas corporais, reconhecer as espécies morfologicamente, e, também, incentivar a educação científica em campo.

Uma vez identificadas as espécies, ou grupos, os estudantes poderão ser orientados a partir do modelo de sala de aula invertida, no qual cada discente tem o



protagonismo nas proposições das aulas. Apesar da possível resistência de alguns alunos, essa dinâmica auxilia no senso crítico dos estudantes, no desenvolvimento de apresentações em público e no levantamento de curiosidades não pensadas pelos colegas. Uma possível interação para esse formato é o uso de modelos pedagógicos ou figuras, que auxiliem na compreensão dos colegas na identificação de estruturas pouco visíveis desses insetos, dentre outros aspectos, como a própria interação social da turma. Ainda de forma a fomentar o interesse pela divulgação científica, propõe-se a confecção e veiculação de jornaizinhos (ou blogs), acessíveis ao ambiente escolar, que divulguem as experiências desde o planejamento do experimento em campo, até a prática efetiva, com a coleta e discussão dos resultados encontrados pelos estudantes. Suas próprias observações, questionamentos e percepções acerca do que foi compreendido nessa vivência são muito relevantes para o que se propõe em termos ecoeducativos.

O acima proposto, relativo à coleta e identificação de formigas, foi desenvolvido na prática pelos autores deste estudo, o que permite afirmar sobre a possibilidade real de implementação como prática de ensino. A figura abaixo retrata os registros de coletas realizadas no centro da cidade de Barbacena, a partir das quais identificou-se, através da observação das estruturas corporais, três espécies generalistas. Com apoio do guia de Baccaro; Feltosa et. al (2016), são elas: Gênero *Camponotus*, cujas espécies são comumente conhecidas como “Formigas Carpinteiras” (**A**), Gênero *Linepithem*, com a “Formiga Argentina” (**B**) e o Gênero *Odontomachus*, a “Formiga de estalo” (**C**). A figura **D** representa as iscas utilizadas para que os insetos fossem atraídos e capturados para, então, serem identificados.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.



**Figura 2:** pelos próprios autores do estudo (2021).

Logo, destaca-se a ampla variedade de possibilidades pedagógicas possíveis de serem implementadas. Em alguns projetos desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Ecologia Urbana e Educação Ambiental Crítica, do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Campus Barbacena, e também em atividades de divulgação científica relatadas pela Casa da Ciência e da Cultura, também de Barbacena, tem-se notado que, após a fase mais intensa e de isolamento social provocada pela pandemia de Covid 19, os discentes têm apresentado maior “vontade”, necessidade de atividades pedagógicas interativas e dinâmicas. É importante destacar que muitos estudantes, sobretudo de escolas públicas, não tiveram condições apropriadas de ensino-aprendizagem durante a pandemia, nos modelos virtuais/ online de educação. Educar a partir de outros estímulos é, portanto, fundamental.

O termo “pedagógico” tende a ser interpretado como sendo somente o roteiro didático utilizado no decorrer da execução de uma aula, no entanto, o significado vai além de um mero script. Gimeno Sacristán (1999) afirma que a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos



docentes, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas. O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes.

Neste sentido, a formação continuada de professores e o estímulo para práticas calcadas em conhecimento científico e que ocorram de forma inter e multidisciplinar, são basilares para processos educativos focados na perspectiva ecológica e ecosófica, que possam oferecer perspectivas reais de sustentabilidade e mudança de comportamento ambiental.

### **ASPECTOS CONCLUSIVOS**

O presente artigo permitiu reconhecer, bem como recomendar, a importância de aulas interativas e explorativas, a partir da conciliação entre teoria e prática, à guisa da Educação Científica e Ambiental. Essa é uma alternativa motivadora e satisfatória para os discentes, pois favorece melhor absorção do conteúdo estudado e apresenta baixo custo – uma vez que a isca sugerida, com base em Ecologia de Formigas, é de fácil aquisição.

A vivência em campo no estudo de animais e ambientes presentes no cotidiano dos alunos é ferramenta enriquecedora, por permitir melhor entendimento sobre Ecologia, Sustentabilidade e também, nesse sentido, perspectivas filosóficas e políticas fundamentais à cidadania. Atividades extraclasse têm se mostrado alternativa pedagógica eficaz e importante, uma vez que os educandos adquirem conhecimento dos conceitos, procedimentos de coleta de dados e podem ser consideradas meios complementares aos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem.

Estimular a curiosidade desde a Educação Básica é uma maneira promissora de favorecer a construção constante do conhecimento, aumentando a progressão crítica questionadora. Espera-se que este estudo estimule a prática de métodos de aprendizagem que se norteiem para além do tradicionalismo, favorecendo, e potencializando, destarte, a interação entre discentes, docentes e a Educação Científica e Ambiental.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.**REFERÊNCIAS**

BACCARO, F. B.; FEITOSA, R. M.; FERNÁNDEZ, F.; FERNANDES, I. O.; IZZO, T. J.; DE SOUZA, J. L. P.; SOLAR, R. R. C. **Guia para os gêneros de formigas do Brasil**. Manaus. Editora INPA, p. 388, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, São Paulo, 2011.

BUENO, O.C; CAMPOS, A.E.C; MORINI, M.S.C. **Formigas em ambientes urbanos no Brasil**. Editora CANAL C6; p.37. Bauru, São Paulo, 2017.

FRANCELINO, D. M. **Infinitas Estações; um livro manifesto para a mudança do homem e para o respirar da natureza**. Editora Bartlebee, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017.

FRANCO, M. A. R. S. **A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Acesso em: 23 set. 2022.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. Editora Vozes, São Paulo, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, editora ARTMED Sul, 1999.

GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. Editora Sextante, São Paulo, 1989.

MELLO, R. **A relevância da vida social das formigas na estruturação dos ecossistemas terrestres: ciência e literatura como proposta transdisciplinar de conscientização ecológica**. 2014. Acesso em 03 set.2022

MORIN, E. **Sete Saberes necessários para a Educação do Futuro**. Editora Ática, São Paulo, 2000.

ONU. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável** (2015). Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> Acesso: 14 de setembro de 2022.



Recebido em: 08/10/2022

Aprovado em: 26/12/2022

Publicado em: 30/12/2022

**REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DAS  
OBSERVAÇÕES DE ARTUR G. MORAIS NA PALESTRA  
ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL PARA ALÉM DA PANDEMIA**

**REFLECTIONS ON EDUCATION IN BRAZIL ACCORDING TO  
ARTUR G. MORAIS IN THE LECTURE ON LITERACY IN  
BRAZIL BEYOND THE PANDEMIC**

**PENSOJ PRI EDUKADO EN BRAZILO BAZANTE DE LA  
OBSERVOJ DE ARTUR G. MORAIS EN LA PRELEGO LERIGO  
EN BRAZILO PRETER LA PANDEMIO**

Amanda Aparecida Salomão Lopes de Souza<sup>13</sup>Edina Ié<sup>14</sup>Edivaldo Simão de Freitas<sup>15</sup>**Resumo**

O presente artigo traz como proposta: além de relatar, construir pontes de reflexão com a palestra “Alfabetização no Brasil para além da pandemia”, apresentada pelo Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (2020). Nessa palestra, discutiu-se e refletiu-se sobre os impactos causados pela pandemia provocada pelo Covid-19 no setor da educação, as desigualdades sociais que interferem no processo de alfabetização das crianças advindas de diversas regiões do Brasil e a situação socioeconômica dessas crianças. Ainda, abordou-se os problemas que dizem respeito às políticas e as práticas de alfabetização antes e depois da pandemia. E por fim, o palestrante mostrou sua preocupação no que refere à aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, assim sendo, fez críticas acerca das conceituações prescritas pela BNCC sobre o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa. Nossa metodologia nesta pesquisa seguirá uma abordagem descritiva e bibliográfica, portanto traremos três pontos sobre o estado da arte na temática a ser abordada, e o ponto de partida para as discussões são as temáticas sugeridas na palestra de Artur G. Moraes: (i) a desigualdade social na educação no Brasil, (ii) os problemas da

<sup>13</sup> Graduada em Design de Moda pela UTFPR. Mestranda em Letras pela UEM. Bolsista CAPES. E-mail: [amandalopesouza@gmail.com](mailto:amandalopesouza@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7877-8985>

<sup>14</sup> Graduada em Letras pela UNILAB. Mestra em Linguística Aplicada pela UECE. E-mail: [nautlesiga@gmail.com](mailto:nautlesiga@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6107-3500>

<sup>15</sup> Graduado em Letras e Filosofia pela UFC, em Artes Visuais pela UECE, e em Educação Especial pela UNIFAVENI. Mestre em Filosofia e em Estudos da Tradução pela UFC. Doutorando em Letras pela UFC. Bolsista FUNCAP. E-mail: [edyinaudivel@hotmail.com](mailto:edyinaudivel@hotmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6776-9426>



tecnologia digital bem como suas vantagens, e (iii) a educação como produto e/ou mercadoria.

**Palavras-chave:** Educação. Desigualdade social. Tecnologia digital. Mercantilização do ensino.

### Abstract

This article proposes: besides reporting, building bridges of reflection with the lecture “Alfabetização no Brasil para além da pandemia [Literacy in Brazil beyond the pandemic]”, presented by PhD. Artur Gomes de Morais (2020). In this lecture, it was discussed and reflected about the pandemic impacts caused by Covid-19 in the education sector, the social inequalities that interfere in children literacy process from different regions of Brazil and the social economics situation of these children. It also discussed the problems related to literacy policies and practices before and after the pandemic. Finally, the speaker showed his concern with regard to children's learning to read and write, therefore, he made criticisms about the concepts prescribed by the BNCC on the teaching of the writing modality of the Portuguese language. Our methodology in this research will follow a descriptive and bibliographic approach, so we will bring three points about subject to be discussed, and the starting point for the discussions are the subjects “suggested“ in the lecture by Artur G. Morais: (i ) social inequality in Brazil’s education, (ii) the problems of digital technology and its advantages, and (iii) education as a product and/or commodity.

**Keywords:** Education. Social inequality. Digital technology. Commodification of education.

### Resumo

Ĉi tiu artikolo proponas: krom raportado, konstrui pontojn de pripensado per la prelego “Legopovo en Brazilo preter la pandemio”, prezentita de Prof. Dr. Artur Gomes de Morais (2020). En ĉi tiu prelego, la efikoj kaŭzitaj de la pandemio kaŭzita de Covid-19 en la eduka sektoro estis diskutitaj kaj pripensitaj pri la sociaj malegalecoj, kiuj enmiksiĝas en la alfabeteco de infanoj el malsamaj regionoj de Brazilo kaj la sociekonomika situacio de tiuj infanoj. Ankaŭ, problemoj ligitaj al alfabetaj politikoj kaj praktikoj antaŭ kaj post la pandemio estis traktitaj. Kaj fine, la preleganto montris sian maltrankvilon rilate al infana lernado legi kaj skribi, tial li kritikis la konceptojn preskribitajn de la BNCC pri instruado de la skriba kategorio de la portugala lingvo. Nia metodaro en ĉi tiu esplorado sekvas priskriban kaj bibliografian aliron, tial ni alportos tri punktojn pri la stato de la arto en la temo pritraktata, kaj la deirpunkto por la diskutoj estas la temoj proponitaj en la prelego de Artur G. Morais: (i) la socia malegaleco en edukado en Brazilo, (ii) la problemoj de cifereca teknologio same kiel ĝiaj avantaĝoj, kaj (iii) edukado kiel produkto kaj/aŭ varo.

**Ŝlosilvortoj:** Edukado. Socia malegaleco. Cifereca teknologio. Varigo de edukado.

### INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo novo coronavírus teve um impacto enorme em várias áreas, ou melhor, covid-19 não causou apenas danos no setor educacional, também teve



impacto no setor de transporte, de agricultura, de cultura, entre outros setores de suma relevância para o desenvolvimento econômico e social de qualquer país ou sociedade.

Nesse contexto, foi realizada a palestra sob o tema “Alfabetização no Brasil para além da pandemia”, organizada pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), no dia 31 de julho de 2020, transmitida ao vivo a partir do canal da ALAB no youtube. A palestra teve como palestrante PHd. Artur Gomes de Moraes<sup>16</sup>. A palestra foi moderada pela Profa. Dr<sup>a</sup> Nukácia Meyre Silva Araújo, docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e contou com dois intérpretes em Língua Brasileira de Sinais, Gilberto Bandeira e Rafael de Brito Cipriano, ambos da Universidade Federal do Ceará (UFC). A temática da palestra nos proporcionou uma reflexão pertinente neste contexto de pandemia, além disso nos proporcionou a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem após a pandemia.

É importante frisar que quase é um consenso entre os educadores que o processo de alfabetização é relevante para o desenvolvimento e o sucesso do aluno nas demais etapas de sua vida estudantil. Nesse sentido, se esse processo for conduzido de uma forma inadequada pode ocasionar problemas graves na leitura e escrita, perpassando todo percurso escolar do discente. Diante disso, os investimentos nos primeiros anos do ensino têm sido algo constante nos sistemas de Governo, seja no âmbito Federal, Estadual ou Municipal e esses investimentos já começaram a evidenciar bons resultados, mas ainda há muito trabalho para ser feito, com a finalidade dos objetivos de alfabetização sejam de fato alcançados de uma forma plena. Por isso, Moraes (2020) afirma que o Ministério da Educação (MEC) deve voltar sua atenção para a alfabetização que está cada vez mais frágil e causa profundas marcas na vida de quem a recebe, sem a devida atenção.

Nossa intenção com o presente artigo é tentar articular alguns pontos nevrálgicos já premeditados acerca da situação pandêmica. Situação essa que atingiu diversos âmbitos na sociedade brasileira. Para tanto, nossa exposição seguirá uma linha de raciocínio que terá como base a exposição de Artur G. Moraes em três pontos chaves a

---

<sup>16</sup> Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), mestrado em Psicologia (Psicologia Cognitiva) pela Universidade Federal de Pernambuco (1986) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona (1996), Espanha. Também, é professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco na qual atua no CEEL- Centro de Estudos em Educação e Linguagem.



discutir e refletir, a saber: (i) as desigualdades sociais que atingem a educação brasileira, (ii) o processo de alfabetização a partir das contribuições e limites desempenhados pela tecnologia digital e (iii) a mercantilização do ensino no Brasil.

### **O PONTO DE PARTIDA: AS OBSERVAÇÕES DE ARTUR G. MORAIS**

É necessário ressaltar que durante a palestra, no começo de sua exposição, o professor lamentou sobre a situação em que o mundo se encontra, fez algumas indagações a respeito do ensino nesse período de pandemia, asseverando que encontramos num momento muito difícil para o setor educativo e mostrou sua preocupação com o aprendizado das crianças nesse novo cenário provocado pelo Covid-19.

Morais (2020) antes de se debruçar sobre os três blocos temáticos (as desigualdades sociais e educacionais, possíveis contribuições e limites das tecnologias digitais para o processo de alfabetização e mercantilização do ensino<sup>17</sup>), conforme veremos adiante, fez uma explanação sucinta sobre o processo de alfabetização nos diversos momentos históricos no Brasil e durante quase em toda palestra, fazia menção a Profa. Dr<sup>a</sup>. Magda Soares, como é sabido, talvez a principal pesquisadora que discute a temática da alfabetização no Brasil. Para Moraes (2020), o período compreendido entre as décadas finais do século XIX, sobretudo a partir da proclamação da independência, iniciou-se o processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e de escrita no Brasil, de acordo com Moraes (2020), só depois da conquista da independência na segunda década de 20 que a educação passou a ganhar destaque como uma das “utopias” da modernidade no Brasil. A partir desse momento, a escola consolidou-se precisamente como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações com vista a atender aos ideais do estado republicano, considerando a necessidade de instauração de uma nova ordem política e social, isto é, a universalização da escola. E como referido antes, Moraes (2020) abordou três blocos temáticos da palestra: as desigualdades sociais e educacionais, possíveis contribuições e limites das tecnologias digitais para o processo de alfabetização e a mercantilização do ensino.

---

<sup>17</sup> Eixos temáticos discutidos, em blocos próprios, por nós juntamente aos pensamentos e observações expostas por Artur G. Moraes.



No que diz respeito ao primeiro bloco temático, Morais (2020) ressaltou a necessidade de haver reflexão constante sobre a desigualdade social que perpassa o setor educativo no Brasil, o que não é problema de atualidade e que está presente em todo processo de escolarização no Brasil. Desse modo, para o palestrante, a diferença entre as pessoas de classe média alta e as de classe baixa comprova o quanto a escola não é universal para todos, embora esteja no papel. No entanto, a realidade é que as pessoas de classe baixa não têm a condição econômica de investir em um ensino eficiente e de qualidade. Nesse sentido, o Estado deve oferecer o ensino público gratuito e de qualidade para todos os cidadãos.

No segundo bloco temático, o pesquisador abordou as vantagens e as desvantagens da tecnologia digital para o processo de alfabetização das crianças: se de um lado ela nos faz aproximar mais das informações do mundo e possibilitar a aquisição do saber. Por outro lado, Morais (2020) faz dois apontamentos importantes: (i) refere-se ao cansaço que as aulas virtuais provocam nas crianças, bem como para os adultos etc. (ii) Por outro lado, esses alunos acabam deixando à margem uma das práticas pedagógicas mais relevantes no processo de aprendizagem que são as abordagens por meio de gêneros textuais, cartas, notícias, relatos de experiências dentre outros gêneros importantíssimos para o ensino.

No último bloco temático, Morais (2020) abordou a questão da mercantilização do ensino, mostrou sua preocupação sobre a questão de privatização das universidades, ou seja, as universidades sendo ameaçadas cada vez mais no Brasil. Diante desse cenário, a privatização do ensino é uma questão que está sendo discutida no cenário brasileiro, porém, os governos anteriores tinham como finalidade aumento da presença do estado tanto na área produtiva, quanto na área social. Nesse sentido, as políticas sociais têm sido direcionadas à população de baixa renda, assim trabalhando para a redução da miséria e para que haja mais inclusão social. Atualmente com a tentativa da mercantilização da educação, sobretudo a educação superior, isso pode assentar ainda mais a desigualdade social e a pobreza no Brasil, pois as pessoas que não estão em condição de investir nas suas formações acadêmicas para, futuramente, conseguir um emprego e garantir melhor condição de vida, podem desistir da possibilidade de obtenção da formação acadêmica.



## **A DESIGUALDADE SOCIAL NO SETOR EDUCATIVO NO BRASIL**

Acreditamos que analisar e compreender o estudante em sua diversidade contextual, colocando em linhas de considerações as condições sociais, históricas, econômicas, antropológicas no geral bem como culturais etc., podemos, pelo menos superficialmente, apreender as margens determinantes da sua constituintes de sua formação humana) enquanto sujeito que se dispõe a aprender. Dessa forma, os seus sentidos subjetivos constituintes de todo um caminho de formação e desenvolvimento intelectual (portanto escolar e/ou acadêmico em relação ao seu percurso educativo) se tornam pontes elementares para avançarmos e discutirmos nesta breve pesquisa e reflexão. Visto isso, é possível o desvelamento cujo problema que nos propomos a investigar seja pelo menos elucidado na palestra do professor Artur G. Morais (2020) como temática relevante: a situação frágil e desigual na educação brasileira.

O que podemos pensar sobre o que foi dito por Arthur G. Morais(2020), sugere-se do seguinte modo: para os jovens das camadas sociais menos favorecidas, a escola como instituição de vínculo para o desenvolvimento, capacitação e formação humana, social e cultural, não somente simboliza uma região de mera captação de conhecimento ou simples distribuição de atividades de ensino e prática educativa, como também representa um lugar importante como espaço de organização onde as experiências particulares e pluridimensionais emergem em relação ao contexto da família, do conjunto humano e social que forma os indivíduos.

Portanto, o mais significativamente relevante, não meramente simbólico, na vida do educador e dos jovens estudantes ocorre também nos espaços da escola, nos encontros e desencontros depois e durante os intervalos entre uma e outra aula, seja lá qual for o ambiente do aluno. É plausível que certas atividades programadas levam à interiorização dos princípios e leis de organização nesses ambientes, bem como fomentam a construção de conexões de influência (algumas culturalmente mais propiciáveis aos desenvolvimentos educacionais, outras mais técnicas, outras afetivas, etc.), como também às ligações de aprendizagem e relações interpessoais, interculturais e humanas.



Um fato interessante, ao mesmo tempo que intriga muitos estudantes e pesquisadores na atualidade, embora já tratado como temática anteriormente, a escolarização dos menos privilegiados parte de um pressuposto: há um capital de giro acerca do que emerge das camadas mais centralizadas na economia e cultura brasileira, e esta afasta-se à medida que o elemento “bagagem familiar” nasce como propriedade de privilégios. Queremos dizer que uma cultura, das chamadas camadas de elite, diverge-se das outras periféricas onde se encontram um outro aspecto da chamada cultura marginal. Isso é, segundo Nogueira & Nogueira (2009), tendo como base as reflexões do sociólogo francês Pierre Bourdieu, o que está em jogo na constituição dessa bagagem hereditária é que a partir dela, e de uma cultura do capital, podemos perceber um impacto que define não somente o destino social do jovem, como também o seu destino escolar. Esse tão problemático impacto chega a facilitar a estes jovens da camada mais alta na sociedade, isto é, garantir-lhes um direcionamento à aprendizagem de tal modo que, proporciona-lhes melhor forma de desempenho no desenvolvimento formal, cognitivo, e educacional para além de uma simples capacidade social e histórica. E seguindo esse pensamento, podemos ver o seguinte

[...] existem, em toda sociedade, desigualdades, e estas dizem respeito não a diferenças naturais ou culturais, mas a um juízo de superioridade e inferioridade entre grupos sociais, entre camadas sociais, entre classes sociais. E este juízo de superioridade ou inferioridade acarreta, necessariamente, uma apreciação de estima ou desestima de um grupo em relação ao outro - de onde os preconceitos - e de valor social. (COMPARATO, 1998, p. 1).

Atentemos para o seguinte, essa problemática da desigualdade social (especialmente a brasileira para nossa discussão), como destacamos na citação acima, formula e surpreende com ações que vão de maneira em via contrária. Tal ação de percurso inverso ao progresso, por enfraquecer a sociedade, é denominada como processo não natural, porque é criada e fomentada pelo homem historicamente na sociedade, nas relações de interesse capital e no discurso político em detrimento do discurso afetivo e mais humano. Dessa forma, enxergamos como necessária uma análise (não é nosso intento aprofundarmos de forma que se esgote) para compreendermos, refletirmos e buscarmos novas perspectivas investigativas em torno do âmbito educativo e suas devidas forças políticas, que está em crise por conta da situação pandêmica.



Onde encaixamos as políticas educacionais? Estas também parecem não levar em consideração os estudos e discussões sobre a subjetividade dos alunos em situação mais frágil. Políticas que auxiliem na formação ética como também psicológicas, na verdade, ignoram os sentimentos, afetos e qualquer imagem de emoções daqueles que de fato deveriam ser o centro de tais políticas. Aquelas camadas mais periféricas (isto é, pobres ou “excluídas”) do contexto escolar e acadêmico sofrem e são deixadas às margens, e que vez ou outra são apenas alvo ou escopo de pesquisa para estudantes em situação de maior prestígio. Dessa forma, partiremos do pressuposto de que a desigualdade e a pobreza estão mais que expostas: (i) no contexto social, inclusive no processo de escolarização, (ii) destacam-se como alguns dos maiores e mais problemáticos desafios a serem solucionados pelas políticas educacionais, e que não apenas são os maiores problemas a serem pensados em relação às camadas e regiões brasileiras, como de fato é percebido vias de pesquisa acadêmica e científica.

Parece que, num contexto educacional em terras brasileiras, as políticas referentes a elas se tornam mais defasadas, nas palavras do pensador Libâneo (2012), nos trazendo reflexões acerca da instituição escolar que resta à camada marginalizada da sociedade, assevera.

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intra-escolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para sobrevivência. (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

É fato entranhado que os problemas estruturais (sociais, culturais, históricos, éticos e políticos), tanto na educação quanto no ambiente escolar e/ou acadêmico, emergem como movimentos de difícil norte em que os professores sempre tentam alcançar como problema a ser aprimorado, talvez pela própria incerteza com as quais os discentes já enfrentam em seu ambiente familiar, social e escolar. O professor estuda, pesquisa e conhece seu ambiente de prática; e por meio dele, tenta, num absurdo de ideias e pouca motivação, transformar a realidade dele mesmo, juntamente com a força desempenhada pelo futuro a ser alcançado, mesmo que em diferenças e desigualdades



em que se encontram os estudantes. Nessa linha de raciocínio: é claro que a pandemia trouxe inúmeras e significativas problemáticas ao contexto brasileiro, perdas materiais, perdas funcionais de trabalho, perdas temporais (portanto históricas) e acima de tudo, perda de vidas humanas, entretanto de certa forma (numa visão até um tanto otimista) possibilitou que alguns educadores e docentes pudessem adquirir uma visão mais urgente e preocupada do ensino, uniu-nos em torno de uma ideia de professor descrito na citação seguinte:

Espera-se do professor do século XXI que tenha paixão de ensinar, que esteja aberto para sempre aprender, aberto ao novo, que tenha domínio técnico-pedagógico, que saiba contar histórias, isto é, que construa narrativas sedutoras para seus alunos. Espera-se que saiba pesquisar, que saiba gerenciar uma sala de aula, significar a aprendizagem dele e de seus alunos. (GADOTTI, 2008, p. 4).

Diante e avante às desigualdades, o professor deve se movimentar, pois é esperado que a educação e sua conjuntura estejam encaixadas com o tempo, e esse fato histórico na sociedade atrela-se ao movimento também histórico do estudante. É preciso estudar essas mudanças, essas disparidades que se enraízam na sociedade, as regiões brasileiras são imensas e diversas, cada uma delas num suporte singular educacional, cada uma delas enfrenta uma particular e difícil administração educativa. Nas palavras de Saviani (1996, p. 55): “O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época... (...)”. Ainda numa mesma consideração de pensamento, nos diz Saviani (1996, pp 80- 87) “É passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, somente é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de distinguir-se a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada.”

