



CIÊNCIAS HUMANAS:

Perspectivas teóricas
e fundamentos

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)



CIÊNCIAS HUMANAS:

Perspectivas teóricas
e fundamentos

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências humanas: perspectivas teóricas e fundamentos epistemológicos

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C569	Ciências humanas: perspectivas teóricas e fundamentos epistemológicos / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1424-7 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.247231406 1. Ciências humanas. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II. Título. CDD 101
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

A coletânea, *Ciências humanas: Perspectivas teóricas e fundamentos epistemológicos*, reúne neste volume nove artigos que abordam algumas das possibilidades metodológicas dos vários saberes que compreendem as Ciências Humanas.

Esta coletânea parte da necessidade de se abordar os mais diversos fenômenos sociais e culturais, passando pelas peculiaridades da educação, do conhecimento psicológico, da sociologia, da história e da arte, na tentativa de demonstrar a complexidade que das relações humanas em sociedade, influenciados por uma cultura.

Espero que consiga colher desses artigos que se apresentam, boas questões, e que gerem diversas discussões para a evolução do conhecimento sobre o fator humano.

Uma boa leitura!

Ezequiel Martins Ferreira

CAPÍTULO 1 1

QUEM É “GÓRGIAS”, NO GÓRGIAS PLATÔNICO?

José Venâncio do Vale Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2472314061>**CAPÍTULO 2 12**

REFLEXÕES SOBRE O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA O ENFRENTAMENTO

Bruna Cicchini Rodrigues Campos

Rita Cristina Ferreira de Araujo

Renata Capeli Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2472314062>**CAPÍTULO 329**

REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Sergio Fernandes Senna Pires

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2472314063>**CAPÍTULO 442**

NEOLIBERALISMO, COMPORTAMENTO E PSICODIAGNÓSTICO

Alexandre Gabriel Alfaix Ferreira

Ana Lúcia Rezende Souza

Naiana Zaiden Rezende Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2472314064>**CAPÍTULO 549**

“AS EPISTEMOLOGIAS MODAIS E SEUS CRÍTICOS” DE LUCAS ROISENBERG RODRIGUES E O CAPÍTULO CINCO DA OBRA DE FELDMAN

Luís Antonio Zamboni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2472314065>**CAPÍTULO 672**

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Heloisa Eneida Barreto de Alencar

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2472314066>**CAPÍTULO 790**

PROPOSTA DE AULA DE CAMPO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE GEOGRAFIA NA ILHA DE PAQUETÁ

Juliene Lemos Saback

Wilson Messias dos Santos Junior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2472314067>

CAPÍTULO 8	99
AS VIRTUDES INFUSAS NO HOMEM SEGUNDO TOMÁS DE AQUINO: PRESSUPOSTOS DE UM HUMANISMO CRISTÃO	
Márcio Fernandes da Cruz Flávio Henrique Barbosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2472314068	
CAPÍTULO 9	106
SINODALIDADE, CAMINHO DE COMUNHÃO NAS PRÁTICAS PASTORAIS	
Evaldo Apolinário	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2472314069	
SOBRE O ORGANIZADOR	117
ÍNDICE REMISSIVO	118

QUEM É “GÓRGIAS”, NO GÓRGIAS PLATÔNICO?

Data de aceite: 02/06/2023

José Venâncio do Vale Neto

RESUMO: “Conheça te, a ti mesmo”, frase socrática clássica que insere a questão da necessidade que um ser humano tem de conhecer a si próprio, entender quem é e, assim, ter sua identidade definida. Entretanto, “identidade” é algo encarado muito mais como uma construção do que como um fator previamente existente, na pós-modernidade, pensadores como Zygmunt Bauman e Stuart Hall entendem tal construção como uma conexão de fatores sociais, culturais e políticos. Pensar na identidade de alguém e debater tal fator é um esforço para tentar compreender seu contexto e como o próprio identifica-se; Platão não retrata a figura de Górgias com qualidades verídico-realistas plenas, mas como um personagem com o fim de retratar uma reflexão, assim, podemos então questionar a figura de Górgias para tentar entender melhor também o debate que Platão levantou em sua obra, abordando a questão da retórica, da persuasão e da figura socrática.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Filosofia. Platão.

ABSTRACT: “Know thyself”, a classic Socratic quote that give us the question of a need that all human beings have to know themselves, understand who they are and, thus, have their identity defined. However, “identity” is seen much more as a construction than as a previously existing factor, in post-modernity, thinkers such as Zygmunt Bauman and Stuart Hall understand such construction as a connection of social, cultural and political factors. Thinking about someone’s identity and discussing this factor is an effort to try to understand their context and how they identify themselves as people; Plato does not portray the figure of Górgias with truthful-realistic qualities, but as a character in order to give us a debate on his dialogue, so we can then question the figure of Górgias to try to better understand the debate that Plato raised in his work, addressing the question of rhetoric, persuasion and the Socratic figure.

KEYWORDS: Identity. Philosophy. Plato.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo surge como fonte de uma pesquisa que tem por objetivo responder ao questionamento de “Quem é Górgias,

no Górgias platônico?” e é notável a orientação do professor doutor Vicente Thiago Freire Brazil, neste projeto englobado pela iniciação científica. Por meio de uma análise do texto “Górgias de Platão” de Daniel R. N. Lopes, que complementa a discussão da obra com notas e teses introdutórias, e uma coletânea bilingue (em grego e português) do texto de Platão foi realizado o estudo. Assim, sigo a pesquisar e construir uma discussão neste texto com a finalidade de perseguir uma singular e multifatorial resposta para a pergunta central do tema. Como dito introdutoriamente por Daniel Lopes, apesar de Sócrates ser a personagem mais recorrente de Platão transmitir ao público suas doutrinas e reflexões, ao criar o “filósofo por excelência”, ainda há uma repercussão de ideias que são atribuídas às outras personagens, como por exemplo o tema central deste resumo: Górgias, o “bom rétor”.

A Poesia e a Filosofia, uma verdade construída pelo discurso, mas que atinge dois fatores distintos do ser humano, sendo, respectivamente, a emoção e a razão pontos destacados na obra de Daniel Lopes e representados por Platão com os personagens de Górgias e Sócrates, em uma discussão que contempla temas sobre identidade e verdade, persuasão e razão, dialética e retórica. Porém, afinal, como seria então construída uma identidade? Para Platão e representado por Sócrates, tal fato já existe, pois, as formas e as ideias estão apenas sendo representadas neste mundo, entretanto, ao pensar em Górgias, temos a construção de uma verdade e de uma identidade. Entender quem é Górgias para Platão é ir além de apenas pensar em sua pessoa, mas é pensar em sua personagem, entender como Platão o apresentou, o caracterizou e como o mesmo se manteve diante dos questionamentos de Sócrates. Entender a identidade de alguém que nem mesmo acreditava em uma verdade existente, é entender a identidade mutável de um ser, tudo por meio de um diálogo, do discurso e da retórica.

“Antes de Sócrates ser construído por Platão como a figura do filósofo por excelência nos diálogos, Sócrates comparecia com certa frequência nos palcos dos teatros, como alvo de sátiras dos poetas cômicos de sua época.”, assim como Sócrates foi alvo dos poetas comediógrafos, Platão seguiu este padrão, deste modo, temos figuras historicamente tidas como inquestionáveis e plenamente conspícuos tendo suas representações em sátiras; Platão não será lido nesta pesquisa como uma certeza universal ou uma figura inquestionável, mas sim um ícone que tenta transmitir reflexões e tal filosofia será analisada por uma ótica que entende o contexto da poesia, da filosofia e da retórica, neste período. Ainda deve ser pontuado que as reflexões ocorridas no grupo de estudo “Outros de Platão”, que se focou em estudar “o Banquete” e é ministrado pelo professor doutor Vicente Thiago Freire Brazil, tiveram tremenda influência sobre a forma como pensei o texto platônico, passando a estudar tal obra de uma forma desconstruída e pensando o texto não como uma obra que termina em si, mas como fruto de seu contexto e conexões históricas. Uma visão de Platão e Sócrates que visa ver além da figura de filósofo por excelência e que tenta transmitir a importância da identidade da personagem Górgias para os diálogos de

Platão.

21 O “GÓRGIAS” DE PLATÃO

Nascido na Sicília, em Leontinos e então nomeado como “Górgias”, o pensador é alguém que pode ser julgado pelo título de “pai dos sofistas”; foi orador discípulo de Empédocles, mestre de Polo de Agrigento, de Péricles de Isócrates e de Alcidas de Eleia. Foi este pensador que deu à retórica e seu aspecto cultural toda a força e capacidade persuasiva, mediante o ato de usufruir de “tropos, metáforas, alegorias, hipálages, catacreses hipérbatos, anadiploses, epanalepses, apóstrofes e párisos” (JABOUILLE, 1993, P. 14), o retórico cobrava cem minas por aluno, para habilitá-los em seus ensinamentos, o mesmo ainda teve longos cento e nove anos de vida e deixou muitas escrituras. Entretanto, não deste Górgias em específico que Platão discorre, descreve e engloba a narrativa de sua obra, mas sim, sob um construto de características baseadas em uma relação verossímil, mas ainda metafórica, com um personagem que serve de receptáculo para uma reflexão representada por meio do discurso dialética com outro personagem de relação verossímil que é recorrente nas obras platônicas e este é a figura de Sócrates, que é conhecido pela ótica de Platão como um “filósofo por excelência”.

“Interroga-o!” (LOPES, 2020, P. 169), afirma Sócrates em seu momento inicial da narrativa platônica, com a finalidade de conduzir a um debate seus companheiros: Cálicles e Querefonte, que ali presentes estavam e assim, por meio de tal diálogo, debater a identidade de Górgias, pois, assim como Sócrates pontua posteriormente “se ele fosse artífice de sapatos, ele decerto te responderia que é sapateiro” (LOPES, 2020, P. 169), assim, concluindo que por meio de inferências do trabalho de Górgias, de sua arte – de sua profissão – pode-se então chegar a uma conclusão para sua persona. Querefonte por sua vez ao ser confrontado pela oportunidade dada a ele por Sócrates e pelo momento, indaga a Górgias se seria então verdade que ele o responderia qualquer pergunta, o que o mesmo de imediato confirma e ainda completa dizendo que “há muitos anos ninguém ainda me propôs uma pergunta nova” (LOPES, 2020, P. 170); mesmo com tal confirmação dada pelo próprio Górgias, a indagação de Querefonte é imediatamente interrompida por Polo, que se coloca no lugar e propõem então responder a tal questão; em seguida um embate discursivo se dispõem entre os companheiros das figuras principais, uma forma de Platão testar as ideias que em seguida serão contrastadas pelos dois principais (Sócrates e Górgias), mas usando de seus acompanhantes: Querefonte e Polo, deste modo, o companheiro do filósofo inicia com a indagação voltada para Polo, “se Górgias tivesse o conhecimento da mesma arte que seu irmão Heródico, que denominação lhe seria mais justa? Não seria a mesma que conferimos àquele?” (LOPES, 2020, P. 171), o que é logo confirmado por Polo, em sequência Querefonte indaga mais uma vez de forma comparativa sobre a arte de Górgias, citando que caso tivesse conhecimentos de pintura o mesmo seria

um pintor, o que novamente é confirmado por Polo, entretanto, por conseguinte, o indagador complementa com a questão de que todos ali saberiam a arte em que Górgias é dominante e então qual seria o nome de tal arte e a que nome deveríamos chamar a pessoa que a exerce a prática dela. Polo imediatamente o responde: “as artes são abundantes entre os homens, descobertas da experiência experimentalmente. Pois a experiência faz com que a nossa vida seja guiada pela arte, enquanto a inexperiência, pelo acaso. Diferentes homens participam de cada uma delas de formas diferentes, e das melhores artes, os melhores homens. Dentre estes últimos, eis aqui Górgias, que participa da mais bela arte” (LOPES, 2020, P. 173), as tais perguntas anteriores sendo logo então seguidas por esta resposta de Polo evidenciam um aspecto da escrita platônica que refere ao intento de transmitir as ideias de ambas as partes envolvidas, no caso momentâneo de Polo e Querefonte e a posteriori de Górgias e Sócrates, neste ponto há um confronto entre as ideias de *technai* que residem em seus discursos, sendo a visão Polo-Górgias uma concepção a partir de uma relação íntima entre *technê* e *empeiria*, pois, assim, como a experiência originaria as técnicas, não haveria necessidade de conhecer inicialmente a definição de tal coisa, pois o fator de ela existir e ser experienciada já permite o entendimento de tal. Entretanto, tal pensamento vai contra a razão socrático-platônica e, neste momento, de Querefonte, por conta de haver influência a partir do conceito de realismo socrático, um realismo que necessita da descrição, da definição e de um conceito de essência.

Portanto, ao ouvir a resposta de Polo, Sócrates se põe em discurso e aponta o fato de que a retruca em questão não apresenta uma definição do que é a arte de Górgias e, muito menos, responde ao questionamento sobre qual seria a técnica exercida e praticada por Górgias, assim ditando que “a pergunta não me pareceu absolutamente respondida” (LOPES, 2020, P. 173), Sócrates destaca que não irá continuar a perguntar para Polo sobre Górgias, pois esse estaria praticando a arte da retórica e não do diálogo, o que então resulta na fala direta de Górgias, assim ocorrendo o contraste pleno entre ambos de modo concreto na narrativa platônica; Sócrates segue então ditando como será feita esta discussão entre ele e Górgias, assim a caracterizando como um embate que um fará as perguntas e o outro lhe dará respostas, onde o primeiro ditou a limitação de que o artífice da retórica estaria limitado às mais curtas respostas, pois segundo o filósofo: “eis o que é preciso, Górgias, e exhibe-me justamente isto, um discurso breve; um discurso longo, deixemos para outra ocasião!” (LOPES, 2020, P. 179), de tal forma, Górgias pede então para o filósofo o indagar, pois para tal debate seria de essencial necessidade a participação dos dois que então estariam incorporando o ápice de suas ideias, por meio deste discurso com a temática e intenção de confrontar uma real identidade da arte e técnica de Górgias para assim o caracterizar enquanto individuo ambos estão confrontando ideias sobre a *technai* e sobre a própria capacidade de dar significado as coisas no mundo, sendo elas artes, pessoas ou a própria idealização de um conceito. “dize-nos tu mesmo, Górgias, como devemos te chamar e de que arte tens conhecimento!” (LOPES, 2020, P. 175), assim,

incita Sócrates para que o outro possa responder-lhe, o que é lhe feito com uma resposta afirmativa em que Górgias diz ser praticante da retórica, desta forma, logo em seguida, o filósofo segue com o questionamento da nomenclatura do praticante da retórica, citando “rétor” como a possibilidade, o que Górgias o responde não apenas afirmativamente, mas com a caracterização de ser “um bom rétor”, demonstrando o orgulho e estima que o mesmo tem com sua arte.

3 | A RETÓRICA E A PERSUASÃO DE GÓRGIAS

Com o embate de ideias, Sócrates segue em seu método dialético-retórico de questionar Górgias até que o mesmo encontre a resposta que o filósofo já tem em mente, sendo assim, há questionamentos sobre as “Artes”, sobre o porquê da retórica se caracterizar como tal, apenas pelo uso do discurso, como dito por Górgias que “aos discursos” estariam ambientados os territórios da retórica, ao modo em que Sócrates continuamente o incita com paralelidades discursivas ao citar tipos diversos de discurso, aos quais as outras “profissões” ou “artes” também usavam de tal, se o médico também usava do discurso em sua profissão, se o político também o fazia, se o sapateiro o mesmo, então em qual ponto a retórica surge enquanto retórica e cria uma fronteira com estas outras formas de *technai*, a questão então aparenta avançar ao ponto em que Sócrates busca e, assim, é dito em seguida pelo rétor: “a meu ver, ser capaz de persuadir mediante o discurso [...] Ademais, por meio desse poder terás o médico como escravo.” (LOPES, 2020 P. 191). A “Persuasão”, o ato de mudar a opinião de outras pessoas e até suas visões de mundo, a ideia de que a própria verdade seria uma construção do discurso, por meio dos questionamentos feitos a Górgias, Sócrates está então criando uma imagem, a imagem de um artífice que tanto ele quanto Platão tenderam a criticar muito, por ser uma clara oposição às suas maneiras de entender a razão e o mundo, uma contraposição ao realismo socrático que busca o entendimento pleno da descrição de todas as coisas, tal ideia jamais seria capaz de integrar-se ou aceitar plenamente uma construção de mundo plenamente pelo discurso, uma ideia gorgiática de realidade pela prática e a experiência interagindo com as ideias. Entretanto, segue-se então a discussão de tal forma que Sócrates indaga ao rétor se quem ensina também estaria praticando da persuasão, o que Górgias responde afirmativamente.

Assim, sabendo de tal afirmação, o filósofo então indaga se todas as outras profissões também não seriam retóricas (novamente), pois todas tiveram de ser ensinadas e tendem universalmente a precisarem serem repassadas pelo ensinamento no futuro, desta forma, também usam da persuasão e usam do discurso; mais uma vez Sócrates tenta quebrar o identitário de Górgias enquanto rétor e sua ideia de técnica, ao confrontá-lo com seu próprio ideário, o fazendo questionar se o que ele faz poderia ser diluído no mar de artífices e se a tal retórica não seria apenas uma ferramenta de outras diversas profissões. “Queres,

assim, que estabeleçamos duas formas de persuasão: a que infunde crença sem o saber, e a que infunde conhecimento?” (LOPES, 2020 P. 197), indagação feita por Sócrates para Górgias, cuja qual o segundo responde “Com certeza.” (LOPES, 2020 P. 197), de modo que, tal questionamento se apresenta nesta linha de diálogo platônico como uma ideia defendida pela personagem de Górgias, assim podemos pensar em uma verdade que pode ser mudada, persuadida, criando uma crença seja esta então completamente sem conhecimento ou o oposto disso. Um conceito bidimensional e até antitético de *logos*, de um modo contrastado entre um *logos* falso e um verdadeiro, um que busca a sedução da *doxa*, ao modo que: “um *logos* oportuno sobre uma *doxa* que é, na verdade, simplesmente um ouvir dizer que, um achar que, que pode, com arte, ser alterada [...] o verdadeiro e o falso em Górgias: o *logos* será verdadeiro na medida em que for proferido com base na experiência dos fatos ou numa correta percepção dos elementos.” (DINUCCI, 2010, P. 224), desta forma tem-se nesta discussão entre o filósofo por excelência e o bom rétor, um embate de verdades que buscam entender uma identidade e a realidade, pois, por mais que Górgias se caracterize como rétor, Sócrates ainda se mantém insatisfeito com tal resposta, aguardando uma resolução que difere da imagem tida até então por Górgias como sua identidade.

Um conceito muito trabalhado neste diálogo é a ideia de construção pelo discurso, sendo a verdade um ponto que é referenciado em uma relação de antítese, sendo Sócrates e Górgias defensores de ideias em plena oposição, pois enquanto um tenta por meio da retórica e dialética trazer à tona uma resposta que o mesmo já imaginou, o outro pensa em uma verdade construída, líquida e instável, plenamente mutável por meio de um discurso. Vale ainda destacar que a figura de Górgias não é de um rétor comum, mas de um detentor da “arte do falar” que é de veras teatral, discursando não apenas com palavras, mas também com a emoção, buscando não apenas convencer, mas cativar os sentimentos. “Ao distinguir tipos de persuasão, Platão a liberta do domínio da atividade praticada pelos políticos e outros oradores”, é complementado ainda que “Persuasão e Retórica não são termos intercambiáveis, principalmente se considera a presumida arte dos discursos praticada nos tribunais, assembleias e outras aglomerações de Atenas de então”, sua pontuação final foi que “não interessa à filosofia como concebida por Platão aparentar conhecimento do que não se sabe, ou adular em vista de modificar opiniões, mas parece-nos que provocar persuasão na alma dos ouvintes interesse bem à filosofia.” (SANTOS, 2012, P. 169).

A vertente de persuasão em que a retórica é colocada por Górgias é a do âmbito “geradora de crenças”, o que o filósofo questiona que a retórica não ensina nada sobre o justo e o injusto, apenas se compreende a infundir a crença, o que novamente é replicado com uma afirmativa. “Portanto, tampouco o rétor está apto a ensinar os tribunais e as demais aglomerações a respeito do justo e do injusto, mas somente a fazê-los crer”, complementa Sócrates ao afirmar indiretamente que o postulado de Górgias sobre tornar qualquer um seu escravo por meio da prática desta persuasão apenas é possível caso os

ouvintes e tais aglomerações descartem a essência de seus assuntos e de suas artes, para assim focarem na crença, pois, para tal escravidão retórica ocorrer, o rétor deve dominar cativamente o público, mas tal coisa não ocorrerá sem uma suspensão da sua crença originária, para haver uma substituição por essa crença retórica. É neste ponto em que podemos observar a contraposição existente entre a Retórica e a Dialética, pois enquanto o foco de uma é o convencimento, a substituição de crenças e a consolidação de opiniões, segundo o personagem de Platão, teríamos para a Dialética um processo construtivo de ideias, similar ao que o próprio Platão já faz nesta narrativa ao contrapor Sócrates e Górgias em posturas de tese e antítese, com a finalidade de criar uma reflexão, é notória a idade de tal texto e a ausência de compreensões contemporâneas com tais conceitos, mas uma análise discursiva entre o filósofo por excelência de Platão e o personagem do bom rétor já permite a evidenciação de postulados que foram e são usados contemporaneamente para os termos de Dialética e Persuasão.

4 | IDENTIDADE, DÚVIDA E BELEZA

Para entender a extensão da dúvida “quem é Górgias?” foi necessário o apanhado prévio sobre concepções e afirmações usadas por Platão por meio de seus personagens, assim, podemos compreender que a questão da identidade do bom rétor que Sócrates tanto pontuou ser necessária está correlacionada ao fator das ideias defendidas por Górgias e sobre sua forma de entender o mundo, temos assim um personagem que engloba as principais características com as quais associamos aos sofistas em leituras contemporâneas, visto que o mesmo rétor já afirmava sobre a inconsistência de assertivas e de descrições profundas para a essência das coisas: “nem o Ser é, tal como será demonstrado, nem o não-Ser, o que também se explicará, nem tampouco o Ser e o não-Ser, como será igualmente analisado; logo, nada é” (SANTOS, 2008, P. 44), seguindo a linha gorgiana de pensamento realístico para o mundo temos um embasamento na concepção de que nada é plenamente certo, nem o “Ser” e nem o “não-Ser” são ideias plenas e completas que podemos explicar com uma única descrição. Tal fato vai de oposição ao método socrático de pensar o mundo, visto que, temos para o Sócrates platônico que descrições e enumerações de fatores irão guiar um discurso ou diálogo a uma assertiva sobre o mundo, assim caracterizando o realismo socrático tão usado pelo personagem nesta obra platônica em análise.

Com a persuasão gorgiana em pauta, temos o surgimento da dúvida quanto ao próprio conhecimento e o discurso, visto que, tal convencimento e manipulação de multidões pode ser tão perigoso que é ressaltado pelo personagem Sócrates ao citar que “se ele for, então, mais persuasivo do que o médico, ele se torna mais persuasivo do que aquele que tem o conhecimento?” (LOPES, 2020 P. 212), desta forma caracterizando que mesmo em um debate entre uma pessoa plenamente apta para discursar sobre sua

arte e seus conhecimentos, caso haja uma escassez em cativação da multidão, caso suas capacidades persuasivas sejam ineficientes em comparação a um rétor que apenas domine da persuasão, logo, seus conhecimentos passarão por discursos vazios. Contudo, notando tal problemática Sócrates aponta a questão da justiça e injustiça para os artífices e na própria retórica, visto que previamente já haviam tocado em tal assunto, de modo a superficialmente debaterem sobre a justiça da retórica, mas com tais afirmações dadas e apontadas nesta etapa de seu debate não de indagar então “portanto, o rétor jamais quererá cometer injustiça.” (LOPES, 2020, P. 217), o que é confirmado por Górgias, o que logo em seguida é retomado pelo filósofo ao complementar com “no princípio da discussão, Górgias, foi dito que a retórica não concernia aos discursos relativos ao par e ao ímpar, mas aos relativos ao justo e ao injusto, não é?” (LOPES, 2020, P. 2019), assim, o filósofo apresenta na discussão uma clara problemática gorgiana que é a paradoxalidade da injustiça e da justiça, pois, o bom rétor afirma que todo praticante da retórica seria um ser justo e sabido de tais concepções, mas que claramente tem o poder e as oportunidades de exercer da persuasão para não apenas convencer, mas desacreditar aqueles que tem plena funcionalidade de suas técnicas e conhecimentos, de tal forma que tal prática teria de ser injusta.

Polo ao ouvir a afirmativa socrática sobre a injustiça da retórica logo infere que Sócrates estaria de conduzir a discussão para uma reflexão própria do mesmo, tendo em vista que a temática da discussão e as regras foram arbitrariamente proferidas pelo filósofo, o que resulta em uma inversão nas posições do debate, assim, o personagem Sócrates agora há de responder às indagações de Polo que de imediato profere: “reponde-me, Sócrates: visto que Górgias te parece cair em aporia sobre a retórica, o que afirma que ela é?” (LOPES, 2020, P. 223), porém, a resposta obtida por Polo ao questionar a que arte a retórica deveria pertencer é: “nenhuma”, Sócrates afirma que a retórica não possui a “experiência”, torna-se algo incapaz de produzir coisas de deleite e prazer ao mundo, o que Polo logo indaga sobre a beleza da retórica, o que torna um claro paralelo ao início da narrativa platônica em que Polo afirmara que a arte de Górgias seria a mais bela de todas ao ser confrontado por Querefonte, contudo, em atual ocasião o mesmo reflete junto de Sócrates sobre a beleza de tal arte, com a resposta sendo “não é arte, mas experiência e rotina”, assim definindo que a retórica não seria detentora de alma dada suas conjecturas, não seria corajosa ou mesmo naturalmente prodigiosa para se relacionar com o mundo dos humanos de forma plena, mas, nas palavras do personagem: “um simulacro de uma parte da política”.

5 | A VERDADE DE PLATÃO EM GÓRGIAS

É notório que a questão da verdade dentro do âmbito da filosofia é uma problemática antiga, pois de Platão a Foucault como será feito essa análise paradoxal, é encontrada

versões teóricas distintas desse conceito tão abstrato criado pela humanidade, de modo que mesmo a questão do “ser” e suas individualidades encontram-se associadas a essa questão, pois enquanto o “ser” é, o “não ser” não é.

Para Foucault temos que a verdade é uma construção dentro de todas as relações sociais e de poder que ocorrem em uma sociedade, de modo que dentro dessas relações é construída uma narrativa para justificar, legitimar ou destruir uma dominação, pois a verdade estaria associada aos dispositivos de poder que tanto são usufruídos dentro de um conjunto de pessoas vivendo em interação constante. Contudo, para Platão, a verdade não é algo a ser encontrado exclusivamente no mundo terreno-material, visto que em sua teoria das formas é teorizado uma existência metafísica para tal conceito que é a verdade, de modo a termos que a verdadeira forma, sentido e existência das coisas é apenas encontrada no plano das ideias, onde é originado tudo de nosso mundo; um clássico exemplo é o da cadeira, da forma que uma cadeira jamais irá expressar plenamente o conceito de cadeira, visto que a mesma não consegue comportar toda a variedade de cadeiras que existem, a forma originária e real da cadeira seria apenas possível de ser encontrada no mundo das ideias, pois aquela seria a ideia e a forma real do conceito cadeira. Enquanto entidade sólida, imutável e real, a verdade poderia então ser encontrada através da razão, o que já de princípio encontra-se em antítese com a concepção de verdade para os sofistas, que acreditavam em uma verdade que não apenas é construída, mas que de início nem mesmo existe e apenas a argumentação pode fazê-la surgir dentro das interações humanas, ou, nas palavras de Górgias do texto: “se um retór e um médico se dirigirem a qualquer cidade que quiseres, e lá se requerer uma disputa entre eles mediante o discurso, na Assembleia ou em qualquer outra reunião, sobre quem deve ser eleito como médico, mas seria eleito aquele que tenha o poder de falar, se assim ele o quiser” (LOPES, 2020, P. 202 - 203), assim destacando que mesmo se um praticante da retórica tivesse de competir com um praticante de medicina sobre quem seria eleito médico para um grupo de pessoas, apenas quem convencesse as pessoas seria realmente o médico daquele lugar, dessa forma a verdade de um sofista está atrelada com a persuasão. Ao inserirmos tal problematização dentro do texto platônico Górgias, teremos a discussão dialógica que ocorre no texto sob uma nova perspectiva, pois temos um debate exatamente sobre a verdadeira conceituação da identidade de Górgias.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo científico teve em sua busca central o cerne da pergunta “Quem é Górgias na obra platônica?”, o ser criado por Platão e intitulado de Górgias, além de servir para debater a identidade do mesmo que é construída na obra platônica em contraponto com sua versão histórica é também, por consequência, um objeto de análise deste embate filosófico que ocorre entre Górgias e Sócrates, colocando em contraponto ideias de sofismo

e filosofia dentro da ótica platônica, de modo que é ressaltado sempre o lado da filosofia de Sócrates.

Ao pensar na ideia de identidade por meio dessa relação dialética de contraposição entre os dois pensadores, teremos uma visão mais ampla do próprio pensamento platônico e da filosofia em si. Não basta apenas dizer que Górgias foi um sofista, Sócrates o confronta com indagações acerca de todas as artes e da própria retórica, questiona a identidade que o rétor tem de si e de sua arte. Assim como Sócrates não se contenta com uma resposta simples (por mais que o mesmo tenha pedido de Górgias, apenas respostas simples) esta pesquisa também é incapaz de aceitar apenas uma resposta curta, vê-se necessário fazer uma análise minuciosa acerca da problemática da verdade nos diálogos platônicos e uma reflexão acerca da própria ideia de identidade que ainda estava em desenvolvimento nesta época, mas também precisamos questionar a própria ideia de filosofia socrática, visto que em meio ao diálogo platônico, o então tido como “filósofo por excelência” apresenta diversas contradições, nunca em seu diálogo, pois ainda é o ídolo do criador da obra, mas em sua postura e atitude quando levamos em consideração sua persona histórica e suas outras personas literárias; desta forma, temos não apenas um Górgias próprio da literatura platônica, mas um Sócrates multifacetado, pois conforme Platão mudou com o passar dos tempos, sua visão de Sócrates e sua escrita foi alterando-se.

Górgias a todo instante do diálogo é coloca em uma posição passiva dentro da argumentação, ele é aquele que recebe as indagações, como se o próprio Platão estivesse se questionando quem Górgias era, enquanto tenta construir esse personagem em meio a tantas informações que o mesmo possuía de fatores históricos. A dedução que temos então de quem é Górgias, gira em torno não de uma resposta em si, mas de uma reflexão, pois quando Platão criou este personagem ele não buscou nos dar uma resposta simples, mas transmitir uma relação dialética. Górgias é um sofista, um personagem, um pedaço de uma discussão maior; Górgias é esta reflexão, é o que deu início a este debate sobre identidade e verdade. Assim, temos que para Platão, a resposta da pergunta titular deste artigo é que Górgias é um meio para uma discussão onde o autor transmite fatores históricos e visões sociais, que sem tal obra e tal personagem, ficariam presas em seu tempo, contudo graças ao personagem de Górgias temos o resgate disso em nosso tempo presente e neste artigo.

Fatores socioculturais como a sexualidade, a religião, a identidade e a verdade, passam a ser construídos com o avançar do tempo nas sociedades, deste modo, entender como a identidade foi construída no diálogo de Górgias, é essencial para também pensarmos melhor sobre nossa própria ideia de identidade, pois com o decorrer dos séculos diversos filósofos teorizaram sobre essa temática que já é apresentada no debate entre Sócrates e Górgias, um debate essencialmente entre a filosofia e o sofismo, contato por um filósofo, mas que necessita de uma análise desconstruída da visão platônica.

REFERÊNCIAS

DINUCCI, Aldo. Sócrates estabelecendo as fundações da crítica à retórica através de sua concepção de technê. Sergipe: [s. n.], 2010.

JABOUILLE, Victor. Górgias, Testemunhos e Fragmentos. Tradução: Manuel José de Sousa Barbosa, Inês Luisa de Ornellas Castro. 1. ed. Lisboa: Edições Colibri, 1993.

LOPES, Daniel RN. Górgias de Platão. OBRAS II. Editora Perspectiva SA, São Paulo, 2016

SANTOS, Claudiano Avelino dos. Distinguindo Persuasão e Retórica no Górgias de Platão. 28. ed. São Paulo: Hypnos, 2012.

SANTOS, Claudiano Avelino dos. O Górgias retórico e o Górgias de Platão. São Paulo: [s. n.], 2008.

REFLEXÕES SOBRE O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA O ENFRENTAMENTO

Data de submissão: 15/05/2023

Data de aceite: 02/06/2023

Bruna Cicchini Rodrigues Campos

Universidade Paulista – UNIP, Faculdade de Psicologia
São Paulo - SP
<http://lattes.cnpq.br/2209956936887075>

Rita Cristina Ferreira de Araujo

Universidade Paulista – UNIP, Faculdade de Psicologia
São Paulo - SP
<http://lattes.cnpq.br/6958133381383230>

Renata Capeli Silva

Docente da Universidade Paulista – UNIP,
Faculdade de Psicologia
São Paulo - SP
<https://lattes.cnpq.br/8366568231557339>

RESUMO: A educação possui uma natureza social na medida em que além de ser determinada pela sociedade onde está inserida, também é uma instância produtora da vida social. Nesta perspectiva, mostrou-se imprescindível a análise dos impactos da pandemia do coronavírus na educação, uma vez que tal fenômeno se caracterizou como um grande choque sofrido pelos sistemas educacionais de todo o mundo. Esta pesquisa, portanto, contém a análise de oito artigos que ocuparam a posição

de sujeitos e, para tanto, foi adotado o referencial teórico da fenomenologia da infância, acessada por meio dos trabalhos de Machado (2010) sobre Merleau-Ponty. A criança e sua condição de ser vivente, dotado de autonomia e vontade própria, ocupa posição de destaque neste trabalho, que teve como objetivo principal analisar o que se produziu acerca da reconfiguração da educação infantil diante da pandemia da Covid-19, juntamente com as diversas repercussões psicossociais deste fenômeno nos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Criança; Pandemia; Fenomenologia

REFLECTIONS ON THE PANDEMIC IMPACT ON OEDUCATION: POSSIBLE CONTRIBUTIONS OF PSYCHOLOGY TO FACE IT

ABSTRACT: Education has a social nature because is determined by the society in which it is inserted, and because is a producer of social life. In this perspective, it was essential to analyze what would be the impacts of the SARS-COV-2 virus on education since this phenomenon has been characterized as a major shock suffered by educational systems around the world. This research, therefore, contains the analysis of

eight articles that occupied the position of subjects, and, for that, the theoretical framework of childhood phenomenology was adopted, accessed through the works of Machado (2010) on Merleau-Ponty. The child and his condition as a living being, endowed with autonomy and will of his own, occupies a prominent position in this work, which had as its main objective to analyze what was produced about the reconfiguration of early childhood education in the face of the Covid-19 pandemic, together with its several psychosocial repercussions of this phenomenon on the students.

KEYWORDS: Childhood education; Children; Pandemic; Phenomenology

1 | INTRODUÇÃO

A educação possui uma natureza social na medida em que além de ser determinada pela sociedade onde está inserida, também é uma instância produtora da vida social e, por essa razão, educação e escola não podem ser analisadas pelo viés estritamente individual, que investiga apenas o progresso cognitivo e intelectual dos indivíduos.

Em 2020, o mundo foi assolado pela pandemia do Covid e, em função disso, mostrou-se imprescindível a análise de seus impactos na educação infantil, uma vez que tal fenômeno se caracterizou como um grande choque sofrido pelos sistemas educacionais de todo o mundo.

Como estratégia de contenção da disseminação do vírus SARS-COV-2 e visando à segurança de alunos e professores, houve um repentino e não planejado fechamento das escolas, com a conseqüente adoção de estratégias emergenciais de ensino remoto por grande parte das instituições de ensino. Tendo em vista a ausência de qualquer planejamento, professores precisaram se adaptar e criar novas formas de lecionar, pais e responsáveis buscaram meios de assegurar que as crianças tivessem acesso às aulas remotas ou ao menos aos conteúdos disponibilizados e os alunos, do dia para a noite, viram-se confinados em casa.

Um modelo hegemônico de ensino-aprendizagem foi repentinamente interrompido, sem qualquer expectativa de retomada. A grande função socializadora da escola foi certamente abalada e questões como a vulnerabilidade e a desigualdade social passaram a ter seus nocivos efeitos práticos escancarados ao denunciarem a discrepância na forma de adaptação à pandemia entre crianças pobres e ricas.

No estado e na cidade de São Paulo, as aulas presenciais, que foram interrompidas em março de 2020, apenas foram retomadas, passando a ser obrigatórias, em outubro de 2021 (AGORA, 2021; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021). Essa interrupção, segundo estudos do Banco Mundial (2021), pode representar o triste fato de que, ao final do ensino fundamental, três em cada quatro dos estudantes poderão não ter alcançado os níveis mínimos de proficiência e, segundo relatório da Fundação Roberto Marinho (2020), a vida das crianças impactadas poderá ser afetada a longo prazo no que tange a sua inserção no mercado de trabalho, seu nível de remuneração e sua possibilidade de mobilidade social.

A qualidade de vida e a longevidade dessas crianças será impactada, o Estado poderá ser abalado com a diminuição da produtividade e do PIB e a cultura da paz possivelmente será afetada (Fundação Roberto Marinho, 2020).

Em suma, a sociedade toda sairá perdendo, podendo se tornar mais desigual do que já é e, por isso, entendeu-se ser necessária a análise do que se produziu acerca da reconfiguração da educação infantil diante da pandemia da Covid-19, juntamente com as diversas repercussões psicossociais deste fenômeno nos alunos da educação infantil.

Esta pesquisa, portanto, contém a análise de oito artigos que ocuparam a posição de sujeitos e, para tanto, foi adotado o referencial teórico da fenomenologia da infância, acessada por meio dos trabalhos de Machado (2010) sobre Merleau-Ponty, ocupando a criança e sua condição de ser vivente, dotado de autonomia e vontade própria, posição de destaque neste artigo.

2 | MÉTODOS E PROCEDIMENTO

Foi realizado um estudo exploratório por meio de pesquisa qualitativa bibliográfica, baseada na análise de publicações selecionadas a partir de procura sistemática em sites oficiais e na plataforma do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. A expressão “educação infantil e pandemia” norteou o processo de coleta de dados, que teve como recorte temporal publicações realizadas entre mar/20 e out/21, tendo-se, ao final, selecionado oito artigos que foram objeto de análise. Elegeu-se como sujeitos de análise do presente estudo os seguintes artigos: 1. Educação em tempos de pandemia: (re)vivências na educação infantil durante o distanciamento social; ADERNE, A. da S. F.; FERREIRA, T. da S. 2. Direitos da criança e a educação: notas iniciais para pensar a vida na pandemia; BIASOLI, K. A.; SOUSA, C. P. de. 3. Escola e profissão docente: uma reflexão em tempos de covid-19; DA SILVA, E. P.; PELOSO, F. C. 4. Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia; LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; JOHANN, M. M.; NUNES, M. A. 5. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia; PRAZERES, M.; GIL, C.; LUZ-CARVALHO, T. 6. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil; KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. 7. Ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre seus impactos.; NAKANO, T. de C.; ROZA, R. H.; OLIVEIRA, A. W. de. 8. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente; SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. Para sua análise foi assumida uma orientação fenomenológica existencial, com vistas a ampliar o olhar sobre o fenômeno pandemia e educação infantil, que se deseja compreender por meio deste estudo.

