



AS DIMENSÕES DAS CIÊNCIAS HUMANAS

COMPORTAMENTO, CULTURA
E SOCIEDADE

2

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA
(ORGANIZADOR)



AS DIMENSÕES DAS CIÊNCIAS HUMANAS

COMPORTAMENTO, CULTURA
E SOCIEDADE

2

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

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2025 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2025 O autor

Copyright da edição © 2025 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelo autor.

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

Os manuscritos nacionais foram previamente submetidos à avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial desta editora, enquanto os manuscritos internacionais foram avaliados por pares externos. Ambos foram aprovados para 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

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins
 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. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
 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. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Profª Drª Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba
 Profª Drª Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá
 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. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
 Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
 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 Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 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
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso

Profª Drª Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás

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 Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá

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

As dimensões das ciências humanas: comportamento, cultura e sociedade 2

Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
D582	<p>As dimensões das ciências humanas: comportamento, cultura e sociedade 2 / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-3139-8 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.398252301</p> <p>1. Ciências humanas. 2. Comportamento. 3. Cultura. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 101</p>
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 DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, 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 da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza 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 da obra publicada, 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. A editora pode disponibilizar a obra em seu site ou aplicativo, e o autor também pode fazê-lo por seus próprios meios. Este direito se aplica apenas nos casos em que a obra não estiver sendo comercializada por meio de livrarias, distribuidores ou plataformas parceiras. Quando a obra for comercializada, o repasse dos direitos autorais ao autor será de 30% do valor da capa de cada exemplar vendido; 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. Em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a editora não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como quaisquer outros dados dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

A coletânea, *As dimensões das Ciências Humanas comportamento, cultura e sociedade*, reúne neste volume quatorze 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

ENTRE O ENSINO DA ARTE E O ENSINO DA FILOSOFIA: CONCEITO, FUNÇÃO, DESAFIOS E APROXIMAÇÃO

João Ferreira da Pascoa Filho

Janira Costa Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3982523011>

CAPÍTULO 2 13


APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS MATEMÁTICAS DE DOCENTES EN BÁSICA PRIMARIA PARA LA ENSEÑANZA DE FIGURAS PLANAS

Maryorie Eugenia Viana

Karol Isabel Wilches Llerena

Marley Cecilia Vergara Benavides


Fernando Tercero Vitola de la Rosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3982523012>

CAPÍTULO 3 20

O QUE É A PEDAGOGIA JORNALÍSTICA?

Vanderlei Souto dos santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3982523013>

CAPÍTULO 4 27

EL APRENDIZAJE EN LÍNEA, UNA PERCEPCIÓN DESDE LOS ESTUDIANTES EN ESTOMATOLOGÍA


Edgar Mauricio Pérez Peláez

Cristian Dionisio Román Mendez

María del Rayo Santellan Olea

José Arturo Salazar Vergara

Ricardo Ramírez Cruz


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3982523014>

CAPÍTULO 5 44

AS PRODUÇÕES SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ARTIGOS DA BIBLIOTECA ELETRÔNICA CIENTÍFICA-SCIELO (1998-2023)

Renata da Silva Andrade Sobral

Genylton Odilon Rêgo da Rocha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3982523015>

CAPÍTULO 6 54

A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Daril Domingos Motta

Cristiane Soares dos Santos

Daniel de Oliveira Junior

Eliane Nunes de Carvalho

Marina Coelho Motta
Paula Fabiana Almeida da Mata
Dalbene Cristina Caldas da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3982523016>

CAPÍTULO 762

A INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÃO DA INTERCULTURALIDADE COM BASE EM PAULO FREIRE NO CONTEXTO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA RORAIMA

Ana Lúcia Conceição

Sebastião Monteiro Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3982523017>

CAPÍTULO 875

OS IMPACTOS SOCIAIS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Ricardo Holderegger

Luís Felipe de Almeida Duarte


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3982523018>

CAPÍTULO 9 81

AS CRUZADAS PARA O ORIENTE: MOTIVAÇÕES E DESDOBRAMENTOS

Gessica de Brito Bueno

Eduardo Mangolim Brandani da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3982523019>

CAPÍTULO 10.....95

A LEI FEDERAL nº 14.628/2023 E A SUSTENTABILIDADE

Paloma Meirelles Barretto Cunha


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39825230110>

CAPÍTULO 11 103

HARMONIA E CONFLITO: A RELAÇÃO ENTRE O CONFUCIONISMO E A "ARTE DA GUERRA"

Rafael Gontijo de Melo Muniz

Guilherme Gonçalves Almeida

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39825230111>

CAPÍTULO 12.....115

LAMENTATION AND THE POETIC IMAGINATION OF PSALM 22: A DIALOGUE WITH RICOEUR ON SECULARIZATION AND ESCHATOLOGICAL HOPE

René Dentz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39825230112>

CAPÍTULO 13..... 123

PROCESOS CONSTRUCTIVOS DE VIVIENDA EN SERIE, UN DESAFÍO A LOS PLANES DE DESARROLLO URBANO Y TERRITORIAL, EN EL ÁREA NORTE


METROPOLITANA DE GUADALAJARA

Juan Luis Caro Becerra

Ma. Guadalupe Muñoz Aguiñaga

Luz Adriana Vizcaíno Rodríguez

Alfonso Manuel Hernández Magdaleno


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39825230113>

CAPÍTULO 14..... 142

MAESTRÍA EN ATENCIÓN INTEGRAL DEL VIH

Vilma Chávez de Pop

Cristina Calderón

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39825230114>

SOBRE O ORGANIZADOR 154

ÍNDICE REMISSIVO 155

ENTRE O ENSINO DA ARTE E O ENSINO DA FILOSOFIA: CONCEITO, FUNÇÃO, DESAFIOS E APROXIMAÇÃO

Data de submissão: 30/10/2024

Data de aceite: 02/01/2025

Joao Ferreira da Pascoa Filho

Janira Costa Carvalho

<https://lattes.cnpq.br/2004028986431656>

RESUMO: Entre o ensino da Arte e o ensino da Filosofia: conceito, função, desafios e aproximação. Aqui pretendemos abordar os conceitos e definições tanto da Arte quanto da Filosofia. Em um segundo momento partiremos para a reflexão que gira em torno da função e importância da arte e da filosofia para processo formativo do ser humano de forma significativa e, que se dá, principalmente, dentro do ambiente escolar. Em um terceiro momento iremos abordar os desafios que orbitam em torno do ensino da Arte e o ensino da Filosofia. Em um quarto momento abordaremos a relação interdisciplinar que pode haver entre o ensino da Arte e o ensino da Filosofia. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura, onde citamos para dar fundamentação à discussão, os seguintes aportes teóricos: Aranha (1990); Aspis (2004); Barbosa (1986); Chaui (2000); Gallina (2004); Frank (1960); Eisner (1991); Roeger (2013); Vilaça (2014), entre outros que aparecerão no corpo do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Filosofia. Ensino. Desafios

ABSTRACT: Between the teaching of Art and the teaching of Philosophy: concept, function, challenges and approximation. Here we intend to address the concepts and definitions of both Art and Philosophy. In a second moment, we will start the reflection that revolves around the function and importance of art and philosophy for the formative process of the human being in a significant way, and which takes place, mainly, within the school environment. In a third moment, we will address the challenges that orbit around the teaching of Art and the teaching of Philosophy. In a fourth moment, we will address the interdisciplinary relationship that may exist between the teaching of Art and the teaching of Philosophy. The methodology used was the literature review, where we cite the following theoretical contributions to support the discussion: Aranha (1990); Aspis (2004); Barbosa (1986); Chaui (2000); Gallina (2004); Frank (1960); Eisner (1991); Roeger (2013); Vilaça (2014), among others that will appear in the body of the text.

KEYWORDS: Art. Philosophy. Teaching. Challenges

1 | INTRODUÇÃO

Qual o conceito ou definição de Arte e de Filosofia que temos em nossa mente? Que importância tem a Arte e a Filosofia para o processo formativo? Que desafios tem enfrentado a Arte e a Filosofia em busca de espaço de reconhecimento perante a educação, o currículo e outras epistemologias? Que relação Arte e Filosofia podem manter para tornar agradável e eficiente o processo educativo? Estas indagações iniciais dizem muito daquilo que se seguirá em linhas abaixo.

Grosso modo, podemos dizer que a Filosofia é um ramo do conhecimento responsável por construir conceitos, que nos ajudam a partir do processo hermenêutico-interpretativo a buscar entendimento acerca do mundo, da realidade. Já a Arte, podemos traduzi-la como aquela que colabora com o ser humano na intenção de desenvolver o processo de criatividade e outras dimensões constitutivas próprias do humano. Seria uma outra forma também de traduzir o mundo, talvez de uma maneira que torna a mundanidade menos pesada, mais livre e leve.

Entretanto, no decorrer da história, Filosofia e Arte em se tratando de Currículo e espaço epistemológico sempre estiveram a margem, sendo desvalorizadas, tendo suas vozes caladas por um currículo conservador que sempre tentou menosprezá-las. Durante algumas fases da história foram esvaziadas de sentido, sendo consideradas apenas disciplinas complementares por parte de profissionais de outras licenciaturas. Sem serem vistas a partir de seu sentido e significado, de sua própria natureza educativa, em um processo de autonomia.