## **TECNOLOGIA DIGITAL: (DESVANTAGENS PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Acerca da tecnologias como ferramentas didático-pedagógicas: um dado anteposto, para a produção discursiva e educacional do estudante (seja ele criança ou já adulto), através das diversas propostas para o ato de fruição e desenvolvimento educacional, é esperado um projeto racional, técnico, científico, acadêmico etc. Esta



parte da reflexão envolverá uma discussão a partir da percepção de ato interdisciplinar como princípio futuro de um processo, bem como desvantagem para o desenvolvimento e percepção dos educandos, e tal processo gira em torno da realização da aprendizagem, da educação, do envolvimento social como prática cultural e científica.

É importante pôr em pauta que há uma espécie de ponte relacional intrínseca entre o ato pedagógico estabelecido por aquele que atua como educador ou professor do ensino básico, e sua metodologia de ensino, que resulta numa elaboração de meios estratégicos específicos, não apenas diferentes de discursos propedêuticos, mas que tomam a fase de educação inicial de todo estudante, de modo geral, como processo a ser construído, seja pelo jogo digital, seja pela técnica e linguagem eletrônica ou por via web, e desses métodos estratégicos, um aporte teórico que resulta no ato de divertir-se e aprender por meio da diversão. Faz parte de todo um conjunto da formação humana, seja lá em que sociedade se queira inseri-lo como forma bem construída: partir-se-á em princípio do modelo digital como ferramenta prática ou lúdica para o aprendizado da criança, do adolescente ou de um adulto. Ou seja, há quem alegue o seguinte: em nosso aprendizado, há diversas conexões distintas e variadas entre os mais proveitosos campos (digital, virtual, fílmico, operacional, os games, e todo aparato magnético-eletrônico).

Atualmente, os ambientes escolares e/ou acadêmicos (referimo-nos, por exemplo, ao ambiente como objeto de pesquisa e extensão das universidades que trabalham com EAD) têm se dedicado com maior frequência aos estudos acerca do ensino via web (à distância) cujo seu mais atento usuário seria uma espécie de “pedagogo digital”, que irá trabalhar as devidas ferramentas para melhor atender sua clientela. Se são crianças do ensino fundamental, nada melhor que envolvê-las com as ferramentas propícias à idade e capacidade cognitiva. A pandemia as forçou a entrar nesse contexto de ensino digital, e “deu um empurrão” de “estímulo”, talvez pouco favorável, aos professores menos habilitados com tais técnicas e tecnologias, os quais tiveram que acelerar o aprendizado e manuseio, em tão pouco tempo, de ferramentas complicadas e nada familiares. Visto que muitos pedagogos e docentes não tinham interesse por essas diversas ferramentas computacionais e aplicativos, o governo e as estratégias desenvolvidas por gestões político-educativas tiveram que fomentar e tentar



abrir um caminho para iniciar uma nova estratégia de ensino: a educação digital é então uma realidade atual.

### **Desvantagens na tecnologia digital**

Em terras brasílicas e suas regiões longínquas, a expressão desafiadora ainda ecoa “exclusão digital”. Podemos admitir o seguinte: para definirmos essa “exclusão digital”, devemos afirmar que se trata da falta de acesso à tecnologia avançada às pessoas, caracterizada pela falta acesso aos computadores, ferramentas digitais, aplicativos móveis e à internet. Além dessa breve noção, a exclusão também aponta para a capacidade ou atividade de se utilizar tais meios com competência e eficácia, o que não é possível ainda perceber na atual emergência da sociedade civil. Em vista disso, o Governo Federal e suas gestões ministeriais pouco promovem, poucos são os programas e ações ativas para oportunizar esse acesso à população marginalizada. Em outras palavras,

A grande questão reside em como lidar com a exclusão digital existente em um país como o Brasil, que conta com altos índices de pobreza e analfabetismo. É certo que a pobreza e o analfabetismo se constituem como problemas que precisam ser sanados com urgência. Mesmo assim, não há como pensar a exclusão digital em segundo plano, visto que o desenvolvimento das tecnologias se dá cada vez mais rapidamente e o abismo existente entre incluídos e excluídos tende a aumentar (LEMOS apud ALONSO et al, 2010, p. 16).

A exclusão digital é uma das distintas modalidades da exclusão social no mundo (essencialmente capitalista), nas regiões em que a necessidade de comunicação torna-se um acesso às informações e atualizações, a periferia não deve ser excluída desse tipo de conhecimento básico. Não se trata de um mero fenômeno ermo e sem conexão com a atual realidade, refere-se sim a uma consequência da má e desigual distribuição de poder e vias capitais de acesso à tecnologia. (CRUZ, 2004). O autor ainda afirma que: “Para ser incluído digitalmente, não basta ter acesso a micros conectados à Internet. Também é preciso estar preparado para usar com uma preparação educacional que permita usufruir de seus recursos de maneira plena.” (CRUZ, 2004, p. 13).

É preciso garantir o acesso à informação, é necessário incluir o indivíduo no contexto virtual e pluridigital, e o problema se encontra nessa desvantagem, não da



própria tecnologia, mas da consequência tecnológica que acaba por não garantir a todo cidadão o mínimo acesso às ferramentas e suporte de avançada tecnologia digital.

### **Vantagens da tecnologia digital**

O acesso às tecnologias digitais é garantia para todos? Pensa-se o seguinte: embora com disponibilidade para todos, nas mais plurais sociedades contemporâneas, nota-se marcadamente uma crescente desigualdade entre populações; “aparentemente” (talvez ainda) seja trabalho árduo, exigiria administração e gestão pública educacional competentes, comprometidos em desenvolver progressivamente o contexto inclusivo digital na sociedade civil. Apesar disso, é perceptível o esforço de vários gestores políticos para que as comunidades periféricas no Brasil, para além das camadas do centro, tenham garantia de acesso pleno e de qualidade às tecnologias digitais e todo recurso necessário para educação via web, plataformas educativas e aplicativos. Ora, a atual circunstância nos mostra que existem, e ainda serão perenes por longo período: as desigualdades intensas em seus planos internacional, nacional, regional como também local.

Por parte da sociedade hodierna, o movimento de solidariedade por várias Organizações não governamentais, em que essas democratizam o acesso mínimo de conhecimento do uso de tecnologias em comunidades nas regiões periféricas, oferecendo cursos e capacitações gratuitos na área de tecnologia, garantindo o desenvolvimento da educação tecnológica e digital. Porém, as ferramentas úteis de acesso apresentam restrições capitais absurdas, por seu custo altamente elevado, o que acaba por atender uma parte da população carente; contudo é um avanço considerável, visto que esses instrumentos de inclusão digital incluem as comunidades num perfil moderno, “obrigando-os” a entrarem no contexto do ciberespaço social.

A pandemia excluiu muitos, e as ferramentas que proporcionam o acesso prontificou-se em trazer as camadas marginais, umas às outras, para mais próximo da educação, da relação humana. O desafio a superar foi estreitado pela tecnologia, os indivíduos se tornaram navegadores dos espaços virtuais, a cultura digital é parte da sociedade atual. O contexto pandêmico também nos trouxe ao conhecimento um tipo atual de cidadão, a saber, os denominados “nativos digitais” ou, como nós gostaríamos



de afirmar: “cybercidadãos”. Esses nativos digitais são aqueles indivíduos que nascem em contexto de uso das tecnologias digitais e virtuais, conseguem dominar e usufruir com rápida habilidade dos recursos tecnológicos e computacionais. Prensky (2001, p. 3) afirma que “nossos estudantes de hoje são todos falantes nativos da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet”. Uma peculiaridade característica desses “cibercidadãos”, segundo o autor:

[...] comunicam-se de forma rápida, com muitos interlocutores ao mesmo tempo; utiliza a imagem, o vídeo e o gráfico e não somente o texto; domina novas formas de comunicação assíncronas e imediatas; aprecia jogos e atividades lúdicas; inventa e domina códigos com facilidade; e, gosta de gratificação e recompensa imediata. (PRENSKY, 2001, p. 3).

### **COMERCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Percebe-se a participação crescente de agenciadoras vindas das mais distintas regiões de outros continentes, que tendem a fomentar e guiar reformas educacionais, tanto no âmbito internacional quanto regional, por vias de financiamento de créditos e outras formas de arrecadamento capital. Essas empresas ambiciosas, pelo mercado do ensino, têm estabelecido a formação da mercantilização rápida e fácil da “cultura pelo lucro educacional”, da busca incessante em gerar capital de renda. O investimento de internacionalização na educação e pela educacional tornou-se uma espécie de caminho cujo interesse não seria outro, a não ser marcado pela colaboração entre as instituições com ambições da fetichização do mercado. Seguindo o pensamento, de que o intercâmbio entre professores (pesquisadores) e alunos (pesquisadores) resume-se apenas na validação do diploma com direito a uma futura garantia de trabalho e lucro a todo custo. Dentre outros problemas, o que tem incitado debates atuais: uma educação considerada como mercadoria por vias de um contundo de empreiteiras globais e privadas, que contrapõem-se a uma educação enquanto bem comum público e garantia legal do Estado. (DOURADO, 2002)

Ora, se porventura o Estado atuasse como setor de estrutura social coletiva e rigorosamente focasse no objetivo de proporcionar, e, também, garantir a divisão integral e justa da riqueza, que é produto do estado civil e nacional, esse mesmo setor, complexo e regente das leis civis, assumiria uma função de maior grandeza no incentivo e fomento ao processo de investimento e acúmulo de capital financeiro. Ora, o encargo



do Estado seria associado, de forma estreita e segura, com a educação no âmbito de gestão financeira e administração de políticas públicas, cultura e produção de conhecimento logístico adequado. Ora, segundo Frigotto (2009), a educação brasileira tem encaminhado à formação dos cidadãos conforme a uma ideologia da mercantilização. As instituições estatais (mais ainda as privadas) não cumprem sua função em orientar o estudante para a concorrente “emancipação”, do direito de ter seu emprego e garantia de autonomia financeira, o qual desempenhará sua mecânica atividade como mão de obra a baixo custo e fácil reposição.

Quanto às políticas públicas educacionais dos Estados capitalistas, elas buscam cumprir rigoroso desempenho em colaboração, manutenção e a reprodução de educação gratuita e de boa qualidade. Todavia, seu desenvolvimento em sistemas complexos de ensino (no contexto do ensino gratuito superior), de caráter individualista, de alta concorrência e fomentado pelo regime meritocrático (portanto, de apresentação duvidosa e que exclui boa parte da sociedade), volta-se também para uma qualificação condizente às ambições do mundo mercadológico, em paralelo a uma hierarquia rígida sobre a possibilidade de seu acesso por parte dos estudantes de origem periférica e com menor poder financeiro.

Atualmente o setor educacional sofre transformações internas, visto como objeto de profunda ganância para o capitalismo de mercado, e tal movimento é uma das diversas problemáticas decorrentes do mundo globalizado e estruturalmente mercadológico. Nos estados brasileiros, esse fenômeno denominado “mercantilização” evidencia-se durante os anos 90, no cerne e progresso da globalização em que as tecnologias de informação estão em crescimento e evolução. Conforme o estudioso Romualdo Oliveira (2009) destaca : esse mesmo setor educativo de bases primária e secundárias no Brasil recebe um tratamento sob a tutela e gestão dos estados e/ou municípios; e esse caráter descentralizado da educação formal na república brasileira tem seu fundamento e origem, especialmente, nos casos de omissão pelo ministério e administração públicos.

Porventura estaríamos de fato numa instância em que uma opinião e crítica sobre a gestão educacional e escolar brasileiras, que apontam para um sistema complexo e de instituições de caráter públicos, e, portanto democráticos, capazes de mediar a

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

perspectiva provável de escolha de papéis e funções contra a (re)produção capital de ensino, viabilizando e fomentando o movimento mercadológico da educação como meio de renda apenas? por vias de intervenção e aquisição do local e instituições públicas de produção, os “a(u)tores” do sistema capitalista são capazes de estabilizar tais decisões e buscam, nesse poder político-educativo de lucro, organizar o sistema complexo, e conforme esse pensamento, isso significa que

Fortalecer os espaços democráticos da educação implica em ampliar os fóruns de debates sobre a ideia da educação como um bem público, publicizar o processo de empresariamento da educação que está acontecendo no Brasil, sensibilizar e mobilizar a sociedade para que compreenda os riscos que tal processo significa na produção da deterioração da sociedade democrática. Potencializar a democratização da universidade significa promover uma nova institucionalidade que tem por objetivo aprofundar a democracia interna e externa da própria universidade. (FÁVERO & BECHI, 2017, p. 107).

A ideia fundamental sobre o valor de troca resume-se assim: todo objeto ou bem será transformado em mercadoria caso haja o reconhecimento e poder social de sua utilidade em proveito próprio (MARX, 2013). Em sintonia a esse pensamento, a expressão “mercantilização” quer dizer o ato ou efeito de transformar algo ou bem numa mercadoria, com um mero objetivo de empreender mecanismos mercantis de poder de compra ou venda. Em outros termos, a mercantilização tem importância e garantia social sob certas mediações cujo reconhecimento cria a possibilidade de produzi-lo como objeto integrado ao circuito de fomento do valor capital, portanto, como real valor de permuta. E ao propor o valor de troca sobre a educação, os empresários, assim, confirmam que a produção capitalista não tem sequer limites, visto que até instituições, que caminham contrárias ao sistema, são de fato passíveis de serem vistas como objeto transformado em mercadoria, sobretudo porque geram renda aos olhos do capitalismo. Ou seja, de acordo com Rodrigues (2007), nesse sistema encontra-se a tentativa de valorização do capital a partir da negociação e fetichização de mercantilização (venda e compra de conhecimento e técnicas) no setor educativo, mas, também, da transformação da educação e do conhecimento como matéria-prima de alto valor à (re)produção de mercadorias e recursos.

O fetiche da tecnologia consiste, pois, em mascarar o que resulta de relações sociais e, como tal, estas é que determinam seu sentido coletivo ou



antissocial. No campo da educação a pandemia da Covid-19 explicitou de forma clara a fetichização da tecnologia. Primeiro, passando a ideia de que a tecnologia estaria ao alcance de todos e, segundo, que mediante o trabalho remoto ou híbrido resolveríamos o déficit educacional e teríamos uma educação melhor. Em relação ao acesso o que existe é mais exclusão que inclusão. Dados do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cetic) indicam que 70 milhões de pessoas no Brasil têm acesso precário da internet; 56% acessam por celular sendo que destes, 51% têm celular pré-pago. A fetichização se expressa por um conjunto de palavras de ordem para justificar o ensino remoto ou híbrido: protagonismo juvenil, autonomia para a escolha e, a mais apelativa, o do jovem ou aluno digital. (FRIGOTTO, 2021, pp. 643 e 644).

Nos resta refletir: ao proletário é necessária instituições escolares e acadêmicas desinteressadas (sobretudo da fetichização do espaço) e contrárias ao sistema de mercantilização. O pensamento é guiar-se no intento de “Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de fazer-se homem. De adquirir aqueles critérios gerais que servem de desenvolvimento do caráter.” (GRAMSCI, 1976, p. 101).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso artigo tecemos os seguintes pontos, a saber: (i) desigualdade social na educação no Brasil, (ii) os problemas da tecnologia digital bem como suas vantagens, e (iii) a educação como produto e/ou mercadoria, que nortearam a nossa discussão assim, permitindo uma reflexão necessária para o campo da educação na era pandêmica e não só, como também depois da mesma. Porém, a tecnologia nos permitiu materializar ensino no momento desafiador nos quais as atividades pedagógicas exigem um pouco mais de elaboração, a criatividade e flexibilidade dos professores são postas a prova para que consigam articular tarefas para os alunos. Também, a escola tem um papel fundamental nesse processo através de projetos inclusivos criar possibilidades de inclusão e que nesse momento a relação família/escola é primordial. As atividades precisam ser feitas de maneira propícia com uma metodologia que atenda as particularidades do aluno uma vez que temos a tecnologia como ferramenta que proporciona esse processo de ensino/aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALAB, Associação de Linguística Aplicada do Brasil. **Alfabetização no Brasil para além da pandemia: palestra apresentada por Artur Gomes de Moraes.** YouTube, 31



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

de Julho de 2020. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=9bzBIEYw3uc&t=3340s>. Acesso: 30/04/2022.

ALONSO, Luiza Beth N.; FERNEDA, Edilson; SANTANA, Gislane P. Inclusão digital e inclusão social: contribuições teóricas e metodológicas. **Barbarói**: Santa Cruz do Sul, n. 32, p. 154-177, 2010.

COMPARATO, Fábio K. O princípio da igualdade e a escola. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.104, pp. 47-57, 1998.

CRUZ, Renato. **O que as empresas podem fazer pela inclusão digital**. São Paulo: Instituto Ethos, 2004. Disponível em: <<http://www.cdi.org.br/manual/inclusao.pdf>>.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

FÁVERO, Altair A.; BECHI, Diego. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas: GIEPE. v. 3, p. 90-113, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e Gestão Educacional na Contemporaneidade. In: GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. Editora Ática: São Paulo, 2008.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Tradução: Lisboa: Seara Nova, 1976.

LIBÂNIO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARX, K. **O Capital**. In: Crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: São Paulo: Boitempo, 2013.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. NY, NCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís E. Exclusão digital: Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **CEBRAP**: São Paulo, n. 72, 2005.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 15/05/2022

Aprovado em: 16/12/2022

Publicado em: 30/12/2022

**A ESCRITA DE SI NO ENSINO DE FILOSOFIA:  
a experiência da escrita filosófica durante a pandemia da COVID-19****SELF WRITING IN PHILOSOPHY TEACHING:  
the experience of philosophical writing during the COVID-19  
pandemic****MEM-VERKADO EN FILOZOFIINSTRUADO:  
la sperto de filozofia skribo dum la COVID-19-pandemio**Bárbara Fabiani Lucini<sup>18</sup>Brenda Fabiani Lucini<sup>19</sup>Daniel Salésio Vandresen<sup>20</sup>**Resumo**

O presente trabalho procurou investigar o conceito de cuidado de si na filosofia antiga, objeto de estudo do filósofo Michel Foucault, que entendia este como uma série de exercícios a serem desenvolvidos de si para consigo, de modo a atentar-se, ao seu entorno e com o mundo. Sendo assim, relaciona-se este importante preceito com a realização de práticas cotidianas e o ensino de filosofia, sobretudo a escrita de si. Desse modo, em uma tentativa de compreender como a escrita de si pode ser uma ferramenta capaz de auxiliar na construção de um ensino mais crítico e autônomo, e também no processo de construção da subjetividade dos estudantes, foram propostas quatro atividades de reflexão e escrita para os estudantes do Instituto Federal do Paraná - *campus* Avançado Coronel Vivida-PR, que têm como temáticas centrais: a) a adolescência; b) suas reflexões sobre si mesmos; c) a tecnologia e a razão e d) a ciência.

**Palavras-chave:** Cuidado de si. Ensino de filosofia. Escrita de si. Michel Foucault.

---

<sup>18</sup> Técnica em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná - Coronel Vivida (2021). Bolsista no projeto de pesquisa de iniciação científica no Programa PIBIC-Jr/2020-2021 (IFPR/CNPq). E-mail: [barbaraflucini@gmail.com](mailto:barbaraflucini@gmail.com) / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4580-6011>.

<sup>19</sup> Técnica em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná - Coronel Vivida (2021). Voluntária no projeto de pesquisa de iniciação científica no Programa PIBIC-Jr/2020-2021 (IFPR/CNPq). E-mail: [brenda\\_fabiani@outlook.com](mailto:brenda_fabiani@outlook.com) / Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5342-8789>

<sup>20</sup> Doutor em Educação e professor do Instituto Federal do Paraná - Coronel Vivida. E-mail: [daniel.vandresen@ifpr.edu.br](mailto:daniel.vandresen@ifpr.edu.br) / Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6662-4703>

**Abstract**

The present work sought to investigate the concept of self-care in ancient philosophy, object of study by the philosopher Michel Foucault, who understood this as a series of exercises to be developed from oneself to oneself, in order to pay attention to one's surroundings and with the world. Therefore, this important precept is related to the performance of daily practices and the teaching of philosophy, especially self-writing. Thus, in an attempt to understand how self-writing can be a tool capable of helping to build a more critical and autonomous teaching, and also in the process of building the subjectivity of students, four reflection and writing activities were proposed to students from the Instituto Federal do Paraná - *campus* Coronel Vivida-PR, whose central themes are: a) adolescence; b) their reflections about themselves; c) technology and reason and d) science.

**Keywords:** Care of the self. Teaching of philosophy. Self writing. Michel Foucault.

**Resumo**

La nuna verko celis esplori la koncepton de memzorgo en la antikva filozofio, studobjekto de la filozofo Michel Foucault, kiu komprenis tion kiel serion da ekzercoj evoluendaj de si mem al si, por atenti sian ĉirkaŭaĵon kaj kun la mondo. Tial ĉi tiu grava preskribo rilatas al la plenumado de ĉiutagaj praktikoj kaj al la instruado de filozofio, precipe de memskribado. Tiel, por klopodi kompreni kiel memskribado povas esti ilo kapabla helpi konstrui pli kritikan kaj aŭtonoman instruadon, kaj ankaŭ en la procezo de konstruado de la subjektiveco de lernantoj, estis proponitaj al studentoj kvar pripensado- kaj verkado-agadoj el la Federacia Instituto de Paranao - Altnivela Coronel Vivida-PR-kampuso, kies centraj temoj estas: a) adoleskeco; b) iliaj pripensoj pri si mem; c) teknologio kaj racio kaj d) scienco.

**Ŝlosilvortoj:** Memzorgo. Filozofiinstruado. Memskribo. Michel Foucault.

**INTRODUÇÃO**

A escrita tem um papel fundamental na formação escolar e é um dos instrumentos mais usados para fins de ensino-aprendizado, como também de diagnóstico no processo de avaliação. O que nos leva a problematizar o modo como usamos esta ferramenta, não apenas para reprodução de um conhecimento assimilado, mas como potencializadora da formação de um sujeito autônomo. Diante disso, nosso objetivo é apresentar a noção de escrita de si como um modo de pensar a escrita filosófica no Ensino Médio como um modo de praticar exercícios de si mesmo, que conduzem a um olhar atento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.



O presente texto<sup>21</sup> apresenta os resultados de pesquisa de iniciação científica desenvolvido no projeto intitulado “O ensino de filosofia e a escrita de si como experiência existencial” aprovado no Programa PIBIC-Jr/2020-2021 (IFPR/CNPq). Essa pesquisa desenvolveu-se por meio em um estudo teórico da noção de escrita de si na antiguidade grega e helenística, sob o olhar de Michel Foucault e, também, em compreender a subjetividade produzida durante a experiência da Covid 19 e do ensino remoto, estes analisadas por meio dos escritos filosóficos de 2020 dos estudantes dos primeiros anos do ensino médio técnico do IFPR-*Campus* Coronel Vivida.

### **O CUIDADO DE SI E A ESCRITA DE SI**

Na obra “Hermenêutica do Sujeito” o objeto do estudo de Michel Foucault (2004) é a história da noção de “cuidado de si” (*epiméleia heautoû*), que manifesta-se em três principais direções: na relação de si para consigo mesmo, na relação para com os outros e para com o mundo. Dessa forma, tal qual aponta Foucault, o cuidado de si configura-se, primordialmente, como uma postura geral de perceber-se e relacionar-se com os aspectos que constituem o sujeito. Nesse sentido, o cuidado de si também implica na ação de conversão do olhar, que uma vez voltado para a exterioridade, deve voltar-se também para o próprio interior, de forma a construir uma atitude de atenção acerca dos pensamentos. Assim, Foucault destaca que tal preceito também diz respeito a uma série de ações e exercícios que devem ser empregados de si para si com a finalidade de provocar a transformação de si próprio.

Sendo assim, ressalta-se que o cuidado de si é um preceito copiosamente presente na filosofia antiga, de modo que ao buscar delimitar mais precisamente os papéis atribuídos às práticas de cuidado em um panorama histórico, Foucault analisa as significações atribuídas a ele em dois períodos, o momento socrático-platônico e o helenístico. Inicialmente, acerca do momento socrático-platônico, as análises baseiam-se nos diálogos “O Primeiro Alcibíades”, “Laques” e “Carta VII”, de Platão. No que diz respeito ao diálogo de Alcibíades, é narrada a história de um jovem rico e belo que deseja assumir uma posição política em sua cidade, e que ao ter uma conversa com

---

<sup>21</sup> O presente texto constitui uma segunda elaboração descritiva e analítica deste projeto, a partir de novos elementos conceituais e teóricos. Uma primeira versão encontrasse publicada em VANDRESEN, D. S.; LUCINI, B. F.; LUCINI, B. F. (2021).



Sócrates, o filósofo o faz perceber que o jovem possui uma educação insuficiente e não emprega em seu cotidiano práticas de cuidado de si. Conseqüentemente, também não está pronto para ascender a um cargo político, justamente devido ao fato de que, neste período, assim como evidencia Foucault, o cuidado de si tem seu papel voltado às atividades políticas. Dessa forma, neste momento, o cuidado de si é apreendido como uma prerrogativa essencial para cuidar dos demais, pois somente alguém que governa a si mesmo possui as competências necessárias para governar os outros (FOUCAULT, 2004).