3 | ANÁLISE DOS ARTIGOS ELENCADOS COMO SUJEITOS DA PESQUISA

Para se entender quais os impactos que as ações tomadas durante a pandemia

geraram sobre a educação infantil e, mais especificamente, sobre as crianças, foram analisados criticamente oito artigos selecionados como sujeitos desta pesquisa, adotando-se como referencial teórico a fenomenologia da infância, acessada por meio dos trabalhos de Machado (2010) sobre Merleau-Ponty. As seguintes questões direcionaram a análise mencionada:

1º- Qual o sentido e visão de infância levantados no artigo? 2º- Qual é a noção de educação trazida pelo artigo? 3º- Quais os impactos da pandemia sobre a educação são sinalizados pelo artigo? 4º- Quais as soluções apontadas para superação de eventuais impactos?

4 | RESULTADOS

4.1 O sentido e a visão de infância

O artigo *Direitos da criança e a educação: notas iniciais para pensar a vida na pandemia* (BIASOLI; SOUSA, 2021), propõe que se pense os efeitos da pandemia sobre a educação infantil a partir dos direitos das crianças, hoje consideradas como sujeitos de direito a quem se confere relevância social e a quem deve ser garantido o acesso à educação.

Fazendo um regate histórico a partir das legislações voltadas para as crianças sobre seu papel e inserção na sociedade, o artigo mostra a evolução de seus direitos, remontando à era pré-industrial, onde elas eram vistas como seres socialmente relevantes em função de sua mão de obra e força de trabalho e nos leva até o período industrial, onde houve o deslocamento dessa atividade até então prática, para uma área mental, com a assunção pelas escolas da administração simbólica da infância, que limitava as crianças a exercerem o papel de estudantes.

O artigo *Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia* (LIRA et al., 2022), aponta as crianças como sujeitos dotados de demandas, vontades e necessidades, que precisam ser levadas em consideração para que suas vozes não continuem a ser tão silenciadas e, assim, elas deixem de ser tratadas como projetos de um modelo de sociedade que se pretende consolidar e manter.

O artigo critica o controle da infância, ponderando que seus corpos e mentes não devem ser arbitrariamente gerenciados pelo Estado, conforme foram na adoção de modelo de educação emergencial durante a pandemia.

Neste mesmo artigo também é apontada a ausência de reflexão e investimento sobre as situações desafiadoras que foram experienciadas pelas crianças em função do isolamento, que foram tratadas como seres passivos e que a infância, além de ter sido cerceada, foi tratada como um “objeto de governo” (LIRA et al., 2022 apud BUJES, 2015).

Indo um pouco mais além, o artigo *Escola e profissão docente: uma reflexão em tempos de covid-19* não apenas reconhece a criança como um sujeito de direitos, como também conversa muito com a visão fenomenológica exposta nesta pesquisa quando coloca que se faz necessário analisar os efeitos da pandemia “sob a ótica da criança, sob suas necessidades, seus anseios e sua condição intelectual e afetiva para o desempenhar dessa função” (DA SILVA; PELOSO, 2021).

O artigo *Educação em tempos de pandemia: (re)vivências na educação infantil durante o distanciamento social*, também destaca a importância de se enxergar as crianças como seres vivos, dotados de vontades e visões de mundo que deveriam ter sido levadas em consideração ao se adaptar o formato das aulas durante o período pandêmico.

No artigo *A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente* é destacado o papel social da criança, inferindo-se que hoje o lugar delas se restringe quase que exclusivamente ao ambiente escolar e que elas, no “tempo escolar”, tem um compromisso de bom desempenho e performance para com a instituição escolar (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Esse mesmo artigo destaca o quanto a almejada produtividade durante a pandemia foi aparentemente mais valorizada do que o cuidado com as pessoas, sejam elas os alunos, a família ou os professores e funcionários das escolas (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Olhando a criança e a infância sob um outro ponto de vista, Nakano, Roza e Oliveira (2021), no artigo *Ensino remoto na pandemia: reflexões sobre seus impactos* abordam a passividade das crianças que repentinamente passaram a ficar isoladas casa, sem que nada pudessem opinar a respeito disso.

Por fim, os artigos “*A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil*” e “*Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia*” não dão destaque à figura da criança, centrando sua análise nos efeitos da interrupção das aulas sobre a desigualdade social já existente e nas interações entre a educação e as tecnologias e todo o processo que levou à transposição das aulas presenciais para o formato remoto emergencial.

4.2 Noção de educação

No que tange à noção de educação que é trazida, Biasoli e Sousa (2021) a pontuam como um direito que deve ser assegurado às crianças e dão à escola um papel de grande importância, já que nesta instituição a criança tem acesso a um espaço de desenvolvimento e descoberta de quem é socialmente e subjetivamente, por meio das relações que estabelece com outras crianças e adultos ali presentes.

As escolas, segundo as autoras, ocupam uma posição central na vida das crianças, criando-se também expectativas quanto a seu papel no desenvolvimento social e econômico, já que a elas caberia a formação da futura força produtiva da sociedade, então

representada pelas crianças.

Prazeres, Gil e Carvalho (2020) destacam a educação como uma etapa que carrega em si valores educativos e sociais que possuem “nas relações e interações, portanto nas mediações diretas, a sua essência”, não podendo ser atribuída à adaptação emergencial que ocorreu o *status* de educação infantil, dado que ela não supre as necessidades da educação infantil, que deve ser pautada nas interações e relações sociais.

Referidos autores também apontaram o olhar de “incompreensão, menosprezo e desimportância” das famílias para com a pré-escola, ponderando “que elas ainda não compreenderam seu papel político, social e pedagógico, na primeira etapa da educação básica e na socialização das crianças.” (PRAZERES; GIL; CARVALHO, 2020)

Neste mesmo sentido, Lira et al. (2022) trazem à tona o aspecto de socialização relacionado à educação e ao ambiente escolar, que ao ser palco de encontros, proporciona a construção de “vínculos emocionais que reforçam as bases de uma subjetividade infantil ancorada na autonomia, na autoconfiança, com segurança e sentido de pertencimento”.

Ademais, esses autores enxergam a educação como um mecanismo que deve dialogar com as demandas, direitos e necessidades das crianças, tendo uma “função sociopolítica e pedagógica com vistas a promover o desenvolvimento integral em parceria com as famílias” (LIRA et al., 2022), não podendo se ater apenas a programas educativos.

Os autores aludidos criticam a representação da educação como uma mera atividade pedagógica destinada a preparar a criança para o futuro, que tem como foco o produtivismo e obtenção de resultados, de modo que “governo, as instituições, se preocuparam em não perder o controle sobre as crianças, colocando em ação meios para que meninos e meninas não escapem à escolarização.” (LIRA et al., 2022), mesmo diante da reconhecida impossibilidade de substituição do formato de ensino presencial pelo remoto.

Nakano, Roza e Oliveira (2021) também trazem a educação como um processo de ensino-aprendizagem que, no caso da educação infantil, não pode ser realizada a distância. A escola é colocada como o local onde esse processo ocorre, mas também como uma instituição responsável pelo gerenciamento de riscos, como a pandemia, que podem ser prejudiciais à saúde das crianças.

Da Silva e Peloso (2021), por outro lado, ao dar destaque ao sujeito criança, propõem que se reflita sobre “o modelo escolar baseado no acúmulo de conteúdo (visão conteudista) e, como esse modelo parece significado ou ressignificado frente a pandemia de Covid-19”, chegando à conclusão de que as medidas emergenciais adotadas na pandemia caracterizaram uma mera transposição daquilo que era presencial para um cenário remoto, não havendo sequer reflexão sobre um modelo de educação diferente do que vem sendo praticado há séculos e que não promove a autonomia e um processo de reflexão das crianças.

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), destacam o que chamaram de “tempo escolar” que é “um tempo de performatividade e não pode ser desperdiçado, sob ameaça

de que não se cumpram determinadas metas” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

A tecnologia, segundo referidos autores, possibilitou que não houvesse a paralisação total da educação, porém, essa suposta aceleração do processo do avanço tecnológico nas escolas não deve ser compreendida como uma generalizada evolução para educação nacional, pois, na realidade, houve tão somente uma mudança das técnicas utilizadas em sala de aula, presencialmente, para programas como o *Moodle* e o *Classroom* (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020), que não atingiu as crianças de forma igualitária, em função da patente desigualdade social existente em nosso país.

Por fim, Koslinki e Bartholo (2022) trazem a educação como um fator de proteção, principalmente para crianças vulneráveis e destaca a importância dos anos iniciais de aprendizagem para o desenvolvimento da criança, que de certa forma é tratada em seu aspecto biológico e maturacional e vista como um projeto futuro.

4.3 Impactos sinalizados da pandemia sobre a educação

No que diz respeito aos impactos sinalizados pela interrupção das aulas presenciais, Prazeres, Gil e Carvalho (2020) trazem uma acentuação de problemas já existentes na educação brasileira, tais como a “desigualdade entre o sistema educacional público e o privado, os impactos da falta de merenda escolar, a ausência de políticas públicas para democratização do acesso à internet”, destacando também a falta de preparo do corpo docente para o uso de tecnologias educacionais.

Nakano, Roza e Oliveira (2021) apontam consequências negativas ao desenvolvimento infantil, que seriam causadas por perdas na aprendizagem formal, privação de socialização e exposição a “fatores de risco e vulnerabilidades presentes no contexto familiar” e também à saúde infantil pelo uso excessivo de telas. Além disso, observaram um possível aumento nas taxas de evasão escolar.

Lira et al. (2022) apontam prejuízos à saúde física, mental e emocional “devido ao aumento de doenças como depressão, ansiedade, síndrome do pânico, dentre outras”, não só das crianças, mas de todos os sujeitos que foram afetados pela mudança ocorrida, como os pais e professores. Os autores também pontuam que a pandemia apenas tornou “visível os problemas sociais já existentes, mas que ao longo da espessura histórica foram camuflados” e observam que as crianças serão diretamente afetadas por essas questões sociais, havendo um descompasso entre as experiências vividas pelas crianças em função das diferenças e desigualdades sociais existentes.

Koslinki e Bartholo (2022), além de terem apontado um possível aumento do estresse e da ansiedade, enfatizaram o aprofundamento das desigualdades educacionais, sendo o impacto do fechamento das escolas “mais severo para os alunos em situação de vulnerabilidade”, que sofrerão mais com a evasão escolar e terão sua possibilidade de mobilidade social prejudicada (KOSLINKI; BARTHULO, 2022).

Isso, conforme descrito por KOSLINKI e BARTHOLO (2022) é decorrência da “dificuldade de comunicação e perfil socioeconômico das famílias”, o que gera dificuldade de acesso às ferramentas que possibilitam o acesso ao ensino remoto, tais como computador e internet

4.4 Soluções apontadas para superação de eventuais impactos

No que tange as possíveis soluções para o enfrentamento dos impactos causados pela pandemia na educação infantil, Nakano, Roza e Oliveira (2021) apontam a necessidade de planejamento prévio do Estado para o enfrentamento de situações que envolvem desastres, pois “tais esforços produzem ganhos importantes na capacidade de enfrentamento de situações futuras” e a necessidade de “definição de políticas de formação e capacitação para todos os agentes educativos” operarem um modelo educação digital.

Como ponto a se pensar, o artigo incentiva que se pesquise as consequências das mudanças que a pandemia causou sobre a educação, pois na época de sua elaboração elas ainda não eram evidentes.

Neste mesmo sentido, KOSLINKI e BARTHOLO (2022) não trazem uma solução para a superação das consequências, mas indicam a realização de estudos para se pensar em estratégias eficazes de comunicação com a família e de elaboração de materiais pedagógicos eficazes que permitam a interação entre os envolvidos no processo educativo.

Nos artigos *A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente*, *Educação em tempos de pandemia: (re)vivências na educação infantil durante o distanciamento social*, *Escola e profissão docente: uma reflexão em tempos de covid-19 e Direitos da criança e a educação: notas iniciais para pensar a vida na pandemia*, percebe-se uma maior preocupação por parte dos autores em demonstrar falhas na educação e como essas se acentuaram durante o período da pandemia com a transferência das aulas presenciais para o ensino a distância.

Segundo os autores de tais artigos, as falhas apontadas acabaram por impactar negativamente o direito à educação assegurado às crianças, principalmente se for levado em consideração as diferentes realidades econômicas que caracterizam a vida de cada um desses sujeitos e, por esse motivo, não foi identificado em referidos artigos a sinalização de impactos ou possíveis soluções para tais.

5 | DISCUSSÃO: A CRIANÇA COMO PONTO DE PARTIDA

Compreendido como o fenômeno pandemia e educação infantil foi abordado pelos artigos sujeito, partiremos à análise deste fenômeno a partir do referencial teórico da fenomenologia da infância, acessada por meio dos trabalhos de Machado (2010) sobre Merleau-Ponty. A criança ocupará posição de destaque nos tópicos a seguir, sendo proposta uma ampliação do olhar que se tem sobre o fenômeno da pandemia e da educação a partir da compreensão do sujeito criança: qual é o lugar que ele atualmente ocupa na sociedade?

É sobre essa resposta que se “constitui o sentido e fundamento” de tudo o que se mostrará a seguir (SZYMANSKI; SZYMANSKI E FACHIM, 2019).

5.1 O lugar da criança na sociedade

As crianças são hoje consideradas sujeitos de Direito. Isso pode ser facilmente percebido quando se olha para o artigo 227 da Constituição Federal e para o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que preveem como dever de todos a garantia de direitos sociais mínimos a esse grupo de sujeitos, existindo também todo um arcabouço teórico e metodológico que permite se pensar na criança enquanto um ser vivente, dotado de vontades e consciente de suas necessidades. A despeito disso, duas questões merecem ser pontuadas: (i) a criança nem sempre ocupou esse lugar na sociedade e (ii) existe um abismo gigante entre o que está abstratamente previsto e teorizado e o que se vê concretamente na dinâmica social.

De fato, no início da era pré-industrial, as crianças eram vistas como seres socialmente relevantes em função de sua mão de obra e força de trabalho, que podia ser explorada pela sociedade. Já no período industrial, foi observado o deslocamento de sua atividade até então prática para uma área mental, assumindo as escolas da administração simbólica da infância (BIASOLI; SOUSA, 2021).

A partir deste ponto, as escolas passaram a ocupar uma posição central na vida das crianças, criando-se também expectativas quanto a seu papel no desenvolvimento social e econômico, já que a elas caberia a formação da futura força produtiva da sociedade (BIASOLI; SOUSA, 2021). A criança, com isso, é colocada em um lugar menor. Assume a representação de um projeto e, como um projeto, é vista como algo incompleto, como um devir (SARMENTO, 2005 apud BROSTOLIN, 2021).

Ocupando, então, uma posição subalterna em relação ao adulto, a criança é “invisibilizada enquanto grupo social direitos” (BROSTOLIN, 2021), apresentando-se toda a normatividade infantil “como um conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas que regulam sua posição na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos” (BROSTOLIN, 2021).

Isso, no entanto, passa a ser questionado principalmente pelas ciências sociais e, partir de 1990, a sociologia da infância passa a formalmente contrapor essa visão e controle adultocêntrico da infância (BROSTOLIN, 2021)

Ocorre, no entanto, que a despeito de todo o arcabouço jurídico, teórico e metodológico que se possui a respeito da criança enquanto ser e sujeito de direitos, há um descompasso entre essa base teórica e abstrata e as ações concretas que podem ser vistas na sociedade.

Ainda se vê a criança em um lugar de fragilidade e passividade, apontando Brostolin (2021), ao tecer considerações sobre a cidadania infantil, para a existência de diferenças entre “os direitos de proteção, provisão e participação, os três “p”, assegurados pela

Convenção dos Direitos da Criança, a CDC, de 1989”, sendo o direito de participação o direito com menos progresso, tornando necessário “envolver a sociedade em um processo de aprendizagem que reveja a relação assimétrica entre adultos e crianças e permita um compartilhamento de divisão de poder e negociação” (BROSTOLIN, 2021).

Efetivamente, há falta de interesse das pessoas como nação a esse respeito e isso pôde ser visto na pandemia, já que as crianças continuaram a ocupar um papel submisso, limitando-se a assumir o que lhes foi imposto, mesmo tendo um conjunto normativo e teórico destinado à sua proteção e autonomia, que, conforme crítica contundente, só será verdadeiramente assumido e colocado em prática quando houver um pacto social que o aceite e assim o implemente no cotidiano (BIASOLI; SOUSA, 2021).

Há material jurídico e teórico para se pensar na criança enquanto um ser vivente, dotado de vontades e consciente de suas necessidades. Há uma série de fatos que indicam sua relevância social e a importância de seu protagonismo nas ações a ela concernentes, mas, não obstante isso, insiste-se na tomada de ações com base em uma visão adultocêntrica da infância. Uma visão que não leva em consideração o modo de ser e estar da criança no mundo e que, por isso, gera entraves no tocante à efetivação e fruição de seus direitos, que vêm sendo sumariamente desrespeitados.

Uma pergunta fica no ar: se já atingimos um estágio onde podemos pensar como e não sobre as crianças, por que a decisão de não se utilizar desse arcabouço teórico? Por que não colocar em prática um processo de participação infantil?

A não participação leva à invisibilidade, ao silenciamento e ao sentimento de não pertencimento e isso, como não poderia deixar de ser, é acentuado quando se traz à tona a questão de classe, pois “aquela criança que reúne diversos estigmas e estereótipos de exclusão sofre mais intensamente a marca da invisibilidade” (PINHEIRO; SOUSA, 2022).

Invisibilidade implica na incapacidade de um objeto ser visto. Ao impormos uma representação passiva às crianças assumimos que não a vemos como sujeitos autônomos e isso é prejudicial tanto a seu desenvolvimento individual, quanto ao desenvolvimento e progresso da própria sociedade, que carecerá de sujeitos autônomos, dotados de pensamentos críticos e que exigem o respeito a seus direitos.

Como consequência, então, “em que pese todo o conjunto normativo que proclama os direitos e o protagonismo das crianças, o que se observou foi um apagamento de suas existências, vozes, ações e seus modos de ser e estar” (BIASOLI, SOUSA, 2021), sendo esse o lugar que a criança ocupa hoje na sociedade: um lugar de invisibilidade e não participação.

Essa posição de silenciamento e não participação que a criança ocupa atualmente na sociedade convida-nos a ampliar nosso olhar, pensando fenomenologicamente na criança, a partir da leitura que Marina Machado (2010) faz sobre a obra de Merleau-Ponty, filósofo fenomenológico que deixou uma importante contribuição sobre a criança e a infância.

5.2 Pensando fenomenologicamente na criança

Merleau-Ponty foi o único fenomenólogo que deixou uma contribuição focada na criança. Ele propõe que pensemos na criança e não nas teorias sobre ela, sob pena de dela nos afastarmos e propõe que o adulto observe e reflita sobre como a criança se apresenta no aqui e no agora, criança essa que vive em um mundo fenomênico e indiviso e que deve ser compreendida dentro do conjunto do meio social e histórico no qual ela vive e diante do qual ela reage.

Porém, estando ela em um meio social e histórico, não é possível simplesmente retirar o adulto de cena, uma vez que é ele quem transmite à criança as técnicas de vida necessária à sua inserção e vivência em sociedade.

Com isso, tem-se que a relação criança x adulto é necessária, resultando dela uma série de fatos que devem ser interpretados, pois “revelam o que a criança é e o que o adulto pensa a respeito dela e como a trata” (MACHADO, 2010).

Neste ponto, é necessário atentar-se que um fato só ganha alguma conotação real e histórica se é interpretado, passando a ser expresso por meio de uma significação válida no mundo. No caso da obra de Merleau Ponty, essa significação pode ser extraída da análise das respostas do organismo a uma dada situação externa, que no caso da criança usualmente não é dotada da objetividade que caracteriza uma resposta adulta, haja vista que a criança vive o mundo e não possui a mesma capacidade que o adulto de representá-lo objetivamente. Neste sentido, Machado (2010) propõe, então, que se pense a partir da positivação dos fenômenos infantis, partindo do pressuposto de que são características do pensamento da criança (i) a não representatividade; (ii) a oniricidade e (iii) o polimorfismo. Deve-se, assim, não apontar aquilo que falta e sim olhar para o que está posto, para o que é efetivamente apresentado por essa criança, pois apenas assim os fatos infantis, ou seja, as respostas que as crianças dão a uma situação, poderão ser interpretados.

Deste modo, portanto, é possível entender a pandemia como uma situação principal que desencadeou uma série de outras situações que, inevitavelmente, provocaram respostas da criança. Dentre as diversas situações experimentadas, são destacadas as seguintes:

- Liberdade prejudicada e confinamento;
- Falta de aula presencial;
- Diminuição do contato social e com os colegas;
- Adaptação ao formato de aula não presencial;
- Mais tempo de convívio com pais e família;

Todas elas são traços do mundo externo com capacidade de provocar uma resposta das crianças. Essas respostas são fatos, decorrentes da relação adulto x criança existente em um meio social e histórico. Esses fatos, para terem algum significado, devem ser

interpretados e, se a intenção é entender o que eles causaram nas crianças, eles devem ser interpretados sob o ponto de vista delas.

5.3 O processo de socialização e a importância da escola neste fenômeno

O ser humano, como bem se sabe, vive em sociedade. No entanto, nascer e, conseqüentemente, viver em uma sociedade não garante a plena participação deste ser neste corpo social, pois para isso é necessária sua passagem por um processo de socialização.

De acordo com Bock, Texeira e Furtado (2018), o mais importante processo de socialização, que irá introjetar no indivíduo valores básicos que regerão sua conduta e que consolidarão suas atitudes, se dá, dentre outras instituições tradicionais, dentro da escola que, como relata Canário (2006), assumiu o monopólio da educação desde o final do século XVII.

Nas palavras de Lane (1994), a escola também tem ingerência no processo de reprodução das relações sociais e na formação de indivíduos, sendo assim de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser individual e coletivo.

No Brasil, como forma de conter a disseminação do vírus SARS-COV-2, houve um repentino e não planejado fechamento das escolas que levou à adoção de um ensino remoto emergencial, ensino este que além de ser incapaz de garantir às crianças um nível adequado de aprendizagem, prejudicou seu processo de socialização ao tirá-las de forma abrupta do ambiente escolar.

Efetivamente, o ensino remoto emergencial foi imposto às crianças e, nesse cenário, seu direito de participação já discutido, bem como o seu processo de socialização ganham destaque, pois “essa geração e esses sujeitos são os que estão mais expostos aos impactos de qualquer mudança, negativa ou positiva, na estrutura da sociedade” (GOMES; LEÃO DE AQUINO, 2019), sobretudo porque o papel da escola não fica somente restrito a transmissão do conhecimento científico como aqui já pontuado.

A escolarização, o contato com pares, permite à criança a construção de sua individualidade, mas essa sua individualização não se encerra em si mesma, haja vista que a medida em que “a criança emprega e apreende as características, as normas e o enredamento sociocultural, essa mesma sociedade sofre com as interferências desse outro modo de apreensão e de seus agires” (GOMES; LEÃO DE AQUINO, 2019), não havendo que se falar na criança “como alguém que terá importância somente quando superar essa fase da vida e tornar-se adulto” (GOMES; LEÃO DE AQUINO, 2019).

Enquanto a sociedade não enxergar as crianças como sujeitos ativos e providos de capacidade para terem suas próprias opiniões e atitudes dentro da sociedade, instituições como a escola continuaram tratando e normatizando-as como seres incapazes até atingirem a fase adulta.

Ocorre, no entanto, que conforme já pontuado a pandemia interrompeu esse

processo tão caro ao desenvolvimento de um cidadão. A socialização das crianças, em função do isolamento social, ficou restrita a seu ambiente familiar, sendo delas tolhida, sem seu consentimento ou cientificação, a possibilidade de construírem maneiras de agir e de pensar em um contexto de interação com outros e com o meio circundante (GOMES; LEÃO DE AQUINO, 2019), já que o processo de socialização operado por instituições “estabelece espaços normativos nos quais os indivíduos irão apreender a materialidade e o simbólico, mas que não são únicos, e sim herméticos e múltiplos” (GOMES; LEÃO DE AQUINO, 2019).

As crianças, portanto, deixaram de ter acesso a um dos poucos espaços de interação com seus semelhantes e com o meio circundante que é essencial a sua formação como cidadão e a sua inserção plena em sociedade. Ambiente que lhes permite ter uma interação de igual para igual, fortalecendo sua autonomia como indivíduos. Isso afeta seu direito de participação, historicamente já negligenciado e, por consequência, impacta nas respostas que esses sujeitos apresentaram ao evento pandêmico e na forma que eles foram representados e levados em consideração no tocante às medidas emergenciais tomadas, o que será devidamente explorado no tópico a seguir.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado anteriormente neste trabalho, analisamos os artigos sujeitos por meio de quatro perguntas direcionadoras que visaram compreender o fenômeno educação e pandemia e seus impactos nas crianças através de ângulos interdependentes e complementares.

Inicialmente destacamos que em nenhum dos artigos selecionados encontramos a proposta de se analisar o fenômeno estudado dentro deste escopo, havendo sempre um tema central condutor da análise, que direcionava todo o raciocínio e argumentação em torno de um único objeto ou ponto de vista, o que por si só, dentro do método fenomenológico, já é um dado de análise compreendido como “a manifestação do fenômeno que se deseja compreender sob um olhar específico” (SZYMASNKI; SZYMASNKI; FACHIM, 2022), que é olhar de quem pesquisa.

Neste sentido, para conseguirmos ter acesso aos elementos norteadores de nossa pesquisa, valemo-nos da hermenêutica para “decifrar o sentido oculto no sentido aparente”, desdobrando “os níveis de significação implicados na significação literal” (RICOEUR, 1978 *apud* SZYMASNKI; SZYMASNKI; FACHIM, 2022) e iluminando “fenomenologicamente o que não se mostra, mas que exige ser trazido à fenomenalidade porque constitui o sentido e o fundamento de tudo o que se mostra” (GRONDIN, 2013 *apud* SZYMASNKI; SZYMASNKI; FACHIM, 2022).

Para nós, as quatro perguntas norteadoras da análise dos artigos conduziram a respostas que trouxeram à tona o fenômeno pandemia e educação em sua completude, o

qual, de forma implícita e lógica, constituiu o fundamento e o sentido do conteúdo ao qual tivemos acesso, que se propôs a estudar, de forma variada, a relação entre pandemia, educação e infância.

Como efeito dessa abertura de olhar, chegamos à conclusão de que a maioria dos artigos objeto de estudo chegam a indicar a importância de se analisar o fenômeno educação e pandemia através da perspectiva da criança, mas na prática, pela leitura das entrelinhas, percebemos que as crianças foram tratadas como pontos de chegada, como instrumentos necessários para se obter algo, sendo as estratégias para seu uso definidas a sua revelia.

Tivemos a impressão de que toda teoria elencada no decorrer desse trabalho, que nos leva a pensar no papel social da criança, entendida como ponto de partida e de chegada, foi desconsiderada sob a justificativa de ter sido necessária uma ação rápida e emergencial para o enfrentamento da pandemia.

Notamos uma falta de reflexão nas ações tomadas e a perpetuação de um modelo que silencia o direito de participação das crianças em assuntos que influenciam diretamente seu modo de viver e estar no mundo, o que vai totalmente contra nossa proposta inicial de analisar os efeitos da pandemia sobre a educação sob o ponto de vista destes sujeitos, principalmente porque esse ponto de vista, dentro do material que dispúnhamos para análise, sequer foi trazido à tona.

Encontramos ponderações importantes sobre a forma como a criança é vista, mas não tivemos acesso a essa criança. Entendemos a importância da escola no processo de socialização, notamos o caráter protetivo que a educação pode vir a ter num contexto de acentuada desigualdade social e percebemos a impossibilidade de transposição de um ensino presencial para um formato remoto sem que impactos importantes sejam gerados, mas em nenhum momento conseguimos perceber como as crianças enxergaram e sentiram esses impactos, o que revela que temos um arcabouço teórico, metodológico e jurídico que dá conta de trazer a criança à fenomenalidade, mas na prática há uma decisão generalizada em não se fazer isso.

Neste ponto, importante ressaltar que dentro do período de realização deste trabalho, que ocorreu durante momentos delicados da pandemia, não pudemos interagir com as crianças da maneira aqui defendida e, por isso, também carecemos de seu ponto de vista sobre todo o corrido, que entendemos ser crucial e de suma importância.

Não obstante isso, gostaríamos de pontuar novamente que há um patente descompasso entre o abstrato e o real quando se fala em criança e em infância. Na prática esses sujeitos não são acessados e a pandemia nos afastou ainda mais deles, que tiveram sua relação mediada por uma série de elementos, dentre elas a tela.

Essa constatação, inclusive, corrobora a hipótese inicialmente levantada de que a falta de convívio no período escolar pode trazer dependência e dificuldade de interação nas relações sociais, em função da experiência com o ser humano que é perdida quando se

deixa de frequentar a escola.

Conforme pontuamos, é reconhecida a importância desta instituição no processo de socialização e seu impacto na construção da subjetividade da criança. O espaço escolar, como visto, é regido por interações sociais e os ganhos que se têm dentro dessa dinâmica não podem ser supridos com a mera adequação das aulas para um formato virtual, conforme apontado em alguns dos artigos analisados.

Reflexões contidas nos artigos analisados sobre o distanciamento do espaço escolar e sobre isolamento experienciado durante a pandemia pelas crianças nos permitiram confirmar as hipóteses de que (i) os efeitos da pandemia foram e estão sendo experimentados de forma diferente por estudantes da rede pública e da rede privada e de que (ii) os efeitos da pandemia, ao serem diferentes entre alunos ricos e alunos pobres, tenderá a acentuar a vulnerabilidade e a desigualdade social já existentes.

De fato, a forma como as escolas de rede pública e privada se adaptaram ao formato remoto de ensino foi bastante discrepante, tanto a nível do tempo necessário para a adequação do ensino, como a nível da própria qualidade desta adaptação, tendo em vista os recursos materiais e técnicos que a cada uma delas estava disponível.

Com isso, os estudantes da rede pública e da rede privada experienciaram de forma diferente o efeito imediato da pandemia sobre a educação que foi a transposição das aulas para um formato virtual e, isso, além de já ter sido um reflexo da desigualdade e vulnerabilidade encontradas em nosso país, terá também como consequência a acentuação desse fenômeno, haja vista o caráter protetivo e promotor da mobilidade social que a educação possui.

Não obstante isso, não encontramos em nossa pesquisa elementos que nos permitam responder à hipótese de que a situação da educação dos estudantes do ensino infantil tenderá a ser pior após a pandemia, limitando-nos, assim, a observar que será necessário um grande comprometimento das partes envolvidas no processo educacional para que a educação e a escola tenham a criança como protagonistas e estas possam, efetivamente, entender e exercer seu direito de participação neste local e nas decisões que as afetam diretamente.

Destacamos isso, pois na maioria dos trabalhos selecionados as crianças foram observadas em uma condição de objeto nas trocas realizadas entre professores e família, fragilizando, assim, seu protagonismo na construção da educação e escancarando sua submissão na sociedade atual.

Isto posto, gostaríamos também de pontuar a atuação do professor durante a pandemia, que reconhecemos ter sido vital em todo esse processo. No entanto, tendo em vista a necessidade de recorte do tema, direcionamos nosso foco de pesquisa às crianças, mas não deixamos de pensar no papel e condição de seres humanos que os professores possuem, tendo eles também sofrido todas as implicações vividas durante o período de enfrentamento da COVID-19.

Por fim, finalizamos este estudo apontando que certamente outros momentos como este virão à tona e poderão afetar a educação. Para esses momentos, trazemos uma advertência importante: Não percam as crianças de vista! A criança é aquela que tem que ser vista e ouvida. É o ponto de chegada e de partida no processo de educação e, na pandemia, essa criança se tornou um mero ponto de chegada, desconsiderando-se a importância que ela representa como um ponto de partida.

REFERÊNCIAS

ADERNE, Aline da Silva Ferreira.; FERREIRA, Tays da Silva. Educação em tempos de pandemia: (re)vivências na educação infantil durante o distanciamento social. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-8, 5 jun. 2021. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16184/209209214316>. Acesso em 03 jun. 2022.

BARROS, Ricardo Paes de; MACHADO, Laura Muller; ROCHA, Grazielly, ZANON, Daiane (2020). Consequências da violação do Direito à educação. Fundação Roberto Marinho e Insuper. Disponível em: https://youtu.be/D_G824xna7g

BIASOLI, Karina Alves; SOUSA, Clarilza Prado de. Direitos da criança e a educação: notas iniciais para pensar a vida na pandemia. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-25 jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11683/8363>. Acesso em 26 jun. 2022.

BOCK, Ana Mercedes Bahia; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi; FURTADO, Odair. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul.

BROSTOLIN, Marta Regina. Cidadania infantil: questões contemporâneas e implicações para a participação da criança. *EccoS – Revista Científica*, 0(56), e13186, 2021. doi:<https://doi.org/10.5585/eccos.n56.13186>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13186>. Acesso em 26 jun. 2022.

CANARIO, Rui. **A escola tem futuro?: das promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006

DA SILVA, Eliane Paganini; PELOSO, Franciele Clara. Escola e profissão docente: uma reflexão em tempos de covid-19. **Devir Educação**, [S. l.], p. 409–429, 2021. DOI: 10.30905/rde.v0i0.465. Disponível em: <http://devireducao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/465>. Acesso em: 26 set. 2021.

GOMES, Lisandra Ogg; LEÃO DE AQUINO, Ligia Maria. Crianças e infância na interface da socialização. Questões para a educação infantil. *EccoS – Revista Científica*, 0(50), e14092, 202. DOI: 10.5585/eccos.n50.14092. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/14092>. Acesso em: 10 ago. 2022.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e08314, 2021. DOI: 10.18222/eaev.v32.8314. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eaev/article/view/8314>. Acesso em 02 de junho de 2022.

LANE, Sílvia T. Maurer. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DOMINICO, Eliane; JOHANN, Magali Maria; NUNES, Maristela Aparecida. Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, Marília, v.22, 2021. Edição Especial, p. 59-79. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11185>. Acesso em 02 de junho de 2022.

MACHADO, Marina Marcondes. Merleau-Ponty & a Educação. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NAKANO, Tatiana de Cassia; ROZA, Rodrigo Hipólito; OLIVEIRA, Allan Waki de. Ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre seus impactos. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1368-1392, jul. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/usu%C3%A1rio/Downloads/48484-Texto%20do%20artigo-168222-1-10-20210927.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2022.

PINHEIRO, Jordana de Carvalho; SOUSA, Sônia Margarida GOMES. Lei e sociedade: tensões e contradições sobre o lugar da criança. **Rev. psicol. polit.**, São Paulo, v. 20, n. 49, p. 641-653, dez. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2020000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26 jun. 2022.

PRAZERES, Michelle; GIL, Carolina; LUZ-CARVALHO, Tatiana. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e36262, 2021. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.36262. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36262>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice.; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 14 ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 03 maio 2022.

SZYMANSKI, L.; SZYMANSKI, H.; FACHIM, F. L. Interpretação como des-ocultamento: contribuições do pensamento hermenêutico e fenomenológico-existencial para análise de dados em pesquisa qualitativa. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8658051>. Acesso em: 15 fev. 2022.

WORLD BANK. 2021. Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children: The Costs of and Response to COVID-19 Pandemic's Impact on the Education Sector in Latin America and the Caribbean. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276> License: CC BY 3.0 IGO

Linha do tempo mostra os principais fatos da pandemia no Brasil. **O Globo**. 25 fev. 2021. Brasil. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/linha-do-tempo-mostra-os-principais-fatos-da-pandemia-no-brasil-24897725>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Secretaria da Educação**. Retorno obrigatório: entenda as regras nas escolas de educação básica do Estado de São Paulo. 18 nov. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/retorno-obrigatorio-entenda-regras-nas-escolas-de-educacao-basica-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Data de aceite: 02/06/2023

Sergio Fernandes Senna Pires

Câmara dos Deputados, Doutor em
Psicologia (UnB)

RESUMO: O principal objetivo desse estudo é realizar uma breve descrição das possibilidades e limitações do trabalho profissional das(os) psicólogas(os) escolares educacionais no enfrentamento à violência escolar. Destacamos que a atuação profissional é orientada para: (1) a adoção de uma visão sistêmica e integral, contrapondo-se à fragmentação, por meio de fatores ou meras características, para a compreensão dos fenômenos psicológicos ou pedagógicos; (2) contextualização do desenvolvimento na sociocultura, na história, em seus antecedentes, nos processos e não somente nos resultados; (3) a ênfase na relevância dos processos de construção colaborativa de significados e o seu entrelaçamento com as emoções humanas, em processos semióticos, no ecossistema cultural, resultando em reflexos tanto para o indivíduo quanto para o social; e (4) à concepção da ocorrência do desenvolvimento humano no contexto da atuação conjunta e contínua da

canalização cultural, da intencionalidade e da capacidade de autogoverno da pessoa na construção de sua subjetividade e na sua ação social. Ao apresentarmos as possibilidades da Psicologia Escolar e Educacional em participar de programas interdisciplinares e articulados para prevenir e intervir em contextos escolares violentos, destacamos a sua orientação crítica e integral ao refletir sobre as possibilidades, as limitações e sobre os problemas do ambiente escolar, sem fragmentar ou isolar o sujeito dos seus contextos. Essa atuação enfatiza a manutenção da coerência teórica e da compatibilidade dos instrumentos de atuação profissional e de pesquisa com a realidade dos fenômenos e dos sujeitos, considerando que não existe neutralidade natural e que os profissionais conduzem os seus trabalhos orientados pela sua visão de mundo, com suas próprias possibilidades e limitações. Concluímos que somente uma atuação articulada, entre diversos campos do saber, políticas públicas e coletividades, com esse elevado nível de complexidade pode ser bem-sucedida em uma tarefa igualmente complexa como o enfrentamento integral à violência escolar, para o que a Psicologia Escolar e Educacional contribui, decisivamente, para

a mitigação da violência escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Escolar e Educacional; Enfrentamento à violência escolar

ABSTRACT: The main objective of this study is to carry out a brief description of the possibilities and limitations of school psychologists in coping with school violence. We emphasize that professional performance is oriented towards: (1) the adoption of a systemic approach, opposing fragmentation, through factors or characteristics, for the understanding of psychological or pedagogical phenomena; (2) contextualization of development in socioculture, in history, in its antecedents, in processes and not only in results; (3) the emphasis on the relevance of the processes of collaborative construction of meanings and their intertwining with human emotions, in semiotic processes, in the cultural ecosystem, resulting in reflexes for both the individual and the social; and (4) the occurrence of human development through continuous action of cultural channeling, intentionality and agency for the construction of his subjectivity and in his social action. We present the possibilities of School Psychology to participate in interdisciplinary and articulated programs to prevent and intervene in violent school contexts. We highlight its critical and integral orientation when reflecting on the possibilities, limitations and problems of the school environment. This action emphasizes the maintenance of theoretical coherence and the compatibility of professional and research instruments with the reality of phenomena and subjects. We conclude that only articulated actions, between different fields of knowledge, public policies and human collectives, can be successful in a complex task such as the comprehensive confrontation to school violence. To achieve this, School and Educational Psychology plays a decisive role.