Para nos ajudar a fundamentar as análises e reflexões acerca da temática proposta, trazemos autores que se relacionam com nosso objetivo, como: Prendin (2009); Villaça (2014); Eisner (1991); Aranha (1990); Luckesi (1994), Aspis (2004); Rodrigo (2014); Chauí (2000); Cerletti (2009); Roege e Kim (2013); Gallina (2004); Barbosa (1989); Frank (1960).

2 | ARTE E FILOSOFIA: ENTRE CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Iniciamos este tópico enfatizando a definição do que é Arte. De acordo com Prendin (2009), tanto a Arte como a Filosofia precedem de uma existência milenar. São conhecimentos dos mais antigos e que deram contribuições significativas para a existência de outros conhecimentos dos quais estão presentes hoje em nossa realidade.

Villaça (2014), diz que ao contrário daquilo que muitos pensam acerca da arte, ela não é algo abstrato, mas tem muito de concreto, pode até usar a abstração como ponto de partida, entretanto, vai além. O concreto está intimamente ligado a esse processo. Neste sentido, a autora exemplifica a relação de concretude através das cores, tintas, traços, gestos, palavras que são usados para a passagem da abstração à concretude. Cita em seu texto como produto final do processo de concretude da arte, a obra Guernica, painel pintado por Pablo Picasso em 1937, em que aparecem esses traços, que traduzem essa

relação de passagem.

Prendin (2009), a partir da visão da arte dentro da perspectiva metodológica triangular defendida por Ana Mae Barbosa, diz que dentro desta perspectiva o ensino de Arte colabora com o desenvolvimento da reflexão pelo processo apreciativo, tanto do ponto de vista histórico quanto do fazer artístico.

Jorge Coli, docente da UNICAMP, enfatizando acerca da função da arte diz que,

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de 'aprendizagem'. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade. (COLI, 1995, p. 109 apud VILLAÇA, 2014, p. 75).

Eisner (1991), diz ainda que o aprendizado no âmbito artístico, não é simplesmente ter domínio acerca do ato de ver, mas vai além, está ligado a uma perspectiva que vislumbra a verdade. A arte colabora para com nossa abertura com o mundo, nos convida a fugir do “normal”, padronizado, nos leva a reconstrução de outras perspectivas. São pelas artes também que nos construímos como sujeitos autônomos, vislumbrando a realidade a partir de nossos próprios olhos e ouvidos.

Após a conceituação da Arte, partimos para a tentativa de conceituarmos a Filosofia. O que seria a Filosofia, esse tronco do conhecimento que é conhecido como a mãe de todos os ramos do conhecimento, de todas as ciências?

Poderíamos inicialmente dizer que a Filosofia é conhecida como “a arte de criar conceitos”, como propagada em vários escritos de Deleuze como em “*Diferença e Repetição*”. São eles, os conceitos criados pela filosofia acerca da realidade que nos ajudam a interpretá-la, a compreender seus fenômenos.

De acordo com Chauí (2000), a Filosofia epistemologicamente não é considerada uma ciência. Nem se encaixa dentro de nenhum ramo do conhecimento imposto pelo método científico moderno. Mas é uma reflexão crítica, sistemática, profunda, radical acerca da realidade. Isso inclui também reflexões, interpretações sobre os diversos ramos do conhecimento que compartilham da tentativa de entender a realidade e seus fenômenos.

Para Aranha (1990), a filosofia está presente em todos os cenários epistemológicos, prestando um grande serviço através da reflexão crítica, colocando em questão os fundamentos e a ação provindos daí. Neste sentido, a filosofia é um constante perguntar pelos fundamentos da realidade, pelos vários ramos do conhecimento que se prestam também a desvelar a realidade.

Segundo o pensamento de Luckesi (1994), a filosofia é uma forma de compreensão que se apresenta ao ser humano com o objetivo de lhe fazer entender a razão de sua

existência, seu significado, voltado também para um dever-ser, para forma como devemos agir no mundo em relação com outros seres humanos, rumo a construção de um mundo possível de ser habitável.

É exatamente a partir do conceito ou definição do que seja a Arte e a Filosofia que nos são dadas pistas da função e importância de ambas para a humanidade.

3 | ENTRE O ENSINO DA ARTE E O ENSINO DA FILOSOFIA: IMPORTÂNCIA E FUNÇÃO

A arte tem função e importância fundamental no que diz respeito as diversas questões que estão relacionadas à vida humana, entre elas, destacam-se a existencial e a educativa, que não vem do último século, pois de acordo com Prendin (2009), desde os primórdios da civilização que a arte dá condições para o ser humano ir ao encontro da expressão e comunicação, de maneira rudimentar, é verdade em seu início, mas sempre com sentido e significado.

Para os autores Roege e Kim (2013), em seu artigo traduzido para o português com o título *Por que precisamos de educação artística*, enfocam a importância da arte para educação do ser humano em várias dimensões, como por exemplo: dentro da dimensão universitária ou acadêmica, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo e com o aumento do índice de aprendizagem; contribui com a possibilidade de múltiplas hermenêuticas acerca da realidade, levando também ao respeito a diferença interpretativa feita por outros indivíduos; colabora com o processo terapêutico, tendo como intenção a promoção do bem-estar, tanto físico quanto psicológico; contribui com os alunos que estão em situação de risco, onde a partir do ensino da arte conseguem ser reabilitados ou mesmo não seguem por um caminho sem volta; buscam pensamentos positivos. Além disso, consegue promover ou desenvolver no ser humano a criatividade, que a grosso modo, significa encontrar variadas ou múltiplas soluções para o mesmo desafio ou problema a ser resolvido.

O autor Lawrence K. Frank (1960), em seu artigo traduzido para o português como *Papel das artes na educação*, enfatiza que a missão da arte na educação ou sua tarefa voltada para a educação, atualmente está alicerçada no rompimento com os velhos pressupostos e conceitos que de acordo com o autor não contribuem de forma eficiente com a realidade. Novos conceitos precisam ser criados e colocados diante do atual cenário artístico e educacional que estamos vivenciando. Somente assim, a arte reivindicará seu lugar e o seu espaço perante outras Epistemologias e o próprio Currículo.

De acordo com o professor Eisner (1991) no artigo traduzido para o português como *O papel incompreendido das artes no desenvolvimento humano*, as artes além de outras funções importantes na vida do ser humano também abrem espaço para a compreensão de que elas proporcionam aos alunos outras concepções de realidade, outras cosmovisões de mundo. Artes estas que podem ser: a música, artes visuais, poesia, literatura. “Em

outras palavras, as artes ajudam os alunos a encontrar sua capacidade pessoal de sentir e imaginar”. É por meio das artes, segundo Eisner, que os alunos conseguem descobrir a si mesmos, a responder perguntas que as vezes podem passar toda uma vida sem resposta, como por exemplo: o que quero ser? Qual o sentido da vida? Que função posso exercer neste mundo? Por que estou aqui? Questionamentos também do campo da filosofia que através das artes podem encontrar respaldo para responderem as suas próprias perguntas.

Para Villaça (2014), não se pode separar a arte da educação, pois ambas são faces de um mesmo “processo transformador do indivíduo”. Para a arte-educação não há espaço privilegiado para o desenvolvimento do indivíduo, podendo ocorrer o processo transformador por meio da arte-educação em outros espaços como: assentamentos, aldeias, sindicatos, etc. Além disso, o arte-educador ultrapassa os muros acadêmicos, isto é, não necessariamente deve ser um licenciado na área, mas pode ser alguém com uma vasta experiência prática que consiga de fato realizar esse processo transformador.

De acordo com Barbosa (1996), citada por Prendin (2009), O ensino da arte deve ter por objetivo a integração da “História da arte, o fazer Artístico e a leitura da obra de arte”. Para Barbosa a História da arte não segue uma ordem cronológica, favorecendo a passagem da subjetividade a objetividade, á conteúdos artísticos, sendo assim, capaz de apresentar “critérios de classificação de estilo, de expressão e de relações sociais”.

No que versa acerca do ensino de filosofia, podemos começar perguntado sobre sua importância e função para o ser humano e a sociedade.

A filosofia desde sua origem sempre colaborou com a humanidade, colocando questionamentos acerca da realidade, da cotidianidade do ser humano, acima de tudo na esfera social, a partir de suas várias dimensões como: a criticidade, a reflexão, a constante construção e reconstrução do pensamento, com o objetivo de apresentar pressupostos consistentes para a formação do sujeito crítico, capaz de refletir sobre sua própria prática, sobre suas ações. Pois como dizia Sócrates, um dos grandes filósofos do período clássico, *“uma vida que não é refletida não merece ser vivida”*.

De acordo com Aranha (1990), a Filosofia exerce na realidade uma importância fundamental, pois é ela que consegue reunir as várias cosmovisões de mundo, providas da ciência e que acabam fragmentando o conhecimento acerca da realidade. É pela filosofia que conseguimos ir além da cotidianidade do mundo, do senso comum e, alargar o conhecimento sobre o que entendemos como realidade. A filosofia alimenta a reflexão por meio do constante questionar-se. Ela se propõe a ser um antídoto contra a estagnação mental. É um constante ir além, ir adiante.

No entendimento de Rodrigo (2014), não há dúvida da importância do ensino de filosofia para construção de um cidadão e uma sociedade que sejam alicerçados em valores democráticos, pois ela, a filosofia, carrega em sua estrutura constitutiva os meios adequados que podem formar cidadãos para a participação, para o espírito crítico e para o debate público. Dimensões *sine qua non* para a democracia.