Ademais, o diálogo de Laques (FOUCAULT, 2014) trata-se de uma discussão entre Sócrates, Lisímaco, Melésias, Nícias e Laques. Preocupados com a formação dos jovens, Sócrates é convidado para debater o que é essencial a se aprender a fim de que os jovens desenvolvam as qualidades necessárias para assumir responsabilidades, principalmente aquelas relacionadas à política. Nesse contexto, Sócrates faz com que a discussão, antes voltada para os demais, passe a debruçar-se sobre os presentes, posto que propõe que, antes de debaterem sobre como deve ser a educação dos demais, os envolvidos reflitam os próprios saberes, de forma a indagar se os mesmos entendem do tratamento da própria alma. Diante disso, Foucault afirma que nesse diálogo, o cuidado de si volta-se para a *bíos*, isto é, trata de toda a existência do indivíduo e apresenta a filosofia como uma “prova de vida”. Dessa maneira, o “ato de prestar contas de si mesmo” – justamente aquilo que Sócrates propôs que os envolvidos no diálogo “Laques” fizessem – é necessário a fim de analisarmos a nossa existência e, assim, efetivar o cuidado de si.

Por fim, a Carta VII de Platão discorre sobre o jovem Dionísio II, que se torna o novo governante da Sílicia e será orientado por Platão. Desse modo, na “Carta VII”, Platão pretende demonstrar o papel da filosofia no que diz respeito à atividade política. De acordo com Foucault (2010), Platão discorre sobre a relação entre a tarefa filosófica e a política, e evidencia que a política não pode se restringir apenas ao discurso, mas que também deve se elucidar em ações, e desse ponto decorre a importância de “trabalhar a si mesmo” em função da filosofia. Na carta, Platão relata sobre o fracasso na formação filosófica de Dionísio, pois este escolhe relacionar-se com a filosofia



apenas por seu aparato teórico, escolhendo escrever um tratado de filosofia, ao invés de praticar a filosofia em sua vida.

No período helenístico, Foucault (2005) afirma que a consolidação de uma unidade política em forma de Império – e não mais as divisões locais de Cidades-Estados – ocasiona uma modificação do cuidado de si. Em função do distanciamento dos indivíduos com as preocupações políticas, inicia-se um processo de austeridade do sujeito em si mesmo, de maneira que o cuidado de si se torna um elemento cultural. Por isso, para Foucault, o período helenístico é compreendido como como a “idade do ouro do cuidado de si”.

No texto de 1983 “A escrita de si”, Foucault (2012) ao tratar sobre as correspondências espirituais entre os filósofos antigos, afirma que “a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (2012, p. 150). O autor ao estudar as cartas de Sêneca descreve que o objetivo era examinar a vida cotidiana para preparar-se diante de outros acontecimentos semelhantes. O exame da vida constitui um exercício que “[...] lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida” (2012, p. 157); isso significa que é preciso examinar a maneira como se vive tendo como referência a criação da arte de viver, ou seja, da construção da melhor forma de viver.

Diante da retomada histórica do cuidado de si, e tendo em vista a relevância do emprego de práticas do cuidado de si no cotidiano, o presente artigo tem como objetivo investigar como práticas de cuidado – principalmente a escrita de si – quando empregadas no ensino de filosofia, podem potencializar o processo de aprendizagem por meio da construção de um conhecimento autônomo e ativo, em contraposição com um ensino submisso e passivo. Nesse contexto, traçando paralelos com os pensamentos do educador brasileiro Paulo Freire, que preconizava a necessidade da educação como prática libertadora, a escrita possui um papel muito importante na relação que estabelecemos com o mundo. Ao discorrer acerca da alfabetização e sua relação com leitura e escrita, Freire afirma: “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o



mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 83).

Dessa forma, a prática da escrita de si caracteriza uma forma por meio da qual os estudantes podem externalizar suas experiências, concepções, relações que estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo e, ainda, promove uma atitude de atenção e de “voltar-se para si mesmo”. Foucault (2012), no texto “A escrita de si”, discorre no que se refere a utilização da escrita como exercício que efetive o cuidado de si e afirma que o ato de escrever é, além de um trabalho sobre os atos, um trabalho sobre os próprios pensamentos. Frente a isso, a escrita, enquanto prática capaz de fomentar um olhar de atenção para com as relações que estabelecemos conosco, com o mundo e com os outros, possui o potencial de efetivar e potencializar o cuidado de si. Nessa perspectiva, defendemos a prática da escrita filosófica como técnica eficaz para suscitar não só a participação dos estudantes nas discussões filosóficas, mas também como método para fomentar o emprego de atitudes de cuidado de si mesmo, de forma a salientar a importância de constantemente “voltar-se para si” e refletir sobre os pensamentos e concepções de sua própria existência.

O tema da leitura e da escrita e seu uso na educação também é abordado pela professora Claudia Arcila Rojas. Em suas palavras:

Percorrer, então, os momentos e as memórias que se tornaram evidência de nossa história, significa ser honesto com os sentidos e significados que damos à vida; significa também nos confrontarmos com a intimidade para transcender a mesmice que nos limita nos vínculos e fugas com a linguagem. É decidir como estar no mundo, com quais memórias redescobrimos, com quais rostos marcar presença, de quais sentidos nos aproximar e em que circunstâncias nos distanciar (ROJAS, 2021, p. 86-87, tradução nossa).

No texto de Rojas desenvolve-se o uso da linguagem como casa do ser, o uso pedagógico da leitura e da escrita como forma de nos aproximar, e também nos distanciar, dos sentidos e das memórias que marcam nosso corpo no encontro com a leitura e a escrita.

## **METODOLOGIA**



Este artigo é resultado do projeto de pesquisa de iniciação científica “O ensino de filosofia e a escrita de si como experiência existencial”, aprovado no Programa PIBIC-Jr/2020 (IFPR/CNPq), cuja metodologia compõe-se de investigação teórica e prática da técnica da escrita filosófica realizada pelas duas turmas ingressantes em 2020 no Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal do Paraná - campus Avançado Coronel Vivida-PR. Dessa forma, a pesquisa resulta da investigação e aprofundamento teórico dos conceitos norteadores do projeto, bem como investigação prática utilizando-se de uma análise qualitativa das atividades de escrita filosófica.

Em 2020, propusemos aos estudantes ingressantes das turmas no Ensino Médio Técnico Integrado nos cursos de Administração e Cooperativismo quatro atividades de escrita filosófica, as quais eram realizadas por intermédio da plataforma *Moodle*, haja visto a necessidade de distanciamento social por conta da pandemia do coronavírus (Covid-19). As produções, sugeridas a um total de 83 estudantes (número de alunos matriculados nas duas turmas no término do ano), eram realizadas uma vez a cada bimestre, para posteriormente receberem um conceito como forma de avaliação no componente curricular de filosofia.

As atividades, que eram apresentadas a partir de um eixo temático e de breves textos sobre o assunto, instigavam os alunos a realizarem reflexões sobre os aspectos que os permeavam. Assim, com o objetivo de suscitar nos estudantes uma atitude de atenção sobre o que os cercava, os participantes eram capazes de descrever as relações existentes no sentido de si para si próprios, para com os outros e em relação ao mundo.

Posteriormente, o diagnóstico do processo de escrita filosófica materializou-se com a elaboração de relatórios, bem como, de discussão entre os pesquisadores, de forma a realizar análises baseadas em uma descrição arquegenealógica dos discursos. A partir disso, investigou-se o modo de vida dos sujeitos, a fim de melhor apreender os exercícios de si empregados por eles, sendo que compreende-se a escrita como uma dessas práticas que influencia o processo de produção de subjetividades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A investigação das atividades de escrita filosófica buscou compreender qual o papel do cuidado de si nas relações que os estudantes constroem consigo próprios, com



os demais e com o mundo. Em vista disso, buscou-se compreender como os participantes manifestam a transformação de si mesmos por meio da modificação e reflexão sobre suas concepções e ideias. Assim, o diagnóstico analítico baseia-se em três direções: nas atitudes para consigo, que dizem respeito a uma postura de atenção para si; nas atitudes para com os outros, voltada para um olhar atento relativo aos demais e, por fim, nas atitudes para com o mundo, na qual analisamos ações que expressem uma transformação de si a partir do ato de estar no mundo. Cada atividade possuía um tema norteador das discussões, sendo eles: “A adolescência e o cuidado”, “Como vejo o mundo”, “Reflexão sobre as tecnologias” e “Reflexão sobre a razão e a ciência”. Assim, descrevemos, em síntese, o que percebemos a partir das atividades.

### **1ª. atividade: A adolescência e o cuidado**

Este tópico demandava que os estudantes refletissem sobre a experiência de viver a adolescência durante a pandemia da Covid 19 e como suas percepções se modificaram nesse período, principalmente acerca do cuidado. Assim, na relação que estabelecem consigo mesmos, os estudantes demonstraram a passagem por um processo de autoconhecimento, de compreensão e formulação dos próprios gostos, vontades, princípios e capacidades. Paralelamente, a relação com os outros é regida pelo princípio da responsabilidade, essencialmente em um período em que o cuidado para com os outros e para consigo foi indispensável. Por fim, percebe-se que a relação com o mundo foi marcada pela incerteza do futuro, também permeada por visões pessimistas do futuro quanto às questões sociais, econômicas, políticas e ambientais. Apesar disso, também viu-se esperança por um ambiente mais justo e solidário.

### **2ª. atividade: Como vejo o mundo**

Este tópico diz respeito à visão que os alunos tiveram sobre o mundo, primordialmente sobre quais questões acreditam que devem ser feitas para entender o mundo, ainda, sobre como visualizavam a si mesmos enquanto indivíduos do mundo. Primeiramente, na relação para si, são frequentes sentimentos de incerteza sobre seus futuros, acompanhados pela vontade de vivenciar o presente com seus entes queridos. Comumente, também questionam suas crenças pessoais e espirituais, de forma a refletir



sobre a existência de uma entidade “superior” e sobre o sentido da vida. No que cerne o período da pandemia do COVID-19, os alunos descrevem que houve um processo de atentar-se para si mesmo, posto que passaram a pensar sobre as próprias vontades e ideias. No que diz respeito as relações com os outros, declara-se repúdio pela discriminação social sofrida por determinados grupos sociais, ao mesmo tempo em que espera-se um futuro com maior respeito à diversidade. No que tange a relação com o mundo, os estudantes relatam angústia quanto ao futuro, especialmente no que abrange problemas ambientais, de saúde e vida humana.

### **3ª. atividade: Reflexão sobre as tecnologias**

Este tópico teve o objetivo de promover uma reflexão sobre a influência da tecnologia na construção do indivíduo, de modo a perceber como os alunos se relacionam consigo, com os demais e com o mundo por intermédio da tecnologia. Sendo assim, na relação para consigo, os relatos demonstram os impactos sociais e emocionais da tecnologia na vida dos estudantes, intensificados pela pandemia e a consequente aproximação com aparatos tecnológicos para comunicação. Assim, a tecnologia provoca, por vezes, sentimentos de desorientação e é preciso esforços para adaptar-se. Na relação com os demais, constata-se que a tecnologia facilita a interação, mas que a troca de informações virtuais não é tão efetiva quanto as presenciais – as quais descrevem sentirem falta devido ao distanciamento social. Na relação com o mundo, os participantes comentam como as tecnologias influenciam nosso modo de vida, concepções e hábitos e, ainda, como pode-se produzir uma relação de dependência dos meios informacionais. Por fim, frequentemente, comenta-se como a tecnologia modifica nossa forma de comunicação e percepções do mundo, isto é, como nos expressamos e sentimos.

### **4ª. atividade: Reflexão sobre a razão e a ciência**

O objetivo nessa atividade foi buscar perceber como os estudantes entendiam a relação entre a filosofia, a razão e o conhecimento científico, de forma a buscar compreender como que o homem compreende a ciência, ainda mais em um contexto de negacionismo. Sendo assim, na relação de si para si, a ciência é apreendida como



ferramenta eficaz para obter explicações lógicas do mundo. Dessa forma, a razão constitui um elemento que influencia suas crenças e aquilo que entendem como “verdade”. Assim, os alunos ressaltam que é preciso adotar uma atitude autônoma e crítica, posto que, para obter conhecimento, é preciso estar atento para propagar informações com respaldo científico, especialmente em uma conjuntura negacionista da ciência. Ainda, os estudantes apontam como a ciência relaciona-se com o cuidado para com os outros, uma vez que pesquisas e o aprimoramento da técnica facilitam a assegução do bem estar social. Dessa forma, os sucessivos avanços científicos permitem o desenvolvimento de melhores métodos de tratamento médico, tanto nos âmbitos físico quanto mental, de forma que a qualidade de vida da população aumente.

Além disso, na relação entre ciência e o mundo, os estudantes salientam que o conhecimento científico auxilia no entendimento do mundo, uma vez que ele nos fornece explicações dos processos que ocorrem em nossa sociedade, sejam esses no âmbito político, econômico, social ou biológico. Outrossim, o relato dos estudantes também evidencia a ideia de que a ciência modificou nossa sociedade em certos quesitos, pois trouxe à tona novas perspectivas, modos de vida e de pensar, hábitos e costumes – como é o caso da elaboração de leis científicas e o surgimento de diferentes correntes de pensamento.

Em face ao exposto, destaca-se que o emprego de técnicas como o da escrita de si no ensino de filosofia é uma prática eficiente para suscitar a participação dos estudantes enquanto sujeitos ativos nos debates filosóficos. Por essa razão, os alunos puderam descrever e refletir sobre seus próprios pensamentos e sobre os aspectos que os permeiam por meio da atividade da escrita filosófica. Sendo assim, concluem, primeiramente acerca da adolescência e da necessidade do cuidado, como o cuidado é uma atitude que os auxilia a entender a própria identidade, suas relações interpessoais e o mundo. Ainda, acerca do tópico “Como vejo o mundo”, materializam um pensamento atento com o ambiente na medida em que mostram-se preocupados com os próprios futuros, dos demais e com o do mundo. No que diz respeito às tecnologias, os alunos revelam estar cientes dos efeitos gerados pela tecnologia em si mesmos, afetando suas emoções e alterando a forma como se comunicam; a partir de um ponto de vista coletivo, ao apontar os impactos gerados em seus vínculos interpessoais; e aspectos



gerais, nos efeitos que a tecnologia gera e ainda irá gerar no mundo. Na relação razão e ciência, os alunos destacam como ambos os fatores influenciam crenças pessoais, bem como são importantes para a tomada de decisão, disseminação do conhecimento, asseguarção de nossa qualidade de vida e compreensão do mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse trabalho abordamos a definição do conceito de cuidado de si descrito, de forma sintetizada, como uma série de exercícios existenciais estabelecidos de si para si a fim de promover um olhar atento em relação a si, aos outros e ao mundo. A partir disso, apresentamos brevemente a significação adquirida por tal preceito nos momentos socrático-platônico – por meio dos textos “O Primeiro Alcibíades”, “Laques” e “Carta VII” – e no momento helenístico, compreendido como a “idade de ouro” do cuidado de si.

Em seguida, abordamos como a prática da escrita de si, compreendida como um exercício existencial, pode ser empregada na aprendizagem de filosofia com o objetivo de suscitar nos estudantes uma atitude crítica perante o que os cerca, de forma a efetivar o cuidado de si. Por isso, elaborou-se atividades de descrição sobre quatro diferentes temáticas que expressassem sua subjetividade durante a educação remota por conta da Covid 19. Desse modo, os estudantes apontaram, primeiramente no que cerne ao tema da relação entre “adolescência e cuidado”, a compreensão da construção de sua subjetividade relacionada com os questionamentos e incertezas do presente da pandemia. Já no tópico “Como vejo o mundo”, os alunos exercitaram um olhar atento ao mundo refletindo sobre questões como discriminação, desigualdades, futuro social e problemas econômicos e ambientais. Sobre as “tecnologias”, os estudantes salientam os efeitos gerados pela tecnologia em si mesmos, nos outros e, por fim, os impactos que isso geram e modificam o mundo. Por fim, a temática que aborda “razão e ciência” discute como ambos influenciam crenças pessoais e coletivas, que, por um lado, disseminam pseudo-informações que levaram a produção do negacionismo da ciência e, por outro lado, destacam sua importância para assegurar a qualidade de vida e a compreensão holística do mundo.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

Mediante ao exposto, voltamos a reafirmar o potencial do cuidado de si na promoção de um ensino que suscite o pensamento crítico em relação aos aspectos inerentes a nossa existência. Por fim, a prática da escrita, quando empregada como um exercício de si mesmo, motiva, sobretudo, a prática de “voltar-se a si mesmo”. Assim, por meio da externalização das próprias concepções, configura-se um processo de pensar sobre a própria subjetividade, sobre as relações interpessoais e a maneira como percebemos e nos conectamos com o mundo. Desse modo, a escrita de si é uma prerrogativa imprescindível para efetivar um olhar atento tanto para o ensino de filosofia quanto para toda a existência.

Por fim, é possível inferir que o emprego da escrita filosófica contribui tanto para a disseminação de conhecimentos e para a aprendizagem quanto para efetivar e estimular o estabelecimento de um pensamento atento sobre si mesmo, sobre os demais e sobre o mundo. Logo, ao mesmo tempo em que os estudantes descreviam seus pensamentos e visões de mundo, também solidificavam uma atitude de cuidado de si para consigo, de si para com os outros e para com o mundo. Portanto, a escrita de si é uma forma de concretizar o cuidado de si.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **A Coragem da Verdade: O Governo de Si e dos Outros II**. Martins Fontes, São Paulo, 2014.

FOUCAULT, M. (1981-1982). **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade, Política**. 3. ed. Trad. Elisa Monteiro e Inês A.D.Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3: cuidado de si**. 8ª edição. São Paulo: Graal, 2005.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

PLATÃO. **O primeiro Alcibíades**. In: PLATÃO. Diálogos: Fedro - Cartas - O primeiro Alcibíades. Belém: Ed.UFPA, 1975, p. 197-249.

ROJAS, Claudia Arcila. La filosofía como palpitar literario en diálogo de sentidos y sentires a través de la escritura y la lectura. **IF-Sophia**. Ano VII, Volume VII, Número XXII, 2021, p. 81-99.

VANDRESEN, Daniel Salésio; LUCINI, Bárbara Fabiani; LUCINI, Brenda Fabiani. O ensino de filosofia e a escrita filosófica: a experiência da escrita de si no ensino médio. **Revista Digital de Ensino De Filosofia**, v. 7, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67179>. Acesso em: 05 jan. 2022.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

## ARTIGOS



Fonte: A imagem é de autoria da estudante Eduarda Oldoni Scapinello, do 3º. ano do Curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio do IFPR/Campus Avançado Coronel Vivida. A presente ilustração participou da seleção da imagem da capa da presente edição, a qual foi regido pelo processo registrado no SEI/IFPR nº 23411.011581/2020-21.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 15/10/2022

Aprovado em: 19/12/2022

Publicado em: 30/12/2022

## O DEBATE SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO E O PAPEL DO SISTEMA DE CRÉDITO EM MARX

### THE DEBATE ABOUT THE TRANSITION PROCESS AND THE ROLE OF THE CREDIT SYSTEM IN MARX

### LA DEBATO PRI LA TRANSIRA PROCESO KAJ LA ROLO DE LA KREDITA SISTEMO EN MARX

Dr. Ricardo Pereira de Melo<sup>22</sup>

#### Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar o sistema de crédito e do juro na Seção V do Livro 3 de *O Capital* de Marx. Assim, procura-se mostrar como o desenvolvimento do sistema de crédito atua de maneira mais revolucionária, acelerando o processo de extração de mais-valia e, também, acelerando o processo de *negação da negação* do modo de produção capitalista. Diante desse fator importante de compreensão do processo de transição descrito por Marx, defendemos que a chave do processo de transição e a negação do modo de produção capitalista encontra-se nas passagens consagradas sobre o assunto no Livro 3 de *O Capital*, inclusive nas cartas e contatos com a classe trabalhadora na qual, Marx ataca a forma predatória e parasita do capital portador de juros e a importância da organização da classe trabalhadora diante da espoliação causada pelo capital.

**Palavras-chave:** Capital. Crédito. Crise. Transição. Socialismo.

#### Abstract

This article aims to analyze the credit and interest system in Section V of Book 3 of Marx's *Capital*. Thus, it seeks to show how the development of the credit system acts in a more revolutionary way, accelerating the process of extracting surplus value and, also, accelerating the process of negating the negation of the capitalist mode of production. Faced with this important factor for understanding the transition process described by Marx, we argue that the key to the transition process and the negation of the negation of the capitalist mode of production is found in the consecrated passages on the subject in Book 3 of *Capital*, including the letters and contacts with the working class in which

<sup>22</sup> Doutor em Filosofia pela UNICAMP. Professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4234-0471> / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6736867060595910> / E-mail: [ricardopdemelo@gmail.com](mailto:ricardopdemelo@gmail.com). Esse texto é uma versão modificada de parte de minha Tese de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) defendida em 2015, sob a orientação do Prof. Dr. Hector Benoit.



Marx attacks the predatory and parasitic form of interest-bearing capital and the importance of working-class organization in the face of dispossession caused by capital.

**Keywords:** Capital. Credit. Crisis. Transition. Socialism.

### Resumo

Ĉi tiu artikolo celas analizi la krediton kaj interezsistemon en Sekcio V de Libro 3 de La Kapitalo de Markso. Tiel, ĝi celas montri kiel la evoluo de la kreditsistemo agas en pli revolucia maniero, akcelante la procezon de ekstraktado de plusvaloro kaj, ankaŭ, akcelante la procezon de neado de la negacio de la kapitalisma produktadmaniero. Fronte al ĉi tiu grava faktoro por kompreni la transirprocezon priskribitan de Marx, ni argumentas, ke la ŝlosilo al la transira procezo kaj la neado de la kapitalisma produktadmaniero troviĝas en la sanktigataj trajtoj pri la temo en Libro 3 de Kapitalo, inkluzive de en la leteroj kaj kontaktoj kun la laborista klaso, en kiuj Markso atakas la rabantan kaj parazititan formon de interes-portanta kapitalo kaj la gravecon de la laborista organizo fronte al la senposedigo kaŭzita de la kapitalo.

**Ŝlosilvortoj:** Kapitalo. Kredito. Krizo. Transiro. Socialismo.

## I

Quando Marx escrevia a versão definitiva de *O Capital* encontrava-se profundamente envolvido pelos acontecimentos econômicos e sociais do seu tempo, principalmente analisando as consequências das crises cíclicas do sistema capitalista que se aprofundavam naquele momento, além de trabalhar ativamente na organização internacional dos trabalhadores. Neste período conturbado a partir da década de 1850, Marx seguiu atentamente os contornos mais gerais do desenvolvimento dos bancos e do sistema financeiro, assim como, a implantação do Banco do Povo e do crédito popular no governo de Luís Napoleão e do progresso da dívida pública dos principais países da Europa. De certa forma, esses temas foram analisados por Marx em diversos artigos do período e sistematizados teoricamente no Livro 3 de *O Capital*.

Assim, com o desenvolvimento do sistema de crédito, Marx pode verificar e analisar o capital portador de juros em sua “potência última”<sup>23</sup>. O dinheiro de crédito, juro, dívida pública e as formas antediluvianas do capital são tratadas dialeticamente por Marx na Seção V do Livro 3 da obra máxima do autor. O capital portador de juros é a

<sup>23</sup> São nas primeiras páginas da Seção V do Livro 3 que Marx apresenta a parte conceitual do capital portador de juros, demonstrando como o juro é apenas parte do lucro. Dessa forma, a categoria juro existe a partir da separação entre duas espécies de capitalistas juridicamente opostas: capitalista monetário e capitalista funcionante. Como síntese, Marx apresenta o capital portador de juros como o capital por completo, “pronto e acabado”, a forma mais mistificada e fetichizada do capital.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

forma desenvolvida do capital usurário e, ao mesmo tempo, essa categoria não se confunde com a usura<sup>24</sup>. Marx, procura mostrar que o resultado do desenvolvimento lógico e imanente do conceito de capital tem como ápice o sistema de crédito cujo dinheiro de crédito é a sua expressão mais acabada<sup>25</sup>. Assim, no modo de produção capitalista, o capital portador de juros atua de maneira mais revolucionária, acelerando o processo de extração de mais-valia e, também, acelerando o processo de sua ruína porque, especialmente o capital à juros sob égide do capital, eleva o grau de separação entre os donos dos meios de produção e o trabalhador. Diante desse fator importante de compreensão do processo de transição e o papel do capital usurário e do juro, pensamos que o estudo da Seção V do Livro 3 de *O Capital*, deve ser tratado com grande rigor teórico.

Defendemos que importantes aspectos do processo de transição e a negação do modo de produção capitalista encontra-se em trechos desta seção do livro, inclusive passagens utilizadas por Marx em cartas enviadas às lideranças da classe trabalhadora na qual criticava a forma predatória e parasita do capital portador de juros e a importância da organização da classe trabalhadora diante da espoliação causada pelo sistema de crédito e do juro. Para esse artigo, discutiremos especialmente sobre o capítulo XXIII do Livro 3 de *O Capital*<sup>26</sup> que Marx trata, em algumas passagens, o processo de transição e das contradições do juro na circulação do capital.

## II

<sup>24</sup> Uma diferença específica (*differentia specifica*) do capital portador de juros e do capital usurário é que este último emprestava a pequenos produtores (artesão e camponeses) e o capital portador de juros é emprestado aos grandes proprietários de terra, isto é, o capitalista originário moderno. Na forma contemporânea, o capital portador de juros é emprestado aos grandes capitalistas em geral.

<sup>25</sup> Para uma análise dos diferentes tipos de circulação do dinheiro e do dinheiro de crédito em Marx, consultar MELO, Ricardo. **Marx e a circulação capitalista**. Campinas: Unicamp, 2015 (Tese de Doutorado em Filosofia).