KEYWORDS: School Psychology; violence coping; prejudices coping

1 | INTRODUÇÃO

A violência é um problema preocupante no Brasil, com várias manifestações em diferentes contextos. Somente a título de exemplo, mencionaremos três áreas que nos apresentam dados estatísticos alarmantes: (1) as mortes no trânsito; (2) mortes por armas de fogo; (3) e a violência nas escolas.

As mortes no trânsito são uma realidade trágica no Brasil. De acordo com dados do Ministério da Saúde¹, em 2020, mais de 30 mil pessoas perderam suas vidas em acidentes de trânsito em todo o país. Esses acidentes são muitas vezes causados por imprudência, excesso de velocidade, consumo de álcool e falta de infraestrutura adequada. A falta de conscientização dos motoristas e a ausência de políticas públicas eficazes para garantir a segurança viária têm contribuído para essa quantidade excessiva de mortes.

Outra área que apresenta índices estonteantes é relativa aos agravos causados pelo uso indevido de armas de fogo. O Brasil tem uma das maiores taxas mundiais de homicídios causados pelo uso de arma de fogo. Segundo o Atlas da Violência 2021²,

1 Dados preliminares mostram queda no número de mortes no trânsito brasileiro em 2020. Disponível em < <https://www.portaldotransito.com.br/noticias/fiscalizacao-e-legislacao/estatisticas/dados-preliminares-mostram-queda-no-numero-de-mortes-no-transito-brasileiro-em-2020/>>. Acesso em 13 de abril de 2023.

2 Atlas 2021: Policy brief. Disponível em < <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/215/atlas-2021-policy-brief>>. Acesso em 13 de abril de 2023

elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, mais de 43 mil pessoas foram mortas por arma de fogo em 2019. O fácil acesso a armas ilegais, a presença do tráfico de drogas e a violência urbana são alguns dos principais fatores que contribuem para essa lamentável realidade.

A violência nas escolas também é um problema crescente no Brasil. *Bullying*, agressões físicas e verbais, além de casos de violência armada em ambiente escolar, têm se tornado muito frequentes. Segundo o Sistema de Informação de Agravo de Notificação do Ministério da Saúde³, entre 2011 e 2019, foram registrados mais de 17 mil casos de violência nas escolas, incluindo agressões físicas e sexuais, ameaças, porte ilegal de arma de fogo e até mesmo homicídios.

Esses dados evidenciam a gravidade da violência no Brasil, que afeta não apenas as vítimas diretas, mas também a sociedade. Apesar dessas incontestáveis evidências, é notável um estado coletivo de negação narrativa de tal cenário, o que se materializa pelo fenômeno conhecido como “O Mito da Cordialidade Brasileira”.

21 O MITO DA CORDIALIDADE BRASILEIRA E A INVISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA

Quando se considera como a cultura coopera para o estabelecimento de contextos violentos, é necessário analisar como certas construções simbólicas servem como manto de invisibilidade para fenômenos de alta perversidade. Vamos exemplificar por meio de um dos mitos mais conhecidos de nossa cultura: a pressuposta cordialidade brasileira. O mesmo raciocínio teórico pode ser realizado a partir de outros mitos, com desdobramentos sociais e individuais.

O conceito do “homem cordial brasileiro” foi introduzido pelo sociólogo brasileiro Sérgio Buarque de Holanda, em seu livro “Raízes do Brasil”, publicado em 1936. Nesse livro, Buarque de Holanda discute a formação da cultura brasileira a partir de suas origens históricas e sociais, e apresenta o conceito do “homem cordial” como uma característica marcante da sociedade brasileira.

Segundo Buarque de Holanda, o homem cordial é uma figura ambivalente, que pode ser ao mesmo tempo afável e amigável, mas também impulsivo e pouco comprometido com as normas sociais. Essa dualidade é por ele vista como uma herança histórica do processo de colonização do Brasil, que foi marcado pela diversidade cultural e pela ausência de um padrão rígido de convivência social.

Não obstante essa formulação teórica inicial, diversos estudos recentes abordam essa crença na natural cordialidade brasileira (MURADAS; BOSON, 2022; NUNES, 2017; PERES, 2014), argumentando que consiste em uma concepção equivocada e estereotipada pela afirmação de que o povo brasileiro é naturalmente cordial, afável e amigável em

³ <http://www.portalsinan.saude.gov.br/> < <http://www.portalsinan.saude.gov.br/>>. Acesso em 13 de abril de 2023.

todas as suas relações sociais. Essa visão, não raras vezes romantizada, sustenta que os brasileiros têm uma tendência inata para a hospitalidade, alegria e abertura, e que as relações interpessoais no Brasil são sempre amigáveis e calorosas.

No entanto, é importante destacar que isso é um **mito**, uma construção social e simbólica baseada em estereótipos simplistas e não reflete a realidade complexa e diversificada da sociedade brasileira. Assim como em qualquer outro país, os brasileiros possuem uma ampla gama de características e comportamentos, incluindo tanto aspectos positivos quanto negativos em suas interações sociais.

O Brasil é um país com uma grande diversidade cultural, racial, social e econômica, o que resulta em uma complexa dinâmica social. Assim como em qualquer outra sociedade, existem relações sociais amigáveis e cordiais. Estão, também, presentes os conflitos, as desigualdades e os problemas sociais. A crença na cordialidade brasileira pode, portanto, criar expectativas irreais e simplistas em relação ao comportamento social dos brasileiros, **ignorando ou minimizando** os efeitos coletivos e individuais da violência e inviabilizando a percepção das relevantes nuances e contradições da realidade.

Ao adotarmos, de forma generalizada, tal mito, é estabelecida uma dinâmica de negação cultural dos conflitos que permeiam os diversos ambientes e territórios, já que a concepção de que todas as pessoas são naturalmente cordiais se opõe à realidade de que as violências ocorrem na vida diária em elevada intensidade.

Cria-se, então, por meio dessa dinâmica, mais uma camada que dificulta a exposição e a compreensão dos comportamentos violentos. A narrativa de que brasileiros são naturalmente cordiais acaba por encobrir práticas coletivas que orientam sutis microviolências.

A título de exemplo, considere uma escola na qual se difunde a concepção central do mito da cordialidade brasileira. Nesse ambiente, é amplamente propagado e reforçado por diversas outras narrativas e práticas sociais que fazemos parte de uma cultura cordial e que comportamentos prossociais nos são naturais e ocorrem porque somos assim desde que nascemos. Em tal ecossistema cultural, consideremos que um novo aluno, pertencente a uma família de refugiados de outro país, seja matriculado. Esse aluno apresenta-se tímido e mostra dificuldades em se adaptar a um novo ambiente e à nossa cultura. Os professores e colegas brasileiros, influenciados pelo mito da cordialidade, podem pressupor que o aluno se adaptará facilmente, pois os brasileiros são naturalmente acolhedores e amigáveis.

Os professores podem criar expectativas e assumir posições de que o aluno estrangeiro se integre rapidamente e, assim, podem não fornecer o suporte adequado para ajudá-lo em sua adaptação. Os colegas de classe, por sua vez, podem não perceber que o novo aluno está se sentindo isolado e com dificuldades devido às suas diferenças culturais e podem não fazer um esforço adicional para incluí-lo nas atividades sociais e recreativas da escola.

A influência das narrativas coletivas e das práticas sociais orientadas por tal mito

pode resultar em uma falta de compreensão das necessidades do aluno estrangeiro e em sua exclusão social na escola. Ele pode se sentir deslocado e ter dificuldades em se integrar, a despeito da crença de que os brasileiros são naturalmente cordiais. Isso pode levar a problemas emocionais, como ansiedade, isolamento e baixo rendimento escolar.

É importante lembrar que, embora a cordialidade seja uma característica positiva das culturas humanas, não ocorre de forma automática ou garantida. A cordialidade é um conjunto de práticas individuais e coletivas que são orientadas por valores prossociais. É resultado de um processo intencional de orientação para crenças e valores e não ocorre ao mero acaso.

Então, nesse contexto, é essencial que se tenha a visibilidade sobre os efeitos psicológicos e comportamentais de tais concepções. As escolas devem promover a inclusão ativa de todos os alunos, independentemente de sua origem cultural, e fornecer o apoio necessário para que possam se adaptar e prosperar em seu novo ambiente educacional. Isso inclui o reconhecimento e a consideração das diferenças culturais dos alunos, em vez de presumir que a cordialidade brasileira resolverá, automaticamente, todos os desafios de integração.

3 | O MITO DA CORDIALIDADE E A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Como explicado, mitos como o da “cordialidade brasileira” podem obscurecer a realidade da violência escolar, levando a uma minimização ou negação dos problemas existentes no ambiente escolar (CHAVES *et.al.*, 2018). A crença de que os brasileiros são naturalmente amigáveis e pacíficos pode levar a uma falta de ações concretas para lidar com a violência nas escolas, já que pode ser **difícil identificar** e **enfrentar** um problema que se opõe a essa crença cultural.

É importante reconhecer que a violência escolar é um problema real no Brasil, que afeta estudantes, professores e as comunidades. É necessário enfrentar esse problema de forma proativa e integral promovendo um ambiente escolar seguro e inclusivo, onde todos os estudantes se percebam respeitados e protegidos, independentemente de sua origem cultural ou social.

Enfrentar a realidade da violência escolar é essencial para garantir um ambiente educacional saudável e seguro para todos os estudantes. Para tanto, um dos serviços escolares essenciais é o de Psicologia Escolar e Educacional, o qual explicaremos, a seguir, em suas diversas interfaces com a comunidade escolar.

4 | A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA

Como anteriormente dito, a violência nas escolas é uma realidade muito antiga no Brasil (DA SILVA; MEDEIROS; DO BOMFIM, 2015) e preocupação crescente em muitas

comunidades na atualidade. Inúmeros estudos científicos recentes (*e.g.* BESERRA, 2021; GIORDANI *et.al.*, 2017; GROFF *et.al.*, 2022; SILVA; NEGREIROS, 2020) demonstram que a presença de comportamentos agressivos, *bullying*, assédio e a violência em sua multiplicidade de manifestações afetam, negativamente, o ambiente escolar, a saúde mental e emocional dos estudantes e funcionários, bem como diminui o desempenho escolar e promove sofrimento mental. Nesse contexto, a Psicologia Escolar e Educacional desempenha um papel fundamental no enfrentamento à violência nas escolas, oferecendo diversas possibilidades de atuação. Para essa atuação, existem algumas especificidades da Psicologia Escolar e Educacional que caracterizam e diferenciam a formação dos profissionais e que servem de guias para as ações das(dos) psicólogas(os) escolares e educacionais. A atuação em Psicologia Escolar e Educacional não se dá de forma dissociada da realidade. Consideram-se as dificuldades a serem enfrentadas bem como os princípios e compromissos em que a Psicologia, como ciência e profissão, como o conjunto da produção coletiva dos profissionais que constroem o seu fazer, enfrentam, no caso concreto da Psicologia Escolar e Educacional, os desafios educacionais.

Então, antes de apresentarmos algumas possibilidades da Psicologia Escolar e Educacional, é necessário apresentar um conjunto de crenças e valores coletivos que vêm orientando o trabalho da Psicologia em sua interface com a Educação. Sobre isso, a publicação do Conselho Federal de Psicologia (2019) nos apresenta o seguinte:

À Psicologia, almejamos a construção de um conhecimento científico crítico, cuja relação teoria e prática seja indissociável e que se comprometa e se responsabilize, social e politicamente, com a democratização da sociedade, visando a responder às questões que afetam diariamente a vida das pessoas: exclusão social, violência, discriminação, intolerância, desigualdade, dentre outras. À Psicologia Escolar e Educacional almejamos um projeto educacional que vise a coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social. (CFP, 2019, p. 26)

Essa orientação, construída a partir do coletivo de profissionais que exerce a profissão, nos dá uma indicação clara de que a atuação da Psicologia na Escola, não somente da Escolar e Educacional, deve ser orientada ao coletivo e à comunidade. Deve se guiar por valores democráticos, prossociais e deve se opor à rotulação, à expressão de exclusões por meio do uso de substâncias medicamentosas e pelos diagnósticos clínicos de situações de conflito e de tensões que ocorrem nos contextos humanos. Então, esse conjunto de crenças e valores é o que passa a nos servir de enquadramento para a apresentação das possibilidades dessa importante área de atuação profissional da Psicologia.

A literatura científica que descreve as atribuições, as competências e as possibilidades de contribuição das(os) psicólogas(os) escolares educacionais é bastante abundante (e.g. CAVALCANTE; AQUINO, 2019; DA COSTA MEZZALIRA, 2019; TITON; ZANELLA, 2018). Para um melhor entendimento de como se promove a formação e a atuação da Psicologia Escolar, vale a pena destacar alguns eixos centrais orientadores de como essas psicólogas(os) desenvolvem a sua mais consistente atuação:

Parte-se dos seguintes eixos orientadores da atuação (PIRES; BRANCO, 2022):

- a) adoção de uma visão sistêmica e integral corpo-mente, evitando a fragmentação, por meio de fatores ou meras características, para a compreensão dos fenômenos psicológicos ou pedagógicos;
- b) contextualização do desenvolvimento na sociocultura, na história, em seus antecedentes, nos processos e não somente nos resultados;
- c) ênfase na relevância dos processos de construção colaborativa de significados e a sua imbricação (entrelaçamento) com as emoções humanas, em um contexto semiótico, no ecossistema cultural, resultando em reflexos tanto para o indivíduo quanto para o social; e
- d) a concepção que o desenvolvimento humano ocorre no contexto da atuação conjunta e contínua da canalização cultural, da intencionalidade e da agência (capacidade de autogoverno) da pessoa na construção de sua subjetividade e na sua ação no mundo.

Então, a partir dessas referências anteriormente mencionadas e desses pressupostos do trabalho em Psicologia Escolar e Educacional, faremos um resumo das principais possibilidades da atuação articulada desse campo de saber e atuação profissional. Iniciamos por uma das principais que é a **prevenção**.

Por meio de **programas de prevenção** primária, é possível identificar e abordar fatores de risco para a violência, como o *bullying*, o isolamento social, os mais diversos tipos de preconceito, a falta de habilidades de **resolução de conflitos** e a falta de apoio emocional (GOMES, 2022; SGANZERLA, 2021). Está no âmbito da Psicologia Escolar o desenvolvimento de programas de promoção de **habilidades sociais**, **resolução de conflitos**, empatia e autocontrole, assim como a promoção de um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e respeitoso, onde todos os atores escolares se sintam seguros e valorizados.

Outra possibilidade desse campo do saber é a **intervenção**. Por meio de programas, é possível identificar oportunidades para realizar ações interventivas precoces, em situações de violência nas escolas. Isso pode incluir o apoio a estudantes vítimas de violência, o acompanhamento de estudantes agressores, a mediação de conflitos, a promoção do diálogo e a busca de soluções pacíficas (NASCIMENTO, 2020; PIRES, 2022, 2023). Nesse sentido, as metodologias empregadas na Psicologia Escolar orientam, fundamentalmente, o trabalho em parceria com outras áreas profissionais, como Serviço

Social, Psicologia Clínica, Pedagogia e Educação Física, entre outras, para oferecer uma abordagem multidisciplinar e integrada no enfrentamento à violência.

Além disso, a Psicologia Escolar e Educacional pode atuar na identificação e no adequado encaminhamento de problemas de saúde mental que podem estar associados à violência nas escolas, evitando uma abordagem discriminatória e patologizante do comportamento. Nesse aspecto, é importante destacar que o olhar dessa área da Psicologia **evita a segregação, a rotulação e a medicalização desnecessária**, cooperando para uma abordagem das questões de saúde mental de forma mais integral e contextualizada, mitigando a exclusão e rotulação, fenômenos negativos e frequentes nesse contexto, de forma a promover um ambiente mais saudável e seguro na escola (SCARIN; SOUZA, 2020).

A Psicologia Escolar também pode oferecer **suporte aos funcionários da escola**, fornecendo treinamentos em habilidades de gestão de sala de aula, gestão de conflitos, identificação e intervenção em comportamentos, e estratégias de promoção de um ambiente escolar positivo. Os funcionários da escola podem se beneficiar para a melhor compreensão dos aspectos psicossociais que estão na raiz da violência, em determinado estabelecimento de ensino, e para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e intervenção mais eficazes.

Nesse momento, é necessário realizar um alerta sobre o emprego de psicólogas(os) de outros campos de atuação da Psicologia nos trabalhos de Psicologia Escolar e Educacional. Em situações de emergência e de crise, não raras vezes, os gestores, devido à exiguidade de profissionais para a condução das ações das políticas públicas, decidem pela reunião de equipes e de voluntários de outras áreas de atuação da Psicologia. Essa decisão, se açodada, pode causar alguns problemas.

A habilitação legal para o exercício da Psicologia é geral. A partir do curso de graduação e de seu registro no Sistema Conselhos de Psicologia, o profissional é considerado habilitado para trabalhar em qualquer das áreas. No entanto, cada uma delas tem suas características próprias. Reunir psicólogas(os) de outras áreas para atender as urgências no sistema educacional, por exemplo, sem a devida preparação dessas pessoas para o trabalho em Psicologia Escolar e Educacional, pode consistir em risco para ações que se pretende conduzir. É imprescindível que se faça uma capacitação especial antes de empregar psicólogas(os) clínicas(os), hospitalares, jurídicas(os), entre outros, nos trabalhos de Psicologia Escolar e Educacional.

Mantendo esse alerta em mente, enfatizamos que a Psicologia Escolar oferece diversas possibilidades para o enfrentamento à violência nas escolas, desde a prevenção primária até a intervenção e o suporte aos estudantes, funcionários e comunidade escolar ampliada.

5 I QUEM É A(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR E EDUCACIONAL?

No Portal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional⁴, encontramos o seguinte sobre esse profissional:

Psicólogas(os) escolares e educacionais são profissionais que atuam em instituições escolares e educativas, bem como dedicam-se ao ensino e à pesquisa na interface Psicologia e Educação. As concepções teórico-metodológicas que norteiam a prática profissional no campo da Psicologia Escolar são diversas, conforme as perspectivas da Psicologia enquanto área de conhecimento, visando compreender as dimensões subjetivas do ser humano. Algumas das temáticas de estudo, pesquisa e atuação profissional no campo da psicologia escolar são: processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano, escolarização em todos os seus níveis, inclusão de pessoas com deficiências, políticas públicas em educação, gestão psicoeducacional em instituições, avaliação psicológica, história da psicologia escolar, formação continuada de professores, dentre outros.

Nessa mesma direção, o Conselho Federal de Psicologia desenvolve referências técnicas para a atuação profissional nas diversas áreas da Psicologia, o que inclui a sua interface com a Educação. Tomamos como ponto de partida a publicação Referências Técnicas para a atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019). Esse documento informa e orienta como deve ser realizado o trabalho na Psicologia Escolar e Educacional e tem o seu conteúdo organizado em quatro eixos: (1) dimensão ético-política da atuação da(o) psicóloga(o) na educação básica; (2) a Psicologia e a escola; (3) possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) na educação básica; e (4) desafios para a prática da(o) psicóloga(o).

A partir dessas elaborações, temos uma ideia da relevante dimensão do papel a ser desempenhado por esses profissionais no ambiente escolar. Sinteticamente, o CFP orienta o trabalho das(os) psicólogas(os):

A(O) psicóloga(o), no contexto educativo, ao conhecer as múltiplas determinações da atividade educacional, pode focar mais adequadamente determinadas áreas de intervenção e desenvolver um trabalho envolvendo toda a comunidade escolar - professores, pais, funcionários, estudantes. Qualquer trabalho realizado com um desses segmentos deve ter como princípio a coletividade, visando a o bem de todos e todas. (CFP, 2019, p.43).

Elenca, ainda algumas possibilidades de colaboração: (1) na construção do projeto político-pedagógico; (2) no processo ensino-aprendizagem; (3) na formação de educadores; (4) na educação inclusiva; (5) com grupos de alunos, professores e com a comunidade escolar expandida.

No que diz respeito ao dos desafios para a prática profissional nessa área, temos:

Compor com a equipe escolar, a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola e, a partir dele, construir seu projeto de atuação, como um profissional inserido e implica- do no campo educacional;

4 < <https://abrapee.wordpress.com/sobre/o-psicologo-escolar/>>

Problematizar o cotidiano escolar, colaborando na construção coletiva do projeto de formação em serviço, no qual professores possam planejar e compor ações continuadas;

Construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino- aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida;

Considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial;

Valorizar e potencializar a construção de saberes, nos diferentes espaços educacionais, considerando a diversidade cultural das instituições e seu entorno para subsidiar a prática profissional;

Buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora;

Produzir deslocamento do lugar tradicional da(o) psicóloga(o)no sentido de desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos;

Romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão.

Formar profissionais da Psicologia para se dedicarem a este campo de atuação e poderem acompanhar os estudantes em contextos sociais de desenvolvimento. (CFP, 2019, p. 53-54)

Nesse sentido, as(os) psicólogas(os) escolares e educacionais, em relação ao enfrentamento da violência, colaboram para a realização de:

- a) Uma aproximação crítica e integral das possibilidades, das limitações e dos problemas do ambiente escolar, sem fragmentar os processos psicossociais ou isolar o sujeito dos seus contextos. Essa atuação enfatiza a manutenção da coerência teórica e da compatibilidade dos instrumentos de pesquisa com a realidade dos fenômenos e dos sujeitos, considerando que não existe estudo ou intervenção naturalmente neutros e que os pesquisadores ou os profissionais conduzem os seus trabalhos orientados pela sua visão de mundo, com suas próprias possibilidades e limitações (SILVA; PERETTA, 2022; PIRES, 2022, 2023).
- b) Promoção de crenças, valores e emoções prossociais, do protagonismo infantojuvenil e da mitigação da invisibilidade dessa população no contexto da desconstrução dos preconceitos que estão na raiz de muitas manifestações de violências, colaborando para o fortalecimento da educação para democracia (PIRES, 2022, 2023).
- c) Avaliações abrangentes no ambiente escolar para identificar os fatores de risco e proteção relacionados à violência. Isso pode incluir o auxílio à revisão de políticas e procedimentos escolares, análise de dados sobre incidentes de violência, realização de entrevistas com alunos, pais, professores e funcionários, e de avaliações individuais e coletivas (KRANZ; CAMPOS, 2020).

d) Sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da prevenção da violência e fornecer treinamento em habilidades socioemocionais para alunos, pais, professores e funcionários. Isso pode incluir programas de treinamento em resolução de conflitos, comunicação eficaz, habilidades de empatia e tolerância, gerenciamento de emoções e promoção de um ambiente de convivência saudável (GOMES, 2022).

e) Intervenções individuais que podem incluir o atendimento a alunos que apresentem comportamentos de risco ou vítimas de violência, bem como o apoio aos pais e professores na identificação e encaminhamento de problemas. Intervenções em grupo podem ser conduzidas para promover a coesão social, melhorar a autoestima e fortalecer as habilidades sociais dos alunos (JAGER; PATIAS, 2019).

f) Promoção de um ambiente escolar positivo e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Isso pode incluir a implementação de programas de prevenção ao *bullying*, ações de promoção da cultura de paz, atividades extracurriculares que incentivem a cooperação e o respeito mútuo, e a promoção de uma comunicação aberta e transparente entre a escola, os alunos, os pais e a comunidade (SCHMENGLER, 2022).

g) Parcerias comunitárias com outras instituições e profissionais da comunidade, como Segurança Pública, Serviço Social, Saúde Pública, entre outras, para promover a prevenção da violência na escola. Essas parcerias podem incluir palestras, workshops e atividades conjuntas para a conscientização e prevenção da violência (DA SILVA; AMORIM, 2021).

h) Monitoramento e avaliação, que são realizados regularmente para verificar a eficácia das intervenções implementadas, por meio de indicadores de comportamento, dados de incidentes de violência, *feedback* de pais, alunos e professores, e ajustar as estratégias, se necessário, para garantir a eficácia do plano de intervenção (TOLEDO, 2022).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser um fenômeno multifacetado e de difícil definição, a violência exige um enfrentamento que seja elaborado a partir de paradigmas igualmente diversificados e que busquem uma abordagem mais integral e articulada. Deve ser multiforme e amplo em sua concepção e específico em suas ações. Deve tomar em consideração o ecossistema cultural escolar ampliado, os seus antecedentes históricos e culturais e a colaboração de todos os setores das políticas públicas para a proposta de ações. Esse enfrentamento envolve segurança, mas não deve se restringir ou mesmo enfatizar apenas essa importante política pública.

Somente uma elaboração com um nível de complexidade ampliado pode ser bem-sucedida no enfrentamento a um fenômeno perverso; por vezes sutil; amplo; profundo; histórica e territorialmente estabelecido; e multifacetado em sua aparência e ações, como

é a violência.

Nesse contexto e de acordo com o conjunto de nossa argumentação anterior, a atuação articulada da Psicologia Escolar e Educacional com os demais campos do saber e das políticas públicas pode melhorar, em muito, as chances de mitigação da violência escolar.

REFERÊNCIAS

BESERRA, Maria Aparecida *et.al.* Percepção dos professores acerca do enfrentamento da violência escolar. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 1, p. 11179-11193, 2021.

CAVALCANTE, Lorena de Almeida; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Práticas favorecedoras ao contexto escolar: Discutindo formação e atuação de psicólogos escolares. *Psico-USF*, v. 24, p. 119-130, 2019.

CHAVES, Hamilton Viana et al. Educação para a violência: cinco séculos de práticas coloniais e o mito do Brasil cordial. *Polêm! ca*, v. 18, n. 2, p. 001-019, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (BRASIL). Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica / Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

DA COSTA MEZZALIRA, Adinete Sousa et al. O psicólogo escolar na educação infantil: uma proposta de intervenção psicossocial. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 11, n. 1, p. 233-247, 2019.

DA SILVA, Karina Campos Pereira; AMORIM, Camila Gabriel Meireles. O papel da escola frente a alunos inseridos em contextos de violência familiar e comunitária. *RIBPSI-Revista Iberoamericana de Psicologia*, v. 2, n. 01, p. 69-79, 2021.

DA SILVA, Maria do Socorro Pereira; MEDEIROS, Maria Gessi-Leila; DO BOMFIM, Maria do Carmo Alves. Violências na escola e a colonialidade do poder: concepção epistêmica de cultura de paz na descolonização do saber. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 32, p. 161-182, 2015.

GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, p. 103-111, 2017.

GOMES, Francisco Vinicius Ferreira. Ações de prevenção ao bullying escolar no ensino fundamental: um relato de experiência em psicologia escolar/educacional. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 15, p. e240111537162-e240111537162, 2022.

GROFF, Apoliana Regina et al. Estado da Arte sobre Violência e Escola: Análises e Problematizações Ético-Políticas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 22, n. 2, p. 604-623, 2022.

JAGER, Márcia Elisa; PATIAS, Naiana Dapieve. Consultoria em Psicologia Escolar: relato de experiência. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 11, n. 1, p. 184-201, 2019.

KRANZ, Cláudia Rosana; CAMPOS, Herculano Ricardo. Educação Especial, Psicologia e Políticas Públicas: O diagnóstico e as práticas pedagógicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020.

- MURADAS, Daniela; BOSON, Victor Hugo Criscuolo. E essa mancha da “cordialidade”? o mito e sua circulação no direito do trabalho brasileiro. *Revista Culturas Jurídicas*, 2022.
- NASCIMENTO, Ana Rogélia Duarte do. Atuação do psicólogo escolar junto a professores da educação básica: concepções e práticas. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2020.
- NUNES, Rafael Pereira. Mito e Sociedade: aspectos da “cordialidade” brasileira à luz da psicanálise. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.
- PERES, Paulo. A cordialidade brasileira: um mito em contradição. *Debate*, Belo Horizonte, v. 6, n. 4, p. 18-34, 2014.
- PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantojuvenil: enfrentando a invisibilidade na escola. *Revista Portuguesa de Educação*. 2023. (no prelo)
- PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Transformação cultural nas escolas para promoção da paz. In: SENA, Denise Pereira Alves. (Org.). *Estudos atuais em Psicologia e Sociedade*. São Paulo: Dialética, v.6, 2023, p. 205-225.
- SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020.
- SCHMENGLER, Angélica Regina et al. Atuação do psicólogo escolar na educação inclusiva. *Educação: Teoria e Prática*, v. 32, n. 65, 2022.
- SGANZERLA, Giovana Coghetto. Risco de suicídio em adolescentes: estratégias de prevenção primária no contexto escolar. *Psicologia escolar e educacional*, v. 25, 2021.
- SILVA, Ellery Henrique Barros da; NEGREIROS, Fauston. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Psicopedagogia*, v. 37, n. 114, p. 327-340, 2020.
- SILVA, Sílvia Maria Cintra; PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos. Das lições diárias de outras tantas pessoas: vivências em Psicologia Escolar na Educação Básica. *Revista Obutchénie*, v. 6, p. 154-176, 2022.
- TITON, Andreia Piana; ZANELLA, Andrea Vieira. Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, p. 359-368, 2018.
- TOLEDO, Rodrigo. Construção de práticas inventivas em psicologia escolar: Um relato de uma intervenção na escola. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, p. e022005-e022005, 2022.

NEOLIBERALISMO, COMPORTAMENTO E PSICODIAGNÓSTICO

Data de submissão: 08/05/2023

Data de aceite: 02/06/2023

Alexandre Gabriel Alfaix Ferreira

Universidade Federal de Jataí
Jataí-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/1176402491355475>

Ana Lúcia Rezende Souza

Universidade Federal de Jataí
Jataí-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/9986949526330090>

Naiana Zaiden Rezende Souza

Instituto Federal de Goiás
Jataí-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/7365293841625522>

RESUMO: A partir de 1948 a Organização Mundial da Saúde (OMS) ampliou a concepção de saúde, definindo-a como estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente como sendo a ausência de doença ou enfermidade. Com isto, a ideia de saúde, passou para além de um enfoque centrado em doenças. Essa escolha foi guiada pelo momento político, econômico e social vivido à época e da necessidade de proteger-se o Estado de Bem-estar Social (*Welfare state*) e a Social-Democracia. Mais tarde, o neoliberalismo também impactaria nas noções de saúde, bem-estar e adoecimento mental. Com

o início do século XXI e a revolução tecnológica, percebeu-se um aumento no número de casos de transtornos mentais como depressão, ansiedade, TDAH, etc. Nas últimas décadas teorias clássicas e modernas da psiquiatria e da psicologia buscaram estudar e catalogar os transtornos mentais, apresentando opções de diagnóstico e tratamento. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar como o neoliberalismo impactou nas noções de saúde e bem-estar social e como a análise comportamental entende, hoje em dia, o psicodiagnóstico desses novos transtornos mentais.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo; psicodiagnóstico; behaviorismo; análise comportamental.

ABSTRACT: From 1948, the World Health Organization (WHO) expanded the concept of health, defining it as a state of complete physical, mental and social well-being, and not simply as the absence of disease or infirmity. With this, the idea of health went beyond a focus centered on diseases. This choice was guided by the political, economic and social moment experienced at the time and the need to protect the Welfare State and Social Democracy. Later, neoliberalism

would also impact on notions of health, well-being and mental illness. With the beginning of the 21st century and the technological revolution, there was an increase in the number of cases of mental disorders such as depression, anxiety, ADHD, etc. In recent decades, classical and modern theories of psychiatry and psychology have sought to study and catalog mental disorders, presenting diagnostic and treatment options. In this sense, the present work aims to analyze how neoliberalism has impacted on the notions of health and social well-being and how behavioral analysis understands, nowadays, the psychodiagnosis of these new mental disorders.

KEYWORDS: Neoliberalism; psychodiagnosis; behaviorism; behavioral analysis.

Em uma rápida busca no google por “doenças do século XXI”, instantaneamente aparecem diversas listas (feitas por veículos de imprensa, mas também contendo estudos acadêmicos) com vários transtornos mentais listados. Dentre as mais citadas estão: Depressão, ansiedade, Síndrome de Burnout, Síndrome do Pânico, TDAH, transtornos alimentares, dentre outras. A depressão inclusive é tratada por teóricos como o mal do século (MONTEIRO, 2007; JARDIM, 2011).

Muitas são as razões levantadas por psicólogos, médicos, pesquisadores, e populares para esse crescente acometimento de doenças mentais (até mesmo em crianças). Cada qual em sua área irá justificar essa nova realidade. Contudo, muitos parecem concordar que a revolução tecnológica, o modo de vida consumista, a fluidez das relações e as perspectivas de futuro incerto são fatores aceleradores dessa situação.

A partir de 1948 a Organização Mundial da Saúde (OMS) ampliou a concepção de saúde, definindo-a como estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente como sendo a ausência de doença ou enfermidade. Com isto, ampliou-se a ideia de saúde, para além de um enfoque centrado na doença (BUSS, PELLEGRINI, 2007).

Não parece que a escolha da OMS tenha sido aleatória ou em vão. Foi uma decisão pautada e guiada pelo momento político, econômico e social vivido à época e da necessidade de proteger-se o Estado de Bem-estar Social (*Welfare state*), a Social-Democracia, o capitalismo e o liberalismo que defendiam a importância do Estado responsabilizar-se por um cuidado integral dos cidadãos e não somente dos doentes (GURGEL, JUSTEN, 2021; BUSS, PELLEGRINI, 2007).

Contudo, em meados da década de 70, essa ideia dá espaço para a defesa do estado mínimo, ou a não intervenção do estado na vida do cidadão, com o neoliberalismo. Esta nova doutrina socioeconômica, junto do capitalismo, tem grande parcela de culpa no adoecimento mental atual pois propaga a importância de os indivíduos serem “sujeitos perfeitos”, felizes, plenos e capazes de cumprirem o seu papel em um mundo livre, agora sem o cuidado total do Estado (AVELINO, 2016).

Desde então houve um constante incentivo na busca pela perfeição, ao bem-estar máximo, à felicidade plena em todos os setores da vida (familiar, laboral, social, amoroso), tendo sido intensificado com a tecnologia e as redes sociais. Os influenciadores e famosos

passaram a ser espelhos da vida perfeita, fazendo com que aqueles indivíduos que não conseguem atingir o bem-estar completo, passem a enfrentar angústias e sentimentos que podem ser classificados como transtornos mentais.

Certo é que as doenças mentais, antes conhecidas popularmente como “loucura”, enquanto fenômeno psicossocial, caminham lado a lado com o indivíduo, sendo um acontecimento tipicamente humano. Para Foucault (1978), a loucura foi uma criação do próprio homem e sua patologização, por vezes, fora usada nas relações de poder, para excluir o louco do convívio social.

A loucura foi sendo entendida e tratada de diferentes formas ao longo dos séculos, sendo marcada por um meio social, cultural e político, que predominou em cada período histórico. Enquanto na Idade Média era vista como castigo divino e domínio satânico do corpo, na era Moderna e racional a loucura é categorizada como uma perda da razão (Foucault, 1978). Já na época contemporânea a loucura passou a ser estudada no campo da psicopatologia e concebida como doença mental (SCHNEIDER, 2009).

Hoje em dia, em que o conhecimento médico tem força, a loucura passou a ser apropriada pela Medicina através da psiquiatria para, em seguida, fazer parte do domínio da psicopatologia. E, como disse Foucault: “Há na loucura, mesmo sob suas formas mais agitadas, todo um componente de fraqueza” (FOUCAULT, 1978, PG. 340) e é por causa dessa fraqueza que as pessoas buscam por significados e classificações de seus sentimentos e comportamentos.

ABORDAGEM ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL DA PSICOPATOLOGIA E DO PSICODIAGNÓSTICO

Falando em transtornos mentais classificados, hoje existem dois documentos importantes que catalogam doenças no geral: o CID-10 (Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde-OMS) e o DSM - IV (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais da Associação Americana de Psiquiatria-APA). Ao longo dos anos, com os estudos científicos e pressões de movimentos sociais, as categorias foram mudando, inserindo-se algumas (como TDAH e Transtorno de Ansiedade) e excluindo-se outras (como “homossexualismo”), tanto é que o CID está na sua 10ª versão e o DSM na 4ª (PRADO, 2013).

Diante dessa fluidez, Alvarez (2004) defende não haver nada de natural e verdadeiro nos transtornos mentais. O autor analisa que na verdade tem-se uma cultura clínica baseada em um complexo de conceitos e práticas sociais que justificam a realidade da psicopatologização moderna pautada em sistemas classificatórios e categorizantes.

Essa categorização psicopatológica está baseada em um modelo empírico que não conseguiu avançar epistemologicamente, descrevendo as psicopatologias exaustivamente com inúmeros sintomas estatísticos, mas sem definirem precisamente como o fenômeno do adoecer psíquico realmente acontece (SCHNEIDER, 2009).

E qual seria o problema desses sistemas classificatórios? Primeiramente esta concepção é uma construção teórica nada natural que classifica as pessoas como “normais” e “anormais” ou “desviantes”. Essas descrições são meramente práticas e mercadológicas pois criam uma nomenclatura capaz de dar um certo conforto aos pacientes de que seu sofrimento é conhecido e pode ser tratado, mas, ao mesmo tempo, dá poder ao médico de diagnosticar e dar uma solução ao indivíduo que sofre (ALVAREZ, 2004)

Até meados da década de 50 as abordagens psicológicas predominantes nas atividades clínicas usavam um padrão de psicopatologia e de diagnóstico psicológico definidos por explicações mentalistas. Contudo, a partir de 1953, experimentos conduzidos por Skinner, Solomon e Lindsley aplicaram a análise do comportamento em atividades clínicas, utilizando técnicas operantes com objetivo de moldar o comportamento humano (BANACO, ZAMIGNANI, MEYER, 2010).

Essa abordagem defende uma perspectiva científica externalista do comportamento, sem a influência de aspectos metafísicos, pautando-se, então, na identificação de sujeito único, sem dar muita importância a pesquisas estatísticas e instrumentos de diagnóstico e classificação dos problemas psicológicos comportamentais (BANACO, ZAMIGNANI, MEYER, 2010).

O Behaviorismo propõe-se a estudar o comportamento por ele mesmo, ou seja, sem recorrer a eventos mediadores e/ou não naturais para compreensão das atitudes, emoções e sentimentos dos indivíduos. Nesse sentido, o modelo analítico-comportamental direciona seu trabalho para a funcionalidade dos comportamentos ditos “psicopatológicos”, pautando-se em um modelo de ciência relacional e externalista, analisando a interação entre organismo e o ambiente (PRADO, 2013).