Para Luckesi (1994), entre Filosofia e Educação existe uma relação que beira a naturalidade. A educação está voltada para a formação de novas gerações que formarão um determinado tipo de sociedade. Nestes termos, cabe a filosofia, questionar os valores, os pressupostos formativos que embasarão a formação destes jovens e, que modelo de sociedade queremos, que tipo de sistema político, econômico serve a esta sociedade.

Partindo deste ponto de vista, fica subtendido que o ensino de filosofia tem uma importante colaboração para a construção e reconstrução de valores, construção e reconstrução de conceitos que podem colaborar com uma sociedade que tenha como princípios fundamentais de funcionamento a igualdade, a fraternidade e a liberdade.

De acordo com a compreensão de Aspis (2004), O surgimento da filosofia vem como uma possível saída, uma compreensão acerca da realidade que ajudaria o ser humano a responder suas inquietações e resolver seus problemas concretos. Neste sentido, as aulas de filosofia têm a intenção de apresentar processos criteriosos, filosóficos para que assim os estudantes consigam fazer julgamentos, questionamentos que correspondam com a veracidade da realidade. Não somente questionar a realidade, mas através do pensamento autônomo e livre propor resoluções a seus problemas.

Para Cerletti (2009), o ensino de filosofia é compreendido como o “ensinar a filosofar”. Não basta apenas o professor de filosofia ter domínio da história da filosofia, mas, é estritamente necessário para que o ensino de filosofia seja significativo, a provocação, o convite a pensar, vislumbrar aquilo nos afeta na realidade, tentar compreendê-lo. O ensino de filosofia não se dá simplesmente como transmissão de conteúdo, mas como um desbravar os meandros do aprender a pensar por si mesmo, de forma livre e autônoma. O ensino de filosofia, dessa forma, deve ter como principal missão o ensinar a pensar.

No entanto, para que a Arte e a Filosofia possam consolidar sua função e missão, é necessário ultrapassar, superar desafios que os vêm acompanhando no decorrer do processo histórico.

4 | O ENSINO DA ARTE E O ENSINO DA FILOSOFIA: ENTRE O PROCESSO FORMATIVO E OUTROS DESAFIOS.

O ensino da arte e da filosofia no decorrer da história educacional sempre estiveram imersos em desafios, tanto de ordem curricular, quanto política e epistemológica. Sempre foram encontrados motivos para barrar suas atividades, seus exercícios voltados para o processo educativo.

O ensino de filosofia e o ensino de arte dentro do currículo, aliado ao contexto político e econômico, sempre foram vistos como complementação de carga horária de outras disciplinas, sendo lecionados seus conteúdos sem muito critério, rigor e domínio. Com uma carga horária que pouco permite aos profissionais destas áreas realizarem um trabalho que seja consolidado como qualidade. Sendo vistas como aquelas que não servem

aos objetivos financeiros, fins econômicos ou mesmo como eficientes qualificadores de mão-de-obra voltados para o mercado de trabalho.

A arte sempre teve que provar o seu valor, a que veio em meio ao processo histórico. Os autores Roege e Kim (2013) no artigo *Why we need arts education*, traduzido para o português como “Porque precisamos de Educação Artística”, relatam exatamente essa oscilação que ocorre dentro do processo histórico acerca da arte, mais especificamente neste texto, a educação artística. Pois, segundo eles, ocorre uma constante alternância no que trata a educação artística, que está ligada diretamente a questões de âmbito político e econômico, onde nessa sociedade industrializada, a educação deve estar direcionada para preparar mão de obra. A educação está voltada para o mercado de trabalho. A valorização da arte sempre esteve ligada as concepções educacionais, ao que se entende por inteligência e por aprendizagem. Desta forma, o currículo tanto das instituições escolares, quanto o currículo acadêmico foram esvaziados de sentido quando se tratava da educação artística.

Eisner (1991), faz uma análise acerca das várias ideias que orbitam em torno da arte, trabalhadas dentro do artigo traduzido para o português como *O papel incompreendido das artes no desenvolvimento humano*. De acordo com o autor essa incompreensão se origina em concepções tradicionais do que seriam mente, conhecimento e inteligência. Tal pensamento acabaria resultando no esvaziamento de conteúdo da arte e, por consequência, do propósito educativo que ela carrega.

Fica subtendido no texto de Eisner a sobreposição epistemológica por parte da ciência que desde seu desenvolvimento na idade moderna vem ditando o que é ou não válido, serve ou não como conhecimento acerca da realidade e para o desenvolvimento humano. Em tal assertiva fica evidente a tentativa de desqualificarem o conhecimento artístico.

O autor analisa em seu artigo, cinco pontos que contribuem com a crença de que a arte não colaboraria com o desenvolvimento humano. Os pontos analisados pelo autor são: 1- O pensamento conceitual requer o uso da linguagem; 2- A experiência sensorial é muito baixa na hierarquia das funções cognitivas; 3- A inteligência requer o uso da lógica; 4- Não envolvimento e distância são necessários para entender a verdade; 5- O método científico é o único caminho válido para a generalização.

No primeiro ponto o autor reflete sobre a crença de que sem o uso da linguagem de forma antecipada não haveria pensamento, cognição. No entanto, diz Eisner que a imaginação, a fantasia, a criatividade vem antes e são essenciais tanto para a construção da linguagem quanto para a construção do pensamento.

No segundo ponto é analisado a percepção humana do ponto de vista sensorial. Para Sócrates e seu discípulo Platão não deveríamos confiar nos órgãos dos sentidos, pois, principalmente para Platão, criador da teoria dos dois mundos, - traduzido como contraposição dos mundos, Inteligível e sensível, o mundo inteligível, seria onde se encontra a verdade, as ideias originais, o conhecimento seguro; e o mundo sensível, seria

onde se encontrariam as cópias, a doxa, a ilusão. Um mundo que mais nos afasta que nos aproxima da verdade.

No século XVII, René Descartes em uma de suas frases celebres afirmou: “*os sentidos nos enganam*”. Esta frase corrobora com a ideia de que os órgãos dos sentidos são falhos em relação a captação da verdade. A verdade só poderia ser captada através da razão. Logo, a Arte estaria classificada dentro do mundo sensível, da emoção, da ilusão, que não nos levaria a verdade.

O terceiro ponto analisa a relação entre a lógica e a obtenção do conhecimento. Pois ela – a lógica, tem uma função essencial para o uso da racionalidade; àquela que busca o conhecimento verdadeiro, através do uso da razão. Logo, perspectivas que tenham a intenção de colaborar com o desenvolvimento humano e com o conhecimento e não usufruem dos fundamentos da lógica, não devem ser levados em conta. O conhecimento construído pela arte está além da lógica, usufrui de uma metalinguagem que também consegue de sua maneira captar os fenômenos da realidade.

O quarto ponto analisa a dicotomia que vem sendo defendida pela tradição entre subjetividade e objetividade, entre razão e emoção. Logo, as artes estão voltadas para o nível das paixões, sentimentos, emoções, desviam a atenção do ser humano daquilo que seria fundamental - o desenvolvimento intelectual, obtido a partir de procedimentos rigorosos e criteriosos.

O quinto ponto analisa o método científico como aquele que constrói conhecimento, investiga sua validade, a partir do método criterioso, sistemático e rigoroso. E que a partir daí, consegue generalizar o conhecimento. Já as artes de acordo com a tradição não comungam de um caminho que provém dos moldes do método científico. Por isso, não são permitidas generalizações nas artes, mas somente trabalhos voltados para particulares. De acordo com essa concepção, as artes estão voltadas para a subjetividade e não para a objetividade.

Se analisarmos atentamente os argumentos sublinhados acima contra a Arte, têm como pano de fundo o conhecimento científico. A ciência construiu uma narrativa totalitária frente a outras epistemologias. Conseguiu transformar uma forma de interpretar o mundo em um meta-discurso, como discurso único, impedindo assim, o desenvolvimento de outras epistemologias, como no caso, a arte.

A autora Ana Mae Barbosa (1989), no artigo “Arte-educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras”, enfatiza a trajetória da arte-educação nos anos de chumbo até a redemocratização da sociedade brasileira, trazendo o constante embate entre os arte-educadores por espaço na educação, por mais abertura dos cursos de pós-graduação *strictus sensus*, por mudanças quanto ao olhar ofuscado lançado a arte – vista como sem conteúdo próprio para formação do aluno naquele momento, valorização da arte no currículo brasileiro e mais autonomia em suas decisões.

Assim como o conhecimento artístico, o conhecimento filosófico carrega em seu

contexto histórico muitos desafios.

O primeiro desafio que podemos citar seria aquele enfatizado por Gallina (2004), que viria com a dificuldade em entender o que seria a atividade filosófica dentro da perspectiva de seu ensino. Será que os conteúdos filosóficos traduzem sua missão? A filosofia como ensino tem tido a tendência de partir da história da filosofia para expressar a missão do ensino da filosofia, no entanto, focar apenas neste ponto como atividade filosófica seria no pensar da autora um equívoco que ofuscaria algo de fundamental na atividade filosófica: a construção de conceitos, o surgimento do novo.