<sup>26</sup> Todas as citações referentes ao *Capital* serão citadas no texto da seguinte maneira: a) MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro Terceiro. Tomo 1: O processo global da produção capitalista. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984, será citado no corpo do texto como OC IIIa, seguido pelo número da página; b) MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico. Volume 3. Tradução Reginaldo Sant'anna. São Paulo: Difel, 1985, será citado no texto como TMV III, seguido pelo número da página; c) MARX, Karl. **Das Kapital**. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich: Werke (Band 25). Berlin: Dietz Verlag, 1983 será citado no texto como MEW 25, seguido pelo número da página; d) MARX, Karl. **Theorien über den Mehrwert**. Dritter Teil. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich: Werke (Band 26.3). Berlin: Dietz Verlag, 1968 será citado no texto como MEW 26.3, seguido pelo número da página.



O período que vai de 1878 a 1922, isto é, a data de publicação do livro *o Anti-During* de Friedrich Engels até período imediatamente posterior à Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, é de vital importância dos contornos posteriores da teoria marxista e da própria interpretação dos textos de Marx. Além disso, não é possível menosprezar os traços conjunturais importantes da história econômica e política da Europa no período citado. Dentre esses traços conjunturais, podem-se destacar a ampliação e divulgação dos movimentos grevistas, a universalização do sufrágio universal, a ascensão dos partidos socialistas, nacionalismo, conservadorismo, militarismo, imperialismo etc.

Trata-se de importantes transformações do desenvolvimento capitalista e um “divisor de águas” na história das obras de Marx, principalmente das interpretações em torno de *O Capital*. É um período fértil para a discussão dos principais marxistas (independentemente de suas filiações políticas), tais como, Bernstein, Kautsky, Luxemburg, Lenin, Trotsky, Bauer, Hilferding. É importante lembrar que é nesse período, mais especificamente, pós-óbito de Marx que vão acontecer as compilações dos Livros 2 e 3 de *O Capital*.

Diante dessa conjuntura, nos vários apontamentos de *O Capital*, Engels vai sugerir uma reorientação no pensamento de Marx, alterando em diversos aspectos da exposição dialética do seu conteúdo e quebrando a sequência lógica dos parágrafos. Isso também é perceptível nas diversas introduções escritas por ele das obras de Marx após 1883<sup>27</sup>. Consoante com essa visão de Engels, vários autores contemporâneos irão buscar uma “nova” interpretação de *O Capital*, buscando acima de tudo a atualização empírica do desenvolvimento do sistema de crédito, assim como sugere Engels nas passagens na Seção V do Livro 3.

---

<sup>27</sup> Ver também o debate sobre o positivismo e o marxismo nas obras do último Engels em ANTUNES, Jadir; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. Questões acerca da chamada dialética da natureza. **Revista Educere et Educare** (Impresso), v. 8, p. 33-55, 2009. BENOIT, Hector. Da dialética da natureza à derradeira estratégia política de Engels. In: BOITO, Armando et ali. **A Obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações**. São Paulo: Xamã, IFCH-Unicamp, 2000. MUSSE, Ricardo. Sistema e método no último Engels. **Revista Discurso**. São Paulo: USP, FFLCH, v. 30, p. 87-100, 1999. MUSSE, Ricardo. A dialética como método e filosofia no último Engels. **Revista Crítica Marxista**. São Paulo, v. 5, p. 40-54, 1997.



É interessante notar que Engels sempre procurou atualizar *O Capital* de Marx mostrando, sempre que possível, novos dados empíricos da teoria materialista que configurava uma “nova fase” do capitalismo. No adendo do Livro III intitulado “A Bolsa”, Engels, procurando atualizar empiricamente as análises das situações atuais no final do século XIX, considera que o capitalismo “sobreveio uma transformação que hoje confere à bolsa importância consideravelmente elevada”<sup>28</sup>. O elemento temporal e empírico está presente regularmente nos apontamentos de Engels, conforme observa-se: “A importância das ações ferroviárias, comparadas com a de hoje (jetzt) [...] Naquela época (Damals war noch) [...] Naquele tempo (Damals also)”<sup>29</sup>.

Esse adendo escrito por Engels provavelmente no ano de 1895 está dividido em 7 apontamentos que segundo ele, relata:

Mientras tanto, estoy a punto de terminar, para la N[eue] Z[eit], un texto que te gustará: ‘Complemento y anexo al Capital, Livro III: Ley del valor y cuota de beneficio’. Respuesta a las objeciones de Sombart y de C[onrad] Schmidt. Más tarde seguirá el número 2: el papel de la Bolsa que ha experimentado importantísimos cambios desde que Marx escribió sobre el particular en 1865. Conforme a las necesidades y el tiempo de que disponga, habrá una continuación. Si yo hubiera tenido mente libre, el primer artículo ya estaría terminado<sup>30</sup>.

Neste sentido, nas páginas dedicadas ao desenvolvimento do capital portador de juros e sobre o sistema de crédito, os economistas e sociólogos buscaram resolver as lacunas deixadas por Marx, principalmente fazendo as “atualizações” sugeridos por Engels, isto é, partindo como pressuposto as aparências empíricas das manifestações conjunturais e não do objeto teórico e dialético de *O Capital*.

A partir dos problemas referentes ao desenvolvimento do capital portador de juros e o final da seção V do Livro 3 de *O Capital* empreendeu-se um acalorado debate sobre a “teoria do colapso”, isto é, a possibilidade de transição ao socialismo ou a negação da negação. O primeiro a participar desse debate foi Eduard Bernstein, amigo de Engels e líder da Social-Democracia Alemã.

<sup>28</sup> Engels, F. A Bolsa (*Die Börse*). In: OC IIIb, p. 333; MEW 25, p. 917.

<sup>29</sup> Engels, F. A Bolsa (*Die Börse*). In: OC IIIb, p. 333; MEW 25, p. 917.

<sup>30</sup> Carta de Engels a Kautsky de 21 de maio de 1895. Cf. MARX, K.; ENGELS, F. **Cartas sobre El Capital**. Barcelona: Laia, 1974, p. 318.



Bernstein já havia manuseado o Livro 3 logo após a edição de Engels e, por sua vez, utilizando-se dos apontamentos e acréscimos deixados por Engels, vai defender que com a consolidação do sistema de crédito, o capitalismo criou elementos capazes de impedir as crises devastadoras. Esse diagnóstico de Bernstein se encaixaria perfeitamente na atualização do programa político da classe trabalhadora nas correntes intelectuais europeias a partir da virada do século XIX.

Em parte, essa proposta de “atualização” empírica de *O Capital* proposta por Bernstein já estava presente na leitura engelsiana da dialética de Marx. Com um novo “pressuposto do socialismo”, Bernstein observara que as tarefas da classe operária e do desenvolvimento do capital também se transformariam. Isso significou todo um processo de revisão teórica do marxismo, mas principalmente subestimando o papel importante da exposição dialética do capital.

É inegável que o modo de produção capitalista passa por inúmeras metamorfoses e que Marx não havia nem sequer terminado os capítulos que desenvolveria sobre o sistema de crédito e o capital acionário. Mas, diferente da posição de Engels (e Bernstein), Marx procurou escrever uma obra dialética e não uma obra de economia positiva ou descritiva. Para entender o papel do desenvolvimento das formas antediluvianas do capital em Marx torna-se fundamental buscar a imanência da obra máxima de seu autor e como ele procurou resolver as questões do desenvolvimento interno do capital.

Marx, nesse sentido, daria “vida na matéria” da contradição imanente entre a economia política da burguesia e a economia política da classe trabalhadora. De um lado, a ciência ideológica da classe dominante e, de outro lado, a atribuição histórica dada por Marx à classe trabalhadora enquanto sujeito. Em *O Capital*, Marx daria uma formulação teórico-filosófica a uma oposição imanente das categorias postas historicamente.

Segundo Benoit, Marx romperia com toda tradição não-dialética e dos “saberes do entendimento” para pensar uma ciência negativa, negação da negação, que pudesse expor dialeticamente as contradições do conceito mais geral e também múltiplo do capital. A determinação última do conceito de capital, a universalidade concreta e necessariamente científica, é a exposição imperiosa da negatividade das categorias e a



sua realização conceitual-temporal. Dessa forma, pouco a pouco no decorrer dos três livros de *O Capital*, Marx vai apresentando “as contradições lógicas do capitalismo e postos os seus pressupostos históricos”. Para Benoit, esse momento na obra do autor: “[...] a procura do momento sintético do analítico, isto é, a superior e interna unidade dialética entre as partes, o momento propriamente dialético”<sup>31</sup>.

Nesta perspectiva, Marx já em seu tempo, colocava que a tendência história do capital portador de juros, isto é, forma desenvolvida do capital usurário, é o momento rigoroso da unidade entre teoria e práxis, a forma ideal de expressão do conteúdo oculto que essa categoria se encontrava ainda nos escombros das fases pré-capitalistas de produção<sup>32</sup>. O desenvolvimento histórico do capital a juros significa, para Marx, o final de um percurso categorial e o início do processo histórico transitivo, a dissolução da própria forma capitalista de produção em barbárie ou revolução.

Para Benoit a “história é entendida exatamente como o devir contraditório que surge na maneira antagônica através do qual, a partir de um certo momento, os homens produzem e reproduzem a sua vida”<sup>33</sup>. Seguindo os passos dos textos de Benoit, Marx estaria pensando a temporalidade como um processo contraditório do presente posto, ou seja, as contradições da própria história do modo de produção capitalista são analisadas dialeticamente e a maneira pela qual se realiza sua superação, uma superação negativa, a negação da negação.

Diferente da maioria das leituras positivas e economicistas de Marx, neste trabalho procura-se mostrar que o autor não faz uma teoria empírica da história para descrever e analisar dados estatísticos de diversos povos com suas riquezas que serviriam para futuras atualizações. Na verdade, Marx constrói uma teoria da história mundial, uma história do presente posto do modo de produção capitalista, onde o conceito (e todas as suas potencialidades) se manifesta na totalidade do real.

<sup>31</sup> BENOIT, Hector. Sobre o desenvolvimento (dialético) do programa. *Crítica Marxista*, Editora Xamã, v. n 4, p. 09-44, 1997.

<sup>32</sup> AVINERI, Shlomo. *O pensamento político e social de Karl Marx*. Coimbra: Coimbra, 1978. p. 320: “[...] a análise que Marx elabora do capitalismo não se confinou ao chamado capitalismo ‘primitivo’ ou inicial, o qual fundia propriedade directa com *controle* efectivo. Resulta claro que é totalmente falsa a idéia de que Marx nunca encarou uma forma mais sofisticada de capitalismo, com a propriedade legal divorciada do *controle* efectivo. Pelo contrário, Marx foi um dos que primeiro previram este desenvolvimento como uma consequência necessária das necessidades internas da sempre crescente expansão capitalista”.

<sup>33</sup> BENOIT, Hector. A luta de classes como fundamento da história. In: Caio Navarro de Toledo. (Org.). *Ensaio sobre o Manifesto Comunista*. São Paulo: Xamã, 1998.



Nesta perspectiva, voltando ao texto do próprio Marx, apresentaremos algumas notas sobre o desenvolvimento do sistema de crédito e o processo de transição ao socialismo exposta na Seção V do Livro 3.

### III

Já em seu tempo, Marx criticava as hipóteses dos economistas vulgares e dos banqueiros sobre a origem do juro como *mero* fruto do capital e, portanto, o capital ser gerado pelo próprio capital. Dessa hipótese absurda, o resultado seria a independência absoluta entre o capital industrial e o capital portador de juros. Neste sentido, Marx procurava, então, mostrar as concepções equivocadas do socialista francês Pierre-Joseph Proudhon sobre o juro e criticar o programa socialista “pequeno-burguês” que, de certa forma, era a base do desenvolvimento do chamado Banco do Povo e do crédito popular.

Para Marx, Proudhon nunca compreendeu que o dinheiro é a forma necessária do desdobramento da contradição interna da mercadoria e ele também nunca diferenciou as formas como o dinheiro se apresenta na circulação. Por isso, segundo Marx, Proudhon confundia as diferenças conceituais entre o dinheiro e o capital.

Para Proudhon, o juro significava uma figura “prejudicial” do processo de troca por considerá-lo como uma forma “excedente” sobre o preço final das mercadorias e paga totalmente pelos trabalhadores, isto é, “tudo deve ser *vendido*, e nada *emprestado*”<sup>34</sup> e, dessa forma, o juro adiciona ao salário, provocando o aumentando dos custos de reprodução dos trabalhadores. O capitalista financeiro empresta, frequentemente, o mesmo dinheiro diversas vezes no processo de troca e, com isso, não acontece nenhuma venda ou compra, apenas aumento da circulação do dinheiro.

Segundo Proudhon, o juro faz aumentar o preço da mercadoria e o trabalhador, com isso, fica impossibilitado de comprar a mercadoria por causa do aumento do preço. Para Marx, o juro em nada altera o valor dos “chapéus de Proudhon”, mas apenas a distribuição da mais-valia contida nesse valor entre pessoas diferentes.

---

<sup>34</sup> TMV III, p. 1561; MEW 26.3, p. 515.



Ironicamente, Marx critica Proudhon por querer que o trabalho volte às formas primitivas de produção<sup>35</sup>, protegendo o trabalho assalariado dos “embaraços” do juro. “Os chapeleiros de M. Proudhon não parecem ser *capitalistas*, mas principiantes, aprendizes do ofício”<sup>36</sup>.

Os socialistas prodhonianos defendiam a mercadoria para atacar o dinheiro, como se os juros fossem uma propriedade da circulação simples do dinheiro. De certa forma, o procedimento utilizado pelos proudhonianos é apresentar o “dinheiro sem valor”, artifício muito semelhante praticado pelos monetaristas seguidores de David Ricardo e do *Currency Principle*.

Proudhon não percebeu o movimento específico do capital portador de juros. Isso o levou a confundir o juro na formação do preço de produção da mercadoria. A introdução do juro no processo em nada altera o preço da mercadoria, mas modifica a distribuição da mais-valia entre os dois capitalistas<sup>37</sup>.

Os socialistas prodhonianos e os reformistas possuem em comum, do ponto de vista do programa socialista, atacar a forma mais fetichizada do capital, sem criticar os seus pressupostos, ou seja, a própria produção do capital (da mais-valia). Eles defendiam a mercadoria industrial contra o juro bancário “que hoje empavona de ‘socialismo’” é um grande desconhecimento do próprio desenvolvimento contraditório do capital.

Como o juro nunca é vendido, mas emprestado, os capitalistas sempre ficam mais ricos, pois sempre recuperaram o capital de empréstimo. Dessa análise equivocada do juro, os partidários de Proudhon foram eloquentes defensores do chamado “Banco do Povo”, atirando-se ao ataque da forma-juro, principalmente aos milhões anuais

<sup>35</sup> AVINERI, Shlomo. **O pensamento político e social de Karl Marx**. Coimbra: Coimbra, 1978. p. 320: “[...] a análise que Marx elabora do capitalismo não se confinou ao chamado capitalismo ‘primitivo’ ou inicial, o qual fundia propriedade directa com *controle* efectivo. Resulta claro que é totalmente falsa a idéia de que Marx nunca encarou uma forma mais sofisticada de capitalismo, com a propriedade legal divorciada do *controle* efectivo. Pelo contrário, Marx foi um dos que primeiro previram este desenvolvimento como uma consequência necessária das necessidades internas da sempre crescente expansão capitalista”.

<sup>36</sup> TMV III, p. 1561; MEW 26.3, p. 515.

<sup>37</sup> A crítica à Proudhon e toda a corrente que acredita na justiça simplesmente pelo viés jurídico e esquece da relação econômica mesma que é ocultada pelo cotidiano das mercadorias. O ideal de justiça de Proudhon e o juridicismo reformista do Estado seriam, para Marx, um fracasso, pois as relações capitalistas se dão objetivamente nas relações econômicas entre mercadorias e protegidas por seus guardiões privados que se personificam por meio das mercadorias.



decorrentes da dívida pública, “isso significa apenas que não se deve passar da acanhada produção pequeno-burguesa-camponesa e artesanal para a indústria moderna”<sup>38</sup>. O projeto de reforma dos bancos proposto por Darimon, um partidário de Proudhon, é contra o capital portador de juros, sem lançar-se na crítica a produção capitalista.

Assim, depois de apresentar as críticas aos socialistas franceses, Marx apresenta a forma transitória a partir das fábricas falidas por causa da espoliação do sistema de crédito:

Esta abolição (*Aufhebung*) do modo de produção capitalista dentro do próprio modo de produção capitalista e, portanto, uma contradição que abole a si mesma e que *prima facie* se apresenta como simples ponto de passagem para uma nova forma de produção<sup>39</sup>.

Mais uma vez, Marx se utiliza da linguagem hegeliana, *Aufhebung*, para precisar o significado dialético transitório da “negação da negação” do modo de produção capitalista, pelas suas bases internas e contraditórias. Como Marx relata a Engels, “el capital por acciones, como la forma mais perfecta (que desemboca no comunismo), con, al mismo tiempo, todas sus contradicciones”<sup>40</sup>.

Evidente, como bem nota Shlomo Avineri<sup>41</sup>, que o pensamento de Marx sobre o processo de transição ao socialismo apresentado no capítulo XXVII do Livro 3, se aproxima, na mesma direção, do significado dialético de transição no final do Livro 1 de *O Capital*. A *Aufhebung* é a alternativa do desenvolvimento imanente contraditório do próprio capital.

Na sociedade por ações, o pagamento dos acionistas e a função da empresa em pagar os juros aos investidores tornam-se a finalidade da empresa, todo o processo real de produção de mais-valia é mistificado neste processo. A produção e apropriação da riqueza são capitalistas, mas o capitalista funcionante não tem o controle total da propriedade privada. Assim:

Esse resultado do máximo desenvolvimento da produção capitalista é um ponto de passagem necessário para a retransformação do capital em propriedade dos produtores, porém não mais como propriedade

<sup>38</sup> TMV III, p. 1561; MEW 26.3, p. 515.

<sup>39</sup> OC IIIa, p. 333.

<sup>40</sup> Carta de Marx a Engels de 2 de abril de 1858. Cf. MARX, K.; ENGELS, F. **Cartas sobre El Capital**. Barcelona: Laia, 1974, p. 77.

<sup>41</sup> AVINERI, Shlomo. **O pensamento político e social de Karl Marx**. Coimbra: Coimbra, 1978, pp. 316-317.



privada de produtores individuais, mas como propriedade dos produtores associados, como propriedade diretamente social. É, por outro lado, ponto de passagem para a transformação de todas as funções do processo de reprodução até agora ainda vinculadas à propriedade do capital em meras funções dos produtores associados, em funções sociais<sup>42</sup>.

Para Marx, as fábricas cooperativas dos próprios trabalhadores são a primeira ruptura com o modo de produção capitalista, embora reproduzam os defeitos do sistema do capital. Nas cooperativas de trabalhadores associados, o trabalho de superintendência desaparece. Neste ponto, com o desenvolvimento das cooperativas de trabalhadores, Marx apresenta uma crítica ao “paladino do capital industrial e comercial”, direcionada ao movimento proudhoniano:

Isso só é possível na base do trabalho livre se este for proprietário das condições de produção. O trabalho livre se desenvolve dentro da produção capitalista na qualidade de trabalho social (*als gesellschaftliche Arbeit*). Ser ele proprietário das condições de produção significa portanto que estas pertencem aos trabalhadores associados, que estes produzem nessa condição e subsumem (*subsumieren*) a si a própria produção como produção socializada (*ihre eigne Produktion unter sich als vergesellschaftete*)<sup>43</sup>.

As fábricas cooperativas devem ser consideradas como as formas de transição do modo de produção capitalista ao modo associado. Para Marx, as fábricas cooperativas dos próprios trabalhadores são a primeira ruptura com o modo de produção capitalista, embora reproduzam os defeitos do sistema do capital. Mas, a antítese entre o capital e o trabalho no interior da fábrica já estão abolidas. Assim:

Elas demonstram como, em certo nível de desenvolvimento das forças produtivas materiais e de suas correspondentes formas sociais de produção, se desenvolve a forma naturalmente um modo de produção, **um novo modo de produção** [...] As empresas capitalistas por ações tanto quanto as fábricas cooperativas devem ser consideradas formas de transição do modo de produção capitalista ao modo associado, só que, num caso a antítese é abolida e, no outro, positivamente<sup>44</sup>.

Com o desenvolvimento do sistema de crédito, as forças produtivas são alavancas no seu grau máximo (“até seus limites extremos”). O sistema de crédito

<sup>42</sup> OC IIIa, p. 332. Segundo AVINERI, *op. cit.*, p. 319: “A extensa nota de que Engels fez acompanhar este passo sugere que não entendeu o imenso significado metodológico da análise de Marx”.

<sup>43</sup> TMV III, p. 1560; MEW 26.3, p. 514.

<sup>44</sup> OC IIIa, p. 334.



acelera o processo de acumulação do capital e eleva o desenvolvimento do mercado mundial e com elas suas crises. Agora as crises não são elementos isolados. O crédito e o mercado mundial ligados pelo grande capital cumprem a tarefa histórica do modo de produção capitalista. Com isso, neste momento expositivo, a transição para um novo modo de produção apenas pode se dar com uma revolução mundial, assim como, “o crédito acelera as erupções violentas dessa contradição, as crises e, com isso, os elementos da dissolução do antigo modo de produção”<sup>45</sup>.

É digno de nota que enquanto escrevia *O Capital*, Marx participava da fundação e organização da I Internacional dos Trabalhadores. Para Hector Benoit<sup>46</sup> isso não é acidental, pois a obra máxima de Marx é a expressão revolucionária da classe trabalhadora, enquanto teoria e prática. No *Manifesto de lançamento da Associação Internacional dos Trabalhadores* fundada em 1864, escrito por Marx de 21 a 27 de outubro, ele se utiliza de diversas passagens que posteriormente serão publicadas na Seção V do Livro 3, que avigora a visão de Benoit sobre uma “teoria dialética e programática da revolução”. Neste *Manifesto* escrito por Marx, notam-se as analogias entre a teoria e a prática:

[...] em plena luz do dia, a economia política burguesa sucumbia ante a economia política da classe operária [...] Referimo-nos ao movimento cooperativo, principalmente às fábricas cooperativas levantadas pelos esforços desajudados de alguns *hands* audazes. O valor dessas grandes experiências sociais não pode ser superestimado. Pela ação, ao invés de pôr palavras, demonstraram que a produção em larga escala e de acordo com os preceitos da ciência moderna, pode ser realizada sem a existência de uma classe de patrões que utilizam o trabalho da classe dos assalariados [...] o trabalho assalariado é apenas uma forma transitória e inferior, destinada a desaparecer diante do trabalho associado que cumpre a sua tarefa, com gosto, entusiasmo e alegria<sup>47</sup>.

Para finalizar, esse breve artigo procurou mostrar o rigor conceitual de Marx ao apresentar as contradições no interior do próprio capital, mais especificamente as contradições do sistema de crédito que no desenrolar da crise econômica surge a

<sup>45</sup> OC IIIa, p. 335.

<sup>46</sup> BENOIT, Hector. Sobre a crítica (dialética) de O Capital. **Revista Crítica Marxista**. São Paulo: Xamã, n° 03, 1996. Ver também BENOIT, Hector. O conceito de transição de Marx ou receita do futuro. In: Andréa Galvão. (Org.). **Marxismo, capitalismo, socialismo**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 145-165.

<sup>47</sup> MARX, K.; ENGELS, F. **Textos II**. São Paulo: Alfa-Omega, 1977, p. 319.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

necessidade de organização da classe operária. Assim, no modo de produção capitalista, o capital portador de juros atua de maneira mais revolucionária, acelerando o processo de extração de mais-valia e, também, acelerando o processo de sua decadência, pois aumenta o grau de separação entre os donos dos meios de produção e o trabalhador.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Jadir; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. Questões acerca da chamada dialética da natureza. **Revista Educere et Educare** (Impresso), v. 8, p. 33-55, 2009.

AVINERI, Shlomo. **O pensamento político e social de Karl Marx**. Coimbra: Coimbra, 1978.

BENOIT, Hector. A luta de classes como fundamento da história. In: Caio Navarro de Toledo. (Org.). **Ensaio sobre o Manifesto Comunista**. São Paulo: Xamã, 1998.

BENOIT, Hector. Da dialética da natureza à derradeira estratégia política de Engels. In: BOITO, Armando et ali. **A Obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações**. São Paulo: Xamã, IFCH-Unicamp, 2000.

BENOIT, Hector. O conceito de transição de Marx ou receita do futuro. In: Andréa Galvão. (Org.). **Marxismo, capitalismo, socialismo**. São Paulo: Xamã, 2008.

BENOIT, Hector. Sobre a crítica (dialética) de O Capital. **Revista Crítica Marxista**. São Paulo: Xamã, n° 03, 1996.

BENOIT, Hector. Sobre o desenvolvimento (dialético) do programa. **Crítica Marxista**, Editora Xamã, v. n 4, p. 09-44, 1997.

MARX, Karl. **Das Kapital**. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich: Werke (Band 25). Berlin: Dietz Verlag, 1983.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro Terceiro. Tomo 1: O processo global da produção capitalista. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico**. Volume 3. Tradução Reginaldo Sant'anna. São Paulo: Difel, 1985.

MARX, Karl. **Theorien über den Mehrwert**. Dritter Teil. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich: Werke (Band 26.3). Berlin: Dietz Verlag, 1968.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cartas sobre El Capital**. Barcelona: Laia, 1974.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos II**. São Paulo: Alfa-Omega, 1977

MELO, Ricardo. **Marx e a circulação capitalista**. Campinas: Unicamp, 2015.

MUSSE, Ricardo. A dialética como método e filosofia no último Engels. **Revista Crítica Marxista**. São Paulo, v. 5, p. 40-54, 1997.

MUSSE, Ricardo. Sistema e método no último Engels. **Revista Discurso**. São Paulo: USP, FFLCH, v. 30, p. 87-100, 1999.