A análise comportamental percebe que todas as condutas, sejam elas consideradas normais ou patológicas, são produtos de três níveis de seleção: filogenético, ontogenética e cultural (Banaco, Zamignani, Meyer, 2010). Entende-se que todo comportamento tem ou já teve uma função adaptativa dentro dos eventos em que ele foi desenvolvida e é mantido. Portanto, por mais peculiar que seja o comportamento e/ou por mais sofrimento que gere, ele foi instalado e é mantido porque produz consequências importantes na vida de quem o emite (PRADO, 2013).

E, por isso essa linha teórica critica a concepção de transtorno, empregada pelos documentos classificatórios, por acreditar que este modelo de categorização defende o termo “transtorno” com um sentido de desajuste, anormalidade, sendo que na verdade é um mero comportamento aprendido e repetido pelo indivíduo.

Outra questão levantada pelo behaviorismo à concepção de transtorno está na conotação de desordem que este termo apresenta. Por esta abordagem, o comportamento humano é entendido como parte da natureza, sendo submetido as mesmas leis universais a que estão submetidos todos os eventos naturais. E os comportamentos classificados como psicopatológicos, muitas vezes são considerados como desordenados (Prado, 2013),

sendo que na verdade não há desordem em eventos naturais.

Por fim, outro aspecto problemático apontado pelo behaviorismo à essa psicopatologização é o indício de uma perturbação orgânica, assumindo que um transtorno comportamental teria origem orgânica. A análise do comportamento entende que as variáveis orgânicas constituem o indivíduo e seu comportamento, contudo, rejeita a concepção de que tais variáveis causam os comportamentos (PRADO, 2013).

Estes, na verdade, são um emaranhado de padrões comportamentais construídos e conservados por meio de relações funcionais e de aprendizagem estabelecidas entre o organismo e o ambiente. Assim, para entender estes padrões, é importante analisar as variáveis ambientais ao invés de investigar as causas internas ao indivíduo (já que esse tipo de explicação pode tirar o foco das reais variáveis de controle do comportamento a ser estudado) (PRADO, 2013).

Por isso que na abordagem analítico comportamental há muitas críticas aos psicodiagnósticos, principalmente quando o diagnóstico incentiva e prescreve medicamentos e tratamento dolorosos. Em contrapartida, o analista do comportamento quando está diante de comportamentos “psicopatológicos”, primeiramente investigará as relações funcionais existentes entre os comportamentos do indivíduo e seu ambiente, recorrendo-se à análise funcional.

Na análise funcional, é importante identificar-se a função que o comportamento que traz o sofrimento (classificado como transtorno mental) tem para o indivíduo e como ele é entendido em seu ambiente, de modo a estabelecer as relações entre o momento em que a resposta foi emitida, a própria resposta e as consequências produzidas por ela. E, uma vez esclarecidas estas variáveis, o analista do comportamento tem elementos suficientes para traçar um panorama do comportamento que aflige o indivíduo e assim identificar os aspectos que o controlam, o que lhe possibilita traçar procedimentos interventivos de mudança do comportamento.

CONCLUSÃO

A psiquiatria veio substituir a “medicina de loucos”, controlando não doenças, mas desvios, passando a ser hoje o estudo científico do mau comportamento e sua administração médica (SZASZ,1978). Muito além da relação médico-paciente, a categorização de transtornos mentais também serve como legalizadora da atuação psiquiátrica, da expansão da indústria farmacêutica e da promoção de serviços privados de saúde (como hospitais, clínicas especializadas e seguradoras).

Ninguém vive o tempo todo feliz, satisfeito ou completo. Mas a maioria dos indivíduos passa a vida “em busca da felicidade”, sempre com a sensação de que algo está faltando. E, diante dessa frustração os sujeitos preocupam-se em nomear e classificar esses sentimentos e comportamentos como se fossem transtornos ou doenças. Infelizmente,

muitos desses comportamentos “estranhos” nada mais são do que a fuga do padrão ditados socialmente: “Eu não consigo ser perfeito e sofro por isso, eu não consigo encaixar-me no arquétipo e os meus pais/familiares sofrem por isso”.

E estes comportamentos socialmente exigidos (mesmo que implicitamente), de um lado pressionam os indivíduos a procurarem razões justificantes de seu fracasso e, de outro, mal acostuma pessoas (principalmente crianças e adolescentes) a não lidarem com sentimentos de frustração, angústia e de negarem suas individualidades e particularidades (como um sujeito mais tímido ou mais agitado, como alguém que se interessa mais por filosofia e não por física).

Os conceitos que formaram as psicopatologias foram mudando com o passar dos anos e, em grande parte, as categorias descreviam comportamentos considerados como transtornos na época. Como é o exemplo do “homossexualismo”, classificado como um transtorno mental, inclusive sendo tratado compulsoriamente e até criminalizado em vários países. Por isso que os analistas comportamentais criticam a classificação de comportamentos como “desajustados”, “inadequados” ou “desvantajosos”, pois defendem que todas as condutas são os estímulos do meio e não doenças ou conflitos intrapsíquicos como propõe os modelos médicos e psicodinâmicos.

REFERÊNCIAS

AVELINO, N.. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 21, p. 227–284, set. 2016.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 17, n. 1, p. 77–93, jan. 2007.

FOUCAULT, M. **A História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

GURGEL, C.; JUSTEN, A.. Estado de bem-estar social no Brasil: uma revisão ou a crise e o fim do “espírito de Dunquerque”. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 19, n. 3, p. 395–407, jul. 2021.

JARDIM, S.. Depressão e trabalho: ruptura de laço social. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 36, n. 123, p. 84–92, jan. 2011.

MEYER, Sonia Beatriz. **Análise funcional do comportamento**. Primeiros passos em análise do comportamento e cognição. Santo André: ESETec, 2003.

MONTEIRO, Marli Piva. O mal do século. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 30, p. 113-117, ago. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372007000100015&lng=pt&nrm=iso>.

Prado, R. C. P. Uma leitura Analítico-comportamental da Psicopatologia. **Scientia**, 1(2), 192 – 395. 2013.

SCHNEIDER, D.R. Caminhos históricos e epistemológicos da psicopatologia: contribuições da fenomenologia e existencialismo. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, v. 1, n. 2, p. 62-76, 2009.

Szasz, T. **O mito da doença mental**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

“AS EPISTEMOLOGIAS MODAIS E SEUS CRÍTICOS” DE LUCAS ROISENBERG RODRIGUES E O CAPÍTULO CINCO DA OBRA DE FELDMAN

Data de aceite: 02/06/2023

Luís Antonio Zamboni

Mestrando de Filosofia da PUCRS –
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul

RESUMO: O presente artigo objetiva: explorar o percurso realizado e apresentado por Lucas Roisenberg Rodrigues em sua tese de doutorado, onde discorrera sobre as principais “Epistemologias Modais”; explorar o capítulo cinco da obra *Epistemology* de Richard Feldman; e, apresentar um viés de plausibilidade para a teoria da rastreabilidade de Nozick. Para tanto, discorre-se sobre a obra do doutorando, à época, Roisenberg Rodrigues que enfrentara: os problemas da gettierização (sorte-epistêmica); a teoria do rastreamento, de Robert Nozick (sensibilidade e aderência); a violação do fecho epistêmico (violação da premissa primeira) e o problema da indução; a teoria da Segurança, de Sosa, (sensibilidade e aderência por segurança na negação de que $S \rightarrow p$ se não houver razões nos mundos próximos para crer que $\neg p$); os apontamentos de FI, FIC, FIV; os contrapossíveis; o princípio do centramento; o conhecimento indutivo; os contrafactuais; o ceticismo

hipotético; a questão do método, em Becker e Williamson; o problema da aderência que simplesmente entra na mente de S; o caso do “celeiro vermelho” de Kripke; as hipóteses céticas (hc); os mundos possíveis de Pritchard; a probabilidade e a distância modal; a tripartição dos mundos possíveis; o problema da capacidade cognitiva do agente; a relativização do tempo, do método e das circunstâncias, de Thomas Bogardus. E conclui, Dr. Roisenberg Rodrigues, que Pritchard não consegue explicar os casos de conhecimento indutivo; e, que a relativização do tempo, do método e das circunstâncias não validariam o princípio da segurança. Por sua vez, Robert Feldman apresenta a teoria causal do conhecimento, a teoria da rastreabilidade, a teoria da justificação e a teoria em função do resultado. Sendo que tanto Rodrigues quanto Feldman apontam problemas nas teorias. Contudo, apresenta-se plausibilidade para a teoria da rastreabilidade de Nozick (sensibilidade e aderência), definindo-se o escopo do universo U para o conhecimento do passado e do passado-instantâneo.

PALAVRAS-CHAVE: epistemologias-modais, teoria-do-rastreamento, teoria-da-segurança, hipótese-cética, fechamento-epistêmico, Nozick.

“MODAL EPISTEMOLOGIES AND THEIR CRITICS” BY LUCAS ROISENBERG RODRIGUES AND CHAPTER FIVE OF FELDMAN'S WORK

ABSTRACT: The purpose of this article is to: explore the course carried out and presented by Lucas Roisenberg Rodrigues in his doctoral thesis, where he discussed the main “Modal Epistemologies”; explore chapter five of Richard Feldman’s Epistemology; and, present a plausibility bias for Nozick’s traceability theory. To do so, we discuss the work of the doctoral student, at the time, Roisenberg Rodrigues, who faced: the problems of gettierization (luck-epistemic); Robert Nozick’s tracking theory (sensitivity and adherence); the violation of the epistemic closure (violation of the first premise) and the problem of induction; Sosa’s theory of Security (sensitivity and adherence to security in denying that $S \rightarrow p$ if there are no reasons in the near worlds to believe that $\neg p$; the notes of FI, FIC, FIV; the counterpossibles; the principle of centering ; inductive knowledge; counterfactuals; hypothetical skepticism; the question of method, in Becker and Williamson; the problem of adherence that simply enters S’s mind; Kripke’s “red barn” case; skeptical hypotheses (hc) ; Pritchard’s possible worlds; probability and modal distance; the tripartition of possible worlds; the problem of the agent’s cognitive capacity; the relativization of time, method and circumstances, by Thomas Bogardus. And concludes, Dr. Roisenberg Rodrigues , that Pritchard cannot explain the cases of inductive knowledge; and, that the relativization of time, method and circumstances would not validate the principle of security. In turn, Robert Feldman presents the causal theory of knowledge, the content traceability theory, justification theory and outcome theory. Since both Rodrigues and Feldman point out problems in the theories. However, it presents plausibility for Nozick’s theory of traceability (sensitivity and adherence), defining the scope of the universe U for knowledge of the past and the instantaneous past.

KEYWORDS: modal-epistemologies, tracking-theory, security-theory, skeptical-hypothesis, epistemic-closure, Nozick.

INTRODUÇÃO

O tema, epistemologia modal, tido como a aplicação lógica de contrafactuais para aferição do conhecimento, do conhecível, das crenças e do sistema de crença através da lógica modal, ou seja, da lógica que computa os modos, os tempos e as possibilidades, já fora enfrentado por filósofos e por pensadores, tais como: Dretske, Kripke, Nozick, Almeida, Williamson, Sosa, Rodrigues, Neta, Lewis, Stalnaker, Feldman, Goldman, entre outros. O tema encontra relevância, pois possibilita as conjecturas sobre o vir a ser (devir), numa expectativa de previsão para a prudência, para a mediação e para a determinação/subdeterminação (*auf-hebung*, como a negação da negação e a subdeterminação). O tema encontra aplicação na teoria, na pesquisa sobre o conhecível e sobre as justificadoras da crença; encontra aplicação prática na determinação ética; e, encontra aplicação poética na estatística, na economia, na política, na informática, entre outras. Para tanto o tema se vale de contrafactuais, ou seja, um conjunto de circunstâncias pensáveis e possíveis em vários mundos (mundosⁿ), que circundam o mundo factual (realizado) em mundos-contrafactuais-muito-próximos, mundos-contrafactuais-próximos e mundos contrafactuais

distantes, conforme a tripartição de Pritchard.

Na linha do tema, epistemologia modal, encontra-se a temática da teoria da segurança, desenvolvida por Ernest Sosa, sobre o qual também se debruçara Pritchard, visando assim ultrapassar: a teoria do rastreamento (os princípios da sensibilidade e da aderência, de Nozick); e, a teoria da hipótese cética. A temática, teoria da segurança, encontra relevância na medida em que agrega um elemento à mais ao conceito de conhecimento, como crença, verdadeira, justificada e segura (Onde S sabe que p se não houver motivos para crer que $\neg p$); e, o tema encontra relevância na medida que atenta para a necessidade de centrar a teoria de Nozick numa dimensão temporal e num escopo do universo U. E a revisão da obra de Rodrigues, ainda, encontra relevância pois fornece um panorama sobre as epistemologias modais, viabilizando aos estudantes e aos pesquisadores um arcabouço teórico e conceitual tangente a epistemologia modal. Conduto Rodrigues dá, em parecer conclusivo, que a teoria da segurança também não pode ser admitida como meio eficaz para superar o problema da sorte-epistêmica de Gettier e para superar o fechamento-epistêmico.

Entretanto, considerando o princípio da aderência de Nozick, resta a questão: Se p adere a S, Sp?

Para tanto, como método, far-se-á uma revisão bibliográfica da tese de doutorado do Dr. Lucas Roisenberg Rodrigues, apresentado na PUCRS, no ano de 2017, onde tivera como professor orientador Dr. Cláudio Gonçalves de Almeida, bem como, a revisão bibliográfica do capítulo cinco da obra Epistemologia de Richard Feldman.

O presente trabalho está dividido em três capítulos e a conclusão: “Da revisitação à obra de Lucas Roisenberg Rodrigues”, “Do capítulo V da obra Epistemologia de Feldman” e “Da plausibilidade da teoria da rastreabilidade de Nozick”.

DESENVOLVIMENTO

Da revisitação da obra de Lucas Roisenberg Rodrigues;

Colhe-se da obra de Feldman que os termos “epistemologia” e “teoria do conhecimento” são sinônimos, conforme se lê de “*The theory of knowledge, or epistemology, is the branch of philosophy that addresses philosophical questions about knowledge and rationality.*” (FELDMAN, 2003, pg.1).

E, colhe-se da obra de Lucas Roisenberg Rodrigues que a “*análise tradicional do conhecimento*”, segundo a qual “*o conhecimento é a crença justificada*” (RODRIGUES, pg. 13), fora teoria dominante até o ano de 1963, quando Gettier apresenta e acrescenta

o elemento “*sorte*” (“*acidentalidade*” ou “*sorte epistêmica*”) e abala a definição de conhecimento, conforme o exemplo dos celeiros, donde muitos filósofos colheram a lição de que sorte-epistêmica não é compatível com conhecimento.

Assim, ao “problema de Gettier”, para substituir a sorte-epistêmica, apontara-se para condições ou cláusulas validadoras, conforme leciona Roisenberg Rodrigues. Condições ou cláusulas, denominadas “*condições anti-sorte*”, que compuseram as inclinações aos “*métodos*” para complementar ou substituir a justificação (ou seja, um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos, em tese, capazes de validar o conhecimento. Inclinação esta que fora combatida, eis que mudança do método, mudaria o resultado, logo, não se teria conhecimento.

O trabalho do autor discorrera sobre as epistemologias-modais³, impulsionadas após Gettier, sob a forma de contrafactuais⁴, sendo as duas principais a “teoria do rastreamento” e a “teoria da segurança”, naquela, desenvolvida por Robert Nozick, tem-se dois princípios contrafactuais, a “sensibilidade”⁵ e a “aderência”⁶, e fora desenvolvida para tentar combater o “fecho epistêmico” na “hipótese cética” e no ceticismo cartesiano.

Rodrigues tenta demonstrar a implausibilidade da teoria de Nozick, tendo em vista que a sensibilidade se apega à dedução, e assim, torna a teoria do rastreamento “restritiva”⁷, “permissiva”⁹, causadora de violações, implausíveis, ao fecho-epistêmico e

1 Sorte - Um evento E ocorre por sorte no mundo atual se e somente se (i) E não ocorre na maioria dos mundos próximos ao mundo atual com as mesmas condições iniciais relevantes; (ii) a ocorrência de E tem alguma significação ou importância para algum sujeito S (ou teria importância para S, se ele viesse ter consciência de que E). (RODRIGUES, 2017, pg.98).

2 a sorte epistêmica propriamente dita, que se manifesta quando S acredita verdadeiramente que P por sorte ou acidente, das seguintes outras variedades:

- Sorte evidencial: S tem sorte em possuir evidência;
- Sorte de conteúdo: É uma sorte que p;
- Sorte cognitiva: S tem sorte em obter o conhecimento de que p;
- Sorte de faculdade: S tem sorte em possuir a faculdade cognitiva que permite S saber que p. (RODRIGUES, 2017, pg.98).

3 Epistemologias modais, são epistemologias vinculadas às lógicas modais que objetam tratar a modalidade, ou seja, o modo com as variações de tempo, espaço, possibilidades, necessidades, probabilidades, entre outros.

4 Tendo-se como contrafactuais um conjunto de circunstâncias pensáveis e possíveis em vários mundos (mundosⁿ⁺¹), que circundam o mundo factual (realizado). Assim os contrafactuais são as circunstâncias e as possibilidades, pensáveis e possíveis, em “*mundos-contrafactuais-muito-próximos*”, “*mundos-contrafactuais-próximos*” e “*mundos-contrafactuais-distantes*”. Contudo, os contrafactuais não tem natureza de mera imaginação, mas sim de abstração lógica racional, que objetiva auferir as condições da formação da crença, elementar ao conhecimento.

5 Sensibilidade como elemento dedutivo que justifica a crença e enseja o conhecimento do factual.

6 Aderência como aceitação positiva de que $S \rightarrow p$, sendo esta positividade a característica da “aderência” em Nozick. Contudo em Sosa a aderência se firma pela negatividade, enseja a teoria da segurança, já que nesta a aderência é motivada pela negação de risco, logo S sabe que p se não houver motivos próximos para crer que $\neg p$.

7 Diz-se restritiva quando torna casos de “conhecimento” em “ignorância”.

8 Direi que uma análise ou explicação do conhecimento é muito restritiva se e somente se ela classifica certos casos de conhecimento como casos de ignorância. As objeções que pretendem mostrar que a teoria do rastreamento é muito restritiva são as seguintes:

- O contraexemplo das crenças indutivas (seções 3.1.1 a 3.1.5);
- A objeção do conhecimento de segunda ordem (seção 3.1.6);
- O problema das disjunções (seção 3.1.7);
- O contraexemplo do reator (seção 3.1.8)
- O contraexemplo do tanque de gasolina (seção 3.1.9);
- A objeção das margens de erro (seção 3.1.10). (RODRIGUES, 2017, pg. 14).

9 Direi que uma análise ou explicação do conhecimento é muito permissiva se e somente se ela classifica certos casos de ignorância como casos de conhecimento. As objeções que pretendem mostrar que a teoria do rastreamento é muito

relativizações ao método e ao conceito de método, bem como encontra dificuldade para justificar a crença e para viabilizar o conhecimento nos casos de indução, à exemplo o caso do recolhimento do lixo do prédio.

Alega o Dr. Rodrigues que a teoria do rastreamento encontra obstáculos, eis que: depende de verdades necessárias, viola a premissa primeira, atinge o fecho-epistêmico, depende de verdades de primeira ordem e de segunda ordem¹⁰. Assim, a teoria do rastreamento pode violar do fecho epistêmico¹¹, por não preservar a premissa primeira, e apresenta a objeção quanto à questão do método.

Por outro norte, Rodrigues apresenta a teoria da segurança¹², que representa um avanço, e conclui que nenhuma das teorias modais, atualmente tem fôlego para suportar a carga de objeções levantadas contra elas¹³.

Sobre a teoria do rastreamento, em síntese, colhe-se de Rodrigues, que a teoria se firma na “sensibilidade” e na “aderência”, assim, “*o princípio da sensibilidade diz que S sabe que p somente se S crê sensivelmente que p.*” (Rodrigues, 2017, pg. 17), onde o princípio da sensibilidade tem “*força intuitiva*”^{14 15}.

Aponta, Rodrigues, sobre o problema da distinção entre “crenças em verdades necessárias” e “conhecimento de verdades necessárias”, discorrendo que a conjunção (sensibilidade, verdade e crença) torna muito permissiva a teoria do rastreamento, pois, a proposição¹⁶ final geralmente seria verdadeira.

Sobre a teoria do rastreamento explica Dr. Rodrigues

Em uma versão simplificada, a teoria do rastreamento afirma que um sujeito S sabe que uma proposição *p* é verdadeira se e somente se as quatro seguintes condições são satisfeitas:

1. Verdade - é verdade que *p*;

permissiva são:

- O problema das conjunções (seção 3.2.1);
 - O problema das verdades necessárias (seções 3.2.2);
 - Crenças de segunda ordem com verdades necessárias de primeira ordem (seção 3.2.5);
- As objeções restritivas alegam que a teoria do rastreamento não propõe condições *necessárias* adequadas para a presença de conhecimento. As objeções permissivas alegam que a teoria do rastreamento não propõe condições conjuntamente *suficientes* adequadas para a presença de conhecimento. (RODRIGUES, 2017, pg. 14).

¹⁰ Caso do “celeiro vermelho”.

¹¹ Além dos contraexemplos permissivos e restritivos, a teoria do rastreamento também enfrenta outras duas objeções. Uma delas alega que a teoria do rastreamento produz violações implausíveis do princípio de fecho epistêmico, e que estas violações não possuem qualquer base intuitiva ou independente (diferentemente do que acontece com a resposta de Nozick ao ceticismo). (RODRIGUES, 2017, pg. 14).

¹² denominada *teoria da segurança*, defendida principalmente por Ernest Sosa e Duncan Pritchard. (RODRIGUES, 2017, pg. 15)

¹³ Apesar da condição de segurança representar um avanço em relação à sensibilidade, a condição de segurança possui defeitos graves que a inviabilizam, e que não foram afastados convincentemente pelos seus defensores. Assim, nenhuma das duas teorias modais examinadas parece forte o suficiente para resistir à pesada artilharia de objeções a elas dirigidas, e o projeto de uma epistemologia modal deve ser seriamente reconsiderado. É isto que tentarei mostrar nas páginas a seguir. (RODRIGUES, 2017, pg. 16).

¹⁴ (RODRIGUES, 2017, pg. 17).

¹⁵ Creio que neste caso, melhor seria ter utilizado o termo “indução” e não “intuição”, pois, a violação da premissa primeira e a conclusão do caso “da lixeira do prédio” se dá por raciocínio lógico indutivo.

¹⁶ “Por *proposição alvo* entendo a proposição que é objeto de alguma atitude proposicional de um sujeito em um determinado contexto. Assim, por exemplo, se um sujeito S acredita que *p*, então a proposição alvo é *p*” (RODRIGUES, 2017, pg. 17).

2. Crença - S acredita que p;
3. Sensibilidade simples - se fosse falso que p, então S não acreditaria que p;
4. Aderência simples - se fosse verdade que p, então S acreditaria que p. ([...] Quando todas as quatro cláusulas da análise são satisfeitas, direi que a crença do sujeito cognoscente rastreia a verdade. (RODRIGUES, 2017, pg. 18)

À essas quatro Nozick adicionou o “método”.

Sobre “aderência aos métodos”, citando o exemplo da idosa e o neto, donde se aponta a importância de considerar, no método, como a crença foi formada (testemunho ou experiência pessoal). Sendo que a 3 e 4 são as justificações da crença.

Seguem-se, vários métodos de formação da crença em Nozick: testemunho ou experiência pessoal; casos “da vó e do neto” (com crença no testemunho); caso “do pai e o filho no tribunal” (método firmado na fé), porém, este, o método da “fé”, não satisfaz. Assim Nozick sugere a “comparação dos veredictos”, com a inclusão de “contrafactuais” para verificar quais os métodos prevaleceriam, de modo que S creia no m^1 , m^2 , m^n que prevalecesse. Clareando que “método de formação de crença” é o modo ou maneira como uma crença foi formada.

- Verdade - é verdade que p;
- Crença - S acredita que p com base em um método m;
- Sensibilidade - se fosse falso que p, então S não acreditaria que p com base em m;
- Aderência - se fosse verdadeiro que p, então S acreditaria que p com base em m;
- Métodos múltiplos - não existe nenhum método M' , tal que S crê que p com base em m' , m' não satisfaz a condições da sensibilidade e/ou aderência e m' prevalece sobre m. (RODRIGUES, 2017, pg.20).

Podem ser métodos “*internos*”¹⁷ ou “*externos*”¹⁸, bem como se pode usar de “duplos mentais”¹⁹, nos quais as circunstâncias exteriores não são tão relevante quanto as circunstância interiores, como as coisas são internamente, com acessibilidade²⁰, ou seja, onde S saiba ou tenha condições de saber que está utilizando o método m. Bem como, os métodos podem ser graduados em níveis de generalidade²¹.

17 Localização interna se fatores referentes a propriedades mentais intrínsecas do sujeito (por exemplo, a ocorrência de certas aparências perceptuais com certos conteúdos) não fazem parte do critério de identidade dos métodos (RODRIGUES, 2017, pg21).

18 externa se fatores que não dizem respeito às propriedades mentais intrínsecas do sujeito... (RODRIGUES, 2017, pg21).

19 Podemos definir a localização dos métodos por meio do conceito auxiliar de *duplos mentais*. S e S' são duplos mentais relativamente à uma proposição p se e somente se possuem as mesmas propriedades mentais intrínsecas relevantes¹⁰. Assim, vamos supor que os duplos mentais S e S' creem que p, e que p = eu tenho mãos. Se S parece estar percebendo suas mãos, então S' também o está; se S possui uma certa evidência E, de natureza perceptual, para a crença de que p, então S' também possui a evidência E para a crença de que p. (RODRIGUES, 2017, pg. 21).

20 Acessibilidade, como capacidade de saber ou poder saber qual método está sendo utilizado.

21 generalidade é gradativa, podendo ir de um extremo (generalidade ampla) a um outro extremo (generalidade restrita), (RODRIGUES, 2017, pg. 21).

Sobre a “semântica dos contrafactuais” Rodrigues colhe de Nozick, que este aponta não necessitar uma teoria precisa dos contrafactuais, bastando um mero entendimento indutivo. Porém Rodrigues ressalta a importância e apresenta duas razões, primeiro porque Lewis (2005) e Stalnaker (1981) apontam aos impactos à questão epistemológica; segundo, porque o próprio Nozick se vale da semântica dos *mundos possíveis* e da semântica *lewisiana* para representar e interpretar os contrafactuais.

Sobre Lewis e Stalnaker, escreve Rodrigues, que Stalnaker ressalta a importância dos condicionais em geral, pragmático²² e lógico²³.

“Uma resposta ao problema pragmático não é uma resposta ao problema lógico. Contudo, uma resposta ao problema pragmático pode servir como guia relativamente satisfatório para a identificação das suas respectivas condições de verdade

[...]

No que diz respeito aos condicionais contrafactuais especificamente, o critério ou guia proposto por Stalnaker é o seguinte: Primeiro, adicione o antecedente (hipoteticamente) ao seu estoque de crenças; segundo, faça quaisquer ajustes necessários para manter a consistência (sem modificar a crença hipotética no antecedente); finalmente, considere se, após a mudança, o consequente é verdadeiro. (STALNAKER, 1981, p.44)

Vou denominar o procedimento acima de *procedimento pragmático*. Segundo Stalnaker, o procedimento pragmático nos indica um caminho para especificar as condições de verdade de contrafactuais. Para fazer a transição, ele sugere introduzir o conceito de *mundo possível*, pois “um mundo possível é o análogo ontológico de um estoque de crenças hipotéticas”

(Stalnaker, 1981, p.45).” (RODRIGUES, 2017, pg.25).

Explica Rodrigues que:

Stalnaker propõe que um condicional contrafactual é verdadeiro no mundo w somente se o consequente é verdadeiro em um conjunto relevante de mundos que diferem minimamente de w em que o antecedente também é verdadeiro ou não existe nenhum mundo em que é verdadeiro o antecedente¹⁵. (RODRIGUES, 2017, pg.25).

De acordo com Stalnaker, existe *apenas um* mundo possível em que é verdadeiro o antecedente do contrafactual e que difere minimamente do mundo atual. Considerando isto, ele propõe as seguintes condições de verdade para os contrafactuais, para quaisquer proposições *p* e *q*: “...” (RODRIGUES, 2017, pg.25).

Rodrigues apresenta os contrapossíveis²⁴.

22 Pragmático diz respeito aos critérios de decisão que empregamos para julgar acerca da verdade ou falsidade de condicionais. (RODRIGUES, 2017, pg. 24).

23 diz respeito aos significado e propriedades formais dos condicionais, bem como as suas respectivas condições de verdade. (RODRIGUES, 2017, pg. 25).

24 *Contrapossíveis* O segundo disjuncto de CS foi introduzido justamente para lidar com as situações nas quais o antecedente do contrafactual é impossível. Quando é impossível que *p*, não existe nenhum *p*-mundo, *a fortiori* nenhum *p*-mundo que difere minimamente de *W*. Assim, de acordo com a proposta de Stalnaker, todos os condicionais contrafactuais com antecedentes impossíveis, os chamados *contrapossíveis*, são verdadeiros, o que expressamos por meio do seguinte princípio, para quaisquer proposições *p* e *q*: $\text{TC} - \neg p \rightarrow (p \text{ q})$. (RODRIGUES, 2017, pg. 26)

TC - $\neg \diamond p \rightarrow (p \text{ } q)$.

Stalnaker também sustenta três princípios, dos quais derivaremos consequências importantes,

conforme veremos mais tarde. São os seguintes, para quaisquer mundos w e w' :

- Centramento - nenhum mundo é tão próximo a w como o próprio w ;
- Limite - para qualquer mundo possível w e qualquer sentença logicamente consistente p , existe algum mundo w' , tal que w' é um p -mundo que difere minimamente de w ;
- Unicidade - para qualquer mundo possível w e qualquer sentença logicamente consistente p , existe no máximo um p -mundo que difere minimamente de w . (RODRIGUES, 2017, pg. 26)

Rodrigues aponta que Lewis rejeita a “unicidade” e o “limite”, pois o mundo mais próximo do limite, ainda assim é um outro mundo, que não w , pode ser w^1 , w^2 , w^n , mas sem escalonamento de proximidade, porque todos os w^n são outros mundos. Exceto se apresentados critérios racionais de probabilidade de vir a ser; e, a unicidade apresentando uma condição de empate, pois w^1 e w^2 podem ser mundos mais próximos.

“CL - $p \text{ } q$ é verdadeiro em um mundo w se e somente se (i) existe algum ($p \rightarrow q$)-mundo mais próximo a w que qualquer ($p \rightarrow \neg q$)-mundo; ou (ii) não existe nenhum p -mundo.” (RODRIGUES, 2017, gp. 28)

Sobre a gettierização, Dr. Rodrigues, apresenta que a teoria de Nozick teria apresentado uma solução ao problema de Gettier, ou seja, o problema de sorte-epistêmica, eis que segundo Gettier os elementos (verdade, crença e justificação) não são suficientes para que um sujeito epistêmico S tenha conhecimento de que p , porque S pode estar enganado de que p ou apenas ter sorte de que p ²⁵.

Narra o caso de Smith e Jones, o processo de formação das crenças (da seleção da vaga de trabalho e das moedas no bolso), donde restou uma crença justificada, referente as dez moedas, porém, não a obtenção da vaga por Jones. Assim, restou demonstrado que a mera justificação não era motivo suficiente para ter a crença, eis que fora caso de sorte²⁶. “*Todavia, em cada caso a justificação da crença-alvo (as crenças em (3) e (6)) é inferencial, e depende da justificação das premissas de cada raciocínio.*” (RODRIGUES, 2017, pg 31).

Aponta que Gettier baseia-se na averiguação na crença falsa, já Goldman (1976)

25 A ausência de conhecimento em casos Gettier, segundo a maioria das interpretações, é explicada pela intervenção de algum tipo de sorte ou coincidência. Ainda que o sujeito S creia justificadamente e verdadeiramente que P , é uma mera coincidência que ele tenha, por assim dizer, “atingido” a verdade.

[...]

Crença justificada falsa (CJF) - é possível S estar justificado ao crer em uma proposição

Falsa. [...]

Fecho dedutivo da justificação (FDJ) - para quaisquer p e q : se S está justificado em crer que p , e S deduz validamente que q a partir de p , vindo a aceitar que q em razão de p , então S está justificado em crer que q . [...] (RODRIGUES, 2017, pg. 29)

26 A grande lição que os epistemólogos tiraram destes casos é que a cláusula da justificação deve ser complementada, ou eventualmente substituída, por alguma outra condição que exclua a sorte epistêmica. (RODRIGUES, 2017, pg. 31).

apresenta o caso de crença verdadeira, no caso dos 10 celeiros, onde somente um é genuíno, logo em Gettier haveria uma inferência racional da crença, e em Goldman²⁷ uma questão de sorte e sensibilidade²⁸.

Segundo Rodrigues, a diferença entre Gettier e Goldman, é que naquele há um divórcio entre crença verdadeira e objeto conectado, neste há uma conjugação entre crença verdadeira e objeto conectado, mas por sorte, não por mérito ou método, assim segundo Nozick há uma “violação da condição de sensibilidade”²⁹.

Outrossim, Rodrigues carrega à tese o caso da “Loteria”, que demonstra a questão da diferença de probabilidade, entre o bilhete não ser sorteado e de não ocorrer um erro no jornal, pois não é levada em conta, nos populares juízos de conhecimento, uma assimetria que recorre ao princípio da sensibilidade.

Tangente à resposta de Nozick ao ceticismo, Rodrigues aponta: que a hipótese cética³⁰ é incompatível com o conhecimento, pois, como não é possível saber se estou num sonho ou não estou num sonho. Porém Nozick aponta que é possível “*rejeitar que se eu sei p, então eu sei que ¬hc*”.

Nozick propõe a rejeição de que se S sabe que p, então S sabe que ¬hc. A proposição é falsa, segundo Nozick, visto ser possível que o antecedente do condicional seja verdadeiro, e o seu conseqüente falso. Trata-se de uma conseqüência direta da teoria do rastreamento, e permite, ao menos em princípio, bloquear o argumento cético²¹” (RODRIGUES, 2017, pg. 37).

Segundo Rodrigues, Nozick aponta que S pode estar numa ignorância sobre a hipótese cética e como ignorante não contempla a condição de sensibilidade³¹

Sobre o fechamento-epistêmico escreve Lucas Roisenberg Rodrigues: que a noção de fechamento foi colhida da matemática, onde $(x \in A \ \& \ xRy) \rightarrow y \in A$ ³², assim aponta

27 no exemplo em questão a crença-alvo é perceptual e direta, sem que haja o envolvimento de algum tipo de raciocínio. Não é possível, portanto, alegar que a explicação do problema reside na falsidade das premissas de uma *inferência*. (RODRIGUES, 2017, pg. 32).

28 os fatos que tornam a crença verdadeira e a sua causa imediata são idênticos. (RODRIGUES, 2017, pg. 32).

29 RODRIGUES, 2017, pg. 33).

30 Tipicamente, o cético procura impugnar de maneira sistemática nossas alegações de conhecimento em um determinado campo específico (p.ex., sobre o mundo exterior) mediante a apresentação de hipótese, a denominada *hipótese cética*, incompatível com a proposição supostamente objeto de conhecimento. Como o sujeito cognoscente não é capaz de eliminar ou afastar a hipótese levantada, argumenta o cético, então ele não sabe o que originalmente julgava saber. Dada a aparente facilidade de levantar, para qualquer alegação de conhecimento, uma hipótese incompatível, mas que não se consegue afastar, o ceticismo tem se mostrado, ao longo da história da filosofia, de difícil refutação, e um problema perene, para o qual voltam-se com regularidade os filósofos. É costume reconstruir o ataque cético por meio de um argumento simples, composto por três premissas. O argumento, denominado de *argumento da ignorância* (AI) por DeRose (1995), tem a seguinte forma, onde *p* é uma proposição ordinária (p.ex., *eu possuo mãos*), e *hc* uma hipótese cética qualquer incompatível com *p*:

1. se eu sei que *p*, então eu sei que ¬hc;

2. eu não sei que ¬hc;

3. logo, eu não sei que *p*. (RODRIGUES, 2017, pg. 36)

31 S não sabe que ¬hc, de acordo com a teoria de Nozick, uma vez que a crença em ¬hc não satisfaz uma das condições necessárias do conhecimento, qual seja, a condição da sensibilidade. Conseqüentemente, é *possível* saber que *p* e não saber ¬hc. Assim, é falso que se eu sei que *p* então eu sei que ¬hc, uma vez que é possível que o antecedente do condicional seja verdadeiro e o seu conseqüente falso. (RODRIGUES, 2017, pg. 38).

32 *Fechamento* é originalmente um termo técnico da matemática. *Grosso modo*, dizemos que os objetos de um conjunto qualquer A são fechados por uma relação R qualquer se e somente se, para quaisquer objetos *x* e *y* ((RODRIGUES, 2017, pg. 39).

ao fechamento epistêmico pela implicação lógica (FI)³³, ao fechamento epistêmico pela implicação conhecida (FIC)³⁴, fechamento epistêmico pela inferência válida (FIV)³⁵. E demonstra o motivo da recusa de Nozick ao FIV tendo em vista que a rejeição da premissa segunda deve acompanhar a rejeição do FIV.

Sobre a condição de aderência aponta que o rastreamento contém um elemento adicional chamado “aderência”³⁶.

Sobre aderência escreve Rodrigues, que a “aderência” fora introduzida na teoria para suprir uma lacuna da “sensibilidade”, que não tinha como lidar adequadamente com o conhecimento das “verdades necessárias”³⁷. Sobre condições de aderência e os contrafactuais verdade-verdade, ou seja contrafactuais com antecedentes e consequentes verdadeiros³⁸, pode-se dizer que quando S acredita que p, então satisfaz-se a condição de aderência. Entretanto este princípio não resolve muita coisa uma vez que não distingue caso de crença verdadeira e de conhecimento.

Para solucionar isso Nozick aponta a necessidade de S acreditar que p em um conjunto de mundos mais extensos³⁹, logo S deve crer que p no mundo atual e nos mundos possíveis. Para satisfazer a condição de aderência⁴⁰.

Um ponto relevante da narrativa de Rodrigues é o carreamento à tese da teoria de Nozick ao “conhecimento inferencial”, eis que deste resta o consequente, assim, dá justificção para crença no antecedente, conforme segue:

1. É verdade que q;
2. S sabe que p;
3. $\neg q \rightarrow \beta q$ via inferência de p;

33 Necessariamente: se S sabe que p, e p implica q, então S sabe que q. FI é claramente falso. Nós não somos logicamente oniscientes. P pode implicar q, e ainda assim não saber que q, porque S não sabe que p implica q. (RODRIGUES, 2017, pg. 40).

34 Necessariamente: se S sabe que p, S sabe que p implica q, então S sabe que q. (RODRIGUES, 2017, pg. 40).

35 Necessariamente: se S sabe que p, e S deduz q validamente de p, então S sabe que q. (RODRIGUES, 2017, pg.40).

36 Contudo, o rastreamento contém uma cláusula adicional - a chamada *condição da aderência*- e uma explicação para o conhecimento inferencial. A aderência é um condicional subjuntivo adicional que, quando acoplado ao princípio de sensibilidade, permite a solução de alguns aparentes problemas para a teoria. (RODRIGUES, 2017, pg. 43).