Outro desafio que se coloca diante do ensino de filosofia está no processo formativo. As universidades ainda têm dificuldades em separar uma formação para o professor de filosofia que atue na educação básica e para o pesquisador em filosofia. Em sua grande maioria formam pesquisadores, especialistas e não profissionais que atuem com sucesso na educação básica. A esse respeito nos assevera Gallo no prefácio do livro *Filosofia em sala de aula* de 2014, de Lídia Maria Rodrigo, que a formação voltada para o professor de filosofia quando acontece é graças ao esforço e mérito de professores universitários de disciplinas como “metodologia do ensino de filosofia” e/ou “prática de ensino em filosofia/ estágio supervisionado”, de forma isolada nas instituições em que trabalham. Ou então acabam ficando a vontade do próprio universitário, que, quando se vê em sala de aula, acaba agindo de forma intuitiva, tendo como modelos a serem imitados e modelos a serem recusados seus professores, sua própria experiência colhida no meio universitário como discente.

A Filosofia e seu ensino vêm da oscilação de sua presença no currículo oficial, relacionado diretamente a questões de ordem política. Seu ensino passou muito tempo fora do currículo oficial da educação brasileira, tornando-se, por isso, sua inserção na educação básica, especificamente, no nível médio, na opinião de alguns estudiosos prejudicada.

Outro desafio que se apresenta ao ensino de filosofia é o público atendido pela educação básica, em sua grande maioria provinda das classes menos favorecidas socialmente, trazendo consigo problemas de teor educativo e dificuldades de aprendizagem que se traduzem em questões como: dificuldade de interpretação; problemas na escrita; e dificuldade com leitura.

Antes da abertura da escola pública as classes menos favorecidas, a escola era voltada para os filhos da elite, que por terem hábitos e convivências mais próximas do conhecimento e de sua apreensão, chegavam a escola e ao encontro com o ensino de filosofia mais preparados.

Como vimos, o ensino da arte e o ensino da filosofia, no decorrer da história tem enfrentado desafios que colocam a prova sua razão de ser, sua existência como atividade, como ensino.

Dentro do contexto educativo, Arte e Filosofia, tem trabalhado juntas dentro daquilo que chamamos de relação interdisciplinar. Essa relação pode trazer grandes contribuições

junto ao processo educativo, tornando-o significativo, prazeroso e agradável.

5 | SOBRE A ARTE E A FILOSOFIA: APROXIMAÇÕES

Não estamos vivendo uma época de mudanças, mas uma mudança de época. Uma nova geração se presentifica, tendo como uma de suas principais características, a imagem. Esta sociedade é chamada de sociedade da imagem.

Além do contexto de grandes desafios que veio com o processo de redemocratização da sociedade e, junto com ela, a escola pública de massa, temos a imagem como grande desafio.

Os estudantes desse novo tempo não suportam somente a presença de textos em sala de aula, leituras densas, professores expondo oralmente o que aprenderam, como se isso fosse o suficiente como elo de ligação entre o ensinar e o aprender. Os estudantes deste novo tempo desejam algo mais em sua aprendizagem.

Em se tratando do ensino de filosofia, arte do conceito, torna-se um desafio ainda maior sua atividade perante esse novo tempo em que predomina a escola de massa e seus desafios, sobretudo, a imagem. Neste sentido, as artes podem contribuir, sobremaneira, com o ensino de filosofia. Dentre elas, podemos destacar, por exemplo, as artes visuais contemporâneas que podem dar uma contribuição significativa como possível suporte metodológico que torne o ensino de filosofia, uma questão agradável, que faça sentido a sua existência, que corresponda com as expectativas impostas ao atual contexto de aprendizagem.

De acordo com Prendin (2009), o ensino de filosofia usando de uma metodologia que prima pelo suporte do diálogo, consegue manter um elo de ligação com outros campos do conhecimento. Neste sentido, a linguagem artística, partindo de referências que contemplam: expressão, história e temáticas e, estando relacionada diretamente a Estética apresenta uma relação direta com a Filosofia. Assim sendo, é de suma importância cultivar a aproximação entre Arte e Filosofia, manter uma relação de proximidade, pois no que trata ao processo ensino-aprendizagem, ambas só têm a ganhar, tornando o processo mais significativo, enriquecedor pelas vias da crítica e da sensibilidade. Ainda sobre o assunto a autora nos comenta que,

Metodologias que traduzam estes olhares da Filosofia e da Arte no âmbito da educação formal e, em específico, no Ensino Fundamental, podem aproximar as possibilidades do pensar, construído pelo refletir, e as formas de expressão. Estas duas áreas, distanciadas em alguns momentos, pelo próprio currículo, pela formação dos profissionais e por práticas pedagógicas, possuem afinidades conceituais, e pensadores de educação preocupam-se em uni-las num resgate da formação integral, em parcerias ou propostas interdisciplinares e, utilizando um termo em comum, criativas. (PRENDIN, 2009, p. 5123)

O conhecimento artístico e o conhecimento filosófico prescindem das humanidades, ou Ciências Humanas. Por isso, são consideradas áreas de conhecimento afins, trabalham com conceitos que se coadunam, mantêm uma relação de proximidade. Atualmente temos visto falar muito a respeito do termo interdisciplinaridade. Este termo contempla tanto as áreas afins, quanto as transcende, vai ao encontro de outras epistemologias, de outros campos de saber.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que o ensino de arte e o ensino de filosofia sejam fundamentais para o processo educativo e para o desenvolvimento humano. Pois a arte torna nossa vida mais agradável, interpreta a realidade embasada na criatividade, na imaginação e na fantasia. Aguça no ser humano a emoção, a sensibilidade e a inspiração, a partir daí, levando o indivíduo também a posturas reflexivas e críticas.

A filosofia consegue através da constante indagação sobre a realidade evitar o processo de estagnação do pensamento e, em contrapartida, constrói, desenvolve o conhecimento através de processos rigorosos, críticos e reflexivos.

É cada vez mais proeminente a necessidade de se realizar intervenções epistemológicas na realidade, principalmente dentro do contexto educativo, de forma interdisciplinar, onde cada campo do conhecimento entenda e respeite a importância de cada um dentro da construção do conhecimento de forma relacional.

Entretanto, esse papel, essa função da Arte e da Filosofia nunca foi fácil de ser realizada, pois no decorrer do processo histórico, forças contrárias sempre agiram para impedir que desempenhassem seus objetivos propostos, por força do contexto político, econômico e formativo.

O atual cenário educativo está a nos mostrar que essas forças, outrora, contrárias ao ensino de filosofia e ao ensino de arte estão mais vivas do que nunca. Movimentos de desmonte da LDB 9394/96, que deu possibilidades para disciplinas como Filosofia, Arte e Sociologia exercerem seu ofício com maior liberdade, espaço e eficiência estão ameaçadas de ficarem fora do currículo da educação básica, pois de acordo com o contexto político presente, não correspondem ao cenário econômico/ financeiro do momento. Além disso, de acordo com algumas vozes, ainda estão a serviço de uma ideologia de esquerda. Denominam de badernas e algazarras nos espaços públicos de universidades e escolas, o que deveriam está chamando de direito à liberdade de expressão, luta por direitos sociais, posturas críticas por mudanças significativas dentro do espaço sócio-político-cultural.

O ensino de arte e o ensino de filosofia precisam ser reconhecidos pela importância e função. Deve haver, para isso, uma nova concepção de Currículo, de sociedade fundada em princípios democráticos como a: liberdade, fraternidade e igualdade.

Ambas, filosofia e artes estão com um grande desafio pela frente: provar mais uma

vez que seus conhecimentos, seu ensino, são de fundamental importância para a garantia de direitos, para a construção de uma sociedade regida pelos fundamentos democráticos, e acima de tudo, para a construção do conhecimento, fincado no rigor, na crítica e na reflexão.

Não tivemos como intenção aqui, dar conta das discussões que giram em torno da temática, mas fertilizar outras discussões que possam orbitar em seu entorno. Temos consciência de que é uma ampla e rica discussão que carece de mais análises e reflexões futuras.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3ª ed. rev. ampl. - São Paulo, Moderna, 1990.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de Filosofia**: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez.2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 jan. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**: Realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados, tradução: Sofia Fan, 1986, p. 171-182.

CERLLETI, Alejandro. **O Ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 (Coleção Ensino de Filosofia).

CHAUÌ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

EISNER, Elliot W. **La incomprendida función de las arts en el desarrollo humano**. Facultad de educación de la Universidad Complutense, de 28 a 30 de octubre de 1991, p. 15-34.

FRANK, Lawrence K. **National Art Education Association**. Vol. 1, nº 2 (Spring, 1960), p. 26-34.

GALLINA, Simone. **O ensino de filosofia e a criação de conceitos**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 359-371, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 jan. 2020.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo – Cortez, 1994 (Coleção Magistério).

PRENDIN, Andrea. **A metodologia de Filosofia e da Arte no Ensino Fundamental**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. p. 5123-5135.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores associados, 2009 – (coleção formação de professores).

ROEGE, Gayle B.; KIM, Kyung Hee. **Empirical studies of the arts**. The College of William and Mary. v. 31 (2), 2013, p. 121-130.

VILLAÇA, Iara de Carvalho. **Arte-educação**: a Arte como metodologia educativa. Revista Cairu, Ano 03, n. 04, p. 74-85, Jul/Ago 2014, ISSN 22377719.

APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS MATEMÁTICAS DE DOCENTES EN BÁSICA PRIMARIA PARA LA ENSEÑANZA DE FIGURAS PLANAS

Data de submissão: 13/11/2024

Data de aceite: 02/01/2025

Maryorie Eugenia Viana

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador Instituto Pedagógico de
Maracay
Eje Temático: Prácticas pedagógicas
docentes en Básica Primaria
<https://orcid.org/0000-0001-8896-7256>

Karol Isabel Wilches Llerena

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador Instituto Pedagógico de
Maracay
Eje Temático: Prácticas pedagógicas
docentes en Básica Primaria
<https://orcid.org/0000-0001-9706-6644>

Marley Cecilia Vergara Benavides

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador Instituto Pedagógico de
Maracay
Eje Temático: Prácticas pedagógicas
docentes en Básica Primaria
<https://orcid.org/0000-0002-5292-6118>

Fernando Tercero Vitola de la Rosa

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador Instituto Pedagógico de
Maracay
Eje Temático: Prácticas pedagógicas
docentes en Básica Primaria
<https://orcid.org/0000-0002-4750-5765>

RESUMEN: El presente artículo tiene como propósito indagar sobre los aspectos que pueden permitir el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula de matemáticas cuando se aborda el tema de las características y magnitudes de las figuras planas. En esta investigación, de tipo cualitativo – descriptivo, se realizaron entrevistas a cuatro docentes en ejercicio del nivel de educación básica primaria, y a partir del análisis de sus respuestas, el equipo investigador logró clasificar estas oportunidades de mejora en seis categorías: concepciones del docente, planeación, gestión de aula, uso de recursos, estrategias de enseñanza y manejo del conocimiento didáctico matemático. Se presentan los principales hallazgos en cada una de las categorías, los cuales fueron contrastados con diferentes teorías de la educación matemática, obteniendo como resultado una serie de recomendaciones que pueden contribuir con el mejoramiento de la práctica docente en lo referente al desarrollo del pensamiento geométrico de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Prácticas pedagógicas, geometría, figuras planas.

APPROACH TO PEDAGOGICAL PRACTICES IN MATHEMATICS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR TEACHING PLANE FIGURES

ABSTRACT: The purpose of this article is to investigate the aspects that can allow the improvement of pedagogical practices in the mathematics classroom when the topic of the characteristics and magnitudes of plane figures is addressed. In this qualitative-descriptive research, interviews were conducted with four practicing teachers at the primary basic education level, and based on the analysis of their responses, the research team managed to classify these opportunities for improvement into six categories: teacher conceptions, planning, classroom management, use of resources, teaching strategies and management of mathematical didactic knowledge. The main findings are presented in each of the categories, which were contrasted with different theories of mathematics education, resulting in a series of recommendations that can contribute to the improvement of teaching practice in relation to the development of the students' geometric thinking.

Keywords: Pedagogical practices, geometry, plane figures.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas de pedagógicas en el aula desde el área de matemáticas, están relacionadas con una serie de elementos que inciden en el conjunto de acciones que lleva a cabo un docente y que permiten interacciones que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes y que se ejecutan en ciertos ambientes; para Fiero y Contreras (2003); las prácticas pedagógicas se llevan a cabo en determinados contextos donde confluyen elementos culturales, sociales, políticos y económicos; lo que implica una relación permanente entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Dentro de la práctica pedagógica, hay una serie de factores que emergen dentro del aula de clase, que implican aspectos institucionales, didácticos, disciplinares, metodológicos y sociales en donde las acciones del docente, vinculadas al trabajo con sus estudiantes, sean abordadas de la mejor manera. En el caso específico de la geometría, cuando se abordan los aprendizajes asociados a las figuras planas, entran en juego aspectos como el grado de escolaridad donde se imparte esta práctica, para la selección de estrategias y recursos pertinentes, según Fabres (2016), la enseñanza de la geometría debe partir de la claridad del docente de estar inmerso en un mundo lleno formas que favorece el desarrollo de habilidades para analizar características y elementos de figuras, en diferentes dimensiones que permitan realizar mediciones y transformaciones aplicadas a situaciones reales y algunas de carácter matemático.

Trabajar con figuras planas, en los grados de básica primaria, supone partir de elementos concretos y una interacción permanente con el medio en donde, a través de la visualización y manipulación de estos, se pueden diseñar estrategias que beneficien los aprendizajes abordados desde el pensamiento espacial y métrico; autores como Chamorro (1999), especifican que la enseñanza de la geometría en los grados de básica se debe centrar en el trabajo con magnitudes y situaciones espaciales.

MÉTODO

La metodología utilizada para el desarrollo de esta investigación se considera de tipo cualitativo–descriptivo, dado que busca obtener datos (que se convierten en información) de personas, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos y como bien lo expresa Sampieri (2014 p. 409):

...los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes...Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos.

En este sentido, los investigadores hicieron uso de la técnica de la entrevista, la cual fue aplicada a cuatro docentes de aula en básica primaria, que imparten formación en el área de matemáticas, específicamente en la asignatura de geometría, siguiendo la estructura del diseño sistemático, que permite recoger la información y gira en torno a una pregunta orientadora, enunciada así: ¿De qué manera desde su práctica pedagógica aborda en el aula los aprendizajes relacionados con las características y magnitudes de figuras planas? formule de forma detallada. Esto corresponde a la primera fase de las cuatro que la componen.

En la segunda fase, se parte de la transcripción de las entrevistas, guardando la identidad del docente informante, siendo respetuosos ante las formas de expresión y con el consentimiento informado, después de este proceso se realizó la codificación abierta, es decir, se asignan las categorizaciones de forma amplia de la información identificando los conceptos, datos e ideas estructurantes que apuntan a dar respuestas a la situación planteada, haciendo uso de varias técnicas como el rastreo manual y para la codificación axial, se hizo uso del programa ATLAS.ti.

En la fase tres, los investigadores a través de la técnica de mesa redonda, expusieron sus hallazgos, se analizaron las distintas categorías y para efectos de triangulación se estableció un proceso de integración cuyo objeto fue de alinear con las teorías en Educación Matemática que pueden soportar esos hallazgos.

Finalmente, los investigadores establecen reflexiones y conclusiones a través de la concertación, que se dan a continuación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los investigadores identificaron seis (6) categorías principales, que giran alrededor de la enseñanza de las características y magnitudes de las figuras planas en los estudiantes de primaria. Estas fueron: a) concepciones del docente; b) organización secuencial de la práctica (planeación); c) gestión de aula; d) uso de recursos; e) estrategias de enseñanza para figuras planas y magnitudes f) manejo del CDM.

Las concepciones de los docentes juegan un papel importante en el momento

de seleccionar las estrategias, técnicas y actividades para la enseñanza, dentro de lo que manifestaron los docentes se pudo apreciar un dominio del discurso educativo, sin embargo, se evidenció en el diálogo, que existe una marcada tendencia a la aplicación de la teoría tradicional - conductista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. coincidiendo con lo que dice Ávila (2013, p.271) en su investigación, que la práctica pedagógica se desarrolla desde una perspectiva tradicional, instrumental y conductista.

Con respecto a la *organización secuencial de la práctica (planeación)*, los entrevistados coinciden en que hay que tener una preparación previa de la clase, en donde el docente tenga claro, los objetivos, momentos pedagógicos, conocimientos previos de los estudiantes y sus características, estrategias didácticas a implementar, entre otros. Todo esto facilitará el aprendizaje de los temas a enseñar y que ayudarán a garantizar el aprendizaje significativo de los educandos. Estas consideraciones de planificación de la clase tienen algunos elementos que van acorde a lo planteado por Díaz Barriga (2006) sobre la organización de las secuencias didácticas. Para la categoría de *gestión de aula* los docentes coinciden en que los tiempos asignados al desarrollo de las actividades en el pensamiento geométrico son insuficientes, esto limita las interacciones en el aula de clases entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, lo cual repercute en la dificultad para desarrollar aprendizajes basados en la sana convivencia, que favorezcan las relaciones interpersonales, el aprendizaje colaborativo entre pares, despejes de dudas de tipo conceptual y procedimental por parte del docente, la organización de los contenidos y diseño institucional, lo cual va en contravía con lo planteado por autores como: Hart y Ramos (2020), Evertson y Weinstein (2006), Freiberg y Lapointe (2006) entre otros.

Por otro lado, los análisis de la categoría *uso de recursos*, revelan la importancia que tiene para los docentes el uso de materiales concretos, textos de apoyo y materiales tecnológicos para resolver situaciones contextualizadas, que ayuden a los estudiantes a entender los conceptos de figuras planas en la geometría. Acciones como observar, dibujar, medir algunas longitudes de elementos del contexto, se convierten en un insumo práctico y vital para el aprendizaje de los conceptos en el pensamiento geométrico. Afirman que los recursos tecnológicos son de gran ayuda, si se combinan con el uso de material concreto, porque esto contribuye a que los estudiantes hagan la transición de pensamiento concreto a pensamiento abstracto, esto encaja con las investigaciones de autores como: Guerrero (2009), Vargas (2017).

En cuanto a las *estrategias de enseñanza para figuras planas*, los entrevistados inician teniendo en cuenta los conceptos previos que tienen los estudiantes, para posteriormente realizar una formalización, partiendo de los conceptos, características y elementos de las figuras planas, para posteriormente trabajar con las magnitudes de estas. Estas ideas que tienen los docentes pueden ser reforzadas con la propuesta de los esposos Van Hiele (1986) con los niveles Chamorro y Belmonte (1998) en donde se abordan los aprendizajes de la geometría desde el sentido del concepto de magnitud

Finalmente, en la *categoría del Conocimiento didáctico matemático (CDM)*, los docentes entrevistados coinciden en afirmar que un docente debe tener dominio conceptual sobre la temática y al mismo tiempo debe poseer la didáctica apropiada; sin embargo, si analizamos estas concepciones desde el punto de vista del enfoque ontosemiótico (EOS), estos expertos solo estarían abarcando 2 de las 6 idoneidades o facetas propuestas por Godino, Bencomo, Font, y Wilhelmi, (2006), Godino, Contreras y Font (2006); entre otros.