Recebido em: 05/10/2022

Aprovado em: 12/12/2022

Publicado em: 30/12/2022

## A RELAÇÃO ENTRE O MÉTODO TERAPÊUTICO DE NISE DA SILVEIRA E A FENOMENOLOGIA DA VIDA DE MICHEL HENRY

### THE RELATION BETWEEN NISE DA SILVEIRA'S THERAPEUTIC METHOD AND MICHEL HENRY'S PHENOMENOLOGY OF LIFE

### LA RILATO INTER LA TERAPEUTICA METODO DE NISE DA SILVEIRA KAJ LA FENOMENOLOGIO DE LA VIVO DE MICHEL HENRY

Piero Disconzi<sup>48</sup>

#### Resumo

O presente trabalho visa apresentar a relação do método terapêutico da médica e psiquiatra Nise da Silveira (1905-1999) com a Fenomenologia da Vida do filósofo e fenomenólogo Michel Henry (1922-2002). Nise da Silveira revolucionou o tratamento psiquiátrico de sua época indo contra a psiquiatria tradicional e desenvolvendo um método revolucionário para o tratamento de pacientes esquizofrênicos, constituído através da arte, da cultura e, sobretudo, do que ela chama de afeto catalisador. Como método investigativo deste trabalho, a relação entre o afeto catalisador, de Nise da Silveira, e a afetividade originária, de Michel Henry, é desenvolvida através das obras “Imagens do Inconsciente” (1981), de Nise, bem como “A Barbárie” (1987), “Encarnação: por uma filosofia da carne” (2013) e “Filosofia e Fenomenologia do corpo: ensaio sobre a ontologia biraniana” (2012) de Henry. O filósofo, assim como Nise que buscou uma terapia mais afetiva, em sua filosofia busca refletir sobre aquilo que foi deixado de lado pela filosofia clássica e pela fenomenologia tradicional: a vida tal qual como ela é. As teorias/abordagens de ambos autores buscam, de certa maneira, apontar para aquilo que a ciência e a racionalidade não conseguem penetrar: a carne afetiva da invisibilidade da vida na sua subjetividade absoluta. Diante disso, através do estabelecimento da relação do método de Nise à Fenomenologia da Vida de Henry, este trabalho visa realizar uma releitura fenomenológica da teoria das imagens.

**Palavras-chave:** Afetividade. Vida. Subjetividade. Filosofia.

#### Abstract

This paper aims to present the relationship between the therapeutic method of the physician and psychiatrist Nise da Silveira (1905-1999), and the Phenomenology of

---

<sup>48</sup> Graduando do curso de Filosofia (Bacharelado) na Universidade Federal de Santa Maria - Rio Grande do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7301-0304> / E-mail: pierodisconzi1@gmail.com / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8762088284111796>



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

Life of the philosopher and phenomenologist Michel Henry (1922-2002). Nise da Silveira revolutionized the psychiatric treatment of her the time by going against traditional psychiatry and developing her revolutionary method for treating schizophrenic patients. The method is constituted through art, culture, and above all through what she calls catalyzing affect. The investigative method used on the present work was articulated through the relation between the catalyzing affect in Nise da Silveira and Michel Henry's original affectivity, especially through "Imagens do Inconsciente" (1981) and Henry's "Barbarism" (1987), "Incarnation: for a philosophy of the flesh" (2013) and "Philosophy and Phenomenology of the body: essay on Buranian ontology" (2012). For just as Nise sought a more affective therapy, Henry in his philosophy seeks to reflect on that which was left aside by classical philosophy and traditional phenomenology: life as it is. The theories/approaches of both authors seek in a way to point to what science and rationality cannot penetrate: the affective flesh of the invisibility of life in its absolute subjectivity. In this way, while relating Nise's method and Henry's Phenomenology of Life, the paper aims at a phenomenological re-reading of the theory of images.

**Keywords:** Affectivity. Life. Subjectivity. Philosophy.

### Resumo

La nuna verko celas prezenti la rilaton inter la terapia metodo de la kuracisto kaj psikiatro Nise da Silveira (1905-1999) kaj la Fenomenologio de la Vivo de la filozofo kaj fenomenologo Michel Henry (1922-2002). Nise da Silveira revoluciigis la psikiatrian traktadon de sia tempo, irante kontraŭ la tradicia psikiatrio kaj evoluigante revolucionan metodon por la kuracado de skizofreniaj pacientoj, konsistigitan per arto, kulturo kaj, ĉefe, tio, kion ŝi nomas kataliza korinklino. Kiel enketmetodo de ĉi tiu laboro, la rilato inter la kataliza afekcio, de Nise da Silveira, kaj la origina afektiveco, de Michel Henry, estas disvolvita per la verkoj "Imagens do Inconsciente" (1981), de Nise, same kiel "A Barbarie" (1987), "Enkarniĝo: direkte al filozofio de la karno" (2013) kaj "Filozofio kaj Fenomenologio de la korpo: eseo pri biraniana ontologio" (2012) de Henry. La filozofo, kiel Nise, kiu serĉis pli afekciajn terapion, en sia filozofio serĉas pripensi tion, kio estis flankenlasita de klasika filozofio kaj tradicia fenomenologio: la vivo tia, kia ĝi estas. La teorioj/aliroj de ambaŭ aŭtoroj celas, iel, montri al tio, kion scienco kaj racio ne povas penetri: la afekciajn karnon de la nevidebleco de la vivo en ĝia absoluta subjektiveco. Tial, per establado de la rilato inter la metodo de Nise kaj Fenomenologio de la Vivo de Henriko, ĉi tiu laboro celas efektiviĝi fenomenologian relegadon de la teorio de bildoj.

**Ŝlosilvortoj:** Afekteco. Vivo. Subjektiveco. Filozofio.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nise da Silveira, nascida na cidade de Maceió, no Estado de Alagoas, Brasil, em 1905, e graduada em medicina pela Faculdade de Medicina da Bahia (UFBA), foi uma importante psiquiatra para a sua época, sendo ainda muito influente na terapia ocupacional dos dias de hoje. Silveira tem como foco de seus trabalhos a proposta de um novo método para atender pacientes psiquiátricos, contrariando os métodos da



psiquiatria tradicional da época. Seu método será desenvolvido no decorrer do presente texto, ao passo em que será articulado à Fenomenologia da Vida do filósofo Michel Henry. Essa articulação é estruturada, primeiramente, na contextualização do método de Nise e da fenomenologia de Henry. Em um segundo momento, é explorado como o método de Nise se relaciona com a arte e de que modo essa relação é próxima à teoria de Henry. No terceiro momento do texto o foco da análise é no conceito niseano de afeto catalisador e sua articulação com a afetividade henryana. Por último, é esboçado alguns direcionamentos de como pensar uma Ética da Vida na teoria de Nise, a partir da análise fenomenológica.

O trabalho de Silveira volta-se para a psiquiatria e para a terapia ocupacional com o intuito de realizar uma reforma no tratamento psiquiátrico da época e denuncia os métodos tradicionais utilizados nos pacientes, como a lobotomia e os eletrochoques pois, para ela, “esses tratamentos eram agressivos e ineficazes” (MAGALDI, 2018, p. 69). Com isso, Nise da Silveira criou um método totalmente diferente, baseado na expressão artística, com o objetivo de possibilitar o devido acesso a seus pacientes. Ela concebia que dentre as “diversas atividades praticadas na terapêutica ocupacional, aquelas que permitem menos difícil acesso aos enigmáticos fenômenos internos eram desenho, pintura, modelagem, feitos livremente” (SILVEIRA, 1981, p. 11).

Nesse contexto, este trabalho consiste em realizar uma relação do método de Nise da Silveira com a Fenomenologia da Vida do filósofo e fenomenólogo Michel Henry. Em tal relação, aqueles fenômenos internos descritos por Silveira podem ser entendidos, no escopo henryano, como a própria subjetividade dos pacientes, em que é possível ter-se acesso através da arte. A subjetividade, para Henry, é a região ontológica que pertence o corpo de um Si<sup>49</sup>. Desse modo, o acesso à arte se dá porque é preciso “tomar consciência das únicas condições que nos permitirão explicar a existência de um corpo situado seguramente no centro da realidade humana: **um corpo que é um Eu**” (HENRY, 2012, p. 18, grifo do autor).

Para realizar esta releitura e relação do método de Nise com a Fenomenologia de Henry, a obra “Imagens do Inconsciente” (1981) servirá como fio condutor neste trabalho. Em seu livro, Nise da Silveira introduz seu trabalho através de seu *atelier* de

---

<sup>49</sup> Em algumas obras, Michel Henry utiliza Si e Ego, e ambos, para o filósofo, expressam o mesmo significado.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

pintura<sup>50</sup>, um espaço onde era fornecido aos seus pacientes a liberdade para desenhar e pintar espontaneamente. Para ela,

Era surpreendente verificar a existência de uma pulsão configuradora de imagens sobrevivendo mesmo quando a personalidade estava desagregada. Apesar de nunca haverem pintado antes da doença, muitos dos frequentadores do atelier, todos esquizofrênicos, manifestavam intensa exaltação da criatividade imaginária, que resultava na produção de pinturas em número incrivelmente abundante, num contraste com a atividade reduzida de seus autores fora do atelier, quando não tinham mais nas mãos seus pincéis (SILVEIRA, 1981, p. 13).

Essa manifestação de intensa exaltação da criatividade imaginária de seus pacientes, sobretudo através da arte, seria, de acordo com Michel Henry, a **vida** e a **cultura**. Isso porque, segundo ele, a cultura “é uma cultura da vida em seu duplo sentido, porque a vida constitui ao mesmo tempo o sujeito dessa cultura e seu objeto” (HENRY, 2012, p. 24). A cultura, então, se manifesta através da vida e, com os pacientes de Nise, evidencia-se que ela é uma autotransformação da vida, no sentido de ser um movimento da própria vida. Mesmo que estes pacientes não tivessem familiaridade com o tipo de expressão artística proposta pelo método de Nise, a cultura já está engendrada na vida subjetiva de cada um. Logo, a cultura é um movimento da vida.

Em contrapartida ao método das imagens (como ela denomina em sua obra), Nise aponta uma dura resistência de psiquiatras no mundo inteiro em relação ao seu método. Essa resistência consiste em reduzir as manifestações artísticas de seus pacientes meramente em “arte psicótica, arte psicopatológica, arraigados a conceitos pré-formados da psiquiatria, insistentes em procurar nessas pinturas somente reflexos de sintomas e de ruína psíquica” (SILVEIRA, 1981, p. 14). Segundo ela, há uma forte influência cartesiana na questão do dualismo mente-corpo nessa redução por parte dos psiquiatras, e da própria psiquiatria tradicional como um todo. O corpo seria uma

---

<sup>50</sup> O *atelier* de pintura, inicialmente, era apenas um setor de atividade entre vários outros setores da Terapêutica Ocupacional, que estava sob a responsabilidade de Nise da Silveira, no Centro Psiquiátrico Pedro II. No entanto, de acordo com ela, desenho e pintura se tornaram de tão grande interesse científico e artístico que esse *atelier* adquiriu uma posição especial (SILVEIRA, 1981, p. 13).



máquina e as doenças resultariam de “perturbações em seu funcionamento” (MAGALDI, 2018, p. 69).

A mesma resistência dos psiquiatras que partilham dos métodos tradicionais de compreensão do humano – diferentes da técnica proposta por Nise – foi denunciada por Michel Henry. Em “A Barbárie” (1987), por exemplo, o filósofo distingue a Cultura e a Barbárie propriamente ditas, em que a segunda precede a primeira (HENRY, 2012). Essa barbárie é a consequência – ou herança – da ciência moderna distinguindo o saber Científico do saber da Vida. Para Michel Henry (2012, p. 24): “a barbárie, diz Joseph de Maistre, é uma ruína, não um rudimento”. Neste primeiro momento, então, nota-se a proximidade do método de Nise da Silveira com a Fenomenologia da Vida de Michel Henry.

## **A SUBJETIVIDADE NA ARTE**

Nise da Silveira e Michel Henry nunca dialogaram, muito embora ambos tenham se aproximado do artista plástico e introdutor da pintura abstrata Kandinsky<sup>51</sup>. Contudo, a proximidade de ambos pode ser articulada, também, ao relacionar a crítica de Henry acerca do distanciamento do saber Científico do saber da Vida. Como mencionado na seção anterior, o método de Nise se configura em uma alternativa aos métodos tradicionais sobre os quais Henry tece sua crítica. A seguir, será desenvolvido mais minuciosamente como o método das imagens atua na compreensão das condições psiquiátricas através de uma aproximação dos dois modos de aparecer de Henry, mostrando, assim, as semelhanças entre ambas teorias.

O movimento que emerge com o artista Kandinsky, e que influencia tanto Nise quanto Henry, é o de expressar algo fora do âmbito real e objetivo, visto que “suas pinturas retratavam a interioridade da vida, sem que fossem cópias dos objetos existentes do mundo” (PAGNUSSAT; MASLOWSKI, 2022, p. 184). De modo semelhante, o método de Nise da Silveira busca expressar o invisível através da pintura dos pacientes. Logo, o “uso das imagens constitui, nesse sentido, um recurso

---

<sup>51</sup> “Kandinsky é o inventor da pintura abstrata, que derrubou as concepções tradicionais da representação estética e definiu nessa área uma nova era: a da modernidade. Para Tinguely, ele foi o “Desbravador”, o “Superpioneiro”. Compreender a pintura de Kandinsky é compreender essa arte tão nova, tão insólita que inicialmente só suscitou zombarias, quando não fúria e cuspes” (HENRY, 2012, p. 1).



privilegiado de acesso ao que é chamado de “mundo interno” de seus pacientes” (MADDI, 2021, p. 91). Em uma leitura henryana, o “mundo interno” a que Nise da Silveira se refere seria o impenetrável, a vida invisível pertencente a “uma região ontológica radicalmente diferente, que é a da subjetividade absoluta” (HENRY, 2012, p. 17).

Os pacientes de Nise da Silveira manifestavam, através da arte, aquilo que nenhuma ciência ou racionalidade podia acessar, algo que Michel Henry revela através da Fenomenologia da Vida como sendo o *pathos*, isto é, a essência constituinte da vida de cada vivente. *Pathos*, para o filósofo francês, significa Autoafecção, uma afetividade originária, que “é a essência fenomenológica da vida, a carne impressional em que o ver da intencionalidade não tem lugar – neste sentido, [a afetividade] é o não-intencional puro” (HENRY, 2006, p. 13). Assim, se para a fenomenologia de Husserl é necessário uma redução fenomenológica, operada dentro da intencionalidade da consciência, a fim de se conhecer o fenômeno em sua pureza, o que Henry busca chamar a atenção é justamente para o originário que está na intencionalidade, mas que Husserl não quisera se aprofundar. É o que, em termos henryanos, é chamado de contra-redução, que não se trata de nada estático ou objetivo no mundo na manifestação da Vida, mas é a própria fenomenalidade da Vida que reside e se manifesta em uma subjetividade originária. É o movimento inverso àquele proposto por Husserl, uma vez que, para Henry, a Vida se manifesta nesta interioridade absoluta.

Nesse sentido, em seu livro “Imagens do Inconsciente” (1981), Nise da Silveira evidencia outros aspectos de vivência do espaço, afirmando que “Nós vivemos entre dois mundos, ou seja, entre dois sistemas de percepção totalmente diferentes: percepção de coisas externas, por meio dos sentidos, e percepção de coisas internas, por meio das imagens do inconsciente” (SILVEIRA, 1981, p. 36). A percepção de coisas externas e internas de Silveira se assemelha aos dois **modos de aparecer** que Michel Henry descreve em sua obra “Ver o invisível: sobre Kandinsky” (2012), na qual retoma a produção do artista como elemento de uma descrição filosófica. Entre o exterior e o interior, Henry descreve que vivemos nosso corpo de dois modos.

Pois, de um lado, vivo interiormente esse corpo, coincidindo com ele e com o exercício de cada um de seus poderes: eu vejo, ouço, cheiro, movo mãos e



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

olhos, tenho fome, frio, de tal modo que *eu sou esse ver*, esse ouvir, esse cheirar, esse movimento, essa fome, que eu me precipito inteiro em sua pura subjetividade, a ponto de não poder me diferenciar deles - fome, sofrimento, etc- em nada. De outro lado, e ao mesmo tempo, eu vivo exteriormente esse mesmo corpo por ser capaz de vê-lo, tocá-lo, representá-lo a mim mesmo como objeto, realidade exterior próxima aos outros objetos (HENRY, 2012, p. 13-14).

Nota-se, então, que através da arte abstrata se dá o "acesso" à vida invisível dos pacientes esquizofrênicos e, desse modo, a sua afetividade é "vista". Nenhuma ciência e nenhuma racionalidade são capazes de fornecer esse acesso, nem mesmo a psicologia analítica racional. Isso porque, segundo Nise da Silveira, há muitos livros sobre teoria da esquizofrenia, “mas esse diagnóstico não mostra que a pessoa é esquizofrênica. Esse diagnóstico é dado pelas vistas dos psiquiatras. E o que a pessoa sente na esquizofrenia não é decifrado porque não se pode decifrar o espírito” (SILVEIRA, 1981, p. 80), de modo que, no entendimento de Nise da Silveira, é impossível compreender um paciente esquizofrênico através de um método voltado ao exterior.

O “espírito”, que a psiquiatra se refere, pode ser entendido, na concepção de Henry, como a própria vida, a vida invisível. E, para falar dessa vida invisível é somente através da Imanência. Ambas – vida e imanência – estão constituídas na essência da **Afetividade Originária** porque essa afetividade é “estranha ao mundo e ao seu ‘fora de si’, enquanto estranha e inextática, a Vida é invisível” (HENRY, 2014, p. 38, grifo do autor).

## **O AFETO CATALISADOR E A AFETIVIDADE DE MICHEL HENRY**

Ao tornar visível as percepções das coisas internas e possibilitar o acesso à afetividade dos pacientes, Nise fornece um forte argumento contra a psiquiatria tradicional que faz diagnósticos a partir de métodos voltados ao exterior. Esse argumento, como demonstrado na seção anterior, relaciona-se ao conceito henryano de vida invisível. Nessa seção, será exposta a aproximação do conceito de afeto catalisador de Nise com a afetividade de Henry.

O método de Nise da Silveira não se limita somente no *atelier* de pintura, na arte e na cultura para o tratamento de seus pacientes, mas também é constituído na afetividade. Ela afirma que “Qualquer um poderá observar que as tentativas de



ordenação interna, bem como as simultâneas tentativas de volta ao mundo externo, tornam-se mais firmes e duradouras se no ambiente onde vive o doente ele encontra o suporte do afeto” (SILVEIRA, 1981, p. 66). Ou seja, em um ambiente que tenha o suporte do afeto, aumentam-se as possibilidades de manifestação da subjetividade dos pacientes, não só como na psiquiatria tradicional, em que tudo depende de uma técnica, mas também evidenciando “a pessoa humana de cada um, a sensibilidade, a intuição, [que] são qualidades preciosas” (SILVEIRA, 1981, p. 67).

Na abordagem proposta por Nise da Silveira, esse suporte afetivo com os pacientes é constituído através dos terapeutas ocupacionais, para além de sua função, como uma pessoa com sua própria vida subjetiva que é constituída na essência da afetividade. Ao embasar seu método na afetividade, Nise volta a apontar a deficiência de tratamentos psiquiátricos que se voltam somente para o racional: “repetidas observações demonstraram que dificilmente qualquer tratamento será eficaz se o doente não tiver a seu lado alguém que represente um ponto de apoio sobre o qual ele faça investimento afetivo” (SILVEIRA, 1981, p. 68).

Desse modo, o terapeuta ocupacional, segundo Nise da Silveira, seria um **catalisador afetivo** para os pacientes, pois “quanto mais grave a condição esquizofrênica, maior será a necessidade que tem o indivíduo de encontrar um ponto de referência e apoio. Tanto melhor se esta primeira forma de contato for se tornando uma relação de amizade” (SILVEIRA, 1981, p. 68). O catalisador afetivo e a relação de amizade, para Michel Henry, é algo que está engendrado em sua fenomenologia da Vida, destacado em sua obra “Encarnação: por uma filosofia da carne” (2013). A partir da análise fenomenológica, então, a relação afetiva entre o terapeuta ocupacional e o paciente só é possível através da Vida absoluta.

É porque essa vinda da Vida absoluta é identicamente sua vinda na Ipseidade do Primeiro Si que toda carne é, identicamente, a de um Si finito com ela. **Portanto, nunca é deste que é preciso partir, muito menos de um eu ou de um ego concebido como ponto de partida, como ponto-fonte da intencionalidade.** A inevitável referência da fenomenologia da carne à fenomenologia da Encarnação nos põe diante desta evidência: **toda relação de um Si com outro Si requer como ponto de partida não esse próprio Si, um eu - o meu ou o do outro -, mas sua comum possibilidade transcendental, que não é outra senão a possibilidade de sua própria relação: a Vida absoluta** (HENRY, 2014, p. 354, grifos do autor).



A experiência do outro ou uma intersubjetividade na Fenomenologia da Vida de Michel Henry se realiza, portanto, através da única condição possível que faz um eu ou outro eu estarmos no mundo: através da Vida absoluta. Viemos dessa Vida absoluta e, engendrados nessa vida absoluta, cada ego possui suas particularidades, suas tonalidades afetivas na *ipseidade* de Si. Isto é, realizando uma releitura do afeto catalisador, como descrito por Silveira, a relação de amizade entre terapeuta e paciente efetua-se neles, mas, antes deles, pertencem à Vida em si mesma, constituída na afetividade originária.

A relação dos Sis transcendentais viventes está neles antes deles, em sua possibilidade transcendental precisamente, no processo da vida absoluta em que eles vêm a si e em que permanecem enquanto estão vivos. É porque são viventes numa única e mesma Vida, Sis na Ipseidade de um único e mesmo Si, que eles estão e podem estar uns com os outros nesse “estar-com” que os precede sempre, que é a Vida absoluta em sua Ipseidade originária (HENRY, 2014, p. 355).

Frente a toda objetividade da ciência, da racionalização e da técnica, o método de Nise da Silveira, baseado na afetividade, quando relacionado com a Fenomenologia da Vida de Michel Henry, leva-nos a pensar em um tratamento com um Si, um ego, para além da linguagem e da análise, mas, sobretudo, na vida em si mesma, em que a cultura é “cultura da vida e repousa sobre o saber próprio desta última, ela é essencialmente prática. Consiste no autodesenvolvimento das potencialidades subjetivas que compõem esta vida” (HENRY, 2012, p. 45). Tanto os pacientes esquizofrênicos quanto os terapeutas ocupacionais são viventes que pertencem a uma comunidade, e essa é constituída por outros viventes.

É através da articulação da ideia de uma comunidade de viventes que podemos pensar também em uma **ética da vida** dos pacientes esquizofrênicos. Ética da vida no sentido de preservar as virtualidades de cada paciente, através da cultura e da arte, como foi visto, longe de tratamentos que são constituídos somente pela técnica e objetivação do paciente e que, ao analisar um sujeito, observam somente o sintoma e não o indivíduo. É preciso, desse modo, seguindo nossa leitura conjunta de Henry e de Silveira, evidenciar a vida desses pacientes e levar em conta a sua *Ipseidade*, sua autoafecção, a subjetividade e como ela se manifesta de maneiras diferentes.



## **UM ESBOÇO PARA PENSAR UMA ÉTICA DA VIDA NO PENSAMENTO NISEANO ATRAVÉS DE MICHEL HENRY**

A partir das relações entre a afetividade henryana e o conceito de afeto catalisador de Nise, é possível começar a pensar em uma ética da vida aplicada a pacientes esquizofrênicos. Não há nada de explícito sobre uma ética no projeto henryano de uma fenomenologia da vida. Porém, se observarmos o que foi descrito nesta releitura, através de uma análise fenomenológica, implicitamente há um visar ético na Fenomenologia da Vida.

É possível, então, pensar em uma ética longe de normativas e da objetividade da ciência, uma ética no interior da vida em si mesma, no seu íntimo. Além disso,

[...] Michel Henry esclarece que a essência originária do agir é o movimento ininterrupto da Vida, por isso compõe-se como uma ética interior envolvida em seu próprio mandamento e não tem sentido fora de si, o lugar do agir é a vida, que direciona o viver. Entretanto, ao considerar isso é formular consequências decisivas em que o vínculo ético torna-se de certa maneira estranho ao campo da ciência, que não dita as regras do que devemos fazer (PRASERES, 2014, p. 255).

Em certo sentido, uma ética da vida, em Michel Henry, também é possível no pensamento niseano. Especialmente a partir de todo o cuidado que Nise da Silveira teve com seus pacientes, sem agressões e, sobretudo, tentando ao máximo amenizar a técnica, assim como através da arte, para entender o sofrimento invisível com o doente portador da esquizofrenia, no interior da vida em si mesma. Este cuidado, este tratamento que Silveira tanto quanto os terapeutas ocupacionais têm, este “penetrar no invisível da vida” dos pacientes, dentro de uma ética da vida, também pode ser entendido como uma profunda experiência de comunhão no sentido henryano. De acordo com Raphael Gély, em seu texto “Sofrimento e atenção social à vida: elementos para uma fenomenologia radical do cuidado” (2014, p. 107-136), vemos que

A capacidade de cuidar com inventividade, de modo ajustado à singularidade radical do vivido de outrem, repousa, neste sentido, no poder que o indivíduo que cuida tem de deixar cada um dos seus vividos aderir interiormente a si, incluindo as mais duras vivências, aquelas que quereríamos largar de imediato, afastar para longe, não às viver como vivências em que a vida se continua a escolher. Mas precisamente é enfrentando a violência de um tal



padecer, ao deixá-lo unir-se ao próprio movimento da gênese da vida que se libertam as forças da vida, tanto as do indivíduo que cuida como as daquele que é cuidado (GÉLY apud ANTÚNEZ, 2014, p. 130).