37 $p \rightarrow (\neg p \rightarrow \beta p)$. O princípio acima diz que toda crença em uma verdade necessária satisfaz o princípio de sensibilidade, independentemente de como a crença foi formada. Todavia, toda crença em uma verdadeira necessária é ela própria verdadeira. Portanto, na ausência de uma condição adicional, basta acreditar em uma proposição necessariamente verdadeira para saber que a proposição é verdadeira. (RODRIGUES, 2017, pg. 45).

38 **Centramento** - não existe nenhum mundo tão próximo a um mundo w como o próprio mundo w. (RODRIGUES, 2017, pg. 47).

39 Nozick afirma que a crença de um sujeito S de que p satisfaz a condição da aderência somente se S acredita que p em um determinado conjunto de p-mundos mais extenso que o conjunto formado *unicamente* pelo mundo atual. (RODRIGUES, 2017, pg. 48).

40 Não penso que seja inviável adaptar o tratamento dado por Nozick ao princípio de aderência, de tal forma que seria também aplicável ao princípio de sensibilidade. Uma possibilidade é a seguinte: a crença de S de que p no mundo w é sensível se e somente se S não acredita que p em todos os $\neg p$ -mundos próximos ao mundo w (não apenas no único $\neg p$ -mundo *mais* próximo, se houver um $\neg p$ -mundo mais próximo). Podemos subdividir o conjunto de mundos possíveis em que é o caso p em dois outros grandes conjuntos: o conjunto dos mundos possíveis próximos (i.e., não muito diferentes) em que p, e o conjunto dos mundos possíveis não-próximos (i.e. muito diferentes) em que p. A aderência é satisfeita se nos mundos possíveis próximos, porém diferentes do mundo atual, em que é verdade p e S utiliza o mesmo método, também é verdade que S acredita que p. (RODRIGUES, 2017, pg. 48).

Quanto às objeções à teoria do rastreamento, aponta que um dos problemas mais graves da teoria do rastreamento tange o conhecimento indutivo, e colaciona o exemplo de Vogel referente a placa de urânio embaçada, onde Roger acredita que a placa estará embaçada, porque em diversos testes estivera embaçada; citando também o caso do copo de gelo. Onde o princípio da sensibilidade parece falhar.

De Sosa, apresenta-se o caso da lixeira do prédio, neste joga-se o lixo pelo duto e se crê que o lixo tenha sido recolhido pela lixeira, mas se não fosse recolhido de fato, o sujeito S ainda acreditaria e teria sido recolhido, assim, demonstra um problema da teoria da sensibilidade, conforme Rodrigues.

Frente as objeções, ao problema da indução, Nozick acopla à sua teoria mais um elemento a “evidência”, “ E ”, e assim, “*A crença de S de que p é produzida por uma inferência indutiva a partir de e .*” (RODRIGUES, 2017, pg52). Deste modo, para que p seja admitida como verdadeira, deverá haver uma série de evidências de $\neg p$. ⁴²

A exemplo usa o caso do cubo de gelo, presumindo uma série de fatores diferentes. Mas Vogel faz duras críticas a Nozick, apontando que os contrafactuais são indeterminados (falsos). Resultando num caso, onde nos condicionais, temos os mesmos antecedentes, mas com consequentes contraditórios um do outro⁴³.

Sobre a reversão dos contrafactuais, dá o exemplo do prédio, onde aponta um contrafactual “se meu amigo se jogasse do prédio, ele se machucaria” e aponta uma reversão, se ele se jogasse poderia ter uma rede de proteção, assim ele não se machucaria, logo ele raciocina inversamente⁴⁴. E, de Vogel se colhe, que da teoria de Nozick: não se tem um critério claro de similaridade, para verificar se os contrafactuais-reversos são verdadeiros ou falso; a solução de Nozick parece ser incompatível com certos contrafactuais que aparentam ser verdadeiros; e, a defesa da sensibilidade se dá por meio de um raciocínio questionável.

Acosta as lições de Becker, onde se reconhece a impossibilidade do conhecimento

41 A terceira e a quarta condição do conhecimento inferencial dizem, respectivamente, o seguinte: se fosse falso que q (a conclusão da inferência), então S não acreditaria que q a partir de uma inferência de p ; se fosse verdadeiro que q , então S acreditaria que q a partir de uma inferência de p . (RODRIGUES, 2017, pg. 49).

42 (IND) se S infere indutivamente que p a partir de uma evidência q , e S sabe que p em razão da inferência, então: se fosse falso que p , então S não acreditaria que p com base em q ou não S não acredita que q . (RODRIGUES, 2017, pg. 53).

43 Como é possível que os condicionais (10) e (11) sejam ambos verdadeiros? Como é possível, por sua vez, que os condicionais (12) e (13) também sejam verdadeiros? Note-se que os respectivos condicionais possuem os mesmos antecedentes, porém os consequentes de ambos são contraditórios um do outro³⁰. (RODRIGUES, 2017, pg. 55).

44 Quando um sujeito S alega que um contrafactual é falso (ou verdadeiro) em razão de um contrafactual reverso, da forma como faz o sujeito a respeito do seu amigo, diremos que ele *raciocina inversamente*. A admissão deste tipo de procedimento gera resultados profundamente contraintuitivos, tal como a crença de que meu amigo não se machucaria se ele se jogasse de uma janela de um prédio alto. (RODRIGUES, 2017, pg. 56).

indutivo, mas aponta, também, que se pode ter a crença na probabilidade de que p .^{45 46 47}. Aborda ainda: o conhecimento de segunda-ordem⁴⁸; as respostas de Becker e Salerno; as testemunhas corroborantes; o caso do reator; os contraexemplos de Peter Klein; a questão das margens de erro, referindo que Williamson (2000) argumentou muito plausivelmente, que o conhecimento requer certa margem de erro; apontou à resposta de Becker ao problema da margem de erro; discorreu sobre a teoria muito permissiva.

Sobre a resposta de Becker, escreve Rodrigues:

afirmar que argumentos indutivos tornam a suas conclusões provavelmente verdadeiras não é o mesmo que afirmar que (nem implica que):

(i) a conclusão de um argumento indutivo é sempre uma sentença da forma *provavelmente p*;

(ii) argumentos indutivos não geram conhecimento de que são verdadeiras as suas respectivas conclusões. (RODRIGUES, 2017, pg. 58)

Sobre o conhecimento de segunda ordem, OSE, tem-se que “*um sujeito S não pode saber, a respeito de si mesmo, que é verdade que eu não creio falsamente que p , onde p é uma proposição qualquer que o sujeito crê verdadeiramente,*” (RODRIGUES, 2017, pg. 58). Em síntese, ao narrar Vogel, diz-se que S acredita que não acredita falsamente que p .

Apontamento que é rejeitado por vários autores, que entendem ser desnecessário acompanhar a crença de primeira ordem com a crença de segunda ordem.

Sobre as disjunções, apontam-se que a teoria de rastreamento apresenta algumas dificuldades, para explicar o conhecimento em disjunções, eis que, tomando o exemplo das duas testemunhas, aponta como caso de $\neg p$, mesmo que, para uma delas, S sabe que p e, para outra, S sabe que $\neg p$, ou vice versa, de modo que, por não haver testemunhas corroborantes, mesmo em w_1 , S sabendo que P , tomar-se-ia para os Ss com $\neg p$.⁴⁹

Rodrigues discorre sobre o caso de Peter Klein, e sobre a “margem erro” carrega o apontamento de Williamson que diz que no conhecimento comporta uma relativa margem de erro.

Assim acarreta problemas ao princípio da sensibilidade, eis que S não sabe que p ,

45 “ nós podemos plausivelmente dizer isto: S não sabe que o saco de lixo logo alcançará o chão; ao invés disso, ele sabe que muito provavelmente ele chegará lá” (Becker, 2007, p. 55). (RODRIGUES, 2017, pg. 57).

46 “ nós podemos plausivelmente dizer isto: S não sabe que o saco de lixo logo alcançará o chão; ao invés disso, ele sabe que muito provavelmente ele chegará lá” (Becker, 2007, p. 55). (RODRIGUES, 2017, pg. 58).

47 O problema da proposta é que a solução de Becker não difere essencialmente da proposta de Nozick, conforme o próprio Becker parece admitir. A exigência de que a falsidade da proposição alvo seja refletida no passado é precisamente a solução proposta por Nozick, e emprega os mesmos contrafactuais reversos, que mostramos ser problemáticos (RODRIGUES, 2017, pg. 59).

48 De acordo com esta objeção, aqui denominada de *objeção do conhecimento de segunda ordem* (OSE), um sujeito S não pode saber, a respeito de si mesmo, que é verdade que *eu não creio falsamente que p , onde p é uma proposição qualquer que o sujeito crê verdadeiramente* ((RODRIGUES, 2017, pg. 60).

49 Este último condicional, equivalente ao princípio da sensibilidade aplicado à crença na disjunção, parece claramente falso. Se ambas as testemunhas não estivessem dizendo a verdade, então elas concordariam entre si, e Poirot acreditaria que ao menos uma delas está dizendo a verdade. Todavia, tal resultado é muito surpreendente: como eu posso saber que uma das testemunhas diz a verdade sem poder saber que, ao menos, *alguma* delas está dizendo a verdade? Esta parece uma combinação implausível e paradoxal de conhecimento e ignorância. De acordo com a teoria do rastreamento, S não sabe que $W_1 \vee W_2$; contudo, a teoria deveria dizer que ele *sabe* que $W_1 \vee W_2$ (RODRIGUES, 2017, pg. 68).

porém Becker responde ao problema submergindo a determinação do “método” envolvido, para que o conhecimento se firme no método, assim, S sabe que p.

Porém por outro turno a aplicação de “método”, como critério será rechaçada, pois, mudando-se o método, mudar-se-ia o resultado, logo S sape que $\neg p$, bem como, a questão do método sofre de implicações internas na definição do método⁵⁰.

Tangente as conjunções, aponta-se que se tem resoluções fracas e resoluções fortes. E, apresenta, ainda, objeções referentes as “violações implausíveis do fecho epistêmico”^{51 52}, que pretendem mostrar que a teoria do rastreamento produz certas combinação inadmissíveis de conhecimento e ignorância.

O caso do celeiro vermelho, em uma variação, apresentada por Kripke, onde há a formação de crença perceptual de que p, onde p é um celeiro, e, por sorte e por pré-definição, é um celeiro vermelho. Assim, há uma corroborante da justificação da crença, ou seja, acresce-se um elemento adicional que reforça a crença e por outra via não sabe que existe um celeiro não-vermelho.

Ainda fora apontado o caso das proposições conjuntivas, onde a crença “*p = aquele objeto é um celeiro e q = aquele objeto é vermelho: p & q, assim, a crença em p & q é sensível somente se $\neg (p \& q) \rightarrow \beta (p \& q)$* ” (RODRIGUES, 2017, pg. 82). Apontara-se, também, que, no caso do celeiro vermelho, S sabe que é um celeiro, somente se for um caso de conter os dois elementos, ser semelhante à celeiro e ser vermelho, S sabe por identificar um elemento adicional, no caso do exemplo, a vermelhidão, e caso ausente a vermelhidão, então sujeito cognoscente sequer saberá que é um celeiro. Ou seja, S não sabe que p.

Porém Adms e Clarke acreditam que esta objeção possa ser refutada, mantendo-se firme na teoria de Nozick, eis que o ponto continua a ser o celeiro, assim, sendo um celeiro, indiferente de cor, Logo: S sabe que p, pois, em ambos os casos os autores, Nozick e Kripke, valem-se do mesmo método para construção da crença. Porém, segundo Rodrigues, tem-se problemas no tocante à como os autores entendem o método⁵³, principalmente pelo elemento agregado “cor vermelha”, eis que é acessório e não parece ter relevância na sensibilidade de p. Nas palavras do autor da tese, “*contém atributos supérfluos*”(Rodrigues, 2017, pg. 84).

50 solução Becker está submetida às mesmas dificuldades que afligem a concepção nozickiana demasiadamente restrita e interna de individuação dos métodos, (RODRIGUES, 2017, pg. 74).

51 Elas pretendem mostrar que a teoria do rastreamento produz certas combinações implausíveis de conhecimentos e ignorância, que violam princípios de fecho epistêmico, tais como FIV. A principal objeção deste tipo é o contraexemplo do celeiro vermelho, (RODRIGUES, 2017, pg. 79).

52 O que há de interessante no exemplo é que, de acordo com a teoria do rastreamento, S sabe que existe um celeiro vermelho e simultaneamente não sabe que existe um celeiro *simpliciter*. (RODRIGUES, 2017, pg. 80).

53 Um método de formação de crenças é a maneira ou processo que o sujeito utiliza para formar a crença na proposição alvo. O conceito de *método* tem a função de explicar a maneira como a crença veio a ser formada. Isto significa que o método utilizado deve ter um *papel causal* na produção da crença, e a sua aplicação/utilização deve explicar a formação da crença. Se o método utilizado deve explicar a produção da crença do sujeito, e esta é a sua função essencial, então a caracterização ou individuação do método não deve conter elementos ou fatores supérfluos de um ponto de vista explicativo e/ou causal (RODRIGUES, 2017, pg. 84).

Rodrigues aponta também problemas na caracterização do método, pensado e introduzido por Nozick, eis que Nozick caracterizara o método internamente com o conceito de *duplos mentais*⁵⁴, *assim internista e estrita, gera resultados inadequados quando combinado com os princípios da sensibilidade e da aderência*⁵⁵.

Em resumo, utilizando o mesmo método, m , em mundos possíveis, w^1 e w^2 , poder-se-ia ocorrer que o sujeito, S , poderia crer que p em quaisquer dos mundos possíveis. Logo S sabe que p em w^1 , e S sabe que p em w^2 , porém, só é factual w , logo S não sabe que p em w , ou seja, S sabe que $\neg p$.

Assim, aponta-se que a teoria do rastreamento tem duas objeções principais: uma tange o problema da indução, que atinge o princípio da sensibilidade; outra, que atinge as crenças de segunda ordem, que dependem de verdades necessárias de primeira ordem.

Em síntese Rodrigues aponta que a teoria original de Nozick tem muitos problemas e não deve ser aceita, entretanto ressalta que há algo interessante e magnetizador na sensibilidade, que induz ao caminho da verdade.

Destarte Rodrigues passa a apresentar a “condição de segurança”, denominada “teoria da segurança”, para tentar salvar a teoria de Nozick, ou seja, acrescenta-se uma condição de verificação negativa, para validar a crença de que p .

ideia básica é relativamente clara: um sujeito S sabe que p somente se S não facilmente acreditaria falsamente que p . Uma crença de que p é segura para um sujeito cognoscente S quando, ao formar a crença de que p , o sujeito S não corre risco de crer falsamente. (RODRIGUES, 2017, pg. 89).

Assim, tem-se o mundo, w , e o mundo muito próximos, w^1 , os mundos próximos, w^2 , e os mundos distantes, w^n . Logo S não deve crer que $\neg p$ em w^1 , w^2 e w (muito próximos e próximos), mas, mesmo assim pode se enganar, que algumas crenças em w^1 , podem ser falsas, como o exemplo dos irmãos gêmeos João e Carlos⁵⁶

Sobre a condição de segurança em Ernest Sosa, Rodrigues colaciona:

Digamos que a crença de S é “segura” sse: S acreditaria que p somente se fosse o caso que p . Alternativamente, a crença de que de p é segura sse: S não acreditaria que p se não fosse o caso que p ; ou, melhor ainda, sse: como matéria de fato, ainda que não seja uma matéria de necessidade estrita, não facilmente S acreditaria que p sem ser o caso de que p . (SOSA, 1999a, p.142)

[...]

Em resumo: a crença $B(p)$ de S é sensível sse $\neg p \rightarrow \neg B(p)$, enquanto a crença de

54 Isto garante que os cenários céticos não envolvem a alteração do método empregado em relação aos cenários normais. (RODRIGUES, 2017, pg.86).

55 Utilizando da semântica dos mundos possíveis para os contrafactuais, podemos verificar que é verdade que um sujeito S sabe que p no mundo atual $@$ quando é verdade que no 87 mundo possível mais próximo em que é falso que p e S utiliza o método m , S não acredita que p . Seja w o mundo possível mais próximo a $@$ em que é falso que p . Para que sensibilidade seja satisfeita, S não deve acreditar que p em W . Conforme exige Nozick, devemos manter fixo o método m em W e $@$. De acordo com a caracterização nozickiana do método, o sujeito S tem as mesmas aparências perceptuais relevantes em $@$ e W . Como as experiências relevantes seriam as mesmas em W e em $@$, eles seriam “duplicatas internas”, e ele acredita com base nessas experiências, o sujeito S acreditaria que p em W . Portanto, S não sabe que p em $@$. (RODRIGUES, 2017, pg. 86).

56 (RODRIGUES, 2007, pg. 89).

S é segura sse $B(p)$ p. Estes não são equivalentes, uma vez que condicionais subjuntivos não se contrapõem. (SOSA, 1999a, p. 142). (RODRIGUES, 2017, pg.90)

Aponta Rodrigues que há diferença entre sensibilidade e segurança, aquela diz S sabe que $\neg p$ se p for falsa; esta diz que S sabe que p se p for verdadeiro, ou seja se não houver nos mundos próximos evidências, “e”, de que p possa ser falso, em outras palavras: S sabe que p se houver riscos à segurança de que $\neg p$.

Mas Sosa sugere que a condição de segurança possa ser relativizada, eis que nossas fontes de conhecimento, quando em operação geram certos resultados (*deliverances*) que consistem em proposições, ou seja, tem um *indicador*⁵⁷ de que p.

Assim, Sosa se assemelha à Nozick, eis que a fonte de conhecimento “*Indicador*” se assemelha ao método de Nozick. “*Assim, segurança, em uma versão mais elaborada, pode ser definida da seguinte forma: um sujeito S crê seguramente que p com base em uma indicação I se e somente se I indicaria que p somente se p fosse o caso.*”(RODRIGUES, 2017. pg. 91)

Quanto a segurança e conhecimento indutivo, tem-se que a segurança acolhe melhor o conhecimento indutivo, a exemplo do caso da “lixeira”, tendo em vista que sempre funcionou bem e não haveriam razões aparentes para crer que $\neg p$ ⁵⁸.

Assim, Rodrigues diz que a teoria da segurança é mais adequada do que a teoria da sensibilidade, eis que aquela melhor recepciona os casos de indução. E, aparentemente a teoria da segurança preservaria o fecho epistêmico, pois se p e não havendo razões para crer que $\neg p$, então não haveria razões para crer que hc ⁵⁹, pois S acredita que p com base e I^{60} , de modo que, nos mundos próximos, indicaria que I e os mundos distantes seriam menos relevantes.

Assim a crença na negação da hc pode satisfazer a condição de segurança, de modo que S sabe que p.⁶¹ Eis que nos mundos possíveis próximos, S sabe que p e que $\neg hc$ e somente nos mundos muito distantes S acreditaria que hc . De modo que, S não acreditaria que $\neg hc$, exceto se fosse o caso de $\neg hc$ ⁶².

Sobre a resposta ao ceticismo, S sabe p, no senso comum, e que $\neg hc$, pelas negações implicadas naquela.

Destarte, aponta Rodrigues, que Nozick e Dretske optaram por rejeitar o fecho epistêmico; Ernest Sosa por admitir o conhecimento em algumas hipóteses céticas;

57 Quando uma certa fonte de conhecimento produziria o resultado de que p somente se p Sosa diz que a fonte de que p é um *indicador* de que p. Uma crença de que p é segura somente se baseada em um indicador de que p. (RODRIGUES, 2017, pg. 91).

58 Segundo Sosa, a crença de S de que o lixo foi recolhido pela lixeira com base na indicação I é segura. (RODRIGUES, 2017. pg. 92).

59 hc Hipótese cética.

60 I = indicador

61 (RODRIGUES, 2017, pg. 93).

62 Considerando as circunstâncias em que S se encontra, não aconteceria de S acreditar que $\neg hc$ sem que seja o caso que $\neg hc$. (RODRIGUES, 2017, pg.93).

restando para outros aceitar o ceticismo.

Neste viés Rodrigues passa a demonstrar o porquê há aparente plausibilidade em dizer que o cético está errado ao alegar que não podemos saber sobre a falsidade das hipóteses céticas⁶³. Citando Sosa, diz que este, aponta uma ilusão cognitiva, tangente aos princípios de sensibilidade e de segurança, de modo que há uma confusão conceitual e uma contraposição de contrafactuais, entretanto contrafactuais não se contrapõe⁶⁴, porque habitam mundos diferentes w^1 , w^2 , w^n .

Referente as condições de segurança em Pritchard, fundamenta-se numa epistemologia-anti-sorte, balizando alguns princípios que servem de referência (âncora ou farol) para condicionar a validação dos resultados. Desta maneira, apresenta dois formatos de condições anti-sorte: a “modesta”, necessária mas não suficiente; e, a “robusta”, necessária, conjunta à crença, à verdade, à suficiência para formar a posse do conhecimento⁶⁵.

Pritchard apresenta o conceito de sorte⁶⁶ ⁶⁷; vale-se da teoria lewisiana sobre o mundo e os mundos-próximos, e aponta para a proximidade e para a relevância.

Adentra, Rodrigues, à sorte-epistêmica e apresenta os principais tipos: “*Sorte evidencial*”, S tem sorte em possuir evidência; “*Sorte de conteúdo*”; “*Sorte cognitiva*”: S tem sorte em obter o conhecimento de que p; e, “*Sorte de faculdade*”, S tem sorte em possuir a faculdade cognitiva que permite S saber que p.⁶⁸

Aponta que as quatro formas acima são benignas, pois não impedem o conhecimento, e que há uma forma maligna, qual seja a que leva à uma crença verdadeira pelo acaso, porque retira da capacidade humana, auto-arbitramento, a condição de conhecer por esforço próprio. Denominada, deste modo, *sorte verística*.

Então, Rodrigues apresenta:

Condição anti-sorte (CAS) - a crença verdadeira de um sujeito S de que P em um mundo w é um caso de sorte epistêmica se e somente se a crença de S de que p é falsa em uma ampla classe de mundos possíveis próximos ao mundo w em que as condições iniciais relevantes para a formação da crença são as mesmas. Conforme veremos a seguir, CAS sugere que a cláusula responsável

63 Ao tratarmos do problema cético, o apresentamos sob forma de um paradoxo, e elencamos três respostas: rejeitar o fecho epistêmico, alegar que temos conhecimento da falsidade das hipóteses céticas ou simplesmente aceitar o ceticismo. (RODRIGUES, 2017, pg. 94).

64 A resposta de Sosa ao paradoxo do ceticismo pretende combinar diferentes objetivos de maneira harmônica⁴⁵. Ela preserva a possibilidade do conhecimento de senso comum, aomesmo tempo que explica a atração da argumentação cética e mantém o fecho epistêmico. (RODRIGUES, 2017, pg. 95).

65 (RODRIGUES, 2017, pg. 96).

66 (L1) se um evento E é um caso de sorte no mundo atual, então E não ocorre em uma ampla classe dos mundos mais próximos ao mundo atual, nas quais as condições iniciais relevantes são as mesmas.

[...]

(L2) se um evento E é um caso de sorte, então E é significativo para um agente S em consideração (ou seria significativo, se S avaliasse os fatos relevantes) (RODRIGUES, 2017, pg. 96).

67 **Sorte** - Um evento E ocorre por sorte no mundo atual se e somente se (i) E não ocorre na maioria dos mundos próximos ao mundo atual com as mesmas condições iniciais relevantes; (ii) a ocorrência de E tem alguma significação ou importância para algum sujeito S (ou teria importância para S, se ele viesse ter consciência de que E). (RODRIGUES, 2017, pg. 98).

68 RODRIGUES, 2017, pg. 99).

pela exclusão da sorte verística deve ter a forma de uma condição modal. (RODRIGUES, 2017, pg. 99).

Sobre Pritchard, diz que apontara um paralelo entre a condição de segurança e o princípio anti-sorte, eis que, em tese, equivalentes, mas aquele identifica a condição-anti-sorte. Entretanto, Pritchard aperfeiçoara a sua teoria e conduziu à uma epistemologia da virtude. Trabalhara Pritchard, ainda, sobre a condição anti-sorte, dando o exemplo da “probabilidade” no caso da loteria⁶⁹, e apresentara os casos dos mundos possíveis muito próximos, onde poucas modificações teriam que ocorrer para que E passasse a ser o caso⁷⁰. Porém isso implicaria, segundo Rodrigues, em um divórcio entre probabilidade e distância modal^{71 72}.

Por seu turno Rodrigues acosta a crítica de McEvoy à Pritchard, demonstrando que um problema de Pritchard é “*exigir demais do conceito de confiabilidade*” (RODRIGUES, 2017, pg. 103). Citando o exemplo dos jornais confiáveis, aponta McEvoy, que os jornais são falíveis e falhas podem ocorrer. Ademais, Pritchard apresenta uma tripartição de mundos possíveis (mundos muito próximos, mundos próximos não-muito próximos e mundos distantes), mas não apresenta o critério sistemático de como isso deve ocorrer⁷³.

Apresenta que Pritchard sabe da importância em resolver o problema da loteria, eis que a razão de ser da teoria da segurança é encontrar a condição anti-sorte. Ainda, Pritchard acrescenta a sua teoria as “*habilidades cognitivas*” do agente⁷⁴.

Sobre a “loteria inversa” escreve Rodrigues, que tendo em vista que a condição de habilidade não alcança melhores resultados, assim a proposta da loteria inversa também não tem êxito em resolver satisfatoriamente o problema da loteria.

Já, tangente a relação da teoria da segurança, com as verdades necessárias, nesta, p é verdadeiro em todos os mundos possíveis, em que S acredita em p. Porém a teoria de Pritchard trivializa as verdades necessárias, porque atribui à p a condição de verdade necessária, assim p é verdade necessária em todos os mundos possíveis. Deste modo,

69 (S2) A crença de S é segura se e somente se em todos (ou quase todos) os mundos possíveis próximos em que S continua a formar sua crença na proposição alvo da mesma forma que faz no mundo atual, a crença é verdadeira (PRITCHARD, 2008, p.38). (RODRIGUES, 2017, pg. 11).

70 Podemos extrair das considerações o seguinte condicional, que será importante mais tarde: se poucas modificações precisariam ser feitas no mundo W para que E viesse a ser o caso, então E ocorre em um mundo muito próximo ao mundo W. (RODRIGUES, 2017, pg. 102).

71 Eventos muito improváveis no mundo atual, tal como vir a ganhar em uma loteria, podem ser modalmente muito próximos. Consequentemente, a distância modal não deve ser função da probabilidade de um evento ocorrer. (RODRIGUES, 2017, pg. 102).

72 Porém discordo deste, em tese divórcio, porque a probabilidade pode ser um condicionante contrafactual para auferir a distância dos mundos-muito-próximos, próximos e distantes. Ademais Rodrigues não explica o motivo pelo qual a probabilidade não deve servir de parâmetro/função para determinar o distanciamento modal.

73 Embora a métrica da distância modal contenha alguma dose de vagueza e imprecisão, podemos, ao menos em certos casos, nos por de acordo quanto a como ela deve ser feita. Mundos em que sou o Presidente da República, ou em que todos os meus conhecidos são alienígenas disfarçados de seres humanos, ou mesmo mundos em que sou um bilionário, são certamente distantes. (RODRIGUES, 2017, pg. 105).

74 S sabe que P se e somente se a crença segura de S de que p é o produto das suas habilidades cognitivas relevantes (tal que o seu sucesso cognitivo é em um grau suficientemente alto creditável à sua agência cognitiva) (PRITCHARD, 2012b, p.273).[...] A epistemologia da virtude forte, que afirma que formação de uma crença verdadeira em razão do exercício de uma habilidade cognitivo é suficiente para distinguir conhecimento de crença verdadeira, não consegue explicar a ignorância do sujeito cognoscente. (Rodrigues, 2017, pg. 106).

Pritchard sugere adicionar outras crenças que S tenha. Mas, assim aproxima a sua teoria ao confiabilismo⁷⁵.

Rodrigues ainda carrega alguns contraexemplos à condição de segurança, citando Juan Comesaña, Neta e Rohrbaugh. E, sobre o diagnóstico dos contraexemplos, apresenta o problema da atualização, ou seja “da crença não atualizada” que faz com que S tenha crença falsa⁷⁶.

Para Bogardus, os autores tangem o risco-epistêmico.

Por fim, Rodrigues aponta a inviabilidade de relativizar os métodos e de haverem boas razões para rejeitar, também, o princípio da segurança

Em suma, relativizar às circunstâncias ambientais ou ao método de formação de crenças não responde aos contraexemplos de que tratamos. A relativização temporal - as crenças eram inseguras antes de C vir a ser o caso, mas depois de C vir a ser o caso, as crenças alvo são seguras - não é uma alternativa. Esta é a sugestão de Bogardus, e vimos que ela não é adequada. Diante de tal quadro, penso que há boas razões não respondidas para rejeitar o princípio de segurança. (RODRIGUES, 2017, pg. 118).

Do capítulo V da obra *Epistemologia de Feldman*

Colhe-se do capítulo V, da obra “*Epistemology*”, de Richard Feldman, sobre Não-Evidencialismos, onde, no título I, traz uma abordagem sobre a TAK, Teoria Causal do Conhecimento, “*Teory Causal Knowledge*”, no título II, traz uma abordagem sobre o trilhamento da verdade ou trilhando a verdade, “*Truth Tracking*”; no título III, traz uma abordagem sobre a teoria da justificação ou das razões, “*Reliabilism*”⁷⁷; no título IV, traz uma abordagem sobre a função apropriada de um conjunto de crenças num sistema de crenças, “*Proper Function*”; e, no título V, apresenta as conclusões.

Assim, num apanhado, pode-se apreender de Feldman que a teoria do conhecimento causal tenta explicar o conhecimento pela percepção do encadeamento de fatos, em outras palavras pela corrente de fatos, *chain*.

Porém, ao observar os fatos não-evidentes, Feldman, aponta situações-problemas na teoria do conhecimento causal, que tangem desde o conhecimento em si, até aos efeitos do conhecimento. No caso *Trudy and Judy*, há problemas de identificação da pessoa, no caso da morte de Allan, há problema na crença referente a *causa mortis*, eis que Edgar pensa que Allan possa ter morrido envenenado, mas não sabe que Allan tivera um ataque cardíaco.

Edgar não reconstrói a corrente que diz a real causa, eis que tem circunstâncias

⁷⁵ S4 sugere uma modificação importante da segurança e aproxima muito a teoria de alguma forma de confiabilismo. Afinal, o que faz com que uma crença de que P seja insegura, segundo S4, não é o fato de que o sujeito muito facilmente poderia crer falsamente que P. O que torna uma crença insegura, segundo S4, é que o método empregado poderia muito facilmente produzir crenças falsas. (RODRIGUES, 2017, pg. 111).

⁷⁶ possibilidade próxima não-atualizada da pessoa ter perdido na loteria é o que explica por que minha crença, no mundo atual em que isto não aconteceu, não é segura. (RODRIGUES, 2017, pg. 113).

⁷⁷ Não a teoria do conhecimento.

não evidentes, logo, Edgar não consegue fazer a corrente correta e, como isso, tem uma verdadeira crença justificada que p , porém p é falso.

Ademias, colhe-se ainda que o conhecimento por generalização não causa impacto em S , uma vez que a generalização causa uma despersonalização e uma quebra da corrente. Assim, parece que a generalização não causa crença.

O problema é que aquele conhecimento vai requerer aquela conexão causal⁷⁸. Mas, existem várias conexões causais de justificação, restando a dúvida sobre qual conexão é factual e quais as conexões são contra-factuais.

Então, tem-se a teoria causal, onde uma coisa causa outra, e a teoria modal, onde se avaliam os possíveis modos de ser da corrente causal. Pois, em alguns casos, fato e evidência não se conectam. Logo, a mera existência de uma conexão causal não dá razão boa o suficiente para justificar o conhecimento. Ou seja, pode justificar a crença, mas não se pode justificar o conhecimento.

Deste modo, colhe-se de Richard Feldman que a Teoria Causal de Conhecimento não é boa o suficiente para um trabalho sério⁷⁹.

Contudo, tomando: p para mundo factual; S para sujeito; e, para validação da crença, como condizente com a verdade. Há de haver, frequentemente, uma conexão entre os fatos, em p , e as crenças, em S , donde S_p .

De modo que o conhecedor é aquele que trilha a verdade num acúmulo de conhecimento, “*a person who knows a proposition, a knower, is a person who tracks its truth.*” (FELDMAN, 2003, pg. 87), de modo que o “buscador” é o que caminha em direção à verdade e toma a proposição e reflete o valor de verdade da proposição.

One idea, then, is that knowers are “truth trackers.” Robert Nozick was a leading proponent of this theory.⁹ The idea of truth tracking as an account of knowledge is this: a person who knows a proposition, a knower, is a person who tracks its truth. Just as a thermometer’s readout tracks the temperature, a knower’s attitudes toward a proposition reflect the truth value of the proposition. This idea is expressed in the following definition:

TT. S knows p iff (i) p is true, (ii) S believes p , (iii) S ’s attitude toward p tracks the truth value of p : When p is not true, S does not believe p ; and when p is true, S does believe p ¹⁰. (FELDMAN, 2003, pg. 87)⁸⁰.

Ou seja, S sabe p : se p é verdadeiro; se S crê [verdadeiramente] que p ; se S está [em] atitude em direção à trilha do valor de verdade de p ; e, quando p não é verdadeiro, S não acredita em p ; e, quando p é verdadeiro, S acredita em p .

Segundo Feldman o aspecto positivo da teoria é que está mantém o requisito da crença verdadeira, ou seja, verdadeiramente se crer, “*true belief*” e mantém a condição de Gettier. Em que pese a teoria do trilhamento funcione bem, somente, em casos simples. Desta maneira o

78 (FELDMAN, 2003, pg. 85).

79 (FELDMAN, 2003, pg. 86).

80 10. *Some details of Nozick’s formulations have been modified here in order to avoid unnecessary complications.* (FELDMAN, 2003, pg. 106).

“TT”⁸¹ é muito bom para alguns casos⁸². Já no caso de Nogot, ele ainda teria tido uma evidência e ainda teria crido, mas não estaria na trilha correta, assim ele não teria conhecimento⁸³.

No caso da estrada com nevoeiro, há um conhecimento por sorte, *Lucky Knowledge*, onde ela poderia ter olhado num instante diferente e ter outra crença, uma crença em outro tempo. Contudo, ambos usaram o mesmo método, qual seja, “olhar pela janela”. Assim, o método foi mantido, mas com resultados diferentes, logo a simples reaplicação do método não valida o método, como escreve Feldman. A análise revisada não é melhor que a original⁸⁴. Ademais, além do tempo, ainda poderia ter variado o local observado⁸⁵. Nisto está uma poderosa objeção à teoria da rastreabilidade, “*This is a forceful objection to the tracking theory of knowledge.*” (FELDMAN, 2003, pg.89).

Já no caso da avó que crê ter visto o neto com saúde e brincando, mas que, quem está brincando é um amigo do neto, pois, há a intenção de deixar a vó não preocupada, também leva a se ter uma crença justificada, porém falsa.

Destes dois exemplos, apresentados por Nozick, colhe-se que a crença verdadeira, em coisas falsas, pode se dar tanto sem intencionalidade de terceiros, quanto por intencionalidade de terceiros. E, em ambos os casos há em comum um erro de trilhamento da verdade.

He suggests that what goes wrong in these cases is that there is a switch in the methods by which the person comes to the belief . Simplifying slightly, we can attribute the following view to him:

TT. S knows p iff (i) p is true, (ii) S believes p, (iii) S used method M to form the belief in p, and (iv) when S uses method M to form beliefs about p, S's beliefs about p track the truth of p.H* (FELDMAN, 2003, pg. 89).

Assim, Feldman diz, sobre Nozick, que o problema está no erro de “método”⁸⁶ na aferição da trilha/caminho. Ou seja, o pesquisador da verdade deve ser um verdadeiro trilhador, que insira/infiltre o método à proposição sobre o próprio método. Validando a crença e o método⁸⁷.

81 *Tracking Truth.*

82 Percebe-se do apontamento de Feldman, na página 87-89, o reconhecimento de duas situações: primeira, para alguns casos a teoria da trilha, da rastreabilidade, é eficiente; segundo, até Feldman separa as situações em grupos de aplicabilidade, (separabilidade da aplicação teórica que poder dar plausibilidade à teoria de Nozick (sensibilidade e a aderências), porque, carregar universalidade para os casos em que se adequem ao tipo de aplicação); terceiro que há, em alguns casos, o reforço do ambiente externo para produzir a crença no sujeito S (exemplo da avó e do neto doente, folha. 89 da obra de Feldman).

83 *He based his belief on the Nogot evidence but his belief was true because of Havit. However, if his belief were false, perhaps because Havit sold his Ford, Smith would still have had the Nogot evidence and would still have believed that someone in the office owned a Ford.* (FELDMAN, 2003, pg. 87).

84 (FELDMAN, 2003, pg. 88-89).

85 *She does not track the truth even when she uses that method.* So the theory implies that she does not know that there is a mugging going on even when she sees it clearly. This is a mistaken outcome; This is a forceful objection to the tracking (FELDMAN, 2003, pg. 88-89).

86 *S used method M to form the belief in p,* (FELDMAN, 2003, pg. 89). S [tendo] usado [o] método M para desde [p método] crer em p. Assim, S está crente sobre/aproximadamente a trilha de p e a verdade de p.

87 *you must be a truth tracker for the proposition when you stick to the same method for forming a belief about it.* (FELDMAN, 2003, pg. 89).

No caso da avó, há o método do “olhar” e o “testemunho” ela estaria usando um método diferente, sendo assim conduzida à uma crença falsa. Semelhante ao caso do olhar pela janela, onde há a necessidade de aperfeiçoamento e refinamento do método⁸⁸. Eis que, falta ter alguma idéia clara sobre o método, bem como, falta ter a idéia clara, de que falta algo no método e na teoria. Percepções estas que são cruciais para o caminho do trilhador.

Na senda da discussão do método, Feldman, aponta à objeção de Kripke, sobre o celeiro vermelho, com as possibilidades 1) “*eu vi um celeiro*” e 2) “*eu vi um celeiro vermelho*”, alguns filósofos entendem que Smith, mesmo tendo visto um celeiro nas proximidades, pouco sabe; outros ainda entendem que Smith sabe ambos; e, outros que Smith não sabe nenhum dos dois. Circunstâncias que são implausíveis para a segurança daquele conhecimento.