CONCLUSIONES

Después de contrastar las opiniones de los expertos entrevistados, se evidencia que existen oportunidades de mejora en cuanto a la práctica pedagógica en el aula de matemáticas, y especialmente en lo referente al estudio de las características y magnitudes de las figuras planas, las cuales pueden enmarcarse en las 6 categorías identificadas por el equipo investigador: las concepciones del docente, la planeación, la gestión del aula, el uso de recursos educativos, las estrategias de enseñanza y el conocimiento didáctico matemático.

Es primordial revisar en el modelo pedagógico que se implementa en el aula, si existe una correspondencia entre lo que el docente tiene como conglomerado de significados estructurantes para la enseñanza y lo que matemáticamente es correcto.

La planeación debe partir de un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes por parte del docente, para posteriormente proponer una organización secuencial de las enseñanzas a impartir y de las actividades a realizar, de tal manera que se alcancen los resultados de aprendizaje propuestos.

Con relación a la gestión del aula se concluye que los docentes tratan de que sus estudiantes sean partícipes de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad, disponiendo de materiales educativos, con normas claras y conocidas por todos.

Otro aspecto a mejorar en la práctica docente, es el uso de los recursos educativos pertinentes para las diferentes temáticas. En el caso particular de las características y magnitudes de las figuras planas, se sugiere partir del trabajo con material concreto que permita al estudiante familiarizarse con estos objetos matemáticos, manipularlos y realizar mediciones, para ir desarrollando la capacidad de abstracción que le permita una mejor comprensión de los conceptos y la resolución de problemas más avanzados.

En el mismo sentido, se sugiere el uso de instrumentos como la regla y el compás, al igual que recursos tecnológicos como los entornos de geometría dinámica, que permitan una mejor visualización de los conceptos y un mayor nivel de comprensión en el estudiante.

Con referencia a las actividades de enseñanza, el docente debe asegurar ambientes de aprendizaje que permitan activar conocimientos previos, comprender los conceptos, realizar procedimientos matemáticos, aplicar el conocimiento en la solución de problemas

contextualizados, refinar el conocimiento y profundizar en las temáticas estudiadas.

Finalmente, es necesario recalcar que no es suficiente con el saber matemático para enseñar matemáticas, se requiere el manejo de las diferentes heurísticas para dinamizar con éxito los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

REFERENCIAS

Ávila de Vanegas, Nelly; Pasek de Pinto, Eva Concepciones de la educación para el trabajo desde los docentes Educere, vol. 17, núm. 57, mayo-agosto, 2013, pp. 271-285 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Chamorro, M (1999). Matemáticas para la cabeza y las manos: La enseñanza de la geometría en educación primaria. <https://docplayer.es/50784609-Matematicas-para-la-cabeza-y-las-manos-la-ensenanza-de-la-geometria-en-la-educacion-primaria.html>

Chamorro M, Benmonte, J (1998). Didáctica de las matemáticas. Mc Graw Hill. <https://www.calameo.com/books/00488797288f8593e0ca8>

Díaz B., F. (2006). Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada.

En Díaz Barriga, F. Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida (pp. 125-163).

Evertson C. y Weinstein C. (2006) Handbook of Classroom Management. *Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York and London: Routledge

Flores, A (2016). La planeación didáctica desde el enfoque por competencias en educación básica. *Educando para educar*, 32. file:///C:/Users/nusefa%20cartagena/Downloads/Dialnet-LaPlaneacionDidacticaDesdeElEnfoquePorCompetencias-7186577%20(2).pdf

Fouz, F. y De Donosti, B. (2005). Modelo de Van Hiele para la didáctica de la geometría. Un paseo por la geometría. Recuperado de <http://divulgamat.ehu.es/weborriak/TestuakOnLine/04-05/PG-04-05-fouz.pdf>

Freiberg, J. y Lapointe, J. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In Evertson C. y Weinstein C. (ed.) *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York and London: Routledge (735-786)

Godino, J., Bencomo, D., Font, V., y Wilhelmi, M. (2006). Análisis y valoración de la idoneidad didáctica de los procesos de estudio de las matemáticas. *Paradigma*, XXVII, 2, 221-252.

Godino, J., Contreras, A., y Font, V. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactiques des Mathematiques*, 26(1), 39-88.

Guerrero, A (2009). Los materiales didácticos en el aula. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 5. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf>

Hart, E. y Ramos, C. (2020). Gestión de aula como estrategia orientadora en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(10) file:///C:/Users/nusefa%20cartagena/Downloads/Dialnet-GestionDeAulaComoEstrategiaOrientadoraEnElProcesoE-7389085.pdf

Hernández Sampieri, R- Et al (2014). Metodología de la investigación (5° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.

Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista "Cuadernos"* 58(1). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011

Van Hiele, P. (1986) Structure and insight, Academic Press, New York.

O QUE É A PEDAGOGIA JORNALÍSTICA?

Data de submissão: 01/12/2024

Data de aceite: 02/01/2025

Vanderlei Souto dos santos

Pedagogo Licenciado e Especialista em
Pedagogia Empresarial e em Neurociência
Pedagógica.

Bacharel em Administração, com MBA
em Finanças e Banking, e Pós-graduação
lato sensu em Contabilidade, Direito e
Economia com ênfase na gestão pública -
Faculdade UniBF.

Mestre em Educação Profissional e
Tecnológica pelo Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Sul – IFRS.

Itabuna – BA

<http://lattes.cnpq.br/6749428585046659>

RESUMO: No cenário atual, é cada vez mais evidente uma estrutura e prática de um discurso pedagógico feito pelo jornalismo brasileiro – principalmente o televisivo. Esta estrutura e prática que menciono está diretamente vinculada ao âmbito do emprego da Pedagogia Jornalística. Nesse sentido, esta pedagogia educa e deseduca, quase ao mesmo tempo, o cidadão brasileiro. Isso causa também uma desinformação em massa na sociedade brasileira, na medida em que o discurso pedagógico-jornalístico fragmenta as informações

transmitidas/noticiadas ou enviesa seu sentido, impossibilitando a formação de conhecimento por parte do telespectador, leitor, ouvinte etc. A pedagogia jornalística é uma forma de comunicação utilizada pelas mídias digitais e possui um cunho altamente educativo e não educativo ao mesmo tempo. Outrossim, ela é constituída pela intencionalidade pedagógica, pelo pragmatismo e por técnicas. Sem embargo, a pedagogia jornalística não se confunde com a pedagogia do jornalismo. Nesse sentido, a pedagogia do jornalismo é aquela que se vincula às metodologias, autores e técnicas empregadas durante a formação do jornalista. Para não restar dúvidas, a pedagogia jornalística, no entendimento do autor deste artigo, é uma leitura sociológica, educacional e cultural na tentativa de compreender a comunicação utilizada pelas mídias digitais e seus impactos sobre o comportamento dos cidadãos em sociedade. Em suma, o estudo aprofundado e de situações específicas do emprego da pedagogia jornalística em muito pode contribuir para a compreensão dessa temática. Evidenciar que existe essa forma de comunicação a partir de um estudo teórico é uma importante iniciativa que pode permitir um entendimento particularizado

sobre o impacto social e educacional dos meios midiáticos sobre o cidadão brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia jornalística. Técnicas. Comunicação. Mídia. Jornalismo.

WHAT IS JOURNALISTIC PEDAGOGY?

ABSTRACT: In the current scenario, the structure and practice of a pedagogical discourse made by Brazilian journalism – especially television – is increasingly evident. This structure and practice that I mention is directly linked to the scope of the use of Journalistic Pedagogy. In this sense, this pedagogy educates and miseducates, almost at the same time, the Brazilian citizen. This also causes mass misinformation in Brazilian society, to the extent that the pedagogical-journalistic discourse fragments the information transmitted/reported or distorts its meaning, making it impossible for the viewer, reader, listener, etc. to form knowledge. Journalistic pedagogy is a form of communication used by digital media and has a highly educational and non-educational nature at the same time. Furthermore, it is constituted by pedagogical intentionality, pragmatism and techniques. However, journalistic pedagogy should not be confused with the pedagogy of journalism. In this sense, journalism pedagogy is that which is linked to the methodologies, authors and techniques employed during the training of journalists. To avoid any doubt, journalistic pedagogy, in the understanding of the author of this article, is a sociological, educational and cultural reading in an attempt to understand the communication used by digital media and its impacts on the behavior of citizens in society. In short, an in-depth study and specific situations in which journalistic pedagogy is used can greatly contribute to the understanding of this topic. Evidencing that this form of communication exists based on a theoretical study is an important initiative that can allow for a more specific understanding of the social and educational impact of media on Brazilian citizens.

KEYWORDS: Journalistic pedagogy. Techniques. Communication. Media. Journalism.

1 | INTRODUÇÃO

Nas páginas seguintes, serão expostas as características e os cenários onde a pedagogia jornalística tem sido aplicada e evidenciadas as seis (6) principais técnicas utilizadas pelos meios midiáticos.

É relevante salientar que a pedagogia jornalística é uma forma de comunicação utilizada pelas mídias digitais e possui um cunho altamente educativo e não educativo ao mesmo tempo. Outrossim, ela é constituída pela intencionalidade pedagógica, pelo pragmatismo e por técnicas.