Percebe-se, diante disso, uma abertura para uma ética da vida no pensamento niseano, a sua inventividade para lidar com o doente, penetrando-se no invisível da vida e do *Phatos* constituinte de cada vivente. Seja no cuidado através da arte, da cultura ou da carga afetiva dos terapeutas ocupacionais com os pacientes.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se o quanto foi revolucionário o método terapêutico de Nise da Silveira para um tratamento mais humanizado com os pacientes, preservando suas virtualidades e suas particularidades. Um tratamento baseado na afetividade, sem violências e sem objetivar as dores e os sofrimentos de cada um. Nesse viés, a fim de enriquecer ainda mais o pensamento niseano, a filosofia de Michel Henry é articulada ao pensamento de Siveira, a fim de contribuir para uma explicação filosófica de seu método

Essa relação se dá porque Henry, um dos fenomenólogos mais tardios da geração da fenomenologia francesa, reflete e faz uma fenomenologia voltada para a Vida tal qual como ela é, sem objetivações, longe da violência da técnica, restaurando a subjetividade no sentido fenomenológico imanente. Por fim, além desta relação apresentada da terapia niseana com a fenomenologia de Henry, espera-se que seu pensamento traga contribuições para a área de Terapia Ocupacional, em que Nise da Silveira é estudada e considerada referência, bem como para estudos voltados à subjetividade.

### REFERÊNCIAS

ANTÚNEZ, A. E. A. et al. **Fenomenologia da Vida de Michel Henry**: interlocução entre filosofia e psicologia. São Paulo: Escuta, 2014.

GÉLY, R. Sofrimento e atenção social à vida: elementos para uma fenomenologia radical do cuidado. In: ANTÚNEZ, A. E. A. et al. **Fenomenologia da Vida de Michel Henry**: interlocução entre filosofia e psicologia. São Paulo: Escuta, 2014, p. 107-136.

HENRY, M. **A barbárie** / Michel Henry; tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É Realizações, 2012.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

HENRY, M. 1922-2002. **Encarnação**: uma filosofia da carne / Michel Henry; tradução Carlos Nougué. São Paulo: É Realizações, 2013.

HENRY, M. 1922-2002. **Filosofia e fenomenologia do corpo**: ensaio sobre a ontologia Biraniana / Michel Henry; tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É Realizações, 2012.

HENRY, M. 1922-2002. **Ver o invisível**: sobre Kandinsky / Michel Henry; tradução Marcelo Rouanet. São Paulo: É Realizações, 2012.

HENRY, M. 1922-2002. **Fenomenologia não-intencional**: tarefa para uma fenomenologia futura. Disponível em:  
[http://www.lusosofia.net/textos/michel\\_henry\\_fenomenologia\\_ao\\_intencional.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/michel_henry_fenomenologia_ao_intencional.pdf).  
Acesso em: 14 ago. 2022.

MAGALDI, F. S. “A psique ao encontro da matéria: corpo e pessoa no projeto médico-científico de Nise da Silveira”. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** [online], v. 25, n. 1, pp. 69-88, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702018000100005>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PAGNUSSAT, J.; MASLOWSKI, A. A. “Fenomenologia e Arte”. **Eleuthería - Revista Do Curso De Filosofia Da UFMS**, 7(12), 183 – 194, 2022. Disponível em:  
<https://periodicos.ufms.br/index.php/reveleu/article/view/14665>. Acesso em: 16 ago. 2022.

PRASERES, J. S. “A fenomenologia da vida: apontamentos sobre afetividade e não-intencionalidade para a fundamentação de uma ética no pensamento de Michel Henry”. **Griot – Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 242–259, 2014. Disponível em:  
<https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/607>. Acesso em: 24 set. 2022. Acesso em: 10 ago. 2022.

SILVEIRA, N. **Imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro, RJ: Alhambra, 1981.



Recebido em: 15/05/2022

Aprovado em: 15/12/2022

Publicado em: 30/12/2022

## A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA FEDERAL, O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E A FORMAÇÃO DO SUJEITO EMANCIPADO

### FEDERAL TECHNOLOGICAL EDUCATION, SOCIAL DEVELOPMENT AND EDUCATION OF THE EMANCIPATED SUBJECT

### FEDERALA TEKNOLOGIA EDUKADO, SOCIA EVOLUTO KAJ EDUKADO DE LA EMANCIPITA TEMO

Andrieli Madalena Lauxen<sup>52</sup>

#### Resumo

Formada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos Federais (IFs) têm concretizado uma educação emancipatória por meio do domínio do conhecimento científico e na formação de sujeitos engajados com a transformação de suas realidades. Em suas intrínsecas diretrizes busca-se conceber para a sociedade jovens voltados não apenas para o mercado de trabalho e o lucro, como núcleo e objetivo primordial de vida, mas sim um ser humano crítico, que se autodefine em consenso com a coletividade e reflete sobre a pluralidade como forma essencial no meio da educação e do trabalho. Esta análise se afirma nos pensamentos de Álvaro Vieira Pinto, Antonio Sebastiano Francesco Gramsci e Elizier Pacheco que calcam uma visão relacional entre a educação, a tecnologia, a ciência e a cultura diretamente vinculada com a formação do cidadão, na qual precede a qualificação fornecida no ensino médio técnico, de respectivo avanço das dimensões articuladas, a fim de construir um agente político promulgado em sua essência a sua capacidade de transformação social. Este trabalho de revisão bibliográfica, possui como objetivo analisar conceitualmente e explorar o papel de emancipação do ser realizado pelas instituições de ensino, principalmente os IFs, por meio de seu ensino e pesquisa, em meio a uma dicotomia entre um profissional voltado para o mercado e uma formação do cidadão que pelo domínio do conhecimento científico potencializa sua emancipação social e a transformação da sociedade.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Tecnologia. Ser Humano. Sociedade. Desenvolvimento.

---

<sup>52</sup> Estudante do 3º. ano do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná, *campus* Avançado Coronel Vivida. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PIBEX/IFPR, edital 2021. E-mail: [andrimadalena@gmail.com](mailto:andrimadalena@gmail.com) / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2198-8607> / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3765982287189160>



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

### **Abstract**

Formed by the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, the Federal Institutes (IFs) have implemented an emancipatory education through the mastery of scientific knowledge and the formation of subjects engaged with the transformation of their realities. In its intrinsic guidelines, the aim is to conceive young people for society, not only focused on the labor market and profit, as the core and primary objective of life, but rather as a critical human being, who models himself in consensus with the community and reflects on plurality as an essential form in the midst of education and work. This analysis is affirmed in the thoughts of Álvaro Vieira Pinto, Antonio Sebastiano Francesco Gramsci and Elizier Pacheco who base a relational vision between education, technology, science and culture directly linked with the formation of the citizen, in which precedes the qualification provided in the technical secondary education, of respective advancement of the articulated dimensions, in order to build a political agent enacted in its essence its capacity for social transformation. This bibliographical review aims to conceptually analyze and explore the emancipation role played by educational institutions, mainly IFs, through their teaching and research, in the midst of a dichotomy between a professional focused on the market and a formation of the citizen that, by mastering scientific knowledge, enhances their social emancipation and the transformation of society.

**Keywords:** Professional Education. Technology. Human being. Society. Development.

### **Resumo**

Formitaj de la Federacia Reto de Profesia, Scienca kaj Teknologia Eduko, la Federaciaj Institutoj (IF) efektivigis emancipan edukadon per la regado de scienca scio kaj la formado de subjektoj engaĝitaj kun la transformo de siaj realaĵoj. En siaj enecaj gvidlinioj, la celo estas koncepti junulojn por la socio, ne nur enfokusigitaj al la labormerkato kaj profito, kiel la kernon kaj ĉefan celon de la vivo, sed prefere kiel kritikan homon, kiu modeligas sin en konsento kun la komunumo. kaj pripensas plurecon kiel esenca formo meze de edukado kaj laboro. Ĉi tiu analizo estas asertita en la pensoj de Álvaro Vieira Pinto, Antonio Sebastiano Francesco Gramsci kaj Elizier Pacheco, kiuj bazas interrilatan vizion inter edukado, teknologio, scienco kaj kulturo rekte ligita kun la formado de la civitano, en kiu antaŭas la kvalifikon disponigitan en la teknika. malĉefa edukado, de respektiva progresigo de la artikitaj dimensioj, por konstrui politikan aganton realigis en sia esenco sian kapablon por socia transformo. Ĉi tiu bibliografia recenzo celas koncipi analizi kaj esplori la emancipan rolon ludata de edukaj institucioj, ĉefe IF-oj, per sia instruado kaj esplorado, meze de dikotomio inter profesiulo fokusita al la merkato kaj formado de la civitano kiu, per regado de scienca scio, plifortigas ilian socian emancipiĝon kaj la transformiĝon de socio.

**Ŝlosilvortoj:** Profesia Eduko. Teknologio. Homo. Socio. Evoluo.

### **INTRODUÇÃO**

As instituições de ensino técnico federal, principalmente os IFs aqui analisados, possuem em suas diretrizes e políticas o objetivo primordial de construir estudantes que produzam sua própria autonomia intelectual, por meio do acesso ao conhecimento



científico capaz de promover a integração socioeconômica dos indivíduos (PACHECO, 2011). Amparado neste viés, é de relevância e em consonância com seus principais documentos, como suas diretrizes, associar seus preceitos educativos com o corpo social atual. Para isto é necessário rever o cenário vigente e reavaliar o direcionamento da formação profissional, seja para o trabalho, para o acúmulo de capital, para suprir a necessidade da sociedade ou um profissional pensante, agente, construtor de sua realidade, presente na vida política e detentor de em diversificado arcabouço de percepções.

A qualificação profissional, enquanto formação de capital humano (FOUCUALT, 2008), até meados do século XIX era banalizada, negligenciada e não se investiam no conhecimento e as habilidades que os trabalhadores possuíam, era uma visão de que o proletariado deveria desempenhar uma função relativamente manual e de forma quase que mecanizada, os funcionários não deveriam pensar, seus deveres eram só realizar determinadas atividades, a fim de atingir metas e objetivos que agregam e contribuem para seus empregadores.

A partir desta era da modernização, da globalização e da comunicação, notou-se a importância da ciência, da pesquisa, da tecnologia e da inovação em todas as áreas em nível global. Compreende-se aí a transformação no quesito de que profissional a sociedade está formando e da que ser humano necessita-se para esta era e, deste ponto, se parte o pressuposto dos objetivos dos Institutos Federais de uma formação voltada para a qualificação profissional promotora de mudanças necessárias na sociedade. E também a concepção de um sujeito ontológico e histórico transformador de seu meio social, cultural, econômico, político, etc. (PACHECO, 2011).

O presente estudo advém de uma pesquisa de revisão bibliográfica desenvolvido em projeto de extensão aprovado em edital do PIBEX (2021)<sup>53</sup>, de forma a questionar o papel das Instituições educativas na formação do profissional atual e posteriormente no futuro. Nesse sentido, este trabalho baseia-se em autores como Álvaro V. Pinto (1909-1987), Antonio S. F. Gramsci (1891-1937) e Elizier Pacheco e nos principais

---

<sup>53</sup> Atividade desenvolvida no projeto de extensão “IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica”, aprovado junto ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PIBEX/IFPR (EDITAL N.04/2021 - DIEXT/PROEPPPI) do Instituto Federal do Paraná, sob a orientação do prof. Dr. Daniel Salésio Vandresen.



documentos que regem os IFs, para assim refletir sobre importantes ramos teóricos na relação entre formação educacional e preparação para o mundo do trabalho.

O filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto<sup>54</sup> possuía ideias que começaram a se veicular com maior fervor e reconhecimento principalmente neste século, com uma importância inócua que se deve dar as suas obras, na qual as mesmas são demasiadamente significativas pela sua originalidade e visão futurista. Trazem um recorte da esperança de emancipação de países considerados subdesenvolvidos através da superação de suas condições precárias e na sua subordinação na produção a outras nações.

A situar no papel de coadjuvante apenas o estado de exploração de matérias-primas e trazer a tecnologia, a inovação e a ciência para produzir os mais diferentes bens e serviços para o papel principal, para tanto, se faz necessário o “bem” mais essencial para qualquer produção, as pessoas, elas sim são detentoras da transformação e somente elas podem buscar uma sociedade melhor.

## **AS DIRETRIZES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO E SUA CONCEPÇÃO COM A EDUCAÇÃO**

No art. 5º de sua lei de criação, lei nº 11.892/2008 especifica-se e esmiuda-se as características da entidade que possui em seu Artigo 6º IX incisos entre os quais se destacam I, II, III e IV, analisando os mesmos pode-se perceber o caráter diversificado e voltado ao profissional formado como é apontado:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de

---

<sup>54</sup> Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) era professor de Filosofia na Universidade Nacional e diretor do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).



desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. (Brasil, 2008).

Pode-se compreender a visão de qualificação entre a profissionalização para os setores econômicos de trabalho e a tecnologia e suas variantes, na qual se demanda uma formação voltada para o desenvolvimento. A técnica apresentada está em consonância com a educação, já que, para desempenhar qualquer função é necessário aprender, pode-se partir deste ponto que a educação é o núcleo de toda esta estrutura. É proposto que se estimule a emancipação do pensamento, das ações do ser humano e desenvolvimento da geração de emprego e a renda a qual aquele ser estará recebendo, para que assim, construa sua independência socioeconômica.

A concepção de trabalho na educação técnica e profissional vai além apenas da formação do sujeito como produtor de riquezas econômicas e de sua subsistência, mas de compreender que o trabalho além de ser uma grande parte do tempo gasto, das ações realizadas, dos pensamentos desenvolvidos, etc., é também o meio pelo qual o sujeito se produz historicamente (PACHECO, 2011). Por isso, nas diretrizes apontasse para uma educação tecnológica formadora de potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, pois se concebe o indivíduo como sujeito ativo, que assume o protagonismo de sua vida e das mudanças sociais.

Para o parecer CNE/CEB nº 11/2012 (BRASIL, 2012) nossa atual sociedade se caracteriza por direcionar a natureza do trabalho para o domínio do conhecimento científico, o que tem exigido do indivíduo maiores capacidades de saberes e competências, próprio de um sistema que concebe o indivíduo como sujeito economicamente ativo.

Referente ao universo do trabalho e o ensino profissional no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, aponta-se:

Espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas mais justas. Isso implica numa maior participação dos trabalhadores nos destinos e nos processos de trabalho. Para que isso aconteça é necessário que o trabalhador tenha conhecimento da tecnologia, da ciência e dos processos necessários em sua produção. A escola especializada ou voltada para a formação profissional deve atentar para essa necessidade. (BRASIL, 2012).



Nesse registro, no próprio Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (BRASIL, 2012) apontasse a necessidade de questionamento do conceito de capital humano, bem como sua derivação atual em capital social, pois constituem elementos teóricos que não dão conta de pensar políticas públicas que articulam o mundo do trabalho e a formação crítica e emancipatório dos indivíduos. Em outra perspectiva, busca-se a emancipação e desenvolvimento do sujeito em si, no seu conhecimento como um agente ativo e que não apenas realize determinadas tarefas que lhe são dadas, mas sim procure uma forma de modificar seus meios por meio do pensamento crítico.

Neste contexto, explorando o termo capital humano, descrevemos o sentido teorizado por Michel Foucault (2008), o que nos permite compreender o papel econômico que o sujeito assume como ser ativo na produção de riquezas por meio de suas competências.

[...] um capital humano no curso da vida dos indivíduos, que se colocam todos os problemas e que novos tipos de análise são apresentados pelos neoliberais. Formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais (FOUCAULT, 2008, p. 315).

O conceito abordado por Foucault, é uma interpretação que advém de uma demanda econômica de uma sociedade constituída por uma política neoliberal. Onde predomina a formação de um capital humano por meio de investimentos educacionais e efetivos na produção de renda, elementos que os indivíduos procuram incansavelmente na conjuntura de uma sociedade determinada pela necessidade de sobreviver economicamente. Deve-se inicialmente acrescentar-se que os atributos e habilidades adquiridas pelas pessoas, ou seja, o capital humano, se tornam uma via de mão dupla, já que, os empregadores melhoraram suas produções/bens e acrescentaram um suporte teórico e prático avançado, que gera um diferencial e os empregados levarão seus conhecimentos não só para o ambiente de trabalho, mas para todas as áreas de sua vida, além do fator econômico.

Para corroborar o que foi descrito, recorreremos a explicação do professor Daniel Salésio Vandresen (2021), que em sua obra “O ensino de filosofia no ensino médio



técnico: o exercício de si como modo de vida filosófica” desenvolve a contextualização da origem deste conceito mencionado por Foucault:

Especificamente, na aula de 14 de março de 1979, Foucault (2008a) introduziu o tema do neoliberalismo norte-americano e desenvolve a teoria do capital humano como uma forma de atitude econômica que age no comportamento dos indivíduos. Para o autor, o neoliberalismo norte-americano, analisado pela Escola de Chicago na década de 1960, desenvolveu-se muito além das decisões econômicas e administrativas pela máquina estatal, mas, sobretudo, como um modo de vida em que o comportamento humano responde de forma ativa e sistemática aos estímulos econômicos da produção de si. (VANDRESEN, 2021, p. 133).

## **A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO E A DUALIDADE DA PREPARAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FEDERAL**

Segundo Álvaro Vieira Pinto, a educação possui dois elementos, que o autor as explora na sua obra “Sete Lições Sobre Educação de Adultos” (1985), tem-se a educação dedicada às fases infantil e juvenil do indivíduo e, outro aspecto, à concepção ampla e legítima a respeito da existência dos seres em todos os períodos e em todos seus espectros. Por isso, define que “A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1985, p.29). Desse modo, compreende-se, portanto, essa dicotomia no campo da educação, já que, os membros a qual se referem são os indivíduos e suas imagens em conjunto com seus interesses são os mais variados, perpetuando-se novamente esta questão de um profissional voltado para o trabalho e para sua autoconstrução.

Nessa perspectiva Pinto (1960) descreve os elementos essenciais na formação educacional:

Educar para o desenvolvimento é despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; é fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade. (PINTO, 1960, p. 121).



Aqui Pinto propõe uma concepção de formação articulada pelos elementos de uma educação da consciência, existência e sentimentos do ser com a questão do trabalho e o desenvolvimento transformador da realidade. Em harmonia com as definições trazidas pelo autor, as Instituições Federais buscam um ambiente propício de conhecimento científico, tecnológico, amparado em pesquisas, nas culturas e diversidades, além de trazer à tona a produção e compartilhamento da construção realizadas pela comunidade no seio do corpo social, procurando aprender com os imbróglios e respeitando às suas realidades diversificadas.

Nesse registro, o reconhecimento de que a educação é um processo de mudança social se torna essencial, pois parte do pressuposto que essa “árvore” irá produzir frutos, sejam eles, em curto ou longo prazo e decorre imutavelmente da necessidade da formação do homem. Por trás da execução lógica dialética, percebesse as dicotomias individuais e coletivas deste processo. O indivíduo adquire sua subjetividade por meio da educação, claro que não só por ela, mas refere-se às experiências sofridas pelo ser social e dialoga intrinsecamente com a sua existência e suas ações. Nesse sentido, é exaltado por Eliezer Pacheco no livro “Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica” a importante visão da Rede Federal:

A Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século. (PACHECO, 2011, p.13).

Pode-se compreender o caráter visionário de um ideal social, o interesse primordial em integrar a sociedade movida por esse ideal de desenvolvimento econômico, cultural e social, a qual a educação esteve reiteradamente veiculada. Desta forma, as Instituições de Ensino Federal promulgam a promoção de uma educação voltada a promover a equiparação das oportunidades geradas em sociedade.

A partir destes espectros educacionais como necessidade de desenvolvimento econômico, cultural e social, na obra “Ideologia e Desenvolvimento Nacional” (1958), Álvaro Vieira Pinto apresenta o questionamento de que indivíduo estamos construindo



para o desenvolvimento que queremos para o tempo subsequente a que vivemos. Neste sentido, por meio da educação podemos alargar o capital humano individual e coletivo no objetivo de levar a sociedade em conjunto a uma organização diferente da visão voltada ao mercado econômico, de meios e formas de produção e sim na construção da essência autocrítica e perceptiva de agentes pensantes e não apenas isto, mas também agentes ativos.

Pode-se analisar em contexto aprofundado trazido por Álvaro V. Pinto referente a idoneidade das nações desenvolvidas, no quesito tecnologia, que deixam aderida os países subdesenvolvidos em seus próprios problemas. Para resolver o imbróglio de atraso em seus berços, advindos de um processo histórico que envolve a exploração dos mesmos e só por meio do investimento a bens que retrogradem este atraso, como a tecnologia e a educação, a uma mera esperança parcial de equiparação. Referente a esses eixos, o autor afirma:

A tecnologia de origem externa serve de instrumento para a aceleração do desenvolvimento da nação retardada unicamente se for uma aquisição de livre escolha por parte de seu centro soberano de poder político, que objetiva os propósitos da autêntica consciência de si, a saber, a de suas massas trabalhadoras (PINTO, 2005, p. 257).

Referente aos pensamentos apontados acima, sabe-se a relevância que se torna o investimento por parte do estado em tecnologias, pesquisas e estudos científicos, por meio do qual ocorrem soluções para os problemas do corpo social, aperfeiçoamento no mercado de trabalho e avanço da nação em geral. Parte-se, portanto, do pressuposto de que é função do poder político como citado, objetivar suas escolhas, sua autoconstrução, seus arcabouços, seus saberes e principalmente uma consciência de seus indivíduos. O ser como transformador e detentor da mudança, não pode jamais ser considerado fixo e imutável, a inovação é imprescindível para suprir estes aspetos do homem, referente a esse eixo, Antonio Gramsci conceitua:

[...] a demonstração de que não existe uma “natureza humana” fixa e imutável (conceito que certamente deriva do pensamento religioso e da transcendência), mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, ou seja, um fato histórico verificável, dentro de certos limites, com os métodos da filologia e da crítica. (GRAMSCI, 2011, p. 56).



É necessário pensar em uma nova forma de pensamento referente aos estudantes, um novo método de conhecimento e investigação, que instigue as pessoas a escolherem o caminho por si mesmos, pelo fato de estarmos em uma realidade monótona e acomodada. Para então escolherem serem detentores da aprendizagem, para serem autônomos e também ativos intrinsecamente no processo que ocorre dentro e fora das salas de aula. Na obra intitulada “Antonio Gramsci”, Attilio Monasta (2010) explora o sentido da aprendizagem para a autonomia:

[...] a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, em que o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstre a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. (MONASTA, 2010, p. 112).

A dialética apontada pelo autor mostra esse pensamento de construir um autoconhecimento regado, reforçar e construir uma base sólida no caminhar de sua própria autonomia e é claro contar com o auxílio de docentes como guias no caminho da aprendizagem. Desse modo, Álvaro Pinto e Gramsci prescrevem o conhecimento ligado principalmente às partes mais inferiorizadas na sociedade, nessa dualidade de construir uma educação voltada para o mercado de trabalho e para um ser humano autônomo, através de meios práticos e teóricos, por pesquisas, análises, estudos, experimentos, etc.

Pode-se perceber a preocupação em evidenciar uma formação em que o quesito não é deixar de lado o desenvolvimento econômico para preconizar apenas a construção de um ser emancipado e autônomo, mas em levar esses dois eixos em conjunto, em buscar adaptar as ferramentas já existentes para construção de indivíduos para este desenvolvimento que procuramos incansavelmente, por meio da educação e de seus instrumentos.

Por isso, é de fundamental relevância citar o vultoso papel de Instituições de Ensino, como exemplo as Redes Federais, que possibilitam em seu berço os dois eixos, que é claro, precisam ser aperfeiçoados, mas que na realidade atuante, possuem fundamental importância na formação de jovens e adultos, por meio da oportunidade de

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

ensino qualificada, pública, gratuita e que investe, dentro de suas possibilidades, meios de pesquisas tecnológicas, científicas e de enorme valia para o escopo atual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste texto, objetivamos destacar as diretrizes e os aspectos conceituais que embasam as políticas dos Institutos Federais e oportunizam uma visão diversificada, que envolve principalmente o domínio do conhecimento científico e tecnológico, a formação de um sujeito emancipatório capaz de transformação social em um projeto visionário de um futuro plural. Os autores aqui apresentados nos conduzem a pensar uma educação tecnológica transformadora a fim de diminuir o atraso promovido por uma série de fatores que constroem um país subdesenvolvido, como é o caso do Brasil, mas que possui grande potencialidade de modificação da realidade por meio da educação.

A educação tecnológica dos IFs, por meio das ações do ensino, da pesquisa e da extensão, disseminam o conhecimento cultural, social, tecnológico e científico, buscando inerentemente voltar-se para o questionamento de que indivíduo estamos construindo para o futuro e para o desenvolvimento que almejamos. Uma educação que implica em uma transformação interna, isto é, na formação de um sujeito crítico de si mesmo, de seus pensamentos e ações. O que também envolve uma mudança externa, pela pluralidade a qual estamos muito bem sujeitos e nos âmbitos de comunidade a qual os Institutos se inserem, pois a construção emancipatória do ser, não é intrinsecamente uma transformação exclusiva, individual e centrada apenas em si, mas sim em seu entorno, em seus convívios, em suas relações, ações, comportamentos, etc.

Pode-se entender, portanto, o tema extremamente atual, bem como, a importância das criações e investimentos governamentais na educação técnica e profissional na construção de programas de ensino que promovam o desenvolvimento econômico local, sustentável e emancipatório. Por isso, buscamos aqui ressaltar a importância de refletir sobre o projeto da educação técnica para o país, que além de uma ação que procura melhorar as condições de formação do sujeito transformador de sua realidade, também representa uma importante contribuição para a reflexão e modificação do corpo social.