E, como escreve Feldman, essa é a conseqüência que a teoria causal do conhecimento parece ter. Assim, parece necessário avaliar o método de formação da crença e a fidedignidade da resposta colhida. Pois, o método de conhecer celeiros, através de um simples olhar, não parece digno de confiança. Apesar de que a presença dos celeiros, à vista, trazerem uma possibilidade de realidade (realística), estas presenças não trazem uma trilha da verdade para ele. Exceto, segundo o autor, do caso do celeiro vermelho, porque permite à Smith identificar a cor e a diferença da cor⁸⁹. Situação que é problemática porque dependeria de Smith saber previamente o que é um celeiro e que os celeiros, no exemplo, são vermelhos, bem como, que sendo a vermelhidão o critério, tudo o que fosse vermelho, seria celeiro.

Conclui Feldman sobre a teoria causal do conhecimento, TAK, que esta teoria não trabalha de forma acumulativa para o trilhamento da verdade. E uma grande parte disso está, também, na dúvida quanto à qualidade das razões implicadas no método, ou seja, circunstâncias que implicam nas escolhas das proposições.

Quanto ao “*reliabilism*” ou teoria das justificações, esta não implica estritamente à “*chain of the facts*”, mas à construção das justificações, “O confiabilismo é de certa forma semelhante à teoria do rastreamento, embora existam diferenças importantes. O confiabilismo é frequentemente formulado como uma teoria da justificação, não como uma teoria do conhecimento. “*Reliabilism is in some ways similar to the tracking theory, though there are importante differences. Reliabilism is often formulated as a theory of justification, not as a theory of knowledge.*” (FELDMAN, 2003, pg. 90).

⁸⁸ *Perhaps a defender of the theory could say that when Black looks out on the street and does not see a mugging, then the method of belief formation differs from the method used when she does see the mugging.* (FELDMAN, 2003, pg. 89).

⁸⁹ *The presence of the fakes in the vicinity makes this possibility a realistic one, and thereby makes him not a truth tracker for (3). In contrast, his method for deciding about (4) is extremely reliable. Because there are no fake red barns, and he can distinguish red from other colors, when he is seeing a red barn he thinks that he is, and when he is not seeing a red barn, he thinks that he is not seeing one. So Smith tracks the truth of (4) much better than he tracks the truth of (3). Thus, the theory implies that* (FELDMAN, 2003, gp 90). Entretanto, neste ponto importa ponderar sobre: o que Kripke quis dizer quando relatora o exemplo do “Celeiro Vermelho”; o porquê escolhera a cor “vermelha” para o celeiro (em que pese o vermelho ser uma bela cor); e, para quem Kripke estivera escrevendo.

E, quanto à “*proper function*”, esta tange o sistema de formação de cognição e de crença, baseado em resultados.

Em conclusão Feldman aponta que as teorias não-evidencialistas, apresentadas no capítulo cinco da obra, incorrem em seria dificuldades. A TAK pode levar a hipótese de conhecimento, sem a ciência da conexões causais (causalidade), ou seja, pessoas podem ter conhecimento sem que saibam o caminho e sem que sejam caminhantes, sabem não sendo verdadeiros “*trachker*”⁹⁰, e pessoas podem ser verdadeiros “*trackers*”, trilheiros, sem chegar ao conhecimento.

Sobre a justificação, aponta o autor que estas podem resultar de processos generalizados de crenças e de crenças não-justificadas, bem como, podem produzir crenças não justificáveis. Assim, os sistemas não funcionam bem para justificar as crenças.

DA PLAUSIBILIDADE DA TEORIA DA RASTREABILIDADE DE NOZICK

Colhe-se dos capítulos anteriores deste artigo: que o nobre professor Lucas Roisenberg Rodrigues, após fazer profundo enfrentamento da teoria da rastreabilidade e da teoria de segurança, tangente a epistemologia modal, chega ao parecer de que a teoria de Nozick encontra dificuldades, quando necessita superar os problemas do conhecimento por indução (caso do lixo no prédio); e, que o aplaudido epistemólogo Richard Feldman, também aponta problemas na teoria causal do conhecimento, (caso do conhecimento por sorte, caso da avó e do neto e caso do nevoeiro na estrada), ressaltando, assim, as condições de formação e de revalidação do método.

Frente à refutação, promovida por Rodrigues e por Feldman, à Nozick se tem que alguns aspectos não de ser analisados e por fim, talvez, poder-se-á se ter por plausível a teoria da rastreabilidade de Nozick, que em resumo contempla.

- Verdade - é verdade que p;
- Crença - S acredita que p com base em um método m;
- Sensibilidade - se fosse falso que p, então S não acreditaria que p com base em m;
- Aderência - se fosse verdadeiro que p, então S acreditaria que p com base em m;
- Métodos múltiplos - não existe nenhum método M', tal que S crê que p com base em m', m' não satisfaz a condições da sensibilidade e/ou aderência e m' prevalece sobre m. (RODRIGUES, 2017, pg.20).

De prima, aponta-se que se colhe, tanto de Rodrigues quanto de Feldman, a importância do método.

Logo, definindo-se o método e os critérios para o método, então, naquelas condições que satisfizerem os critérios, ter-se-á conhecimento para aqueles casos. Então Sp.

90 Exemplo de *Ion*, o rapsodo, na obra *Ion* de Platão, que narra Homero, de forma divina, por inspiração. Donde se conclui que *Ion* não é filósofo, mas rapsodo.

Nesta situação, o aspecto da universalidade do conhecimento, exigível pela filosofia e pela ciência, resta preservado, porque, para todos os fatos que satisfizerem o método ao universo U , nas condições e nos termos integrantes do conjunto, o resultado será válido.

Logo, o sujeito “ S ”, para os eventos “ e ”, no universo “ U ”, sabe o resultado “ p ”. Ou seja, no U_e (S sabe que p).

Destarte, no instante que S_p , não há mais violação do fecho epistêmico.

Assim, o problema a indução não invalida a teoria de Nozick, eis que a indução não haveria de ser um evento “ e ”, considerado no universo “ U ”, eis que a validade da teoria de Nozick reside no escopo dos fatos delimitados para o universo “ U ”.

Neste viés, tendo o universo “ U ” como o conhecimento tangente ao passado e ao passado-instantâneo⁹¹, onde S pode ter conhecimento de que p , pelo princípio da sensibilidade e da aderência. Ou seja, no presente S_{\neg} , mas quando S tem a sensibilidade⁹² de que p , S interioriza p . Então S adere p à S . Logo sobre o passado e sobre o passado-instantâneo S_p . Assim, S tem conhecimento de p , uma vez que se fixe o escopo do universo U , no método m .

CONCLUSÃO

Após pesquisa bibliográfica na tese de doutorado, do Dr. Lucas Roisenberg Rodrigues, e no capítulo cinco da obra “*Epistemology*”, do epistemólogo Richard Feldman, sobre a obra de Robert Nozick, Ernest Sosa, entre outros, e sobre as teorias do rastreamento e da segurança, chega-se ao parecer de que: definindo-se um escopo de método “ m ” para o universo “ U ”, em U (S sabe que p) sobre o passado e sobre o passado-instantâneo.

REFERÊNCIAS

FELDMAN, Richard. **Epistemology / Richard Feldman**. Prentice-Hall foundations of philosophy series. VP, Chapter five. Upper Saddle River, New Jersey, USA, Pearson Education, Inc., 2003.

RODRIGUES, Lucas Roisenberg. **Epistemologias Modais e seus críticos**, 2017, <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7436>, 30/05/2022, 11:30.

91 Sobre o passado, o passado-instantâneo o presente, importa trazer à baila breve apontamento: De prima, aponta-se que frente ao ceticismo cartesiano se entende que não se tem conhecimento ao presente, eis que conhecimento é verdadeira crença, justificada e não gettierizada (Sendo que no presente não se terá conhecimento, porque levará alguns milissegundos, segundo, minutos, horas, semanas ou séculos para justificar a crença), ou seja, quando se justificar a crença, de que S sabe p , o presente já é outro, decorrente do devir. Deste modo, S não sabe p , S tem apenas a sensibilidade de que p . E sensibilidade é diferente de conhecimento. Entretanto, referente ao passado-instantâneo e ao passado, S pode saber que p , com base no princípio de aderência de Nozick.

92 “Sensibilidade” como *insight* de pré-conhecimento, precário, inacabado ou imediato (“imediato” em linguagem hegeliana).

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Data de aceite: 02/06/2023

Heloisa Eneida Barreto de Alencar

Professora da Rede Estadual e Municipal do Município de Tefe-Am.
Graduada em Língua Portuguesa- Universidade Estadual Do Amazonas-UEA
Mestre em Ciências da Educação – Universidad Del Sol – UNADES
orcid.org/ID:0000-0003-2209-2316

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM –Doutora.
Mestrado Em Ciências Da Educação pela Universidade De San Lorenzo – UNISAL
<https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185>
<http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

RESUMO: Atualmente, a promoção contínua de uma reflexão crítica sobre a escola e a prática docente faz-se necessária, visto esta favorecer a produção e a sistematização de novos conhecimentos alicerçados em fundamentos científicos, de maneira visível sobre as práticas pedagógicas e formação de professores no que cerne ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Neste contexto, muitos pesquisadores vêm buscando

compreender o que e como se ensina e se aprende os princípios fundamentais da Língua Portuguesa durante a formação básica do educando. Em busca desta mesma compreensão, o estudo realizado sobre a problemática, que será brevemente explanado neste artigo, propôs como objetivo geral analisar o quão importante é considerada a integração das propostas da Base Nacional Comum Curricular durante o processo de formação de professores na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa no Município de Tefé / Am. A pesquisa classifica-se como qualitativa, em especial, pelo problema apresentado e pela abordagem, uma vez que segundo Sampieri (2013), o processo pode se dá através do método interpretativo. Sobre a natureza qualitativa da pesquisa, González Rey (2005, p.5) afirma que “a Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”. Os resultados foram significativos do ponto de vista qualitativo. Desse modo, a partir da análise dos significados construídos pela pesquisadora, sobre a temática em estudo, constatou-se como imprescindível a

integração das propostas da Base Nacional Comum Curricular durante todo o processo de formação de professores.

PALAVRAS - CHAVE: Formação de professores; Ensino da Língua Portuguesa; BNCC.

THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE AND TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE FINAL GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL II

ABSTRACT: Currently, the continuous promotion of a critical reflection on the school and the teaching practice is necessary, as it favors the production and systematization of new knowledge based on scientific foundations, in a visible way on pedagogical practices and teacher training in what core to the teaching of the Portuguese Language subject. In this context, many researchers have been trying to understand what and how the fundamental principles of the Portuguese language are taught and learned during the basic education of the student. In search of this same understanding, the study carried out on the problem, which will be briefly explained in this article, proposed as a general objective to analyze how important the integration of the proposals of the National Common Curricular Base is considered during the process of teacher training from the perspective of teaching of Portuguese Language in the Municipality of Tefé / Am. The research is classified as qualitative, in particular, because of the problem presented and the approach, since according to Sampieri (2013), the process can take place through the interpretive method. Regarding the qualitative nature of the research, González Rey (2005, p.5) states that “Qualitative Epistemology defends the constructive and interpretive character of knowledge, which in fact implies understanding knowledge as production and not as a linear appropriation of a reality that introduces us”. The results were significant from a qualitative point of view. In this way, from the analysis of the meanings constructed by the researcher, on the subject under study, it was found that the integration of the proposals of the National Common Curricular Base during the entire process of teacher training was essential.

KEYWORDS: Teacher training; Portuguese Language Teaching; BNCC.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica e a formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil, têm suscitado diversos debates acerca do ensino que se tenciona realizar em língua materna. Tais discussões, advêm, geralmente, da aplicabilidade do ensino da Língua Portuguesa nas salas de aula, nas quais o ensino da língua é centrado, comumente, apenas na aquisição de conceitos advindos da gramática normativa, ministrado em aulas que, tradicionalmente, revelam práticas fundamentadas em regras e categorias gramaticais, de maneira descontextualizadas e fragmentadas, aquém das propostas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que propõe um ensino que respeite e considere as variedades linguísticas, que reconheça a diversidade de gêneros textuais e suas singularidades, além de enfatizar as modalidades escrita e oral de maneira contextualizada e articulada ao uso social da língua, apontando assim para uma formação integral do aluno, a qual vai muito

além da memorização de conteúdos.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC propõe aos educadores uma nova postura e que repensem o modo como se aprende e, conseqüentemente, a forma como se ensina no atual panorama educativo. Essa mudança exige um planejamento cuidadoso das formações docentes iniciais e continuadas, a fim de que os professores tornem-se aptos e sintam-se motivados a inovarem suas práticas pedagógicas, aprimorando ao mesmo tempo suas próprias habilidades, tanto profissionais quanto pessoais, como bem menciona este documento normativo, destinado à rede pública de ensino, o qual objetiva apresentar critérios fundamentais para pensar e organizar a formação continuada para os currículos alinhados à BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular, mesmo já implementada no Brasil, como citado anteriormente, ainda é objeto de muitas discussões, debates e pesquisas em âmbito educacional, principalmente pelo fato de muitos professores terem dificuldades de alinhar as propostas delineadas com a prática em sala de aula. A partir de uma realidade observada, a BNCC tornou-se o tema da pesquisa que originou a dissertação de mestrado, cujo recorte compõe o artigo em destaque, com vistas a socializar os resultados advindos do processo investigativo desenvolvido, objetivando investigar qual a relevância dada à integração deste documento norteador com a formação de professores e conseqüentemente com as práticas pedagógicas aplicadas nas salas de aula das séries finais do Ensino Fundamental II, no Município de Tefé – Am, sem desconsiderar, é claro, o quão é importante que se compreenda que uma Base Curricular singular implantada num país, ganha papel relevante para se desvendar os motivos sociais, políticos, econômicos e educacionais que levaram a essa implantação, como também as dificuldades de sua aplicação, as condições físicas, pedagógicas e de infraestrutura das instituições escolares, bem como a formação continuada de professores, a valorização do profissional docente, enfim os diferentes contextos dos espaços educativos e dos estudantes que recebem a formação básica.

A pesquisa foi realizada numa escola pública no Município de Tefé, situado na região norte do Brasil, distante a 523 quilômetros de Manaus, capital do estado do Amazonas. A problemática investigada se deu no âmbito do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira, e justifica-se sua relevância, visto que esta serviu não somente como ferramenta de investigação, mas principalmente possibilitou uma análise aprofundada sobre qual importância e consideração são dadas à integração das propostas da Base Nacional Comum Curricular durante o processo de formação de professores de Língua Portuguesa, de modo que estes possam valorizar mais os próprios saberes e as possibilidades de reflexão e aprendizagem, que o meio sócio-histórico-cultural em que atuam lhes proporciona.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação contemporânea exige um padrão de qualidade de ensino voltado para o desdobramento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que o educando possa compreender e refletir sobre a realidade em que vive, participando, interagindo e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com uma educação de qualidade, e o educador, nesse contexto, deve ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura norteadora do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua práxis pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual do educando.

Assim, faz-se necessário a busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde o educador passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas práxis em sala de aula, buscando inovações didáticas e metodológicas que promovam o ensino-aprendizagem do estudante, sem contudo colocá-lo como mero expectador, mas incentivando-o a tornar-se o protagonista, o instrumento motivador desse processo, que resultará deveras na efetivação da qualidade do ensino-aprendizagem, enfoque principal do atual paradigma educacional vigente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que instiga a elevação do padrão de qualidade de ensino por meio de diretrizes referenciais obrigatórias a todas as etapas da educação básica no país.

No entanto, para que o professor mantenha-se atualizado e desenvolva uma prática pedagógica à altura do paradigma curricular: a BNCC -, é imprescindível que haja maior mobilização nas instituições educativas, bem como maiores investimentos na formação docente e valorização por parte das esferas governamentais para que se efetive a devida preparação dos profissionais docentes, tornando-os aptos a exercerem suas práticas, pois sem investimentos no tempo de estudo ou em cursos de aperfeiçoamento para os professores, conseqüentemente não serão alcançados os objetivos delineados para o alcance de metas, no que cerne aos índices programados pelo sistema educacional, já que são os professores os principais responsáveis pelo desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos educandos, e devem estar devidamente capacitados a promoverem o melhor de si em prol de uma educação de qualidade.



Figura 01: BNCC - Desafios para sua implementação

Fonte: Foto: Google BNCC

Para Tardif (2002), uma prática pedagógica de qualidade está profundamente ligada à formação continuada dos professores, já que por meio desta são repassados os conhecimentos que os mesmos deveriam adquirir nas formações iniciais, ou seja, deveriam durante às formações continuadas estarem apenas relembando tendências, abordagens pedagógicas e conhecimentos sobre o sistema educacional, para assim melhorarem as metodologias que aplicam em suas práxis cotidianas, pois segundo o autor

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2002, p. 53).

Pimenta (2002), corrobora o pensamento do autor supracitado, ao afirmar que as formações de professores precisam de uma profunda reflexão, serem repensadas, pois estas devem suprir as necessidades do docente no que tange às práticas metodológicas que venham a favorecer o processo educativo, pois a formação docente é uma das mais importantes políticas públicas direcionadas à promoção de uma educação de qualidade. Para o autor uma das demandas educativas mais importantes a serem implementadas, em relação à atividade docente, é, justamente, o repensar acerca da formação inicial e continuada dos professores, a partir da análise das práticas pedagógicas docentes, ou seja, do cotidiano escolar (PIMENTA, 2002, p. 143).

Para Oliveira (2004), a prática da formação continuada possibilita uma dimensão maior, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional do educador e abre um leque de possibilidades de fazeres e saberes reflexivos centrados em estudos de teóricos que tratam em seus escritos sobre o papel do professor no processo de mediação para a construção do conhecimento dos educandos a partir das concepções didático-pedagógicas apreendidas durante as formações das quais participa. Partindo dessa concepção, o autor assevera ainda que

[...] desconsiderar essa dimensão da formação, ou mesmo a relegar a um

segundo plano, é desacreditar na possibilidade de que o processo da formação de professores possa ser um espaço fértil e fecundo para unir fazeres e saberes, de forma reflexiva e instrumentalizar cada vez mais o educador como leitor e construtor da sua prática, da sua ação (OLIVEIRA, 2004, p. 138).

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Lima (2001, p. 47), também afirma que “a prática sempre esteve presente na formação do professor, seja pela observação, imitação de bons modelos, ou pela participação em contextos escolares”.

O pensamento desse autor assemelha-se ao de Tardif, que incentiva a prática contextualizada e, de certa forma, não manejada pelo professor, uma vez que, a simples presença do aluno em sala de aula não é garantia da eficácia e da eficiência da prática profissional do professor.

Para Almeida (1994), em pleno cumprimento da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB, a metodologia colocada em prática pelo professor em sala de aula deve ser motivadora para os educandos e o conhecimento a ser repassado a estes deve estar centrado nas orientações pedagógicas advindas dos paradigmas educacionais desenvolvidos para promover a melhoria da qualidade de ensino, como exemplo a BNCC.

O autor deixa claro que formação, currículo e prática pedagógica são elementos fundamentais para a garantia da eficácia do ensino-aprendizagem, ao promover a reflexão de que:

[...] o cotidiano da sala de aula caracteriza-se como fonte inesgotável de conhecimentos, e desta fonte que deverão ser retirados os elementos teóricos que permitam compreender e direcionar uma ação consciente que procure superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do papel do professor, no sentido de apropriar-se de um “fazer” e de um “saber fazer” adequados ao momento que vive a escola atual (ALMEIDA, 1994, p. 39).

Compreende-se assim, que todo educador deve reconhecer que currículo e formação são a base de sua prática pedagógica em sala de aula. Portanto, conhecer o currículo é imprescindível para proporcionar a compreensão dos novos paradigmas educacionais que exigem uma renovada prática educativa e enfatizam o papel do professor, como mediador do processo ensino-aprendizagem, devendo assim proporcionar oportunidades diversas de construir e reconstruir conhecimentos a partir de suas experiências formativas e profissionais adquiridas durante o período de formação.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a efetivação da pesquisa possui caráter qualitativo, interpretativo e participativo, com enfoque analítico, objetivamente importante para se compreender a temática em questão, tendo como foco a análise da Base Nacional Comum Curricular e a Formação de Professores na Perspectiva do Ensino de Língua Portuguesa

nas Séries finais do Ensino Fundamental, no Município de Tefé-AM 2021, tendo como linha de pesquisa a Formação dos Profissionais da Educação.

Sobre a natureza qualitativa da pesquisa, González Rey (2005, p.5) afirma que “a Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”.

Dessa forma, compreende-se que em uma investigação qualitativa, na qual está se buscando nortear os passos da pesquisa em questão, observando-se todos os fenômenos, como as emoções, as sensações e tendo o pesquisador olhares múltiplos para os detalhes do desenvolvimento de todas as etapas.

Referente à pesquisa bibliográfica, que compõem o referencial teórico, realizou-se uma abordagem da literatura de alguns autores que enfatizam o estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Formação de Professores na Perspectiva do Ensino de Língua Portuguesa nas Séries finais do Ensino Fundamental.

No que cerne à pesquisa de campo, a qual consiste em uma parte imprescindível da pesquisa, caracteriza-se como uma porta de entrada para o novo, sem contudo, apresentar essa novidade claramente, conforme corrobora Estelbina ao conceituar que “denomina-se trabalho de campo o processo de coleta de dados, de acordo com a investigação, que pode durar apenas umas horas, dias, meses e inclusive anos”. (ESTELBINA, 2014, p.61).

Considerando o que afirma a autora, entende-se que a pesquisa de campo não é somente uma etapa importante da pesquisa, mas, um contraponto dialético da teoria social. Assim, optou-se por desenvolver uma abordagem que propiciasse a utilização de diferentes instrumentos de coleta, seguindo as orientações de Creswell (2007, p. 184) que enfatiza que

A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação.

Levando em consideração as reflexões do autor supramencionado, e na perspectiva de responder as questões suscitadas através da pesquisa seguiu-se o seguinte desenho de investigação que descreve sucintamente os instrumentos de coleta de dados e informações:

Desenho de investigação - Sequencial

Tipo de investigação – Qualitativa

Desenho do estudo – Realizou-se um levantamento da bibliografia e dos documentos que apresentam relação com o tema abordado e, a partir da análise da literatura científica, considerada relevante à realização da pesquisa, foi elaborado um questionário que serviu de base para o desenvolvimento prático e conhecimento mais aprofundado do estudo.

População – Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira: 70 discentes, 01 gestor escolar, 08 professores da disciplina de Língua Portuguesa, 02 pedagogos, totalizando 81 participantes.

Amostra – Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira: 35 discentes, 01 gestor, 08 docentes da disciplina de Língua Portuguesa e 02 pedagogos, totalizando 46 participantes.

Local – Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira, no Município de Tefé, Estado do Amazonas, Brasil.

Período de estudo – Março a Outubro de 2020.

Técnicas e instrumentos de coletas de dados – Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa de Campo, Entrevista, Questionário, uso de ferramentas digitais, como Google Forms e Chats: Whatsapp e Telegran.

Análise dos dados coletados – As informações coletadas foram analisadas através de um conjunto de dados, com o objetivo de poder melhor verificá-los, dando-lhes ao mesmo tempo uma razão de ser uma solução de um problema e apresentá-los por meio de gráficos e tabelas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo como objetivo suscitar uma análise reflexiva sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Formação de professores na perspectiva do Ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental II, no Município de Tefé-AM, é que optou-se por uma pesquisa de cunho não exploratório e análise qualitativa.

O presente estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, visando um aprofundamento nos dados atuais da formação de professores na perspectiva do Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, baseado em estudos e referenciais teóricos de autores que trabalham com essa temática. A pesquisa de campo possibilitou um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização e a articulação de dados coletados em diferentes publicações.

Para melhor compreensão do desenvolvimento da pesquisa, apresentou-se os dados coletados durante a realização desta e em seguida a análise, na qual se acredita chegar a reflexões contributivas à questão inicial da pesquisa.

As respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa aos questionários foram analisadas à luz do referencial teórico que respaldou a elaboração da presente dissertação, as quais apontaram caminhos a serem percorridos para se alcançar as tão sonhadas melhorias da educação com a implementação da Base Nacional Comum Curricular e a Formação de Professores na perspectiva do Ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental II, no município de Tefé – AM..

Após a coleta dos dados, fez-se as análises dos questionários realizados para identificar as hipóteses alcançadas ou não e seus objetivos antes propostos durante a o

processo da pesquisa e para expor os resultados elaboraram-se gráficos e tabelas para melhor visualização e compreensão dos dados.

Dar-se-á a partir deste ponto a análise das respostas do questionário proposto aos professores, da escola selecionada, e a partir da análise dos dados foi feita uma reflexão sobre as respostas obtidas.

Identificação das perguntas e resumo das respostas dos participantes da investigação.

Descrição das respostas	
Docente A	Para mim, a falta de material e suporte pedagógico, são algumas nuances que atrapalham a dinâmica do processo de implementação.
Docente B	Na minha opinião, não vejo dificuldades na integração, o profissional que gosta do que faz mesmo que apareça dificuldades ou barreiras este procura superar.
Docente C	Indisciplina dos alunos, falta de suporte pedagógico, despreparo do docente, entre outros.
Docente D	Acredito que não haja obstáculos que possam dificultar esse processo não.
Docente E	Falta de apoio e material da escola.
Docente F	Não soube responder.
Docente G	Falta de formação continuada para os professores para esclarecer as dúvidas sobre a integração.
Docente H	Não soube responder.

Tabela 01 - Em sua opinião quais fatores poderiam dificultar a integração das propostas da Base Nacional Comum Curricular na sala de aula?

Fonte: própria autora/2021

De acordo com o exposto, observa-se através das respostas dos professores **A, B, D**, que estes demonstram claramente, a existência de fatores que dificultam a integração das propostas da Base Nacional Comum Curricular na sala de aula. Já os professores **F e H**, não comentaram a questão, demonstrando em suas respostas que ainda enfrentam muitos entraves que dificultam um ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da BNCC. Pode se afirmar que para haver uma alteração necessária nessa postura, exige-se mudanças significativas na concepção de educação como um todo, uma mudança de paradigmas, de pensamentos e atitudes.

Em consonância com esse olhar avaliativo, D'Ambrosio (2011, p. 53) enfatiza que "o conhecimento é o gerador do saber, decisivo para a ação, e por conseguinte é no comportamento, na prática, no fazer, que se avalia, redefine e reconstrói o conhecimento", isto é, pela estrutura mental desse conhecimento que, em algum momento, vai transformar-se em um novo conhecimento e conseqüentemente em aprendizagem significativa.

Os professores **C, E**, citaram a falta de apoio e falta de material didático e o **G**, citou a falta de formação continuada para os professores como possíveis obstáculos para dificultar a integração das propostas da Base Nacional Comum Curricular na sala de aula.

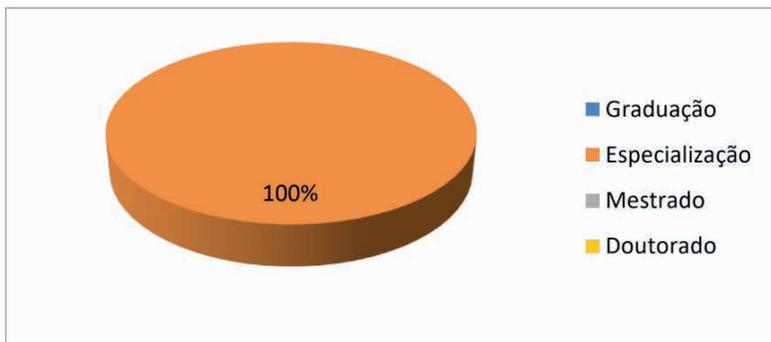


Gráfico 01 -Sua formação na área da Educação é a nível de:

Fonte: própria autora/2021

O gráfico 01 apresenta a formação acadêmica/profissional dos profissionais atuantes no espaço foco da pesquisa, no qual é possível perceber que 100% possui graduação com especialização na área da educação, buscando aprimorar suas formações de modo a contribuir para a efetivação de uma educação de qualidade e valorização profissional, sabedores que a educação vive em mudanças constantes, o que faz do profissional que nela atua um eterno estudante, na medida em que busca sempre se atualizar para cumprir com a responsabilidade de preparar pessoas conscientes e aptas para o pleno exercício da cidadania.

Segundo Formosinho (1991), a formação continuada é fundamental para a formação de indivíduos.

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (FORMOSINHO, 1991, p. 238).

Concebe-se assim, como fundamental a formação continuada dos professores, haja vista a aprendizagem ser essencial aos indivíduos, sendo a construção dos processos de desenvolvimento dos mesmos.

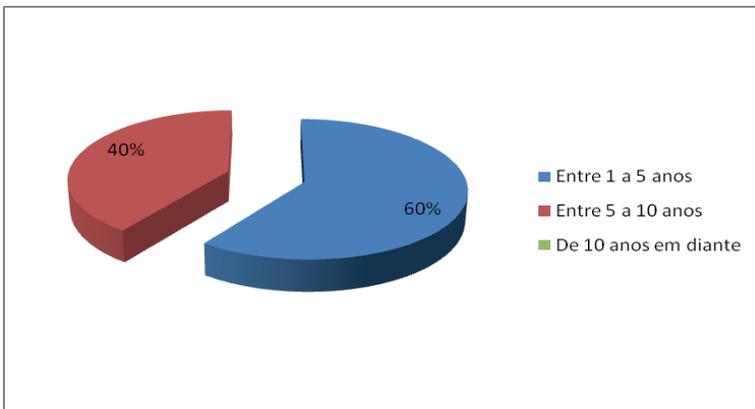


Gráfico 02 -Tempo de atuação no Magistério

Fonte: própria autora/2021

Ao se observar o gráfico 02, percebe-se que o tempo de magistério oscila entre todos os participantes. A análise abrange diferentes realidades e concepções de educação, pois o tempo de profissão dos pesquisados foi variado. Constata-se assim, que a evolução da carreira é acompanhada, geralmente, de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão.

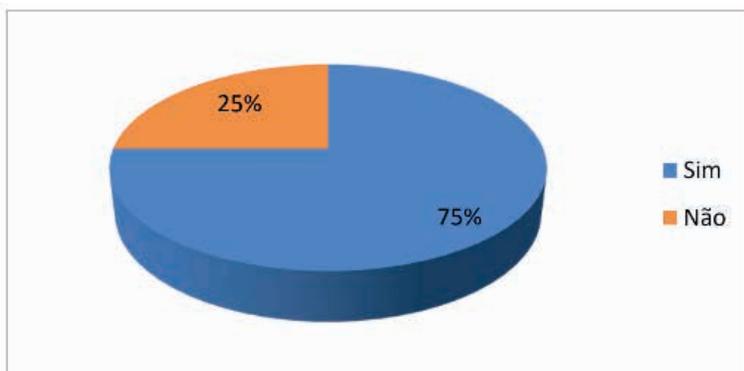


Gráfico 03 -Você já participou de alguma formação continuada sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC?

Fonte: própria autora/2021

O gráfico 03 - demonstra que 75% dos docentes entrevistados já participaram de formação e 25% não participaram. De acordo com o exposto boa parte dos entrevistados já se oportunizaram participar de formações relacionadas à implementação da Base, buscando o aprimoramento de suas práticas.

A implementação da BNCC reforça a necessidade e atualização profissional, já que

ela exige o domínio de conhecimentos específicos, práticas ativas e contextualizadas que facilitem a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de competências pautadas pela Base, como as socioemocionais, o desenvolvimento integral e o projeto de vida dos estudantes.

Os dados analisados correspondem ao objetivo da pesquisa: explicitar como vêm sendo articuladas as propostas da Base Nacional Comum Curricular com a formação de professores na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa no Município de Tefé / AM / Brasil.

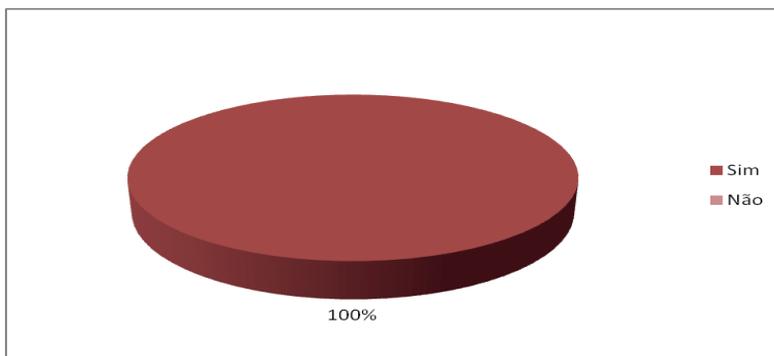


Gráfico 04 - Em sua opinião, as formações de professores colaboram para a atuação desse profissional?

Fonte: própria autora/2021

O gráfico 4 - demonstra que 100% dos docentes entrevistados reconhecem a importância das formações de professores para sua atuação e prática pedagógica.

A modernidade exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento. Quem não se atualiza não evolui. A qualidade total, a globalização e a tecnologia moderna são desafios presentes na prática pedagógica. A concepção moderna de educador exige “uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira” (BRZEZINSKI, apud HYPOLITTO, 2007, p. 1). Esses dados correspondem positivamente ao objetivo da pesquisa o de averiguar de que maneira são articulados os saberes necessários à organização do currículo na escola com a formação de professores na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa no Município de Tefé / AM / Brasil.

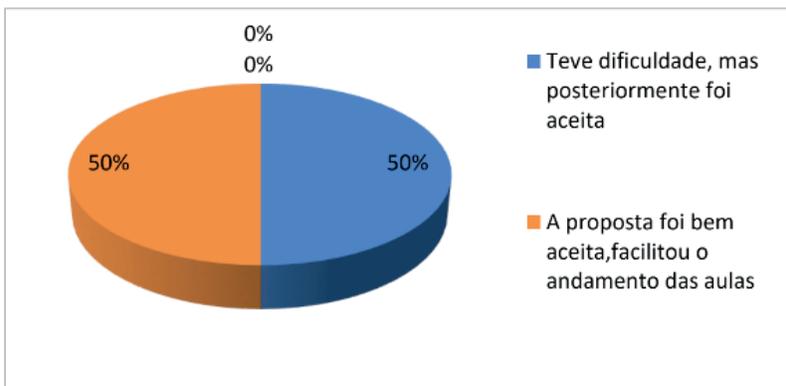


Gráfico 05 - Como se deu à introdução da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no seu dia a dia, aplicada nas turmas que leciona na escola em que se encontra lotado (a)?

Fonte: própria autora/2021

Nessa questão houve divergência 50% dos entrevistados afirmaram ter tido dificuldades, e os outros 50% responderam que não tiveram dificuldade nenhuma.

Podemos analisar, diante do exposto que a adequação frente a mudanças varia muito para cada professor. Alguns são mais suscetíveis outros não.

Os resultados obtidos através da análise dos dados coletados comprovam que as formações de professores são de fundamental importância para sua prática, pois professor que não participa de constantes formações ficam alheios às reformulações do sistema educacional em prol da qualidade de ensino e o aprimoramento de sua própria performance como docente

CONCLUSÕES

Mediante ao exposto e analisado, é importante promover uma apreciação holística para todo o processo de pesquisa, análise e reflexão sobre A Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental II, no Município de Tefé -AM, fazendo algumas considerações relevantes acerca da temática abordada.

O estudo em destaque foi desenvolvido com o intuito primário de responder aos objetivos propostos pela pesquisa, sendo o inicial: explicitar como vêm sendo articuladas as propostas da Base Nacional Comum Curricular com a formação de professores na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa no Município de Tefé / Am / Brasil. Analisando o resultado da pesquisa realizada, notou-se que entre teoria e prática existe uma lacuna que precisa ser preenchida, no que diz respeito à integração da Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores.

Intencionou-se ainda averiguar de que maneira são articulados os saberes

necessários à organização do currículo na escola com a formação de professores na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa, e abstraiu-se durante o processo de pesquisa que todos os entrevistados receberam as devidas informações acerca da BNCC através de palestras promovidas pela secretaria de educação, bem como por meio de leituras, e que estes conhecem e estão familiarizados com os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de competências, confirmando assim o objetivo proposto, ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Nesse ensejo, buscou-se ainda identificar quais fatores dificultam a integração das propostas da Base Nacional Comum Curricular na sala de aula, e como estes podem influenciar na formação de professores de Língua Portuguesa no Município de Tefé / Am, e percebeu-se que todos os docentes reconhecem a importância da formação continuada em sua vida profissional, porém, alegam que nem sempre as formações ofertadas pela rede municipal, contemplam as verdadeiras ansiedades e dificuldades enfrentadas no cotidiano do professor.

Constatou-se que a instituição educacional, alvo da pesquisa, possui um compromisso em promover uma educação de qualidade e conta com o apoio da equipe técnica para o desenvolvimento de ações voltadas para os processos formativos. No entanto, não há o devido acompanhamento e formações durante o cotidiano na escola, e quando há, as decisões acerca dos temas a serem abordados que venham a contemplar a necessidade do corpo docente não partem destes, desconsiderando que os mesmos estão diariamente em salas de aula, e conhecem a realidade que vivenciam nestas.

O contexto analisado mostra que se faz imperativo que os responsáveis pela parte pedagógica da escola se articulem para encontrar soluções para as questões suscitadas, consideradas como prioridades pelos entrevistados, que também afirmam não terem o apoio da escola, no que cerne a viabilizar oportunidades para que as formações aconteçam, devido a uma carga horária exaustiva e a ausência de flexibilidade.

É deveras pertinente que os envolvidos neste processo, compreendam que a formação docente deve ser processual e contínua, haja vista a escola vivenciar um contexto em que ocorrem transformações rápidas e consecutivas, as quais exigem mudanças de pensamentos, posturas e atitudes daqueles que são responsáveis em promover o ensino-aprendizagem, e portanto, necessitam da construção permanente da identidade profissional para exercerem de maneira efetiva e eficaz a prática didático-pedagógica em sala de aula.

Conclui-se assim, que o professor deve estar sempre suscetível para novos conhecimentos, e que deve ser um profissional que seja capaz de rever suas próprias práticas do dia a dia na intenção de melhorá-las sempre que possível e buscar inovações, já que o mesmo é responsável por formar cidadãos críticos e reflexivos, aptos a atuarem no meio social do qual são partes integrantes.

Nessa perspectiva recomenda-se como um dos possíveis caminhos a seguir, a percepção da importância dos objetivos de aprendizagens delineados pela BNCC para o

ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, que proporcionam aos alunos uma prática voltada à aplicabilidade, reflexão e vinculação com a realidade, o que possibilita a estes a desenvolverem as competências necessárias à construção do conhecimento.

Reconhece-se que o trabalho docente é deveras complexo e que para realizá-lo, o professor precisa mobilizar-se, integralmente, em diferentes situações para possibilitar a aprendizagem dos educandos. Situações estas que incluem planejamento de aulas, avaliações, preparação de atividades interativas, projetos e, principalmente a formação pessoal. Para tanto, o educador deve tornar-se consciente que deve estar em constante processo de aperfeiçoamento, aprimorando seus conhecimentos e atualizações advindas dos avanços e inovações que ocorrem no sistema educacional, uma vez que o professor é o principal agente responsável por sua própria formação e pela efetivação do ensino-aprendizagem do educando.