Sem embargo, a pedagogia jornalística não se confunde com a pedagogia do jornalismo. Nesse sentido, a pedagogia do jornalismo é aquela que se vincula às metodologias, autores e técnicas empregadas durante a formação do jornalista.

Para não restar dúvidas, a pedagogia jornalística, no entendimento do autor deste artigo, é uma leitura sociológica, educacional e cultural na tentativa de compreender a comunicação utilizada pelas mídias digitais e seus impactos sobre o comportamento dos

cidadãos em sociedade.

Por esse mesmo caminho, ela se apresenta como uma prática cotidiana nos veículos de comunicação em massa e está, normalmente associada a interesses de terceiros.

Este trabalho não se propõe a fazer uma crítica ao jornalismo brasileiro, ao contrário, visa compreender o impacto específico daquilo que chamo de pedagogia jornalística sobre o cidadão brasileiro na vida cotidiana.

Nesse sentido, o artigo busca realizar uma análise sobre a comunicação empregada pela mídias de massa, do ponto de vista educacional e social. Por isso, foi construído o temo “pedagogia jornalística” na tentativa de realçar o componente pedagógico existente nesse ato comunicativo intensificado pela intencionalidade pedagógica.

O texto, vale dizer, não trata de liberdade de imprensa ou censura aos meios de comunicação em massa, mas disserta a cerca do impacto sobre o cidadão das mensagens, informações e conhecimentos disseminados pelas mídias - sempre a partir de uma percepção educacional e sociológica.

1.1 A Pedagogia Jornalística dentro do contexto social brasileiro

No cenário atual, é cada vez mais evidente uma estrutura e prática de um discurso pedagógico feito pelo jornalismo brasileiro – principalmente o televisivo. Esta estrutura e prática que menciono está diretamente vinculada ao âmbito do emprego da Pedagogia Jornalística.

Nesse sentido, esta pedagogia educa e deseduca, quase ao mesmo tempo, o cidadão brasileiro. Isso causa também uma desinformação em massa na sociedade brasileira, na medida em que o discurso pedagógico-jornalístico fragmenta as informações transmitidas/noticiadas ou enviesa seu sentido, impossibilitando a formação de conhecimento por parte do telespectador, leitor, ouvinte etc.

Muitas vezes, inclusive, o cidadão é conduzido a concluir um raciocínio extremamente equivocado. Esse é um exemplo bem claro da utilização da técnica da sugestão comumente empregada pela Pedagogia Jornalística.

Assim sendo, quanto mais o conteúdo da matéria divulgada for complexo para o cidadão comum, maior será a tendência dos meios de comunicação em massa utilizarem a técnica referida no parágrafo anterior – vemos diariamente que os temas sobre Economia, Finanças, Direito e Administração Pública são, frequentemente, explorados, por conta de suas complexidades em determinadas situações bem técnicas e específicas.

Todavia, a “intenção pedagógica” no uso desses temas é deseducar ou desmobilizar muitos cidadãos desprevenidos e sujeitos à manipulação por meios de comunicação visivelmente comprometidos com interesses não coletivos, ou seja, amarrados a grupos de interesses corporativos e particulares.

Em algumas ocasiões, o agente do meio midiático trata o cidadão-telespectador

como um absoluto idiota. Isso, vale dizer, é comumente praticado através do uso da técnica da sugestão – na intenção de fazer esse cidadão concluir que algo foi feito com determinado objetivo, quando na verdade o principal objetivo foi outro completamente diferente do enunciado. A ideia principal é conduzir o indivíduo para um alinhamento a determinados interesses de terceiros.

Nessa direção, a pedagogia jornalística é uma forma de comunicação intencional que possui três pilares que a estrutura: 1- Intencionalidade¹ pedagógica; 2- ²Pragmatismo e 3- Técnicas³. Estes pilares caracterizam a manifestação complexa desta pedagogia.

A intencionalidade pedagógica, vale dizer, é a mesma utilizada pela pedagogia tradicional nas instituições de ensino. Por esse caminho, o pragmatismo está associado a uma prática que visa um ou mais objetivos específicos. Por fim, as técnicas são o modo como essa pedagogia é praticada no dia a dia.

É relevante registrar que, considerando o contexto fático da vida real,

[...] é prudente considerar que a pedagogia jornalística faz parte do cotidiano dos cidadãos brasileiros e o impacto dela sobre a forma de viver e pensar de cada indivíduo é de difícil avaliação sem um estudo particularizado e adequado (SANTOS, 2020, p. 201).

Nesse sentido, mais estudos serão necessários para a evidência detalhada do impacto dessa pedagogia sobre a sociedade e, em particular, sobre determinados

1 O Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (Michaelis) online define intencionalidade da seguinte forma (<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/intencionalidade/>):

1 Qualidade ou característica do que é intencional; intenção, propósito: A intencionalidade formativa da educação pré-escolar.

2 O estado de ter uma intenção ou de ser por ela formado.

3 FILOS Propriedade, inerente aos estados conscientes e aos constructos mentais, de remeter ou aludir a determinados objetos, crenças, desejos, intenções e valorações que implicam, como conotação lógica, a relação do sujeito com o mundo.

4 PSICOL Característica de um comportamento intencional quando se manifesta de modo claramente deliberado, com base em determinadas razões ou intenções.

Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (Michaelis) online:

2 1 FILOS Ênfase que é dada no pensamento filosófico à aplicação das ideias e às consequências práticas de conceitos e conhecimentos.

2 FILOS Teoria que se desenvolveu a partir das ideias de Charles Sanders Pierce (1839-1914) e William James (1842-1910), segundo a qual deve-se dar mais importância às consequências práticas de conceitos e conhecimentos do que a seus princípios ou pressupostos teóricos.

3 Tratamento dos fenômenos históricos com referência especial às suas causas, condições antecedentes e resultados.

4 Consideração das coisas de um ponto de vista prático.

Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (Michaelis) online:

3 1 Conjunto dos métodos e pormenores práticos essenciais à execução de uma arte ou profissão: “– Em matéria de dinheiro o Getúlio é um homem honesto. Mas finge que não vê certas safadezas que se fazem a seu redor. A sua técnica é a de corromper para governar” (EV).

2 Conhecimento prático; prática.

3 A maneira como uma dançarina ou um atleta usam os movimentos do corpo na execução do seu trabalho.

4 A maneira como um escritor, um pintor, um escultor etc. usa os elementos técnicos de sua arte para melhor se expressar: “Eu não sei se vocês se lembram de Vestido de Noiva. Como todos os meus textos dramáticos, é uma meditação sobre o amor e sobre a morte. Mas tem uma técnica especialíssima de ações simultâneas, em tempos diferentes” (NR).

5 O modo como algo é realizado; meio, método: “Baldomero, antes de se aposentar, era engenheiro eletricitista. Diz ele ter inventado uma técnica de distribuição subterrânea de eletricidade [...]” (RF).

6 Grande habilidade; destreza, perícia: “E, de repente, veio Carlos Lacerda. O grande polemista sabe deflagrar uma catástrofe e, depois, administrá-la. Depende do seu exclusivo arbítrio e de sua técnica demoníaca o movimento, a extensão, a profundidade da catástrofe” (NR).

indivíduos que estão expostos frequentemente a essa forma de comunicação midiática.

2 | TÉCNICAS UTILIZADAS PELA PEDAGOGIA JORNALÍSTICA

Nesse cenário de estudos e compreensão da Pedagogia Jornalística é salutar, antes de tudo, descrever as principais técnicas utilizadas; a sugestão, a informalidade, a formalidade, a empatia, o drama, a entrevista, a comédia, a simulação, a ilustração, o desenho, a pesquisa, o debate, a conferência e o painel. Lembrando que todas elas possuem uma intencionalidade pedagógica que as sustentam e as transformam em instrumentos poderosos de comunicação midiática.

Para fins do propósito deste artigo, vejamos os significados das 6(seis) primeiras e principais técnicas:

1- Sugestão: Consiste na habilidade oral ou escrita em conduzir o raciocínio do indivíduo para determinada conclusão – podendo o cidadão concluir algo fora da sua normalidade habitual. Tal conclusão, inclusive, pode ser equivocada ou distorcida, pois ela possui uma intenção alinhada a um ou mais objetivos específicos ou estratégicos.

Exemplo: Se fulano de tal fez isso e ganhou aquilo, por que você não ganharia fazendo o mesmo?

2- Informalidade: É a habilidade de criar um ambiente aparentemente sem protocolos rígidos, dando a sensação que o assunto discutido não é tão sério assim – que parece uma brincadeira. O objetivo é desarmar o interlocutor para fazê-lo “abrir o jogo” e dizer o que os outros querem ouvir. Todavia, é importante reconhecer que a informalidade é apenas aparente, pois há protocolos (regras) que são seguidos.

Exemplo: Fique à vontade, pode falar o que quiser.

3- Formalidade: Como o próprio nome já enuncia, é a demonstração visível de uma organização espacial e visual, de comunicação e trato civilizado nos diálogos desenvolvidos. O objetivo é aparentar um padrão impecável de organização e etiqueta social. Nesse sentido, é uma estratégia estética para conquistar o expectador/telespectador/leitor/ouvinte e, assim, obter sua atenção exclusiva.

Exemplo: Estamos muito honrados de tê-lo conosco Sr. fulano de tal.

4- Empatia: É a habilidade de despertar no outro a solidariedade mútua sobre determinado tema discutido. Ou seja, nesse contexto, tornar o outro sensível à determinada causa ou circunstância. Não é apenas “ir com a cara de alguém”, mas sim ser conquistado pelo poder de comunicação do outro.