**IΦ-Sophia**Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.**REFERÊNCIAS**

- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: 2008.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnico de Nível Médio. 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Maquiavel Notas sobre o Estado e a Política.** Vol. 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho. RJ: Civilização Brasileira, 2011.
- MONASTA, Atillo. **Antonio Gramsci.** Trad. Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: Editora Moderna, 2011.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ideologia e Desenvolvimento Nacional.** Rio de Janeiro, RJ: MEC/ISEB, 1958.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional – consciência ingênua.** Vol. 1. RJ: MEC/ISEB, 1960.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia.** Vol. I e II. RJ: Contraponto, 2005.
- VANDRESEN, Daniel Salésio. **O ensino de filosofia no ensino médio técnico: o exercício de si como modo de vida filosófica.** Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.



Recebido em: 14/05/2022

Aprovado em: 16/11/2022

Publicado em: 30/12/2022

**O LANCHE ESCOLAR: entre o consumo e o desperdício****THE SCHOOL LUNCH: between consumption and wastage****LERNEJA MANÇO: inter konsumado kaj malŝparo**Caroline Suzin<sup>55</sup>

Ediclei Consorte

Eduarda Gonçalves da Cunha

Julia Tainá Gilicsynski Harmel

**Resumo**

O desperdício de alimentos tem graves consequências ambientais e sociais. Em um cenário de crise alimentar e mudanças climáticas, torna-se relevante compreender este desperdício. Neste contexto, as escolas, como espaços de formação de hábitos alimentares e de descarte, são locais que merecem especial atenção. Com isso, objetiva-se analisar o desperdício alimentar em uma escola pública. Efetuou-se um Estudo de Caso, orientado pela perspectiva qualitativa, com coleta de dados por meio de um questionário para 74 estudantes; na aplicação de entrevistas com a merendeira chefe e em observações e registros de alimentos descartados. Os dados coletados foram submetidos à análise categorial temática e foram identificadas duas categorias de discussão: 1. a relação entre gênero e hábitos alimentares; 2. a relação entre desperdício e tipologia do alimento (industrializado e “doce” ou “almoço” e salgado). Referente à relação entre gênero e hábitos alimentares observou-se que: a porcentagem de meninos que comem na escola excede em 18% a porcentagem de meninas; 20% das meninas preferem trazer comida de casa; 30% das meninas e 8% dos meninos não comem por não gostarem da comida. Em relação à tipologia do alimento, observou-se que 53,6% dos participantes consomem o lanche escolar por até duas vezes na semana, predominantemente nos dias em que são ofertados alimentos ultraprocessados. Os dados evidenciam que fatores como gênero e tipologia dos alimentos impactam a escolha da alimentação dos alunos, e por consequência, os valores do desperdício da escola.

**Palavras-chave:** Desperdício alimentar. Escola. Questões de gênero. Alimentos industrializados.

---

<sup>55</sup> Todos são estudantes do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Foz do Iguaçu. E-mails: [carolinesuzinifpr2019@gmail.com](mailto:carolinesuzinifpr2019@gmail.com); [edicleiifpr@gmail.com](mailto:edicleiifpr@gmail.com); [eduardagoncanvelsdacunha@gmail.com](mailto:eduardagoncanvelsdacunha@gmail.com); [juliatainaifpr@gmail.com](mailto:juliatainaifpr@gmail.com).



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

### **Abstract**

The wastage of food has serious environmental and social consequences. In a scenario of food crisis and climate change, it becomes relevant to comprehend the impacts of waste. In this context, the schools, a space that forms food habits, are places that need special attention. Thus, this research aims to analyze the food waste in a public school, conducting a case study oriented in the qualitative perspective by means of collecting data through a questionnaire with 74 students; the application of an interview with the cooks; and, in observations and recordings of wasted aliments. The data collected was submitted to a categorical analysis and it has been identified in 2 discussion categories: 1. the relation between gender and food habits; 2. the relation between waste and food types (industrialized and “sweet” or “lunch” and salted); Regarding the relation between gender and food habits, it was observed that the percentage of boys who eat at school exceeds in 18% the girls percentage; 20% of the girls prefer to bring food from home; 30% of the girls and 8% of the boys say they don’t eat because of disliking the food’s taste. In regard to food type, it has been observed that 53,6% of the participants eat the school’s lunch once or twice during the week, predominantly on days that are offered ultra processed meals. The data shows that factors like gender and the food type can have an impact on the student’s food habits, and, by consequence, the wastage at school.

**Keywords:** Food waste. School. Gender. Industrialized food.

### **Resumo**

Malŝparo de nutraĵoj alportas gravajn mediajn kaj sociajn konsekvencojn. En situacio de nutrokrizo kaj klimataj ŝanĝoj estas grave kompreni tiun malŝparon. En ĉi tiu kunteksto lernejoj, estante ejoj de klerigado pri kutimoj de manĝado kaj de forĵetado, estas indaj je speciala atento. Tial, ĉi tiu esploro celas analizi nutraĵ-malŝparon en publika lernejo. Oni efektivigis Okazaĵstudon laŭ la vojo de kvalita perspektivo, kun datumkolektado pere de demandaro plenigita de 74 gelernantoj; pere de intervjuo kun la ĉefa kantinistino; kaj pere de observado kaj registroj de forĵetitaj nutraĵoj. La kolektitaj datumoj estis traktitaj laŭ tema-kategoria analizo, kaj oni distingis tri kategoriojn por ekzamenado: 1. rilaton inter genro kaj manĝokutimoj; 2. rilaton inter forĵetado kaj nutraĵ-tipologio (industrie prilaborita kaj “dolĉa” aŭ “tagmanĝo” kaj sala). Koncerne rilaton inter genro kaj manĝokutimoj oni observis, ke la procentaĵo da knaboj, kiuj enlerneje manĝas, superas je 18% tiun da knabinoj; 20% el la knabinoj preferas kunporti manĝaĵon el siaj hejmoj; 30% el la knabinoj kaj 8% el la knaboj ne manĝas, ĉar la manĝaĵo al ili ne plaĉas. Rilate la tipojn de manĝaĵo, oni rimarkis, ke 53,6% el la partoprenintoj prenas lernejan manĝon ĝis du fojojn semajne, ĉefe en tiuj tagoj, kiam estas proponataj alte prilaboritaj manĝaĵoj. La datumoj evidentigas, ke faktoroj kiel genro kaj tipo de manĝaĵo influas la elekton de nutraĵoj fare de gelernantoj kaj, sekve, la valorojn de malŝparo en la lernejo.

**Ŝlosilvortoj:** nutraĵa malŝparo, lernejo, demandoj pri genro, industrie prilaboritaj nutraĵoj.

### **INTRODUÇÃO**

Desde a criação da Agenda 2030 pela ONU, vêm sendo observados os índices de alimentos desperdiçados e a taxa de fome no mundo com o objetivo de erradicar a fome



até 2030, objetivo em comum dos 193 países que participam deste compromisso global. Segundo a FAO, em 2021, existiam 811 milhões de pessoas em situação de insegurança alimentar, ao mesmo tempo que, de acordo com o Índice de Desperdício de Alimentos 2021 da UNEP, foram desperdiçados 931 milhões de toneladas de alimentos no ano, quantidade que poderia alimentar aqueles em situação de fome e desnutrição no planeta.

Segundo o Relatório de Recursos Mundiais de 2019, a população mundial deve crescer em 2 bilhões de pessoas nos próximos 30 anos, passando dos atuais 7,7 bilhões de indivíduos para 9,7 bilhões em 2050. Para alimentar todas essas pessoas, porém, a produção de alimentos terá que aumentar 70%, segundo a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO, 2019).

Paradoxalmente, de acordo com a FAO (2013), é estimado que, por ano, 1,3 bilhão de toneladas de alimentos sejam perdidas ou desperdiçadas: quantidade equivalente a aproximadamente um terço da produção mundial de alimentos, comparada ao custo direto de US\$750 bilhões. Em 2010, só nos Estados Unidos, foram jogadas fora mais de 1.200 calorias por pessoa diariamente, ou mais de 190 quilogramas de comida por indivíduo no ano (BUZBY, et al., 2014). Segundo ReFED (2016 apud GUNDERS; BLOOM, 2017) este desperdício é visto como uma perda de até US\$218 bilhões, custando em média US\$1.800 para uma família de quatro pessoas por ano.

Mourad (2016, *apud* SCHANES, *et al.*, 2018) aponta que há uma intensiva utilização de recursos naturais para a produção de alimentos e que, por conta disso, o desperdício e outras perdas de alimentos levam indiretamente o acarretamento de uma série de impactos ambientais, como a erosão do solo, desmatamento, poluição da água e do ar, sobretudo, pela emissão de gases do efeito estufa vindas das etapas do processo de produção de alimentos.

Colaborando com essa ideia, Horrigan *et al.* (2002) dizem que o sistema de agricultura em seu modelo industrial é responsável por contribuir de inúmeras formas para a degradação ambiental, desde o grande consumo de água para irrigação até a ocupação de superfícies de solo a quantias insustentáveis - o que acarreta a maior parte dos problemas - envolvendo a diminuição da biodiversidade e esgotamento dos nutrientes do solo. Sem contar a poluição de leitos d'água e do ar que, sobretudo, é causado pelo grande consumo de combustível fóssil.



Além do consumo de combustíveis fósseis - que geram grandes quantidades de gás carbônico (CO<sub>2</sub>) - nas diversas atividades da cadeia de produção alimentar, é gerado a partir da decomposição (apodrecimento) dos alimentos desperdiçados em aterros sanitários quantidades significativas de metano (USEP, 2009, *apud* HALL *et al.*, 2009). Dessa maneira, o desperdício de alimentos promove diversos problemas ambientais, apresentando grande papel no aquecimento global com as emissões de CO<sub>2</sub> e metano, por fim, causando impactos nas mudanças climáticas globais.

O elevado padrão de perdas e desperdício, subtrai do esforço produtivo parcela considerável da produção alimentar. Ou seja, gasta-se força, energia, emite-se CO<sub>2</sub> para produzir alimentos que, muitas vezes, são desperdiçados. Porém, “embora o índice de perdas alimentares seja significativo em escala global, os esforços voltados para o dimensionamento deste fenômeno são ainda pouco difundidos, refletindo-se em indicadores pontuais e assistemáticos [...]” (BELIK, CUNHA e COSTA, 2012, p.318).

Neste cenário, torna-se cada dia mais urgente a necessidade de compreensão dos mecanismos e fatores que levam ao desperdício de alimentos, seja em escala macro ou em escala micro, desde estudos que enfoquem no comportamento da população de todo um país, até estudos que enfoquem em grupos e faixas etárias específicas vinculadas às variadas organizações e instituições. Dentre estas instituições, destacam-se as escolas públicas, uma vez que estas contêm um papel relevante na formação de hábitos alimentares e por consequência, de hábitos de desperdício de alimentos.

Destaca-se que, no Brasil, em 1979 foi implantado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Por meio da transferência de recursos financeiros repassados pela União aos estados e municípios, o PNAE garante a alimentação de alunos da educação básica, vinculados a escolas públicas e filantrópicas. Com a Lei nº 11.947, de 2009, 30% do valor repassado pelo PNAE passa a ser obrigatoriamente investido na compra direta de produtos da agricultura familiar (BRASIL, 2009). O PNAE “preconiza o desenvolvimento da criança e a melhoria de seu rendimento escolar por meio da oferta de uma alimentação saudável, em condições higiênico-sanitárias seguras e em consonância com a cultura e a tradição da população”, (ISSA *et al.*, 2014, p. 97).



A garantia de alimentos na escola pública é, portanto, efetuada por meio de repasse de verbas da União, fomentando não apenas hábitos alimentares como podendo contribuir para minimizar ou ampliar hábitos de desperdício alimentar. Aliás,

As experiências alimentares incorporadas durante a infância são determinantes para a formação dos padrões alimentares adotados pelos indivíduos, sendo o ambiente escolar um importante local que possibilita o contato e a criação de hábitos alimentares saudáveis, (ISSA *et al*, p.2014, p.96).

Tendo em vista a percepção da necessidade de estudos sobre as práticas de desperdício de alimentos, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o acesso a uma pequena escola pública localizada no município de Matelândia-PR, surgiram inquietações que remetem à seguinte questão: Que alimentos são descartados e/ou desperdiçados em uma escola pública de Matelândia-PR?

A partir desta questão, desenvolveu-se a pesquisa com os objetivos de analisar o desperdício alimentar na referida escola e de averiguar os fatores relacionados com este do desperdício. Para tanto, inicialmente retomou-se conceitos e dados, expressos no próximo tópico, que ajudam a entender a questão do desperdício alimentar.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Conceitos de desperdício alimentar**

A FAO (2019) define como desperdício alimentar (DA) o quantitativo de alimentos inutilizados ou desperdiçados no transcorrer da cadeia alimentar, da qual faz parte todo o alimento destinado ao consumo humano, mas que foi retirado da cadeia alimentar.

De acordo com Ribeiro e Rocha (2019, p. 2) “o desperdício de alimentos representa um problema ambiental e ético e tem repercussões sobre a fome, a redução da pobreza, a nutrição e o crescimento econômico e social”. Trata-se, portanto, de uma problemática social que demanda estudos, pesquisas e propostas que minimizem o desperdício de alimentos. Em tempos em que cerca de um bilhão de pessoas padece de fome e um terço dos alimentos produzidos por ano são desperdiçados, o DA é



considerado um problema com impacto imenso em nível social, econômico, ambiental e nutricional (SANTOS, *et al*, 2020).

Fato é que o desperdício alimentar, por descartar itens que poderiam nutrir outras pessoas, é mais um dos fatores que dificulta que grande parte da população tenha acesso à segurança alimentar e nutricional, garantida por lei no Brasil. Destaca-se que, conforme Lei nº 11.346, de 15 de julho de 2006, Segurança Alimentar é

a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis (BRASIL, 2006, p. 1).

A realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade implica em reflexões sobre desperdício alimentar em escala global. O desperdício alimentar é o assunto do próximo tópico.

### **O desperdício alimentar no mundo**

Segundo o relatório de Recursos Mundiais (2019), para cumprir a meta de alimentar o mundo em 2050, em consideração com o aumento da população para 9,7 bilhões de pessoas, será necessário expandir o território para agricultura em 600 milhões de hectares, uma área 2 vezes maior que a Índia. As consequências desta expansão tendem a ser: um aumento na emissão de gases estufa, falta de moradia, desmatamento, desigualdade social disparada e, especialmente, a fome.

O relatório Estado da Segurança Alimentar e Nutrição no Mundo da FAO (2021) aponta que 660 milhões de pessoas passarão fome em 2030, em parte devido aos efeitos agravantes da pandemia do COVID-19. Em contradição, a essas previsões, desde 1974, segundo HALL (2009), o desperdício de comida nos Estados Unidos vem crescendo de 30% do total de comida a 40% nos anos mais recentes.

Para piorar a situação, de acordo com Shrider *et al.* (2021), estima-se que 37,2 milhões de estadunidenses passaram por insegurança em relação à comida, em 2021, o que é condizente com os dados da ReFED, os quais mostram que 42 milhões de pessoas, em média, passam fome nos Estados Unidos. Além disso, conforme a ReFED, com apenas 1/3 da comida desperdiçada no mundo conseguir-se-ia alimentar toda a



população carente dos Estados Unidos. Em um contexto global, o consumidor americano médio desperdiça 10 vezes mais do que qualquer outro país no Sudeste da Ásia ou África Subsaariana (ReFED, 2016).

Mas por que as pessoas desperdiçam alimentos mesmo quando sabem que ele é um recurso escasso e representa custos ambientais e econômicos? As raízes desse problema podem ser de diferentes ordens, tais como: “planejamento inadequado de refeições, preferências alimentares, treinamento dos funcionários para produção e porcionamento dos alimentos” (NONINO-BORGES, 2006, p.3). Para além destes fatores, o desperdício de alimentos está associado com a aparência dos mesmos, pois, de acordo com Bolos *et al.* (2019), existem duas características relevantes que os consumidores procuram quando estão comprando vegetais e frutas: cor e formato, afetando significativamente a escolha dos consumidores caso algum alimento esteja consideravelmente fora do padrão.

A aparência é tão vital para a vida útil de um alimento que muitos agricultores jogam fora seus produtos por estes não apresentarem a aparência demandada pelos consumidores, revertendo em 35% de toda a comida nos Estados Unidos não sendo vendida ou consumida (ReFED, 2019). O que resta após descarte é comprado em massa e transportado para supermercados, fomentando uma ilusão de abundância que afeta os hábitos de consumo. Rustemeyer (2014) exemplifica esse processo da seguinte maneira

Se eu *tivesse* apenas um pé de alface na estante e tivesse uma hora sobrando até o mercado fechar, este pé de alface ficaria ali e ninguém o compraria. Mas se eu tivesse 30 pés de alface, todos *estourando* [grandes e com boa aparência], eu provavelmente venderia 25 destes 30 pés de alface, (RUSTEMEYER, 2014, tradução nossa).

Nesse contexto, observa-se a intersecção entre consumismo e desperdício por aparência. Mercados são propensos a comprar comida demais, sabendo que nem tudo será vendido, apenas porque a ilusão de abundância faz com que os consumidores acreditem em estarem escolhendo as melhores opções. No entanto, o consumo e o desperdício alimentar também podem apresentar alterações decorrentes de outros fatores. Por exemplo, em uma pesquisa efetuada por Van Doorn (2016), constatou-se que os participantes que moravam sozinhos desperdiçaram mais alimentos do que



participantes que moravam com as suas famílias, apontado que a maior individualização das formas de residência interfere nos hábitos de consumo e descarte de alimentos.

Considerando a variedade de fatores que podem estar associados com o consumo e o desperdício alimentar efetuou-se coleta e análise de dados com os procedimentos descritos no próximo tópico.

## **MÉTODOS**

A presente pesquisa consiste em um estudo de caso, desenvolvido em uma perspectiva qualitativa, tendo como enfoque o desperdício de alimentos em uma escola pública. Concorde-se com Yin (2004) quanto à interpretação de que o estudo de caso pode ser uma alternativa viável e eficaz quando se está interessado em analisar e entender uma instância em sua particularidade e totalidade; quando se pretende estudar em profundidade algo que, por suas especificidades, pode ser caracterizado como uma unidade particular e quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações e novos conceitos sobre um determinado fenômeno.

Com estas características, a pesquisa foi desenvolvida a partir de práticas de observação assistemática, aplicação de questionários e entrevistas. Estes procedimentos permitiram a produção de uma série de materiais escritos que foram submetidos a técnica de análise de conteúdo denominada análise categorial temática e desenvolvida por Bardin (2008). Análise categorial é a mais antiga das técnicas de análise de conteúdo e a mais utilizada, funciona por desmembramento do material coletado em categorias segundo reagrupamentos analógicos, Bardin (2008). Trata-se de categorias reunindo um grupo de elementos com características em comum, sob um título genérico, dado em razão dos caracteres comuns apresentados por estes elementos.

O estudo foi realizado no município de Matelândia, estado do Paraná, em um colégio público. O referido colégio se localiza na zona urbana do município e atende a crianças da 6ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental até 3ª série do Ensino Médio. Realizou-se contato prévio com a direção do colégio para pedir autorização para a realização da pesquisa e, após confirmação, foram estabelecidos dias e horários para a realização da coleta de dados. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários, entrevista, pesagem dos alimentos e contabilização de pratos e/ou canecas



para determinação do número de alunos se alimentando no período de três dias em uma semana no mês de dezembro de 2021.

A aplicação do questionário foi feita de forma presencial (seguindo todos os protocolos para se evitar o contágio com COVID-19). As perguntas foram realizadas em uma turma de cada série do colégio e o número de respondentes por turma foi variável. Por exemplo, nas turmas do ensino médio 31 pessoas responderam, já nas turmas 8º e 9º no total, o número de respondentes foi de apenas 21. Ao todo, 74 pessoas responderam ao questionário.

A entrevista com as merendeiras foi realizada no 1º dia de coleta de dados. A cozinha conta com uma cozinheira e uma ajudante, sendo entrevistada somente a cozinheira para não prejudicar o preparo dos lanches. Além do questionário e da entrevista, foi realizada a pesagem dos alimentos desperdiçados, sendo a mesma durante os 3 dias de coleta de dados. Ela foi feita dessa forma: antes do lanche era perguntado e anotado qual alimento seria feito no dia e quantos quilos, logo após o lanche era coletado a sobra que iria ser jogada fora, e a mesma era pesada em uma balança fornecida no local, além disso era feito a contagem de utensílios utilizados pelos alunos, para ter um quantitativo de quantos estudantes comeram no dia e fotografado os lixeiros do refeitório, para possível análise de motivos para o desperdício.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No primeiro dia de observação, os alimentos servidos foram bolachas e achocolatado, de acordo com as figuras 01. Para tanto, foram utilizados 10 pacotes de bolacha, totalizando 3,7 kg, além de 2 pacotes de composto lácteo de chocolate e 1 de coco, os quais adicionados a 40 litros de água, resultaram em 46 litros, ou 48,76 quilos, de achocolatado. Após a refeição dos alunos, foi desperdiçado 1,06 kg de achocolatado e meio pacote de bolacha (185g) conforme a figura 03, totalizando 1,245 kg, ou seja, 2,55%.



Figura 01: Alimento desperdiçado no 1º dia



Fonte: Autores (2021)

Além disso, para uma medição mais precisa da quantidade de alunos que se alimentaram no dia, foram contabilizadas 107 canecas, correspondente a 107 alunos.

O cardápio do segundo dia de observação consistia em risoto e ovos cozidos conforme figuras 04 e 05.

A produção da comida demandou 6 kg de arroz, 2 kg de carne e 15 litros de água, totalizando 21 kg de risoto, além de 7 dúzias de ovos, totalizando 3,7 kg de ovos cozidos. Após o consumo de 106 alunos de 278 matriculados, restou 2,5 kg, conforme a figura 06, de 24,7 kg, somando 10% do alimento produzido no dia.

Figura 02: Risoto



Fonte: Autores (2021)

Figura 03: Ovos cozidos



Fonte: Autores (2021)

Figura 04: Desperdício 2º dia



Fonte: Autores (2021)



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

No terceiro dia de observação, foi preparado um cardápio com feijoada e arroz como é possível ver nas figuras 07 e 08, sendo a feijoada composta por 8 kg de feijão, 10 kg de carne suína e 5 kg de calabresa, que, adicionados aos 6 kg de arroz, totalizam 29 kg de alimento. Neste dia foram descartados 3,2 kg de alimento após o consumo de 128 alunos, somando 11,03% de comida desperdiçada, conforme a figura 09.

Figura 05: Feijoada



Fonte: Autores (2021)

Figura 06: Arroz cozido



Fonte: Autores (2021)

Figura 07: Desperdício 3º dia



Fonte: Autores (2021)

Considerando as taxas de desperdício dos três dias que se realizou a observação, destaca-se que ela aumenta nos dias em que são ofertadas refeições que na cultura brasileira são tipicamente servidas no horário do almoço, tais como feijoada, arroz, risoto. Como as refeições em questão são servidas no horário matutino, 10 horas, é possível que este fator cultural relacionado ao horário típico de consumo dos alimentos em questão interfira no aumento da taxa de desperdício. Aliás, quando foi ofertado achocolatado com bolachas, alimentação culturalmente típica do “café da manhã”, a taxa de desperdício reduziu.

Através da aplicação do questionário para 74 alunos - aproximadamente 27% do total da escola no período matutino (278) - foi visto que 51 respondentes (68,9% da amostra) disseram que comem a alimentação que o colégio disponibiliza. Dentre estes 51 respondentes, foi visto que aproximadamente a metade, 25 alunos, comem apenas 1 ou 2 vezes durante a semana. Com isso, se a produção de alimentos é feita considerando uma quantidade de 278 alunos e tem-se que 68,9% efetuam as refeições ofertadas pela



escola, pode-se inferir que aproximadamente 189 alimentam-se do lanche escolar. No entanto, nos três dias de observação das refeições quantificou-se o número de alunos que comeram e neste caso a média de alunos que se alimentaram é de 114, ou seja 40%. Isso, permite inferir que, possivelmente, os respondentes não apresentaram respostas condizentes com o que efetivamente realizam em termos de alimentação escolar, bem como pode se dever ao fato de os alunos não se alimentarem todos os dias.

Outro fator importante a ser analisado é a taxa de vezes em que os alunos comem “mais de uma porção de refeição”. Em relação a este aspecto foi observado que apenas aproximadamente metade da amostra (42,2%) come ocasionalmente mais de uma porção de refeição e 9,4% alegam que sempre come mais de uma porção. Ou seja, por mais que haja pessoas que possam consumir mais de uma porção de refeição, essas, não são suficientes para consumirem os pratos remanescentes.

Quando se indagou para os participantes da pesquisa sobre os motivos pelos quais eles não consomem os alimentos ofertados pela escola, 71% afirmaram que não o fazem porque não estão com fome, 19,6% porque não gostam da comida, 13% porque trazem alimentos de casa e 6,6% porque os alimentos apresentam alguma característica em relação a qual elas apresentam restrição, tais como lactose ou presença de carne (vegetarianos). Possivelmente, respostas do tipo “não gosto da comida”, “trago alimentos de casa” ou até mesmo “não estou com fome”, estejam associadas com o já mencionado horário dos lanches escolares e com os padrões típicos de consumo alimentar para cada horário.

Ressalta-se que as dependências da cozinha e do refeitório aparentavam ser bem cuidadas, não havia rachaduras ou sujeira e o almoxarifado era bem organizado, por datas de validade e bem limpo. Além disso, a escola conta com uma horta para consumo próprio. O único problema notado é que o refeitório, local onde os alunos se alimentam, não parecia ter capacidade para suportar todos os alunos da escola.

Salienta-se ainda que os alimentos que sobram são descartados como lixo, contribuindo assim para os impactos ambientais associados com os resíduos orgânicos. Trata-se de aproximadamente 460 kg, nos 200 dias letivos, para uma escola de 278 alunos, caso as taxas de desperdício sejam sempre equivalentes às que ocorreram nos dias de realização da presente pesquisa.