Pautando-se na premissa supramencionada, recomenda-se aos profissionais da educação que ministram a disciplina de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira:

- inovar a práxis pedagógica referente ao ensino da Língua Portuguesa, uma vez que o atual contexto educativo exige novas práticas e novos métodos de ensino, dada a evolução e o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação, as quais têm detido influências constantes na aprendizagem do educando. Faz-se necessária a mudança de paradigma no ensino de língua materna: o da linguagem vista como interação. A real mudança dar-se-á a partir do abandono do ensino da Língua Portuguesa mediada numa concepção tradicional, beletrista e apoiada na gramática tradicional, para uma nova concepção que entenda a linguagem como interação, sem no entanto, ignorar a formalização da língua, mas norteando o ensino à luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que exigem mudanças de postura e adoção de uma nova visão diante do modelo atual sob o qual o ensino da Língua Portuguesa ocorre nas salas de aula, de modo que o aluno perceba a importância e utilidade do estudo da língua em seu cotidiano e assim comece a desenvolver interesse pelo estudo da disciplina;
- refletir sobre as práticas interacionais em sala de aula reforçando a premissa de que a plena participação nas formações continuadas de professores, idealizadas à semelhança das novas proposições curriculares e a utilização de novas tendências no processo do ensino de Língua Portuguesa, que enfatizem novas metodologias que possibilitem ao aluno sentir-se reconhecido durante o seu processo de formação educacional, é a chave para o aperfeiçoamento docente;
- participar de forma efetiva e responsável das formações continuadas quando realizadas, dada a contribuição destas para a evolução constante do trabalho docente.

Compreende-se que o trabalho do professor nem sempre depende apenas

dele mesmo para sua realização, mas soma-se a outras dimensões que também são constituintes de seu trabalho. Entre essas dimensões deve incluir-se não só a formação inicial do docente, como também sua formação continuada.

A busca por práticas pedagógicas, que efetivamente tornem os alunos leitores competentes e produtores de textos coerentes, além de saber utilizar a língua nas inúmeras situações com que se deparam no dia a dia, configuram as orientações provenientes dos documentos normativos idealizados para as redes públicas de ensino, - a título do tema tratado no decorrer do estudo realizado, a BNCC -, bem como o desejo dos professores de Língua Portuguesa em formar cidadãos competentes no uso da língua. Eis, então, a importância das formações permanentes que aprimorem a prática docente e assegurem o desenvolvimento laboral e a atuação de profissionais melhores capacitados nas instituições educacionais.

Partido das assertivas discutidas acima, recomenda-se à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura - SEMEEC:

Incentivar e promover formações continuadas permanentes, possibilitando a instrumentalização do profissional docente, de modo que este possa abstrair conhecimentos que o ajude a prover soluções para problemas concretos da prática docente, contribuindo para o fortalecimento de uma educação pública de qualidade. Porém, faz-se extremamente necessário que as formações continuadas sejam pensadas e planejadas, não apenas como cursos e palestras, mas como vivências, justamente porque não se trata apenas de assimilar conhecimentos, mas de experienciá-los na prática, para poder transmiti-los aos alunos com segurança e propriedade;

Implementar mecanismos de intervenção didática sistemática para as práticas docentes, promovendo avaliações referentes à absorção dos temas explanados nos cursos de formações continuadas promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura - SEMEEC, de modo a acompanhar a aplicabilidade e o desenvolvimento docente na forma prática com os alunos, averiguando assim a eficácia das formações por meio do feedback teoria- prática-aprendizagem;

Formalizar parcerias com outras instituições educacionais que ofereçam cursos de formação continuada de temas diversos que estimulem o desenvolvimento de competências, o letramento digital e as múltiplas possibilidades de inovação das práxis pedagógicas, por meio de ambientes virtuais, face ao atual contexto vivenciado que exige o desenvolvimento do ensino remoto ou híbrido através dos meios das tecnologias de comunicação e informação;

Prover políticas de valorização do profissional docente por meio de salários justos e dignos e oferecer condições de trabalho, além de reorganizar a carga horária docente, implementando as HTPs e HTPCs, de modo que o professor venha a dispor de tempo para realizar sua formação pessoal através do estudo e da pesquisa, bem como de forma coletiva e integrada às demais áreas do conhecimento;

Minorar a rotatividade dos professores contratados, a qual tem sido um agravante para a eficácia do ensino de Língua Portuguesa, haja vista a constante mudança de professores resultar na perda da continuidade da linha pedagógica de ensino e a impossibilidade de a escola estabelecer um projeto pedagógico consistente, o que impacta negativamente na aprendizagem do educando.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, ESTELBINA MIRANDA DE. **Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos**. Edição Gráfica: A4 Diseños – Versão em Português: Cesar Amarilhas - Assunção Paraguai, 2012.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? In: GERALDI, J (Org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT NBR 14724). **Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação**. 3. ed. Rio de Janeiro - RJ: PETROBRAS, v. s.v., 2011. 11 p. ISBN 978-85-07-02680-8.

BAGNO, Marcos et al. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo. Parábola, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base Disponível em <basenacionalcomum.mec.gov.br/wp. Acesso em: 13 jun.

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

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes: 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodología de la investigación**. 5ta. ed. México: Mc Graw Hill, 2010.

HYPOLITTO, D. Repensando a Formação Continuada. Disponível em <http://br.geocities.com/> Acesso:novembro/2021.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e praticas**. 20 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

Pimenta, S. G. (1998). **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. In: Fazenda, I. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. (pp. 161-178). Campinas-SP: Editora Papirus.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional** – O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Petrópolis, Vozes, 2002.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012.

PROPOSTA DE AULA DE CAMPO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE GEOGRAFIA NA ILHA DE PAQUETÁ

Data de aceite: 02/06/2023

Juliene Lemos Saback

Doutoranda do Curso de População, Território e Políticas Públicas da Escola Nacional de Ciências Estatísticas – ENCE/IBGE

Wilson Messias dos Santos Junior

Doutor em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

INTRODUÇÃO

O mundo vem passando por grandes processos de transformação de seus ambientes naturais, especialmente a partir da Revolução Industrial, que foi um momento de grandes modificações da paisagem, de desenvolvimentos de novas formações urbanas e de degradação do meio ambiente.

A fim de investigar como o homem vem se relacionando com a natureza e como a sociedade vem remodelando a paisagem, a Ciência Geográfica nos permite ter a compreensão de como as interferências humanas no meio natural impactam na vida social e na biodiversidade

do planeta.

O pensamento geográfico está ancorado na relação entre sociedade e natureza. De acordo com Marques (2019, p.185) “a natureza é internalizada no processo de produção como matéria-prima, meio de produção, força produtiva etc. e transformada de diversas maneiras”. E por isso, ao se pensar o modo capitalista de produção, a natureza passa a ser individualizada, sendo assim propriedade privada.

É preciso se atentar aos riscos que a sociedade pode sofrer e que, na maioria das vezes, recai sobre as populações marginalizadas. Os impactos sentidos pela dominação da natureza têm localização conhecida. Porém, não são os pobres que mais usufruem dessa produção capitalista. De acordo com Porto-Gonçalves (2012, p.31) “[...] 20% dos habitantes mais ricos do planeta consomem cerca de 80% da matéria-prima e energia produzida anualmente.”

Portanto, é essencial que a sociedade saiba e entenda quais são os

fatores que estão relacionados com as questões ambientais e porque é tão importante o debate sobre esta temática.

Nesse sentido, as aulas de Geografia podem auxiliar no senso de pertencimento do mundo onde vivemos, bem como desenvolver o senso de crítico dos alunos para que, no futuro, se tornem cidadãos conscientes dos seus atos, assim como do direito a uma vida sustentável e justa. Dessa forma, os professores necessitam estar atentos a uma série de questões que são importantes para o desenvolvimento de suas práticas de aula.

Pensando em aulas que reflitam acerca da relação homem x natureza e que questionem os sujeitos sociais, as atividades relacionadas com a educação ambiental são extremamente ricas para serem debatidas durante as aulas de Geografia. São muitas as propostas de práticas escolares que poderão contribuir para o desdobramento de se abordar a importância do cuidado com o meio ambiente. Podem ser através de leituras referentes ao assunto, através do desenvolvimento de jogos, mostras de filmes e séries, atividades interdisciplinares – já que a temática ambiental se relaciona com as demais disciplinas escolares –, ou através de aulas de campo.

Mediante o exposto, este trabalho tem como objetivo principal explicitar uma proposta de trabalho de campo de educação ambiental para aulas de Geografia, como forma de sensibilizar os alunos sobre a importância da preservação ambiental. Para isso, construiu-se um roteiro de visita para turmas de 6º ano do ensino fundamental para a Ilha de Paquetá, bairro da cidade do Rio de Janeiro, para que os alunos possam verificar, observar e analisar os principais pontos que sofrem impacto ou não de agentes antrópicos.

METODOLOGIA

Na construção do presente trabalho foi feita uma pesquisa qualitativa, utilizando bibliografias para auxiliar na construção da proposta de roteiro de aula de campo. É importante frisar que o roteiro precisa ser estruturado com antecedência e deve estar de acordo com o conteúdo programático das aulas de Geografia (no caso desta pesquisa, alinhado com o conteúdo referente ao 6º ano do ensino fundamental), a fim de que os alunos possam participar deste trabalho de campo já com conceitos pré-definidos sobre o que é meio ambiente, paisagem, natureza e sociedade, para que possam analisar o local que será observado.

Para desenvolvimento deste tipo de projeto, muitas são as variáveis a serem analisadas com atenção e cuidado antes da proposta ser colocada em prática. Por conta disso, o planejamento deve ser feito minuciosamente, verificando todas as possibilidades e dificuldade que poderão ser encontradas durante o trabalho de campo.

Aos preparativos prévios, é relevante que seja realizada uma aula pré-campo na escola, a fim de conversar com os alunos a fim de orientá-los sobre como será realizada a atividade de campo, explicitando onde será feito, como irão chegar, o que irão observar

e analisar, enfatizando que não é apenas um passeio, mas que é uma aula que está sendo realizada externamente. Precisa-se ainda mencionar a necessidade de atenção e cuidado consigo mesmo e com os demais participantes do campo. Além disso, é preciso organização de transporte, alimentação, de professores, profissionais e/ou responsáveis que auxiliarão na atividade.

Nesta proposta de aula de campo, propõe-se a realização de 4 etapas, que será desde o ponto de partida, que é a Praça XV de Novembro; o período de travessia da barca desde a Estação Praça XV até a Ilha de Paquetá; a prática de campo em Paquetá e o debate avaliativo com os alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar sobre Geografia remete instantaneamente a pensar em questões ambientais. Isso porque a Ciência Geográfica tem como sua base de estudo e compreensão as relações entre a sociedade e a natureza. A própria palavra, Geografia, já diz ao que se quer tratar.

Ainda que a preocupação com os problemas ambientais no meio científico tenha se fortalecido a partir da década de 1960 (MENDONÇA, 2014), era necessário o desenvolvimento de um olhar que enxergasse não apenas os fatores relacionados com a degradação da natureza, como também dos impactos que os poluidores e degradadores ambientais faziam a população sofrer.

Por isso, ao se tratar as questões ambientais, deve-se ter a preocupação de uma abordagem integradora, que envolva tanto os danos à natureza quando aos seres humanos, tendo assim uma percepção holística acerca de toda a complexidade que envolve esta temática.

É notório perceber que a Geografia é uma ciência socioambiental, pois tratar sobre meio ambiente é ter em sua abordagem todas as relações sociais, políticas, culturais e naturais. Não se pode falar de ciência ambiental que não tenha todas essas temáticas envolvidas, e a Geografia faz isso muito bem. A análise ambiental não pode deixar de lado o ser humano, a construção do espaço e a percepção sobre a natureza.

Quando o olhar se volta para o ensino de Geografia, em especial a Geografia Escolar, requer pensar não apenas nesta disciplina, como também em propostas pedagógicas que sejam direcionadas para uma melhor compreensão sobre a aprendizagem geográfica. Portanto, é fundamental uma reflexão acerca de como será a construção dos métodos de compartilhamento do conhecimento da Geografia para com os alunos. (GONÇALVES, JUNIOR, KAERCHER, 2018)

Nesse sentido, o Ensino de Geografia deve levar em consideração as vivências e experiências dos alunos, pois conforme salienta Castrogiovanni *et al* (2016) a Geografia está no cotidiano do aluno, nas relações entre a paisagem, os sujeitos e os lugares pelo quais ele mantenha a sua rotina. Assim, educador e educando podem trocar experiências

que auxiliarão na percepção dos aspectos geográficos relacionados no dia a dia de cada um.

Nessa perspectiva, uma importante ferramenta para o ensino de Geografia são as aulas de campo. Elas podem ser realizadas nos mais diversos locais, como, por exemplo, a região onde a escola se encontra, já que é um local de fácil acesso tanto para os alunos quanto para a equipe pedagógica. Também pode ser em um parque, em uma reserva florestal, ou em qualquer outro local, pois a observação do espaço geográfico se faz presente em qualquer lugar. O importante nesta metodologia de aula é que a experimentação seja realizada para que sejam alcançados o reconhecimento e a complexidade da paisagem e do espaço.

O trabalho de campo é uma metodologia realizada por diversas áreas de conhecimento científico e, que tem na Ciência Geográfica, uma gama de oportunidades para realização de práticas, já que a Geografia tem o espaço geográfico como fonte de seus estudos. A pesquisa de fenômenos *in loco* faz parte da construção desta Ciência, sendo iniciada com Humboldt, através de suas viagens pelo mundo, coletando dados e amostras sobre a biodiversidade, dinâmicas ambientais, características populacionais, descrevendo, analisando, comparando e interpretando os fenômenos, observado por ele e sua equipe (NEVES, 2015).

Da mesma maneira que o ensino das disciplinas curriculares obrigatórias precisam ser avaliadas e repensadas, na educação ambiental não é diferente. Guimarães (2018), no livro *Dimensão Ambiental na Educação*, afirma que nos últimos 20 anos, o que se viu sobre educação ambiental no Brasil está muito voltado a um contexto tradicionalista, que não dialoga com o pensamento crítico ambiental, que é aquele que debate as questões sociais, os padrões civilizatórios, as dimensões políticas e ecológicas que estão diretamente vinculadas às questões ambientais.

É preciso entender que a educação ambiental não é um campo voltado única e exclusivamente para o cuidado com a natureza. Ela se preocupa em debater de que forma os processos capitalistas irão impactar todo o meio, e isso inclui toda a sociedade, especialmente os grupos que são mais afetados pelos impactos negativos causados pelos interesses financeiros de alguns.

Portanto, o desenvolvimento de práticas de campo pode proporcionar ao discente uma melhor construção do conhecimento sobre os estudos da disciplina de Geografia e de educação ambiental, pois além do saber extraídos dos livros, tem a experiência vivenciada pelo mesmo que, a partir da experimentação, pode vir a desenvolver uma nova visão sobre a temática abordada.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

A Ilha de Paquetá é um bairro do município do Rio de Janeiro, vinculado à

Superintendência do Centro (AP-1 – Área de Planejamento-1), que fica no meio da Baía de Guanabara, a aproximadamente 16 km de distância da Praça XV, no centro financeiro da cidade do Rio de Janeiro e leva em torno de 60 minutos de viagem.

De acordo com o site Ilha de Paquetá (<https://ilhadepaqueta.com.br/>), a Ilha abriga cerca de 4.500 moradores, podendo aumentar em torno de 50% em períodos de fins de semana, feriados e férias. “São aproximadamente 2200 domicílios (entre moradores e veranistas), distribuídos em 40 ruas, 12 praças e 2 parques” (ILHA DE PAQUETA, 2018)¹. Um fator interessante sobre os logradouros da Ilha é que todos os nomes são uma homenagem a alguma personalidade importante na sua História, como, por exemplo, Praia José Bonifácio. (ILHA DE PAQUETA, 2018)

A Ilha tem quase 8 km de extensão em sua circunferência e “sua mais longa extensão é da Ponta do Lameirão à Ponta da Imbuca, com 2316 m e a menor na Ladeira do Vicente, com aproximadamente 100 m.” (ILHA DE PAQUETA, 2018). Na figura 1 é possível observar as principais localizações da Ilha.

¹ Disponível em: <https://ilhadepaqueta.com.br/populacao-ruas-e-pracas-paqueta/>

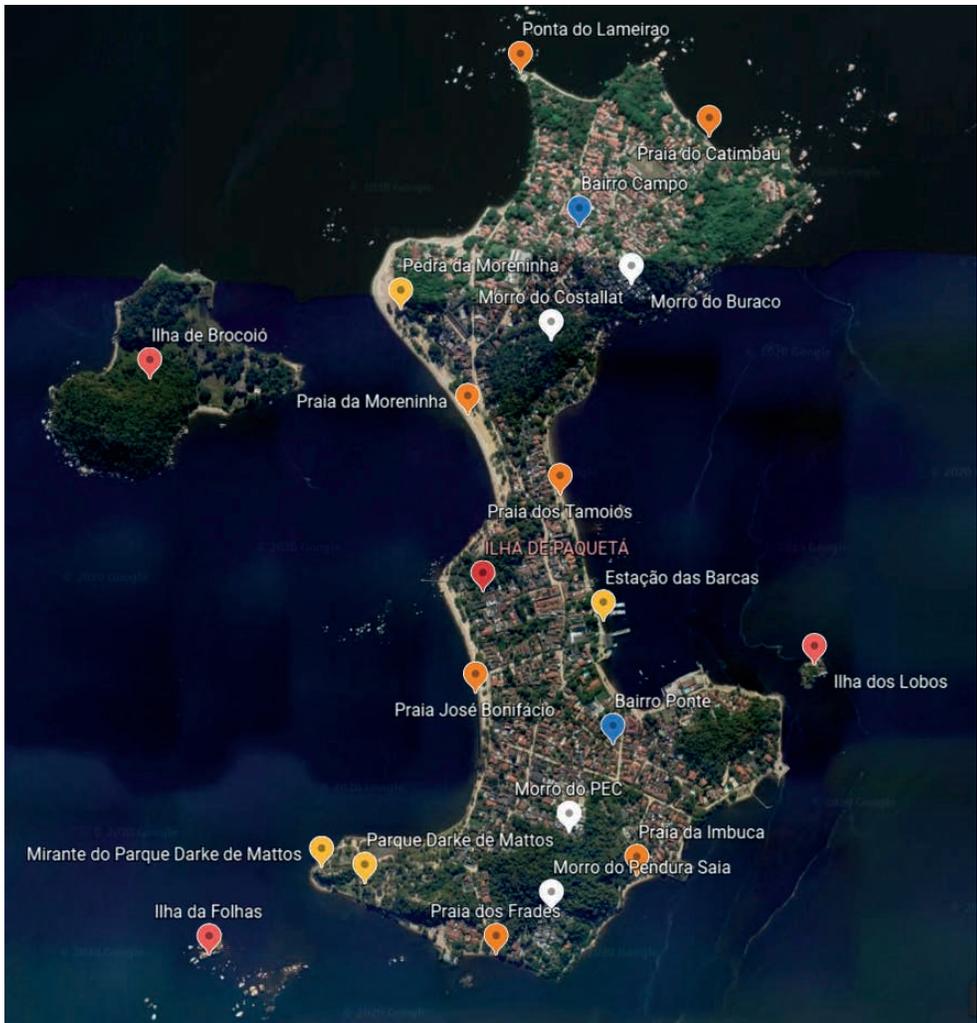


Figura 1: Mapa da Ilha de Paquetá a partir de imagem de satélite

Fonte: Elaborado pelos autores, via software Google Earth

Próximo à Paquetá, se encontra a Área de Proteção Ambiental (APA) de Guapimirim, importante local de preservação ambiental, que preserva manguezais e ainda é local de abrigo dos Botos Cinzas, espécie marinha que é símbolo do Rio de Janeiro e que está ameaçada, contando com poucos animais em toda a extensão da Baía.

Por todos os aspectos de localização, geográficos e ambientais nos quais Paquetá está inserida, é possível afirmar que a Ilha é um excelente local para o desenvolvimento de práticas de campo.

Assim, a proposta de aula de campo prevê 4 etapas que serão fundamentais para sua execução, que se inicia na primeira parada após a saída da escola.

A Praça XV de Novembro (figura 2) é momento inicial da atividade, onde o professor fará uma explanação sobre o desenvolvimento e as transformações ocorridas no local ao longo dos anos. Serão abordadas temáticas relacionadas com a sua História e Geografia e as diversas modificações em sua paisagem.



Figura 2: Ilustração de quatro períodos da região da Praça XV de Novembro

Fonte: O Rio Antigo. Disponível em: <https://twitter.com/ORioAntigo/status/1066002600028504064/photo/1>. Acesso em: 30 de set. 2020

Na sequência, será tratada a parte do percurso da Estação das Barcas até a Ilha de Paquetá, no qual os alunos poderão observar os principais aspectos da paisagem ao redor da Baía de Guanabara e os principais pontos que podem ser problemas ambientais da área percorrida. Durante a travessia até a Ilha, será possível observar construções como a Ponte Rio – Niterói, complexos industriais, como o Polo Petroquímico da Petrobras e muitas embarcações estacionadas nas águas da Baía, conforme observado na figura 3.



Figura 3: Ponte Rio – Niterói e Complexo da Petrobras

AFonte: autoria própria

A terceira etapa é já na Ilha de Paquetá (figura 4). Nessa fase a turma irá percorrer

os principais pontos da Ilha, observando todos os aspectos relacionados à habitação, saneamento, mobilidade, estrutura local, entre outros.

A Ilha de Paquetá é bastante arborizada e possui ruas sem asfalto, o que propicia um bom escoamento das águas das chuvas, evitando alagamentos. Tem infraestrutura necessária para atender às demandas de um bairro residencial, como hospital, escola, unidade coleta de resíduos da Comlurb, de abastecimento e tratamento de esgoto da CEDAE, da companhia de energia Light. Delegacia, corpo de bombeiros.

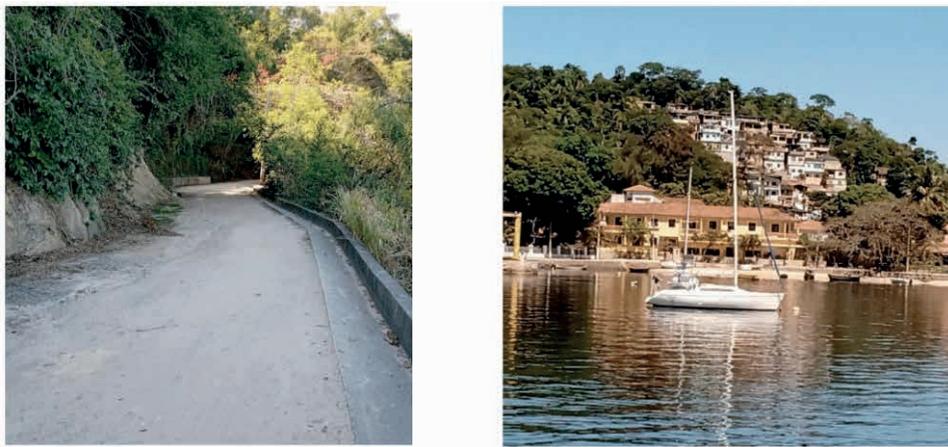


Figura 4: Imagens da Ilha de Paquetá

Fonte: autoria própria

Na Ilha, a locomoção dos moradores e turistas é realizada através de bicicletas, charretes elétricas e Ecotaxi (uma bicicleta customizada para transporte de passageiros). Veículos motorizados não são permitidos, exceto os de serviços essenciais.

Infelizmente Paquetá sofre com a poluição das águas que a cerca. A Baía de Guanabara vem passando por um processo de degradação por longos anos, que atinge diretamente a qualidade e a balneabilidade.

Para finalizar o trabalho de campo, será realizada uma avaliação que se iniciará na própria Ilha, momento em que os alunos e professores se reunirão para uma conversa para contar sobre sua experiência e será realizada a avaliação da percepção dos alunos, além de um relatório de campo a ser feito posteriormente com a finalidade de complementação avaliativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta proposta de aula de campo, espera-se que os alunos consigam refletir sobre como as ações antrópicas vêm modificando a paisagem ao mesmo tempo que vêm

causando grandes impactos que refletem diretamente na qualidade de vida das populações e, assim, se consiga conscientizá-los acerca dos imprescindíveis cuidados que devemos tomar para a preservação de um meio ambiente sadio tanto para nós quanto para as próximas gerações.

Esta é uma proposta de prática de campo para o Ensino de Geografia, que pode ser adaptada para qualquer disciplina que queira trabalhar a questão ambiental. O roteiro do local da escola que realizará a atividade também pode ser adaptado para que qualquer comunidade escolar possa fazer.

A Ciência Geográfica tem muito a contribuir com a noção ambiental, especialmente no ensino da disciplina, já que a Geografia consegue englobar o entendimento sobre a natureza e a vida humana e, através de uma visão holística, ela auxilia na percepção de mundo dos indivíduos.

Este trabalho foi elaborado a partir de monografia defendida no segundo semestre de 2020 e foi idealizado a partir das memórias afetivas da autora e de suas vivências e experiências relacionadas à Ilha de Paquetá e à educação ambiental.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, A. C. ROSSATO, M. S. CÂMARA, M. A. LUZ, R. R. S. Ensino de Geografia: Caminhos e Encantos– 2 ed., reimp. Dados Eletrônicos. Porto Alegre : Edipucrs, 2016. 111 p.

GONÇALVES, F. E. JUNIOR, F. A. N. KAERCHER, N. A. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento geográfico: reflexões teóricas e conceituais. *In: Ensino e pesquisa na educação geográfica.* ASSIS, L. F. JUNIOR, F. C. S. Natal: EDUFRN, 2018.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e Aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino Em Re-Vista, Uberlândia, MG, v.25, n. Especial,1036-1055, 2018

MARQUES, M. I. Natureza e Sociedade. *In: A necessidade da geografia.* CARLOS, A. F. A. CRUZ, R. C. A. São Paulo: Contexto, 2019. 256 p

MENDONÇA, F. A. Geografia e Meio Ambiente. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2014

PORTO-GONÇALVES, C. W. O desafio Ambiental, 3ª ed, Rio de Janeiro: Record, 2012

NEVES, K. F. T. V. Os trabalhos de campo no ensino de geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica, 1ª ed. Ilhéus: Editus, 2015. 139p

AS VIRTUDES INFUSAS NO HOMEM SEGUNDO TOMÁS DE AQUINO: PRESSUPOSTOS DE UM HUMANISMO CRISTÃO

Data de aceite: 02/06/2023

Márcio Fernandes da Cruz

Mestre em Filosofia (UFU), Doutorando em Filosofia (UFU)

Flávio Henrique Barbosa

Graduado em Filosofia (PUCMinas) e Teologia (PUC Goiás) em Psicologia (Faculdade Pitágoras/ Uberlândia-MG), Especialista em Análise do Discurso (UFU)

RESUMO: A aquisição da virtude moral se dá pela repetição dos atos bons regulados pela reta razão. Todavia, existem algumas virtudes no homem que não são causadas conforme a perspectiva da repetição, já que sua causa é a graça divina. Referimos aqui às virtudes infusas, as quais excedem a capacidade natural do homem enquanto homem. É nesse sentido que Tomás de Aquino investiga a questão das virtudes sobrenaturais, investigação que ultrapassa, em *De virt.*, q. 1, a. 10, os limites das questões filosóficas, partindo para uma abordagem que requer um suporte teológico, uma vez que o Aquinate discorre sobre a possibilidade de haver algumas dessas virtudes no homem que se configuram enquanto pressupostos de um humanismo

cristão, no contexto estruturante da tradição bíblico-cristã ocidental.

PALAVRAS-CHAVE: Virtude Moral. Virtudes Infusas. Humanismo cristão. Tomás de Aquino.

ABSTRACT: The acquisition of moral virtue occurs through the repetition of good acts regulated by right reason. However, there are some virtues in man that are not caused according to the perspective of repetition, since their cause is divine grace. We refer here to the infused virtues, which exceed the natural capacity of man qua man. It is in this sense that Thomas Aquinas investigates the issue of supernatural virtues, an investigation that goes beyond, in *De virt.*, q. 1, a. 10, the limits of philosophical questions, starting with an approach that requires a theological support, since Aquinas discusses the possibility of having some of these virtues in man that are configured as assumptions of a Christian humanism, in the structuring context of the biblical tradition -western Christian.

KEYWORDS: Moral Virtue. Infused Virtues. Christian humanism. Thomas Aquinas.

1 | A EXISTÊNCIA DE ALGUMAS VIRTUDES INFUSAS NO HOMEM

De acordo com Tomás de Aquino, além das virtudes adquiridas pelos atos humanos, são necessárias, entre as virtudes existentes no homem, outras infundidas por Deus. Para ele, o ser humano possui um duplo bem, a saber, aquele proporcionado à sua natureza e outro que excede a sua capacidade. As virtudes intelectuais, bem como as morais, adquiridas pela repetição dos atos humanos bons, procedendo dos princípios naturais preexistentes na natureza humana, cedem lugar às virtudes teologais, de modo que os atos passam a ser ordenados ao fim sobrenatural, Deus, causa, nos seres humanos, das virtudes infusas.¹ Tomás faz alusão à distinção entre *actus primus* e *actus secundus*. A alma, como princípio da vida, é um *actus primus*, ou primeira perfeição, aquilo que dá a vida ao corpo pela ação de Deus.² De igual modo, a última perfeição do homem (*actus secundus*) é a felicidade perfeita pela qual ele tende a descansar em Deus, adquirindo, distintamente da felicidade terrena, a beatitude da vida eterna. Parece-nos que Tomás apresenta a teoria de uma dupla felicidade (*duplex beatitudo*), a saber, a felicidade terrena e a felicidade eterna, que consiste no descanso em Deus, a chamada *visio Dei*.³

Por esse motivo, faz-se necessário que, assim como a alma racional, a primeira perfeição no homem, exceda a capacidade da matéria corporal, também a beatitude da vida eterna, que pode ser alcançada pelo homem, exceda a capacidade da natureza humana. De igual modo, conforme Tomás de Aquino, devem existir algumas perfeições do homem mediante as quais ele se orienta ao fim sobrenatural; nesse sentido, o homem é perfeito, em relação ao fim, de dois modos: 1) Segundo a capacidade de sua natureza; 2) Segundo a perfeição sobrenatural, em que o homem é perfeito por excelência, diferentemente do primeiro modo, onde ele é perfeito de forma relativa. Tratam-se dos princípios sobrenaturais das operações, dados por Deus ao homem, ainda que, nesse, existam os princípios naturais, que lhe são necessários para que possa realizar prontamente as ações que se ordenam ao fim, a vida eterna. As virtudes infusas são a fé, a esperança e a caridade; Tomás nos aponta que, pela fé, o intelecto é iluminado pelo conhecimento das verdades sobrenaturais; pela caridade e esperança, a vontade adquire uma inclinação mediante o bem sobrenatural, o que não ocorre quando ela se ordena à inclinação natural, ainda que de modo adequado.

Em se tratando das virtudes infusas, podemos dizer que, em Tomás de Aquino, a fé é uma virtude que tem como objeto a verdade primeira, ou seja, Deus, de modo que nada está nela senão enquanto esteja ordenado para Deus. Por esse motivo se diz que a fé é a primeira virtude infusa, enquanto *actus fidei est primus motus (mentis humanae) in Deum*, ou seja, o ato da fé, como a primeira virtude teologal, é o primeiro movimento da mente humana a Deus. Segundo Agostinho, citado por Tomás, Deus é honrado pela fé,

1 I-II, q. 63, a. 3c.

2 Acerca da distinção entre *actus primus* e *actus secundus*, cf. Tomás de Aquino, *De veritate*, q. 27, a. 3, ad 25. Editio Leonina XXII/3, Roma, 1973, p. 801. Esta questão se intitula *De gratia*.

3 I-II, q. 4, a. 5c. "... *duplex est beatitudo, una imperfecta, quae habetur in hac vita; et alia perfecta, quae in Dei visione consistit*".

esperança e caridade.⁴ Com relação à esperança, dizemos que ela é uma virtude a partir do momento em que se considera a natureza de seu ato ordenado para Deus, visto que seu objeto formal é o auxílio divino por seu poder e piedade. No que tange à caridade, ela consiste em amar o bem por si mesmo, a fim de que nele o homem permaneça. E, se esse bem é o próprio Deus, ele infunde nos homens a virtude da caridade para que eles amem ao próximo como a si mesmos.

1.1 O aumento das virtudes infusas

Após investigar a existência das perfeições do homem mediante as quais ele se ordena ao fim sobrenatural, Tomás passa a discutir, em *De virt.*, q. 1, a. 11, acerca do aumento dessas virtudes. Compreendemos que as virtudes infusas aumentam no homem, do mesmo modo que as virtudes morais, mediante os atos repetidos pelos quais são causados. Isso não pode se dar de outra forma, a não ser por intermédio da ação de Deus, que as causa. Por esse motivo, não podemos mensurar uma virtude infusa nem tampouco o momento em que os seres humanos as adquirem.

Tomás utiliza a analogia de forma e substância, com relação ao aumento das virtudes infusas. Para ele, a forma se diz ente não por ela mesma, mas pelo fato de que, por ela, algo vem a ser, de modo que o sujeito seja reduzido ao ato. Isso ocorre igualmente com relação ao aumento das qualidades. Por outro lado, o aumento da substância ocorre por ser ela própria o sujeito do movimento que faz com que uma quantidade menor se estenda a uma maior (movimento de aumento). De igual modo, em se tratando da virtude da caridade, ela aumenta por si mesma e nos seres humanos à medida que se torna arraigada, assim como ocorre com as outras virtudes infusas (fé e esperança). Uma vez que o ser humano tem os seus atos potencializados e regulados pela reta razão, isso não significa que já tenha obtido uma virtude moral. Para tanto, faz-se necessário que o *habitus* seja inclinado para o bem, a fim de que a ação seja mais intensa e os atos potencializados atinjam a condição de ato, o que facilita o aumento da virtude. Assim, conforme a intensidade do ato bom do ser humano, a ação será perfeita e cada vez mais o *habitus* será aumentado. Quando algo é reduzido perfeitamente da pura potência ao ato perfeito da forma pela ação de um agente (*habitus*), podemos dizer que, gradativamente, sua intensidade aumentará. Tomás nos indica que isso se dá de duas maneiras: 1) Pela própria natureza da forma, visto que o que a aperfeiçoa é algo indivisível, tal como o número. O número binário ou ternário não se caracteriza conforme o mais e o menos, visto que não há mais ou menos nas quantidades designadas pelos números, como por exemplo, dois ou três côvados e, com relação às figuras, triangular ou quadrangular, bem como nas proporções, dobro e triplo; 2) Pela relação da forma com o sujeito, pelo fato de ser ela inerente a ele de modo indivisível, como no caso da brancura que não se diz mais ou menos, mas branco. Essa perspectiva não se aplica às virtudes infusas, pois essas não se intensificam ou diminuem,

⁴ *Expositio super librum Boethi De Trinitate* I, q. 3, a. 1c. e a. 2c.

visto que sua natureza não consiste naquilo que é indivisível no tocante aos números, e tampouco elas dão o seu ser substancial ao sujeito, no caso das formas e substâncias que diminuem ou intensificam.

O ser humano adquire as virtudes infusas de modo meritório com relação aos atos, visto que são causadas por Deus. Não obstante, as virtudes infusas podem aumentar, a partir do momento em que estiverem profundamente anexadas ao homem, como por exemplo, a caridade que aumenta na vida presente. Segundo Tomás de Aquino, essa virtude aumenta porque possibilita ao ser humano tender a Deus, a quem não se chega com passos corporais, mas com afetos da alma, para alcançar a bem-aventurança. A caridade opera essa aproximação entre o homem e Deus, unindo-o a ele num caminho excelente. Por esse motivo se diz que “é da razão da caridade da vida presente aumentar, visto que, se assim não fosse, cessaria o caminho.”⁵ Todavia, essas virtudes podem diminuir no homem, caso ele não se esforce para adquiri-las. Esse esforço não se dá igualmente com relação à aquisição das virtudes morais, que requerem a repetição dos atos bons; trata-se de um esforço da alma humana que meritoriamente obterá essas virtudes por intermédio da graça divina. Ressaltamos que, conforme Tomás de Aquino, as virtudes infusas não aumentam na alma por adição, porque em toda adição se acrescenta uma coisa a outra e, com relação à caridade, por exemplo, não se pode acrescentá-la a outra caridade – para que isso ocorresse, seria necessário pressupor uma distinção entre duas caridades.⁶

As virtudes infusas só aumentam por intensidade nos seres humanos e não por adição. Ao falar de intensidade, referimo-nos à categoria da qualidade, porque as virtudes sobrenaturais, ou infusas, não aumentam numericamente, o que, igualmente, pode ser dito a respeito das demais virtudes. Desse modo, aquele que age justamente, também agirá prudente, temperante e corajosamente; aumentar por intensidade não significa aumentar por essência, porque a forma substancial que dá o ser, conforme Aristóteles, no VIII da *Metafísica*,⁷ não admite intensificação ou diminuição, pois o ser como ser não conhece o menos e o mais, bem como o tempo e o espaço e, tampouco, a relatividade quanto a outro ser.

A caridade como uma virtude infusa não aniquila a virtude da justiça, ao contrário, a pressupõe, o que se aplica a todas as virtudes infusas. É mister destacar, ainda, que as virtudes cardeais e as demais virtudes morais e intelectuais apresentadas por Aristóteles na *Ethica Nicomachea* são independentes das virtudes infusas porque se referem a todos os seres humanos.

No que concerne às sugestões estruturantes de um humanismo cristão, oferecidas pela perspectiva bíblico-cristã, compreende-se que a caridade enquanto virtude infusa, deve ser considerada em seu autêntico valor de critério supremo e universal de toda a ética

5 II-II, q. 24, a. 4c.

6 II-II, q. 24, a. 5c.

7 Met. VIII, 3. 1043 b 1-5.

social. Nesse sentido, o Papa João XXIII nos aponta “os valores da verdade, da justiça, do amor e da liberdade nascem e se desenvolvem do manancial interior da caridade.

A convivência humana é ordenada, fecunda de bens e condizente com a dignidade do homem, quando se funda na verdade; realiza-se segundo a justiça, ou seja, no respeito efetivo pelos direitos e no leal cumprimento dos respectivos deveres; é realizada na liberdade que conduz com a dignidade dos homens, levados pela sua própria natureza racional a assumir a responsabilidade pelo próprio agir; é vivificada pelo amor, que faz sentir como próprias as carências e as exigências alheias e torna sempre mais intensas a comunhão dos valores espirituais e a solicitude pelas necessidades materiais.⁸

Além disso, o Papa João Paulo II, exortou os fiéis em uma de suas audiências catequéticas que “a caridade pressupõe e transcende a justiça: esta última deve ser completada pela caridade”.⁹

Para Tomás de Aquino, nenhuma legislação ou sistema de regras ou mesmo pactos é capaz de persuadir homens e povos a viver na unidade, fraternidade e na paz – nenhuma argumentação poderá superar o apelo da caridade. Desse modo, somente ela, em “*forma virtutum*”¹⁰ poderá animar e conduzir o agir social em vistas de um humanismo no contexto de um mundo cada vez mais complexo na pós-modernidade.

Com efeito, Tomás de Aquino sustenta que nem todos os homens estão obrigados a ter a perfeita caridade.