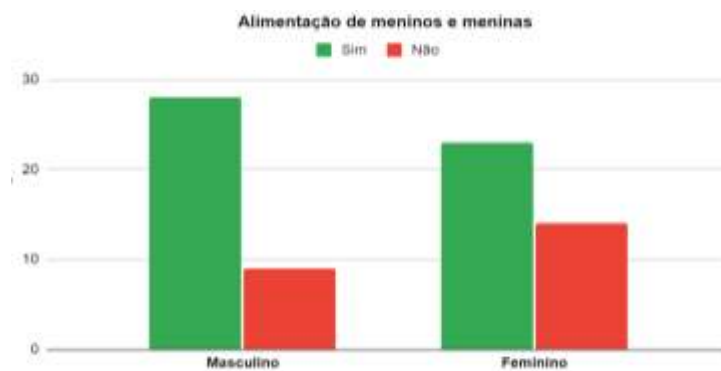


Desta forma, tem-se aproximadamente 2,3 kg de alimentos desperdiçados por dia, o que representa uma taxa baixa de desperdício em relação ao número de alunos alimentados. No entanto, destaca-se que este cálculo considerando as médias desconsidera as especificidades de dias com mais elevadas taxas de desperdício, como aqueles em que são servidos risoto e feijão. Nestes dias, a taxa de desperdício chega a 12% do alimento produzido, percentual que, segundo Vaz (2006), é quatro vezes maior do que o aceitável para estabelecimentos que se dedicam a servir refeições.

### Questões de gênero e desperdício alimentar

Um dos questionamentos levantados durante a pesquisa foi a relação entre gênero e alimentação. No transcorrer da análise de dados, inferiu-se que, dentre os participantes da pesquisa, a quantidade de meninas que costumam não se alimentar é 64,28% maior do que a de meninos na mesma categoria. Proporcionalmente, a quantidade de meninas que costumam se alimentar é 17,83% menor do que a de meninos, conforme o gráfico 01.

Gráfico 01: Taxa de alimentação por gênero



Fonte: Autores (2021)

De acordo com Kniffin *et al.* (2016), foi observado que homens comem 93% a mais quando tem pelo menos uma mulher o acompanhando na mesa. A pesquisa também mostrou que mulheres, ao jantar com um homem, sentem que exageraram na dose apesar da falta de evidências para tal.

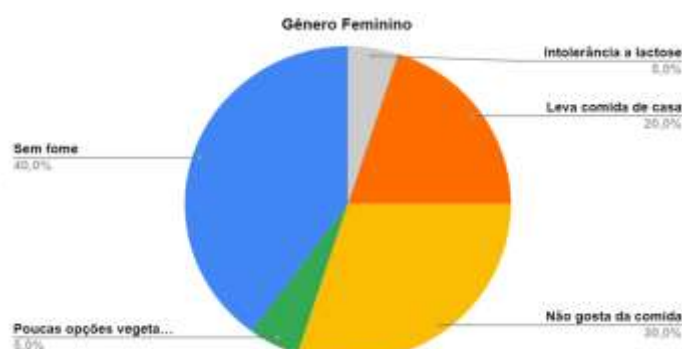


O mesmo padrão foi observado em uma pesquisa de Allen-O'Donnell *et al.* (2011), onde examinou-se que homens e mulheres comem uma média similar de calorias quando sentados com o mesmo sexo, estas sendo 952 e 833, respectivamente. Porém, quando sentados com o gênero oposto, a média de calorias femininas caía para 721 calorias enquanto a dos homens aumentava para 1.152.

No mesmo ponto, em um torneio de comida, dividido por gênero, foi observado que os participantes comiam, em média e sem plateia, 4 vezes mais que o normal ingerido. Porém, quando havia uma plateia, os homens comiam 30% mais do que sem, e, inversamente, as mulheres costumavam alimentar-se menos do que sem plateia (KNIFFIN, 2016).

Por estes motivos, ao ser questionado sobre os motivos da falta de alimentação por parte dos alunos voluntários da pesquisa, obteve-se que 10% das meninas costumam não comer por falta de acessibilidade, incluindo falta de opções vegetarianas e intolerância à lactose, 50% preferências isoladas, como não gostar da comida ou levar comida de casa, e 40% por falta de fome, enquanto 91,3% dos meninos que não comem são por falta de fome e 8,7% porque não gosta da comida, como visto nos gráficos 02 e 03.

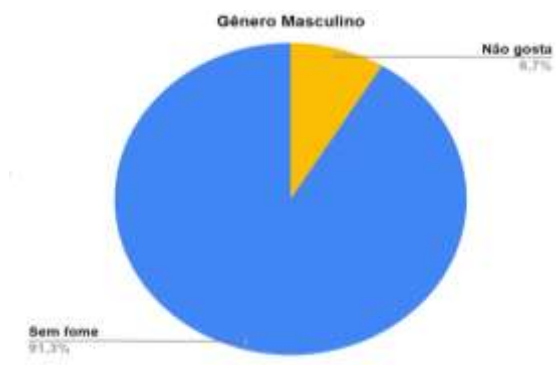
Gráfico 02: Razões de não se alimentar



Fonte: Autores (2021)



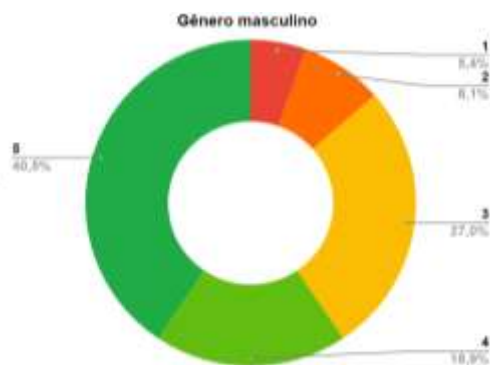
Gráfico 03: Razões de não se alimentar



Fonte: Autores (2021)

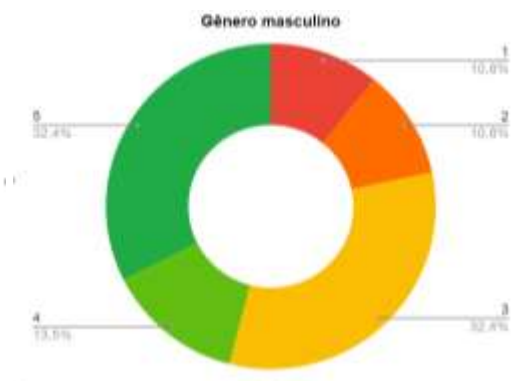
Além destes fatores, quando observado as notas da aparência e sabor da comida, foi notado que, para os voluntários do gênero masculino, 13,5% e 21,6% deram uma nota abaixo de 3 para a aparência e sabor da comida, conforme os gráficos 04 e 05, respectivamente, indicando resultados condizentes com os dados do gráfico 03, o qual mostra que apenas 8,7% dos garotos não comem somente porque não gostavam da comida, fator que está diretamente relacionado a sabor e aparência da comida.

Gráfico 04: Avaliação da aparência



Fonte: Autores (2021)

Gráfico 05: Avaliação do sabor



Fonte: Autores (2021)

Ademais, quando observado os mesmos quesitos para o gênero feminino, nota-se que 27% das participantes deram uma nota menor que 3 tanto para a aparência quanto para o sabor do alimento, conforme os gráficos 06 e 07, resultados condizentes com o gráfico 02, o qual mostra que 30% das meninas não se alimentam porque não

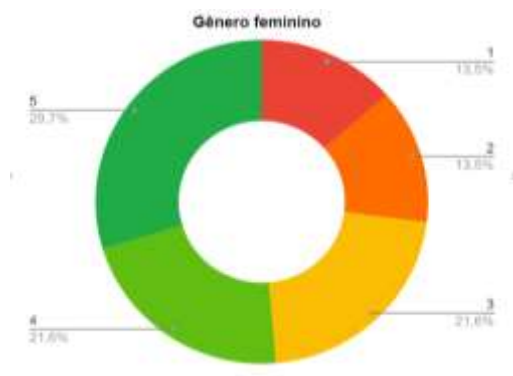


**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

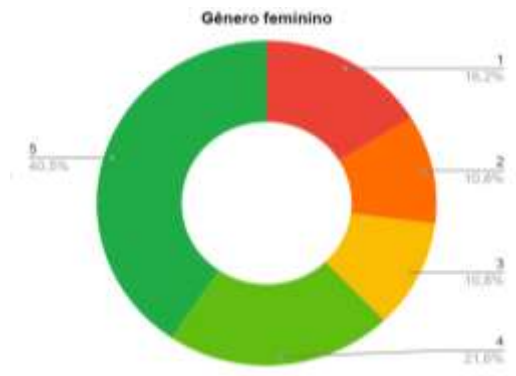
gostam da comida, além de 20% preferir trazer a comida de casa, indicando que o sabor e a aparência também tiveram impactos para os gêneros.

Gráfico 06: Avaliação da aparência



Fonte: Autores (2021)

Gráfico 07: Avaliação do sabor



Fonte: Autores (2021)

Uma das possíveis causas para este fenômeno é a pressão do padrão estético social. Para analisar o impacto dos padrões de beleza sobre a alimentação nos gêneros, foi realizada uma pesquisa por Laus (2012), nos quais os resultados mostraram que o padrão de beleza contribuiu para a insatisfação corporal dos participantes, mais gravemente nas mulheres, e modificou as escolhas alimentares dos participantes, provavelmente na tentativa de se regrar mais a ponto de atingir os padrões de beleza. Um outro resultado foi que estudantes brasileiros relataram preocupações similares com as de sociedades ocidentais, mostrando que a mídia desempenha um papel na imagem corporal e comportamento alimentar do indivíduo.

Desta forma, a pressão estética e social é possivelmente uma das causas que explica o porquê da contenção alimentar por parte das meninas, sendo seletivas nas suas escolhas alimentares por consequência de exposições ao padrão de beleza, o que é comprovado quando observado que o sabor e a aparência do alimento é 42% mais importante para meninas do que para meninos.

Segundo Qian *et al.* (2022), em um estudo relacionando o índice de massa corporal (IMC) e os resíduos deixados no prato, percebeu-se que, quanto menor o índice de massa corporal (IMC), maior a probabilidade de resíduos remanescentes no prato. O mesmo estudo aponta que, em geral, as participantes mulheres desperdiçaram mais do



que os participantes homens: conforme Qian *et al.* (2022) este fenômeno pode estar relacionado com fatores estéticos e culturais.

Portanto, o fato da quantidade de meninas que comem nas escolas ser 17,83% menor do que a quantidade de meninos também é outra possível consequência do papel da mídia na imagem corporal das garotas, o que as leva a regular seu comportamento alimentar na presença de outras pessoas. Este dado é sustentado pelo fato de que, como já visto no gráfico 2, um dos motivos para a recusa à alimentação é que não são oferecidas opções vegetarianas, as quais são mais saudáveis.

Para os garotos, como não estão tão expostos às pressões dos padrões de beleza, suas escolhas alimentares costumam ser menos regradas, como observado nos gráficos, de modo que meninos comem mais do que meninas, provavelmente mais na sua presença, de forma a exagerar no consumo e acabar gerando desperdício por consumismo, diferentemente das meninas, que desperdiçam por não comer tanto.

### **Relação do desperdício com o consumo de alimentos industrializados**

O consumo de produtos processados e ultraprocessados aumentou drasticamente nas últimas décadas (LOUZADA *et al.*, 2015). No Brasil, por exemplo, o consumo aumentou de 20,3% para 32,1% entre os anos de 1987 e 2009, essa mudança não ocorreu apenas na população adulta, como também dentre os hábitos alimentares de crianças e adolescentes (MARTINS *et al.*, 2013). Esse aumento no consumo, principalmente pelos adolescentes, pode ser um motivador do desperdício de alimentos nas escolas.

Podemos relacionar este consumo de alimentos ultraprocessados com os resultados de desperdício dos dois primeiros dias de coleta, sendo que neles foi servido, respectivamente, Bolacha/Achocolatado e Risoto/Ovo cozido. Ambos os alimentos servidos no primeiro dia são considerados ultraprocessados<sup>56</sup> e a taxa de desperdício observada foi de apenas 2,3%. Já no segundo dia, os alimentos oferecidos são

---

<sup>56</sup> São produtos cuja produção envolve diversas etapas e técnicas de processamento e são feitos normalmente com cinco ou mais ingredientes. Esses ingredientes incluem substâncias e aditivos usados na fabricação de produtos processados, além de antioxidantes, estabilizantes e conservantes (BONALUME, ALVES e CONDE, 2020, p. 183).



considerados processados<sup>57</sup> e in natura<sup>58</sup> respectivamente, e foi coletada uma taxa de desperdício de 11%. Pode-se analisar a partir disso que no dia que foi servido alimentos ultraprocessados, mesmo que a quantidade de alunos que comeram fosse praticamente igual, o desperdício foi muito menor.

Um motivador pode ser a atratividade que os alimentos ultraprocessados têm, por serem considerados mais saborosos mesmo tendo menor valor nutritivo, os principais alvos dos alimentos ultraprocessados e do marketing envolvido na divulgação deles, são as crianças. Além disso, temos outro fator, que é a facilidade de acesso que as crianças têm dos alimentos ultraprocessados, e isso é devido ao fato da escola se localizar em um “Pântano Alimentar”. Pântanos Alimentares se referem “à exposição excessiva a estabelecimentos que comercializam alimentos não saudáveis em comparação com estabelecimentos que comercializam alimentos saudáveis”, (PERES *et al.*, 2021, p.3).

O microambiente que a escola utilizada para o estudo de caso está localizada, pode ser considerado um pântano alimentar, pois na frente da escola há uma doceria que comercializa além de doces outros alimentos ultraprocessados, como salgadinhos e geladinho, e além disso existe uma sorveteria localizada do lado de cima da escola e um mercadinho a 190m, que dá 2 minutos de caminhada. Essa facilidade do acesso juntamente com a falta do olhar de um responsável, pode ser considerada um motivador para as respostas dadas no questionário, representadas no gráfico 08 e 09.

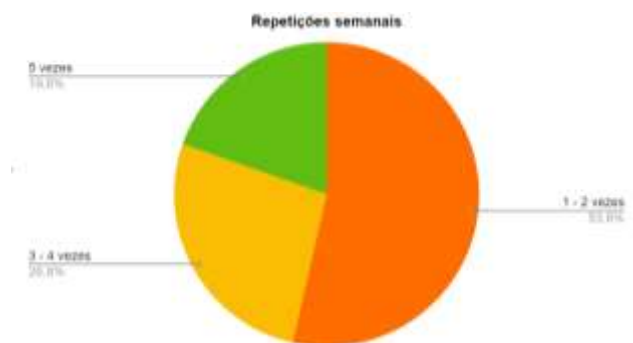
---

<sup>57</sup> São aqueles produtos fabricados com adição de sal ou açúcar, óleo ou outro ingrediente processado sobre um alimento in natura ou minimamente processado. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014, p.37).

<sup>58</sup> Incluem aqueles que podem ser consumidos sem sofrerem alguma alteração após deixarem a natureza ou aqueles que são submetidos à limpeza, remoção das partes não comestíveis, porcionamento, congelamento e demais processos que não adicionem alguma outra substância que altere sua forma original. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014, p.37).

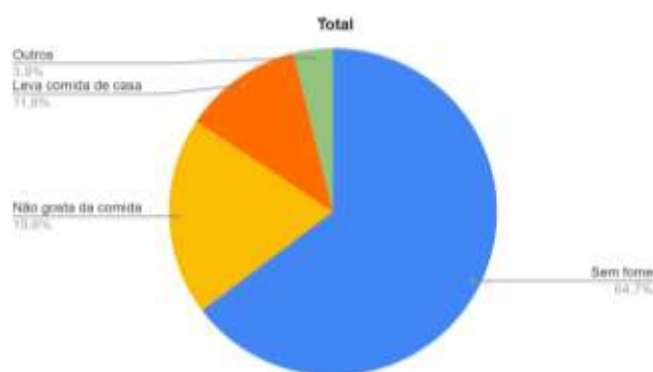


Gráfico 08: Frequência de alimentação



Fonte: Autores (2021)

Gráfico 09: Razão de não comer



Fonte: Autores (2021)

No gráfico 08 é possível observar que 53,6% das pessoas, ou seja, mais que a metade dos alunos pesquisados comem apenas 1-2 vezes na semana, e nos dias que não comem, temos como motivador as respostas do gráfico 09, principalmente as respostas que “não gosta da comida” e “leva comida de casa”, somando 31,4% das respostas.

Podemos relacionar essas respostas com o que foi analisado acima, esses alunos comem apenas uma ou duas vezes na semana porque provavelmente são os dias da semana em que é servido alimentos de que eles gostam, presumivelmente são os dias que são servidos alimentos ultraprocessados por serem mais atrativos, já nos outros dias da semana, quando eles não comem por não gostarem da comida, optam por outras formas de lanche, sendo elas trazendo alimentos de casa, que na maior parte das vezes são ultraprocessados (Bolachas recheadas, *wafer*, e salgadinhos) e também possivelmente pela compra de ultraprocessados oferecidos ao redor da escola antes do



início das aulas, ou, como foi observado durante a pesquisa, durante o recreio. O desperdício de alimentos será originado eventualmente por causa desses acontecimentos, já que o alimento não ultraprocessado que é menos atrativo irá sobrar pela recusa dos alunos a esse alimento, e corre risco também de esses produtos vencerem sem serem utilizados, pela falta de interesse dos alunos em uma alimentação mais saudável.

## CONCLUSÕES

A análise do desperdício alimentar na escola pública enfocada nesta pesquisa apontou para os seguintes elementos: a porcentagem de meninas que costumam não se alimentar com o lanche escolar é 64,28% maior do que a de meninos. Além disso, a quantidade de meninas que costumam se alimentar é 17,83% menor do que a de meninos que fazem o mesmo. A literatura analisada indica que o padrão estético dos alimentos pode estar moldando as escolhas alimentares das meninas e este pode ser um fator explicativo dos resultados desta pesquisa.

Desta forma, os dados coletados evidenciam o grande impacto que o gênero dos alunos e a tipologia dos alimentos têm na escolha da alimentação. Por consequência, pode haver uma relação entre questões de gênero e desperdício de alimentos no espaço escolar.

Não obstante, os dados coletados indicam que o consumo e o desperdício de alimentos podem também estar associados com o perfil dos alimentos, pois os alimentos industrializados são menos desperdiçados do que os alimentos *in natura*.

Isto posto, na escola em questão, na breve coleta observou-se um possível desperdício de alimentos que pode atingir o índice de 45 kg mensais de alimentos. Sugere-se novas pesquisas que se enfoquem diretamente na correlação estatística entre gênero e padrões alimentares, bem como entre taxa de desperdício e tipologia de alimentos (industrializados ou *in natura*).

## REFERÊNCIAS

ALLEN-O'DONNELL, M.; COTTINGHAM, M. D.; NOWAK, T. C.; SNYDER, K. A. "Impact of Group Settings and Gender on Meals Purchased by College Students". **Journal of Applied Social Psychology**, v. 41, n. 9, p. 2268-2283, 2011.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

BELIK, W. B.; CUNHA, A. R.; COSTA, L. A. “Crise dos Alimentos e Estratégias para a Redução do Desperdício no Contexto de Uma Política de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil”. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 38, p. 109-130, 2012.

BOLOS, L. A.; NAYGA, R.; LAGERKVIST, C. J. “Consumer Choice and Food Waste: Can Nudging Help?”. **Agricultural and Applied Economics Association**, v. 34, n. 1, p. 2-8, 2019.

BONALUME, A. J.; ALVES, M. K.; CONDE, S. R. “Consumo de Alimentos Ultraprocessados e Estado Nutricional de Universitários”. **Destaques Acadêmicos**, v. 12, n. 3, p. 182-192, 2020.

BRASIL. “Guia alimentar para a população brasileira”. **Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica**, v. 2, p. 11-148, 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**. In Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111346.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111346.htm). Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. **Lei 11.947, de 16 de junho de 2009**. In Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm). Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE Nº 26, de 17 de junho de 2013**. In Ministério da Educação, jun. 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BUZBY, J. C.; WELLS, H. F.; HYMAN, J. “The Estimated Amount, Value, and Calories of Postharvest Food Losses at the Retail and Consumer Levels in the United States”. **United States Department of Agriculture**, n. 121, p. 1-29, 2014.

FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. **The State of Food and Agriculture - Moving Forward on Food Loss and Waste Reduction**. Rome: FAO, 2019, p. 5-144.

FAO.; IFAD.; UNICEF.; WFP.; and WHO. **The State of Food Security and Nutrition in the World 2021. Transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all**. Rome: FAO, 2021, p. 3-238.

FORBES, H.; QUESTED, T.; O’CONNOR, C. “Food Waste Index Report 2021”. **UNEP - United Nations Environment Programme**, p. 20-99, 2021.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação  
filosófica, científica e tecnológica.

GUNDERS, D.; BLOOM, J. “Wasted: How America Is Losing Up To 40 Percent Of Its Food From Farm To Fork To Landfill”. **Natural Resources Defense Council**, v. 2, p. 4-47, 2017.

HALL, K. D.; GUO, J.; DORE, M.; CHOW, C.C. “The Progressive Increase of Food Waste in America and Its Environmental Impact”. **Plos One**, v. 4, n. 11, p. 1-6, 2009.

HORRIGAN, L.; LAWRENCE, R. S.; WALKER, P. “How Sustainable Agriculture Can Address the Environmental and Human Health Harms of Industrial Agriculture”. **Research Review**, v. 110, n. 5, p. 445-456, 2002.

IMPACTS of Uneaten Food. In ReFED, [s.d.]. Disponível em:  
<https://refed.org/?sort=economic-value-per-ton>. Acesso em: 14 jan. de 2022  
IN the U.S., 35% of all food goes unsold or uneaten - and most of that goes to waste. In ReFED, [s.d.]. Disponível em:  
<https://www.google.com/url?q=http://www.refed.com&sa=D&source=docs&ust=1649042251297684&usg=AOvVaw2gf1yuQ6VIpedRez-WTBr7>. Acesso em: 11 jan. 2022.

ISSA, R. C *et al.* “Alimentação escolar: planejamento, produção, distribuição e adequação”. **Panam Salud Publica**, v. 35, n. 2, p. 96-102, 2014.

KNIFFIN, K. M.; SIGIRCI, O; WANSINK, B. “Eating Heavily: Men Eat More in the Company of Women “. **Evolutionary Psychological Science**, v. 2, p. 38-46, 2016.

LAUS, M. F. **Influência do padrão de beleza veiculado pela mídia na satisfação corporal e escolha alimentar de adultos**. 2012. 121f. Dissertação (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2013.

LOUZADA, M *et al.* “Ultra-processed foods and the nutritional dietary profile in Brazil”. **Revista de Saúde Pública**, v. 49, n. 38, p. 1-11, 2015.

MARTINS, A *et al.* “Increased Contribution of Ultra-processed Food Products in the Brazilian Diet (1987-2009)”. **Revista de Saúde Pública**, v. 47, n. 4, p. 656-665, 2013.

NONINO-BORGES, C. B *et al.* “Desperdício de alimentos intra-hospitalares”. **Revista de Nutrição**, v. 19, n. 3, p. 350-355, 2006.

PERES, C *et al.* “O Ambiente Alimentar Comunitário e a Presença de Pântanos Alimentares no Entorno das Escolas de uma Metrópole Brasileira”. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 5, p. 1-10, 2021.

QIAN, L.; LI, F.; LIU, H.; WANG, L. “Are the Slimmer More Wasteful? The Correlation Between Body Mass Index and Food Wastage Among Chinese Youth”. **Sustainability**, v. 14, n. 3, p. 1-18, 2022.

RIBEIRO, J; ROCHA, A. “Impacto Econômico do Desperdício Alimentar Num Centro Escolar”. **Associação Portuguesa de Nutrição**, v. 19, p. 36-41, 2019.



RUSTEMEYER, G.; BALDWIN, J. Just Eat It - **A food waste story**. The Clean Bin Project. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zKASAZGIuu0>. Acesso dia: 13 jan. 2022.

SANTOS, K *et al* “Perdas e desperdícios de alimentos: reflexões sobre o atual cenário brasileiro”. **Brazilian Journal of Food Technology**, v. 23, p. 1-12, 2020.

SEARCHINGER, T *et al*. “World Resources Report - Creating a Sustainable Food Future - A Menu of Solutions to Feed Nearly 10 Billion People by 2050”. **World Resources Institute**, p. 6, 2019.

SCHANES, K.; DOBERNING, K.; GOZET, B. “Food waste matters - A systematic review of household food waste practices and their policy implications”. **Journal of Cleaner Production**, v. 182, p. 978-991, 2018.

SHRIDER, E. A.; KOLLAR, M.; CHEN, F.; SEMEGA, J. “Income and Poverty in the United States: 2020 - Current Population Reports”. **United States Census - Bureau**, p. 9-92, 2021.

UN DESA - Departamento das Nações Unidas para Assuntos Econômicos e Sociais. “World Population Prospects 2019: Highlights”. **UN DESA - Departamento das Nações Unidas para Assuntos Econômicos e Sociais**, p. 1- 2, 2019.

FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. “Food wastage footprint: Impacts on natural resource - Summary Report”. **FAO**, 2013.

VAN DOORN, J. “Why Do We Waste So Much Food?”. **The University of Chicago Press Journals**, v. 1, n. 1, p. 53, 2016.

VAZ, C. S. **Restaurantes - Controlando custos e aumentando lucros**. Brasília: LGE, 2006. 196p

KNIFFIN, K. M; WANSINK, B. “Exhibitionist Eating: Who Wins Eating Competitions?”. **Frontiers in Nutrition**, v. 3, n. 51, p. 1-5, 2016.