Há certa perfeição sem a qual pode existir a caridade, que pertence ao bem-estar da própria caridade; a saber, rechaçar as ocupações seculares, que em sua natureza retardam o afeto humano para o progresso livre até Deus. No entanto, há uma outra perfeição da caridade, que não é possível ao homem nesta vida, e existe outra ao qual não pode chegar nenhuma natureza criada. É evidente que todos estão obrigados àquilo sem o qual não podem conseguir a salvação eterna. Por isso, todos estão obrigados à primeira perfeição da caridade, como à caridade mesma. De fato, à segunda perfeição, sem a qual pode existir a caridade, os homens não são obrigados, por ser suficiente para a salvação qualquer caridade. Muitos menos também estão obrigados à terceira e à quarta perfeição, porque ninguém é obrigado ao impossível”.¹¹

Para Tomás de Aquino, o ato próprio da caridade é o amor enquanto tal. Pelo fato de ser uma virtude, a caridade tem por sua essência, uma inclinação para o seu ato próprio. Assim, “o ato próprio de caridade daquele que ama é amar e não ser amado. Todavia, ser amado lhe convém pela razão comum de bem, uma vez que um outro é movido para o seu bem por um ato de caridade.”¹²

No que concerne à virtude infusa da fé, Tomás nos assinala que o seu objeto é a verdade primeira, isto é Deus. A fé só é capaz de dar seu assentimento a alguma coisa

8 JOÃO XXIII, Carta enc. *Pacem in terris*: AAS 55 (193) 265-266 in Compêndio de Doutrina Social da Igreja – Pontifício Conselho “Justiça e Paz”. São Paulo: Paulinas, 2005, p. 124.

9 JOÃO PAULO II, *Mensagem para a celebração do Dia Mundial da Paz 2004*, 10: AAS 96 (2004) 120.

10 II-II, q. 23, a. 8.

11 *As Virtudes Morais*. q. 2, a. 11c.

12 II-II, q. 27, a. 1c; 1Cor 13, 1-13.

apoiando-se na verdade divina como meio. Contudo, nada pode estar sob a fé, senão enquanto ordenado para Deus como certeza daquilo que não se conhece para a natureza humana.¹³

O contexto patrístico e medieval já nos assinalava uma máxima defendida por Agostinho e posteriormente pelo próprio Tomás de Aquino, que sustentava que “para aprender é necessário crer” (*credo ut intelligam*). Tal máxima pode ser considerada em tempos atuais, seja em perspectiva secular ou religiosa, uma vez que os homens podem aprimorar suas ações morais por meio das virtudes intelectuais e infusas, sobretudo da virtude infusa da fé que pode impulsioná-los ao estado de visão perfeita da bem-aventurança, se crearem em Deus, assim como o discípulo que crê no mestre que lhe ensina.¹⁴ Tal perspectiva de crer, não se trata de uma obrigação moral e tampouco de um preceito exterior, mas de uma exigência da própria natureza humana que ao se ordenar a Deus é conduzida aos seus desígnios.

A virtude da esperança tem enquanto ato próprio, essência e objeto, Deus. Desse modo, Tomás de Aquino argumenta que enquanto esperamos alguma coisa como possível pelo auxílio divino, nossa esperança se refere ao próprio Deus em cujo auxílio confia. Com efeito, a esperança atinge Deus de duas maneiras, a saber enquanto felicidade esperada que é a causa final da esperança, considerada enquanto objeto material, ou enquanto aquele no qual confiamos já que é o único que capaz de nos conduzir a essa felicidade ou bem-aventurança eterna. E é nesse sentido que a esperança se configura enquanto uma virtude infusa, já que ela torna bom o ato do homem.¹⁵

Em tempos sombrios, próprios da pós-modernidade os homens parecem não mais se atentarem para as questões éticas, em detrimento dos enfrentamentos inúmeros paradigmas que já se estruturam nas sociedades e de algum modo lhes impedem de empreenderem uma manutenção moral, do ponto de vista subjetivo e a partir disso, contribuir para uma efetivação de tal manutenção em âmbito coletivo.

Os tempos de incerteza e desumanização na pós-modernidade, afetam os sujeitos de maneira mordaz e incisiva, conduzindo-os a um contexto de cultura de morte, estruturado por relativismos, inversão e supressão dos valores morais. De acordo com as releituras antropocêntricas, as relações são baseadas em fugacidades e liquidez, o que deturpa sem esforços, a dignidade da pessoa humana, permitindo que os sujeitos se percam de si mesmos e se enveredem por caminhos incertos, descaracterizando-se o sentido estreito de humanismo, seja do ponto de vista filosófico, psicológico, sociológico, histórico ou religioso.

Em contrapartida, compreendemos que as virtudes infusas (fé, esperança e caridade), a partir de uma tradição bíblico-cristã podem ser consideradas pressupostos e paradigmas para a efetivação de uma estruturação humanística dos sujeitos na pós-

13 II-II, q. 1, a. 5c.

14 II-II, q. 1, a. 3c.

15 II-II, q. 17, a. 1c.

modernidade. Ainda que estes estejam em cenários de desumanidade e atrofiamento da racionalidade humana, é possível encontrar na prática e efetivação das virtudes infusas, um caminho que lhes viabilize uma conexão mais estreita com o transcendente, uma vez que suas ações morais, antes tendidas ao reto agir, e aprimoradas pelas virtudes éticas (Prudência, Justiça, Temperança e Fortaleza) podem conduzir-lhes posteriormente ao fim último a ser atingido, isto é Deus, a fim de que se vivencie efetivamente as bem-aventuranças que não são exclusivamente para aqueles que optam livremente por viverem num contexto de ética cristã, mas de uma ética das virtudes em âmbito universal.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. Marcelo Perine. Vol. 1. São Paulo: Loyola, 2001.

AQUINO, Tomás de. *Suma Teológica*: I-II, q. 4., II-II, q.1-27. Coord. geral das traduções de Carlos Josaphat Pinto de Oliveira. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *Expositio super librum Boethi De Trinitate. Kommentar zum Trinitätstraktat des Boethius I*, latim-alemão, trad. e introd. Por Peter Hoffmann em colaboração com Hermann Schrödter, Herders Bibliothek des Mittelalters, vol. 3/1, Freiburg, Basel, Wien, Herder-Verlag, 2006.

_____. *De veritate*, q. 27, a. 3, ad 25. Editio Leonina XXII/3, Roma, 1973, p. 801.

_____. *As virtudes morais*. Trad. Paulo Faitanin e Bernardo Veiga. Campinas: Ecclesiae, 2012.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2002.

JOÃO XXIII, Carta enc. *Pacem in terris*: AAS 55 (193) 265-266 in *Compêndio de Doutrina Social da Igreja* – Pontifício Conselho “Justiça e Paz”. São Paulo: Paulinas, 2005, p. 124.

JOÃO PAULO II, *Mensagem para a celebração do Dia Mundial da Paz 2004*, 10: AAS 96 (2004) 120.

SINODALIDADE, CAMINHO DE COMUNHÃO NAS PRÁTICAS PASTORAIS

Data de aceite: 02/06/2023

Evaldo Apolinário

Doutor e Mestre em Ciências da Religião (PUC Minas). É Professor de Ensino Religioso e Coordenador Pedagógico de Pastoral do Colégio Santa Maria Minas em Betim e Contagem- MG
[https:// orcid.org/0000-0003-1165-1071](https://orcid.org/0000-0003-1165-1071)

RESUMO: A Ação Evangelizadora da Igreja precisa passar por uma renovada estruturação da prática da sinodalidade, compreender que a vivência da comunhão e da corresponsabilidade na Igreja é missão de todos os batizados na condução da evangelização dos povos. Isso colabora para que a prática pastoral seja mais eficaz dentro da comunidade eclesial. A presente comunicação objetiva apresentar a sinodalidade como base da prática pastoral na Igreja. Objetiva-se também, mostrar como a sinodalidade se faz presente no contexto das Conferências Episcopais latino-americanas. Procura-se enfatizar a participação do Povo de Deus na vida da Igreja e na perspectiva da sinodalidade eclesial. Utilizaremos como metodologia para desenvolver esta comunicação pesquisas em arquivos e bibliografia. A relevância dessa comunicação consiste em

mostrar que a identidade da Igreja enquanto povo de Deus é sustentado pela prática da sinodalidade, que deve expressar pela comunhão, participação e pela escuta que envolve todos os seus membros em suas práticas pastorais.

PALAVRAS-CHAVE: Sinodalidade; Prática pastoral; Vaticano II; Povo de Deus; Conferências Episcopais.

1 | INTRODUÇÃO

A palavra sinodalidade tem como origem e base o verbo grego *synodeuō*, que significa *ir com, estar no caminho juntos, acompanhar*. É uma expressão utilizada para especificar a unidade, o andar junto com os outros em uma direção. É a correta atitude do povo de Deus peregrino e evangelizador, no qual todos participam da vocação batismal e do seu próprio carisma. Recorda aquela caravana que a família de Jesus e outros viajantes retornavam da festa da Páscoa (GALLI, 2018).

É a dimensão operacional da comunhão e a base para um novo modo de evangelização na Igreja que procura englobar todos os seus membros para

um desenvolvimento pastoral mais eficaz. Sobretudo dada a relevância apresentada pelo Vaticano II pela compreensão da Igreja como povo de Deus, em que todos gozam de igual dignidade e capacidade de participar ativamente da sua missão evangelizadora. Sendo assim, a sinodalidade é o modo específico de viver da Igreja que o povo de Deus deve expressar pela comunhão, participação e pela escuta que envolve todos os seus membros em suas práticas pastorais.

2 | A SINODALIDADE NA HISTÓRIA DA IGREJA

A história da sinodalidade na Igreja vem desde as primeiras gerações cristãs que procuravam se encontrar para as reuniões. Como apresenta o relato das pessoas que foram para a grande assembleia com os apóstolos e os anciãos em Jerusalém (Atos dos Apóstolos 15, 4-29). Desde o surgimento das primeiras assembleias eclesiais (são intituladas como sínodos), convocadas em vários níveis: universal, patriarcal, diocesano, provincial ou regional. O objetivo é, fundamentalmente, discutir e entender, pela escuta do Espírito Santo, as questões que se apresentam dentro da Igreja, sejam elas doutrinárias, pastorais, canônicas e litúrgicas.

Com a realização do Concílio Vaticano II, a Igreja vive um processo de transformação e de mudança que abre suas portas para o diálogo com o mundo moderno. É preciso renovar as estruturas para acolher o nascimento de uma nova eclesiologia, além de procurar desenvolver um reajustamento pastoral. Sendo assim, a sinodalidade é base para um novo modo de evangelização na Igreja que procura englobar todos os seus membros.

A categoria povo de Deus é o fundamento de uma Igreja participativa e missionária, que possibilita a igualdade a todos pela graça do batismo, e também pela ação do espírito, que convoca cada batizado a ser sujeito na Igreja conforme a diversidade de vocações, ministérios e carismas. Assim, todos são chamados a ser sujeitos na Igreja, colaborando e desenvolvendo a práxis sinodal como elemento da corresponsabilidade. Na prática, o exercício da sinodalidade transforma a Igreja em assembleia dos fiéis, que forma o povo de Deus, uma comunidade de discípulos missionários (CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO, 2008, n. 144).

A identidade da Igreja como povo de Deus é sustentada pela prática da sinodalidade que constitui um notável avanço na vida e na missão da Igreja. Esse passo exige o reconhecimento do lugar do leigo na Igreja e a superação do dualismo entre ministros ordenados e leigos. “A Igreja é para o clero e o mundo secular para os leigos” (CALIMAN, 2004, p. 234). Desse modo, a vivência da sinodalidade representa a superação de desigualdade dentro da Igreja. Em uma Igreja toda sinodal, todos são escutados e são chamados a ser sujeitos ativos em sua ação evangelizadora, na colaboração da prática pastoral.

A sinodalidade é o modo específico de viver da Igreja, que o povo de Deus deve

expressar pela comunhão e pelo caminhar juntos através da escuta e do participar efetivamente na missão evangelizadora que envolve todos os seus membros. Como ressalta o Papa Francisco (2015), “uma Igreja sinodal é uma Igreja da escuta, ciente de que escutar é mais do que ouvir”. Desse modo, só será possível edificar essa Igreja sinodal exercitando a arte da escuta (PAPA FRANCISCO - EXORTAÇÃO APOSTÓLICA *EVANGELII GAUDIUM*, 2013, n. 171).

Em face dessa compreensão e da implementação de uma Igreja sinodal que atinge a todos os seus membros e são chamados a colaborar, independente do seu estado de vida. O Papa Francisco (2015) se empenha para construir “uma Igreja em saída”, isto é, que esteja a serviço de todos, apesar das resistências de alguns, por razões diversas, inclusive pelas dificuldades em aceitar as mudanças, ou medo de perder o poder.

O Vaticano II, em suas bases e propostas pastorais, se destaca por sua principal contribuição eclesiológica ao apresentar a Igreja “como comunhão de fé entre todos os batizados e como sinfonia de comunidades locais inseridas nas sociedades onde vivem e empenhadas na busca da fidelidade ao Evangelho” (ALBERIGO, 2000, p. 131). Desse modo, a noção de “povo de Deus” chama a atenção para perceber a totalidade dos batizados, uma vez que todos são membros do corpo de Cristo. O concílio, portanto, supera a visão da Igreja como uma estrutura piramidal.

Isso implica no sentido de que a sinodalidade na Igreja deve ser vista para além do corpo consultivo de bispos, com o reconhecimento próprio do lugar de todos os fiéis batizados sobre a tomada de decisão e governo da Igreja. Não é uma inversão piramidal no sentido de acabar com a liderança hierárquica. Pelo contrário, é o reconhecer que a Igreja é “comunhão hierárquica”, de tal modo que os ministros ordenados têm como missão o serviço a todos os batizados. A comunhão é o substantivo operativo, que está sustentado na igualdade batismal, e que perde seu sentido quando as lideranças da Igreja consideram os fiéis leigos como cultura de manutenção.

O acolhimento da práxis sinodal na Igreja mostra a evolução da consciência de uma renovação significativa da presença da Igreja na sociedade. É inegável pensar na vida e na missão da Igreja desvinculada da potencialidade inovadora da sinodalidade, “seria miopia não perceber o alcance inovador que essa práxis, por sua própria frequência, traz consigo” (ALBERIGO, 2000, p. 146). Há, porém, significativa diferença entre a “condição individualista e de isolamento em que vivem quase todos os bispos católicos até 1962, para perceber a profunda mudança que está acontecendo em direção a uma união por enquanto afetiva, mas que logo será também efetiva” (ALBERIGO, 2000, p. 146).

No fundo, a sociedade está diante de uma “renovação eclesial inadiável”. Essa opção missionária que se torna capaz de tudo transformar: os costumes, a linguagem e até mesmo a estrutura eclesial que favorece uma evangelização mais eficaz na atualidade. Para o bom desenvolvimento da pastoral, é necessário que ela seja missionária, mais comunicativa e aberta. Isso supõe que se efetiva a realização da reforma das estruturas

(PAPA FRANCISCO - EXORTAÇÃO APOSTÓLICA *EVANGELII GAUDIUM*, 2013, n. 27).

A sinodalidade é reconhecida na Igreja local pelo fato de ser a porção do povo de Deus que é guiada pela luz do Espírito Santo, na comunhão do bispo com seus presbíteros. Em cada Igreja concreta está presente e atua a Igreja de Cristo. Em virtude dessa catolicidade, cada uma das partes tem a sua peculiaridade e seus carismas aspirando à plenitude na unidade. Cabe a cada bispo o cuidado de uma Igreja local, exercendo o seu pastoreio em nome de Cristo com a missão de ensinar, santificar, reger e escutar suas ovelhas. Apoiando-se sobre este fundamento, a sinodalidade na Igreja local manifesta pela escuta de todos os sujeitos que formam o povo de Deus.

Segundo Neunheuser (1965), a Igreja particular é a Igreja local que em determinado lugar forma uma comunidade reunida em torno de um altar. Compreende-se por comunidade o lugar em que um grupo de pessoas se reúne e celebra a vida em todas as suas dimensões. Desse modo, ele entende por Igreja particular “um número maior ou menor de igrejas locais formando juntas uma parte da Igreja, como por exemplo a Igreja da Judéia; a Igreja da Ásia; do Egito; da África” (NEUNHEUSER, 1965, p. 654-655). Essas igrejas formam um conjunto de igrejas que podem ser chamadas de diocese ou bispados.

Face aos aspectos supramencionados, pode-se notar que as Igrejas locais não podem ser consideradas meras “partes” ou unidades administrativas de um todo, e a Igreja universal como “soma” de todas as Igrejas locais ou uma “federação” de diversas comunidades. O mistério da Igreja de Cristo está presente em todas e em cada uma das Igrejas locais, atingindo a unidade na diversidade. Sendo assim, toda a Igreja deve receber a mesma consideração (ANTÓN, 1972). Desse modo, toda a Igreja deve ser vista como a Igreja de Cristo. A Igreja universal resulta assim da mútua recepção e comunhão das Igrejas locais. No entanto, não se pode conceber a Igreja local sem a Igreja universal, nem esta última é uma realidade sem as Igrejas locais.

3 | A SINODALIDADE E AS CONFERÊNCIAS EPISCOPAIS LATINO-AMERICANAS

As conferências episcopais (tanto nacionais quanto regionais) foram valorizadas pelo Concílio Vaticano II na perspectiva da comunhão eclesial. São manifestações da colegialidade episcopal, tendo como objetivo principal a colaboração entre os bispos para o bem comum da missão das igrejas para as quais foram designados. Refletir sobre a natureza eclesiológica das conferências é encontrar sua relação com o exercício da colegialidade episcopal e com a sinodalidade eclesial.

As conferências episcopais foram vistas pelo Vaticano II como oportunidade para os bispos exercerem, de forma colegiada, a sinodalidade eclesial (PAPA PAULO VI - DECRETO *CHRISTUS DOMINUS*, 1965, n. 36-38). Elas são apresentadas na linha dos concílios e sínodos particulares que a Igreja absorveu desde os primeiros séculos. As conferências

episcopais tiveram importante participação no evento conciliar. Colaboraram oferecendo nomes para as comissões e participaram de reuniões nacionais e supranacionais (ANTÓN, 1989).

A asserção que cada bispo representa sua própria igreja, e que reunidos em uma conferência episcopal com o desejo de promover um caminho sinodal com o povo de Deus, é a expressão mais relevante do exercício de comunhão. O desenvolvimento de metodologia participativa, que envolve os fiéis na elaboração das orientações pastorais, expressa o sentido de valorização da colegialidade dos bispos a serviço da realização da sinodalidade.

Quanto o papel das conferências episcopais, o Decreto *Christus Dominus* define-as como exercício em conjunto (*coniunctum*) do *múnus* pastoral dos bispos e oferece algumas orientações práticas. Considera a conferência episcopal como uma organização, “uma assembleia em que os bispos duma nação ou território exercem juntos o seu ministério pastoral para incrementarem o bem que a Igreja oferece aos homens, especialmente por formas e métodos de apostolado conforme as circunstâncias do nosso tempo” (PAPA PAULO VI - DECRETO *CHRISTUS DOMINUS*, 1965, III, 38a).

O elemento fundamental das conferências habita no compromisso de comunhão eclesial, que aponta para a necessidade de renovação e superação da Igreja diante dos desafios e questionamentos apresentados pela sociedade moderna. As conferências trouxeram às igrejas da América Latina uma renovação em suas atividades pastorais, além de uma avaliação para direcionar e dinamizar sua ação evangelizadora.

A primeira Conferência Geral do Episcopado Latino-americano, realizada no Rio de Janeiro, de 25 de julho a 4 de agosto de 1955, surge em um contexto eclesial progresso ao Concílio Vaticano II. Essa conferência não revela inovações na Igreja do continente, a não ser a existência do próprio Conselho Episcopal Latino-americano (CELAM). Assim, embora inserida em um contexto intereclesial, essa primeira conferência apresenta passos em direção à sinodalidade ao difundir a comunhão entre as igrejas do continente Latino-americano e Caribe a trabalharem juntas pelas obras de vocações sacerdotais. A prática sinodal estava em busca de novos evangelizadores no desenvolvimento de um plano pastoral pautado pela unidade e diálogo com todas as Igrejas.

A segunda conferência foi realizada em Medellín, na Colômbia, no período de 26 de agosto a 6 de setembro de 1968, mesmo ano em que ocorreu o 39º Congresso Eucarístico Internacional, em Bogotá. Essa conferência provocou uma transformação na vida da Igreja e se torna uma referência na vida eclesial do continente. Utilizando o método ver, julgar e agir, Medellín parte da realidade social, fazendo um estudo atento da realidade tanto econômica, política e social quanto eclesial do continente Latino-americano e caribenho (CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, 1968).

A Conferência de Medellín, com sua proposta pastoral leva ao continente Latino-americano o rosto do Cristo que caminha com os marginalizados, com os sem vez na

sociedade. Foi uma expressão de sinodalidade que em Medellín aconteceu dado o seu inegável caráter participativo, que favoreceu a formação de uma assembleia que dialoga e escuta.

No contexto das Conferências Episcopais Latino-americanas, com seus contributos para a prática sinodal na Igreja, tem-se a III Conferência de Puebla de Los Angeles, México, realizada em 1979. Ela teve como fio condutor a sustentação da premissa fundamentada pelo concílio de uma Igreja povo de Deus, presente no continente latino, como eixos fundamentais da evangelização e da meta desejada, a comunhão e a participação de todos. Como afirma o Documento de Puebla: “Deus é amor, família, comunhão, é fonte de participação em todo o seu mistério trinitário e na manifestação de sua nova revelação com os homens pela filiação e destes entre si pela fraternidade” (CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, 1979, n. 70).

Dessa forma, o Documento de Puebla, ao usar as expressões comunhão e participação, insere no continente Latino-americano uma nova eclesiologia. A começar pelos bispos que sempre devem favorecer a “comunhão missionária” na sua Igreja diocesana (PAPA FRANCISCO - EXORTAÇÃO APOSTÓLICA *EVANGELII GAUDIUM*, 2013, n. 31). Esse é um desafio eclesial para se construir uma Igreja sinodal, desafio de traduzir a experiência de fé, não só a partir de si mesma, mas a partir do próprio mundo (PAPA FRANCISCO - EXORTAÇÃO APOSTÓLICA *EVANGELII GAUDIUM*, 2013, n. 102).

A comunhão e a participação se expressam através de toda Igreja para proclamar que todos os cristãos formam o povo Deus e que “somos enviados para sermos sementes de unidade, de esperança e de salvação, precisamos formar uma comunidade que viva a comunhão da Trindade” (CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, 1979, 1301). Desse modo, a unidade é prática essencial em toda a missão da Igreja que se torna “sacramento de comunhão” (CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, 1979, n. 1302).

Essa conferência toma como pano de fundo e fonte de referência, para toda a sua realização, a exortação apostólica *Evangelii Nuntiandi*, de São Paulo VI. A influência do documento sobre a conferência foi determinante, a partir do título: A evangelização no presente e no futuro da América Latina (PAPA PAULO VI - EXORTAÇÃO APOSTÓLICA *EVANGELII NUNTIANDI*, 1975, n. 51). Puebla começou definindo que a evangelização, o anúncio do reino, é comunicação. Esse modelo de comunicação se baseia no diálogo e conta com muitas pessoas em seu meio de produção e circulação.

Puebla apresentou a novidade em relação à opção pelos pobres, que consiste no seu sentido libertador (COMBLIN, 1977). E isso pressupõe uma “conversão pastoral” que se coloque a serviço do outro. A sinodalidade eclesial como meio de superação das injustiças por meio da denúncia. Nesse sentido, o texto da terceira conferência mostra a necessidade de construir uma Igreja que considera como essencial a participação e a comunhão de todos.

A IV Conferência Santo Domingo, realizada em 1992, na República Dominicana, foi marcada pela Nova Evangelização (nova no seu ardor missionário, nos seus métodos e na sua expressão). A Nova Evangelização tornou-se o tema principal da IV Conferência. A preocupação da Igreja em Santo Domingo passa a ser o anúncio do Evangelho (SANTO DOMINGO, 1992).

Encontra-se também a abertura para o desenvolvimento da sinodalidade quando se observam as propostas apresentadas sobre as linhas pastorais que propõem “aprofundar as relações de convergência e diálogo com as Igrejas que rezam conosco o Credo Niceno-Constantinopolitano, uma maior acolhida, [...] intensificar o diálogo teológico ecumênico” (SANTO DOMINGO, 1992, n. 135).

Em relação à V Conferência de Aparecida, ocorrida em 2007, no Santuário de Nossa Senhora Aparecida, Brasil, o grande destaque está na afirmação que todos são discípulos e missionários. Disso decorre para a igualdade aos fiéis do continente Latino-americano, em virtude do batismo. Foi no seio desta sinodalidade que a Igreja da América Latina criou formas de exercício de sinodalidade em suas ações pastorais, segundo as necessidades que foram se apresentando na obra da evangelização; no aspecto doutrinário, pastoral ou administrativo (CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO, 2008).

O que a Conferência de Aparecida propõe é uma mudança no processo de evangelização. Hoje, com a consciência de que é necessária uma eclesiologia de comunhão, é fundamental que se tenha uma ação pastoral sinodal. A sinodalidade como eixo integrador na vida e na missão da Igreja. Há outro elemento relevante que funda-se na concepção da sinodalidade, destacado pelo documento de Aparecida, sobretudo no capítulo V, ao abordar os lugares eclesiais para a comunhão e as diversas categorias de pessoas que ocupam esses lugares, bispos, padres e os fiéis leigos (CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO, 2008).

No contexto da sinodalidade na vida e na missão da Igreja está a missão e a ação pastoral do pontificado de Francisco, que nos convida a caminhar em permanente missão. A redescoberta da sinodalidade é a consciência de que a Igreja é inseparável de sua situação no mundo e deve estar sempre de portas abertas para exercer o serviço da escuta e do diálogo a todos que baterem (IGREJA CATÓLICA, 2018).

Ademais, a sinodalidade na vida e na missão da Igreja, hoje, requer discernimento, capacidade de avaliar nossas posturas à luz do Espírito Santo. Isso possui uma grande relevância no anúncio do Evangelho, quando há a preocupação que chegue com clareza a todos (IGREJA CATÓLICA, 2018). A Igreja muitas vezes pode ter discernimentos próprios, não diretamente ligados ao centro do Evangelho, alguns baseados no curso da história, que não são interpretados e percebidos de forma adequada. “Podem até ser belos, mas agora não prestam o menor serviço à transmissão do Evangelho” (PAPA FRANCISCO - EXORTAÇÃO APOSTÓLICA *EVANGELII GAUDIUM*, 2013, n. 43).

41 A PARTICIPAÇÃO DO POVO DE DEUS NA VIDA DA IGREJA E NA PERSPECTIVA DA SINODALIDADE ECLESIAL

A Nova Ecclesiológia foi inaugurada na Igreja pelo Vaticano II como proposta para reformar suas estruturas. O reconhecimento principal é a universalidade da salvação e acolhida de todo povo de Deus pela escuta. A Igreja é discípula anunciadora da salvação e, por conseguinte, precisa fazer essa transmissão de modo que nada se perca, e não fique circunscrita a uma só nação.

A expressão *a Igreja é o povo santo de Deus*, consagrado pelo Vaticano II (PAPA PAULO VI - CONSTITUIÇÃO DOGMÁTICA *LUMEN GENTIUM*, 1964, n. 12a), foi a compreensão mais significativa no reconhecimento da importância de que todos os membros da Igreja devem ser acolhidos com igualdade e respeito.

A figura de uma Igreja sinodal leva a renovar posturas hierárquicas e romper com os autoritarismos e clericalismos, favorecendo, assim, a abertura para escuta e diálogo. Portanto, “toda atitude de fechamento despreza a universalidade do povo de Deus” (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2016, p. 116) e bloqueia a sua vocação sinodal. Há que se considerar também que uma Igreja sinodal é aquela que faz a inclusão social dos pobres, aquela que reconhece que a “exigência de ouvir este clamor deriva da própria obra libertadora da graça em cada um de nós, [...] a Igreja, guiada pelo Evangelho da Misericórdia e pelo amor ao homem, escuta o clamor pela justiça e deseja responder com todas as suas forças” (PAPA FRANCISCO - EXORTAÇÃO APOSTÓLICA *EVANGELII GAUDIUM*, 2013, n. 188).

Nessa perspectiva, a Igreja deve seguir com atenção e cuidado pastoral o que oferece e propõe na formação de todos os fiéis. A Constituição Dogmática *Lumen Gentium* destaca que é Cristo pela ação do Espírito Santo que vivifica a Igreja, a identificação do espírito de Cristo com a Igreja (PAPA PAULO VI - CONSTITUIÇÃO DOGMÁTICA *LUMEN GENTIUM*, 1964, n. 8). Uma importante novidade, enunciada na constituição sobre os fiéis, “o Espírito habita na Igreja e nos corações dos fiéis como num templo” (PAPA PAULO VI - CONSTITUIÇÃO DOGMÁTICA *LUMEN GENTIUM*, 1964, n. 4).

Outra abordagem que merece destaque, e que reforça o desenvolvimento da prática pastoral, está na visão apresentada pelo Papa Francisco de uma Igreja inteiramente sinodal. É aquela também que reconhece a indispensável contribuição da mulher nos serviços pastorais. Ressalta Francisco (2013), cheio de entusiasmo:

Vejo, com prazer, como muitas mulheres partilham responsabilidades pastorais juntamente com os sacerdotes, contribuem para o acompanhamento de pessoas, famílias ou grupos e prestam novas contribuições para a reflexão teológica. Mais ainda é preciso ampliar os espaços para uma presença feminina mais incisiva na Igreja (PAPA FRANCISCO - EXORTAÇÃO APOSTÓLICA *EVANGELII GAUDIUM*, 2013, n. 103).

O processo sinodal põe no centro a assembleia das pessoas reais que participam

e representam a Igreja, e não uma minoria que busca destaques e privilégios distanciando da vida em comunhão. A Igreja precisa estar sempre atenta ao chamado do Pai a ser sua “casa aberta”, acolhendo e proporcionando a participação de todos na comunidade. Uma Igreja sinodal é aquela que age como facilitadora da graça e não como controladora (PAPA FRANCISCO - EXORTAÇÃO APOSTÓLICA *EVANGELII GAUDIUM*, 2013, n. 47).

A conversão sinodal precisa ocorrer de uma forma integral, pessoal, comunitária e institucional. Foi a partir do Concílio Vaticano II que o Papa propõe organizar a Igreja de uma forma tal que todos os seus membros se envolvam e participem. Colaboração na construção de uma Igreja mais missionária e participativa, com a integração dos diferentes carismas e ministérios dentro da Igreja a serviço da missão.

Desse modo, para a realização de uma Igreja totalmente sinodal, um elemento fundamental é desenvolver formação permanente e resgatar a teologia que a Igreja é povo de Deus. A evangelização é dever da Igreja. O sujeito da evangelização deve passar por uma conversão pastoral na animação das comunidades. Isso implica ir além de uma “pastoral de mera conservação para uma pastoral decididamente missionária” (CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO, 2008, n. 370).

Viver a sinodalidade dentro da Igreja ao nível da direção e coordenação dos ministérios implica em primeiro lugar que, ao desempenharmos encargos e ministérios na Igreja, já sejamos uma Igreja em vertente de expressão da sinodalidade. Fora dessa vivência seríamos uma Igreja em esplêndido isolamento, incapaz de promover a unidade e de buscar caminhos de superação, na direção de uma comunhão maior, no respeito à dignidade dos outros.

O aprofundamento da práxis sinodal conduzirá a Igreja ao deslocamento hierárquico para uma nova configuração da Igreja, como a Igreja de Igrejas, da qual o Vaticano II se coloca como sustentáculo entre Deus e o povo. “O início do processo sinodal se dá na escuta do povo.” (PAPA FRANCISCO, 2005, p. 1141). É caminhando juntos, de forma ativa, atenta à experiência real, que as pessoas fazem com que a Igreja concreta possa ser aberta e acolhedora. A participação de todos deve ser de forma efetiva, na medida em que a comunidade for sujeito da pastoral, e não meramente executora das determinações eclesiais.

5 | CONCLUSÃO

A presente comunicação visou refletir como a vivência da sinodalidade na Igreja colabora para que suas práticas pastorais possam ser melhor desenvolvidas. Ressalta-se ainda que a sinodalidade é capaz de abrir novas possibilidades no processo de integração do povo de Deus dentro da Igreja, colaborando para que haja comunhão e corresponsabilidade nas práticas pastorais. Mais do que isso, contribui para reconhecer que a sinodalidade é adquirida por meio de um processo de prática no qual a Igreja modifica

sua forma de evangelizar, de se relacionar com seus fiéis e com a sociedade. Pode também ser concebida como um princípio reorientador dos projetos pastorais da Igreja. Neste mundo globalizado, faz-se necessário a Igreja “descobrir e discernir os sinais dos tempos, para responder de maneira lúcida e coerente às interrogações de cada geração, às suas angústias e esperanças, alegrias e tristezas” (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2016, p. 41). Dessa maneira, o plano pastoral da Igreja precisa ser elaborado, levando em conta que a Igreja é a comunhão de vida dos homens com Deus e entre si. A Igreja é uma comunidade.

É oportuno ainda destacar que os projetos pastorais da Igreja devem ser construídos na linha da sinodalidade. No contexto da nova eclesiologia do Vaticano II, a sinodalidade aponta para a necessidade da Igreja descobrir novos métodos para realização de seus planos e práticas pastorais em uma cultura que alcançou tantos avanços tecnológicos. Ela desperta para a comunhão, ao reunir em assembleia, valorizando e acolhendo a participação ativa de todos os membros que formam o povo de Deus, com o compromisso e a responsabilidade na realização da missão evangelizadora.

REFERÊNCIAS

ALBERIGO, Giuseppe. A sinodalidade após o Vaticano II. *In*: ANJOS, Márcio Fabri dos (org.). **Bispos para a esperança do mundo**: uma leitura crítica sobre caminhos de Igreja. São Paulo: Paulinas, 2000. p. 129-147.

ANTÓN, Angel. A fundamentação teológica das Conferencias Episcopais. *Brotéria*, Lisboa, v. 129, n. 1, p. 27-42, jul. 1989.

ANTÓN, Angel. Iglesia universal - Iglesias particulares. **Estudios Eclesiásticos**, Madrid, v. 47, n. 182-183, p. 409-435, jul./dez. 1972.

ATOS. *In*: **A BÍBLIA**: tradução ecumênica. São Paulo: Paulinas, 2002.

CALIMAN, Cleto. A eclesiologia do Concílio Vaticano II e a Igreja no Brasil. *In*:

COMBLIN, José. Evangelização e libertação. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v. 37, n. 147, p. 569-597, set. 1977.

CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO. **Conclusões da Conferência de Puebla**. São Paulo: Paulinas, 1979.

CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO. **Conclusões da Conferência de Medellín**. São Paulo: Paulinas, 1968.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Cristãos Leigos e leigas na Igreja e na Sociedade**. Aparecida, São Paulo: Paulinas, 2016.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO. **Documento de Aparecida**: texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-americano e do Caribe – 31 de maio de 2007. 7. ed. Brasília, DF: CNBB, 2008.

GALLI, Carlos Maria; PASSOS, João Décio (org.). **Compêndio das Conferências dos Bispos da América Latina e Caribe**. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2018.

GONÇALVES, Paulo Sérgio Lopes; BOMBONATO, Vera Ivanise (org.). **Concílio Vaticano II**: análise e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 229-248.

IGREJA CATÓLICA. Comissão Teológica Internacional. **A sinodalidade na vida e na missão da Igreja**. Brasília: São Paulo: Edições CNBB, 2018.

NEUNHEUSER, Burkhard Gottfried. Igreja universal e Igreja local. In: BARAÚNA, Guilherme (ed.). **A Igreja do Vaticano II**. Petrópolis, 1965. p. 651-673.

PAPA FRANCISCO - **Exortação Apostólica Evangelii Gaudium do Santo Padre Francisco ao Episcopado, ao Clero, às Pessoas Consagradas e aos Fiéis Leigos sobre o Anúncio do Evangelho no Mundo Actual**. Vaticano, 24 nov. 2013. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html. Acesso em: 04 nov. 2020.

PAPA FRANCISCO. **Discurso do Santo Padre Francisco**: comemoração do cinquentenário da instituição do sínodo dos bispos. Vaticano, 2015. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/october/documents/papa-francesco_20151017_50-anniversario-sinodo.html. Acesso em: 05 nov. 2020.

PAPA PAULO VI - **Decreto Christus Dominus sobre o Múnus Pastoral dos Bispos na Igreja**. Roma, Vaticano, 28 out. 1965. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651028_christus-dominus_po.html. Acesso em: 04 nov. 2020.

PAPA PAULO VI - **Exortação Apostólica Evangelii Nuntiandi do Papa Paulo VI ao Episcopado, ao Clero aos Fiéis de toda a Igreja sobre a Evangelização no Mundo Contemporâneo**. Vaticano, 8 dez. 1975. Disponível em: http://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html. Acesso em: 04 nov. 2020.

SANTO DOMINGO. **Texto oficial**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1992.

TABORDA, Francisco. **A Igreja e seus ministérios**: uma teologia do ministério ordenado. São Paulo: Paulus, 2011.

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA - É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paranaíba (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). Atualmente é pesquisador da Universidade Federal de Goiás, professor na Universidade Estadual de Goiás e psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. Pesquisa nas áreas de psicologia, educação e teatro e nas interfaces fronteiriças entre essas áreas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: inconsciente, arte, teatro, arteterapia e desenvolvimento humano.

A

Análise comportamental 42, 45

B

Behaviorismo 42, 45, 46

BNCC 73, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 98

C

Conferências episcopais 106, 109, 110, 111

Criança 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28

E

Educação ambiental 90, 91, 93, 98

Educação infantil 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 27, 28, 40

Enfrentamento à violência escolar 29, 30

Ensino da Língua Portuguesa 73

Epistemologias-modais 49, 52

F

Fechamento-epistêmico 49, 51, 57

Fenomenologia 12, 14, 15, 19, 48

Filosofia 1, 2, 6, 8, 10, 47, 49, 57, 71, 99

Formação de professores 72, 73, 74, 77, 78, 79, 83, 84, 85, 88

H

Hipótese-cética 49

Humanismo cristão 99, 102

I

Identidade 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 54, 85, 88, 106, 107

N

Neolibelarismo 42

Nozick 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 70, 71

P

Pandemia 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28

Platão 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 70

Povo de Deus 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115

Prática pastoral 106, 107, 113

Psicodiagnóstico 42, 44

Psicologia escolar e educacional 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41

S

Sinodalidade 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

T

Teoria-da-segurança 49

Teoria-do-rastreamento 49

Tomás de Aquino 99, 100, 102, 103, 104

V

Vaticano II 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116

Virtude moral 99, 101

Virtudes infusas 99, 100, 101, 102, 104, 105

CIÊNCIAS HUMANAS:

Perspectivas teóricas
e fundamentos

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

CIÊNCIAS HUMANAS:

Perspectivas teóricas
e fundamentos

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br