Exemplo: Estou plenamente de acordo com você! E digo mais, compartilho da sua opinião sobre isso.

5- Drama: Talvez, a mais explorada pela mídia ávida em arrebatrar pontos de audiência. Consiste em apresentar situações de calamidade pública e/ou pessoas que passam por dificuldades extremas, com o intuito de obter compaixão, solidariedade,

pena etc. O cenário é envolvente, pois chama à atenção do cidadão – que se prende ao imaginário criado pela mídia. Dentro desse contexto, e aproveitando a sensibilidade emocional do público que assiste às cenas apresentadas, criam associações e justificativas baseadas em pressupostos falsos ou equivocadas.

Exemplo: A exibição de cenas e imagens dramáticas de pessoas em situações difíceis.

6- A entrevista: Na entrevista, comumente, cria-se um ambiente de conversação em que várias técnicas são empregadas ao mesmo tempo. Por exemplo, a sugestão, a informalidade, a formalidade e a empatia aparecem com relevante frequência antes, durante e depois da entrevista, ou seja, são instrumentos de comunicação midiática de uso corriqueiro e que são utilizadas em conjunto com outras técnicas.

Nessa direção, a entrevista é um técnica que visa obter informações do entrevistado na medida em que elas não podem ser acessadas, normalmente, por outro meio. De posse das informações, o meio midiático emprega outras técnicas já mencionadas para atingir seus objetivos mediatos e imediatos. Em outras palavras, o acesso às informações permite uma série de benefícios e vantagens para os meios midiáticos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aprofundado e de situações específicas do emprego da pedagogia jornalística em muito pode contribuir para a compreensão dessa temática. Evidenciar que existe essa forma de comunicação a partir de um estudo teórico é uma importante iniciativa que pode permitir um entendimento particularizado sobre o impacto social e educacional dos meios midiáticos sobre o cidadão brasileiro.

Nesse sentido, o intelectual no Brasil é um agente indicado para investigar alguns temas cotidianos que podem possuir um impacto sobre a vida cotidiana dos indivíduos em sociedade e o tema da chamada pedagogia jornalística é um assunto que permeia essa linha de necessidade de compreensão por representar um potencial grande de compreensão social e educacional.

Em síntese, a pedagogia jornalística como forma de comunicação utilizada pelos veículos midiáticos está presente no cotidiano de cada cidadão brasileiro e, por isso, é considerada relevante no contexto social e educacional.

DEDICATÓRIA

Aos cidadãos interessados na temática tratada na presente obra.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Atena Editora pela oportunidade de publicação desta obra.

REFERÊNCIAS

SANTOS, V. S.. A Pedagogia Jornalística. In: Américo Junior Nunes da Silva. (Org.). **Educação: atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 7** [recurso eletrônico]. 1ed. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020, v. 7, p. 199-204. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/a-pedagogia-jornalistica>

EL APRENDIZAJE EN LÍNEA, UNA PERCEPCIÓN DESDE LOS ESTUDIANTES EN ESTOMATOLOGÍA

Data de submissão: 12/11/2024

Data de aceite: 02/01/2025

Edgar Mauricio Pérez Peláez

Cristian Dionisio Román Mendez

María del Rayo Santellan Olea

José Arturo Salazar Vergara

Ricardo Ramírez Cruz

edad de de 20.4+/- 3.6. Bajo un diseño de estudio descriptivo, transversal, escrutinio, homodemico y prolectivo, encontrando que más de la mitad de los encuestados opinan que su aprendizaje en línea no es favorable sino muy mal (59.8%)

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje en línea, estudiantes, estomatología

RESUMEN: Actualmente por el avance de la tecnología y el uso de herramientas en línea las universidades han modificado el estilo de aprendizaje el cual ya no es solo presencial sino también a través del uso de plataformas virtuales, por lo que cada vez más se dispone de más cursos, carreras universitarias, diplomados, entre otros que se imparte a través de internet. Por otro lado, un porcentaje de los estudiantes que se ven en la necesidad de tomar clases en línea ya sea porque trabajan y es más accesible este tipo de sistema educativo, no siempre saben utilizar las plataformas virtuales; esto conlleva a que los estudiantes no aprovechan al cien por ciento la utilidad de estas plataformas. Se aplicó un cuestionario ad hoc que mide el aprendizaje en línea a 102 estudiantes de estomatología con un promedio de

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el uso de la internet ha sido un papel importante en el área de la educación, que con el tiempo se ha ido incrementando con las nuevas generaciones. Con la pandemia por la que se curso, el incremento de la educación a distancia gana un amplio terreno sobre los universitarios. Varios autores mencionan que el uso de aprendizaje en línea se observa la manera en cómo se manifiesta la experiencia educativa de los alumnos; qué tanto puede responder al aprendizaje en línea, a los retos de la sociedad actual y futura; cuáles son los factores que contribuyen al éxito de los estudiantes virtuales; cuáles son las actitudes,

percepciones, y necesidades de acompañamiento de los estudiantes y los docentes, en torno al uso de las tecnologías para aprender y enseñar; cómo asumen los profesores sus tareas de enseñanza en línea y cuáles son sus necesidades de apoyo. En el área de estomatología el estudiante se enfrenta a un problema severo ya que la mayor parte de la carrera es práctica y el aprendizaje en línea limita mucho ese aprendizaje sobre todo en ver las habilidades y destrezas que desarrollan los alumnos en la parte clínica.

Al aprendizaje se debe entender con todos los sentidos, ya que el aprendizaje no sólo compromete los ojos y oídos sino además la mente, corazón y las acciones se unen para llegar a un mismo fin, adueñarse del conocimiento y el saber, por lo que al realizar los trabajos educativos no requieren esfuerzo ya que existe el goce, el disfrute y el placer de que se da al aprender algo nuevo (Juarez,2014).

El poder diferenciar los estilos de aprendizaje de cada alumno, es de suma importancia, ya que hay mayor referencia de cómo aprende cada uno de los alumnos, pero el diagnosticar es el primer paso; para poder manejar de manera más didáctica un plan que ayude a crear todos los estilos de aprendizaje y se puedan adaptar al sistema educativo volviéndolo interactivo, para flexibilizar el manejo individual (Almenara,2018).

Diferencias entre educación en línea, virtual y a distancia

Educación en línea

Es aquella en donde los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos con el uso de internet y las redes de computadoras de manera sincrónica, es decir, que estos deben coincidir con sus horarios para la sesión. Este método suele tener como área de oportunidad la dimensión social, ya que puede que el docente tenga que hacer un esfuerzo extra para lograr una unión grupal, ya que se tendrá que llegar a un clima de libertad y confianza entre el estudiantado para lograr sus metas pedagógicas. Para la educación en línea podemos tomar como ejemplo las clases que se imparten mediante sesiones de Zoom, y posteriormente las actividades se suben a plataformas como Canvas o Blackboard para revisión. Es importante mencionar el papel que realiza el docente, que en este modelo se le conoce como tutor, solo acompaña y asiste al alumno en su aprendizaje. Los ejemplos de las herramientas que utiliza esta educación en línea son el Schoology, Edmodo, Blackboard, Zoom, Google Hangouts y Google Scholar, etc (Altamirano, 2022).

Ventajas de la educación en línea:

- **Apertura:** Se amplía el acceso a la información, al mismo tiempo que este método reduce las barreras geográficas, ya que cualquiera, independientemente de su ubicación puede unirse a los cursos.

- **Flexibilidad:** Favorece la autogestión de los tiempos de dedicación.
- **Eficacia:** Este método promueve el desarrollo de la autonomía, para que el alumno pueda gestionarse.
- **Acompañamiento personalizado:** La educación en línea se distingue por hacer un acompañamiento personalizado al alumno, aún con trabajos grupales.
- **Economía:** Se reducen los gastos de uso de espacios físicos, además de traslados.
- **Comunidad:** Se promueve más el debate y el diálogo, además de una comunidad vinculada a los conocimientos académicos (Alvarado, 2014).

Educación virtual

Este modelo requiere recursos tecnológicos obligatorios, como una computadora o tableta, conexión a internet y el uso de una plataforma multimedia. Este método, a diferencia de la educación en línea, funciona de manera asincrónica, es decir, que los docentes no tienen que coincidir en horarios con los alumnos para las sesiones. Este método es parecido a la educación a distancia, con la diferencia del uso de recursos tecnológicos estrictamente. Los materiales del curso o documentos se subirán a la plataforma elegida para que los alumnos puedan revisarlos, y normalmente se discuten dudas en foros públicos para todo el grupo (Aguilar, 2020). El papel del docente es de compartir materiales de consulta y trabajo mediante plataformas, donde los estudiantes deberán subir sus actividades para revisión y posteriormente recibir retroalimentación para ver sus áreas de oportunidad. Un ejemplo de las herramientas que se utilizan, son las plataformas como Canvas, Blackboard, Edmodo, Schoology o correo electrónico (Barrientos, 2022).

Ventajas de la educación virtual:

- **Flexible:** Gracias a que el método se puede manejar de manera asincrónica, los alumnos tienen más espacio personal para tener horarios flexibles y manejar su tiempo personal y profesional como prefieran.
- **Eficacia:** Se maneja de manera sesión-retroalimentación, por lo que esto ayuda a que los temas avancen con rapidez, se eviten distracciones y los alumnos vayan al mismo ritmo (Aguilar, 2020).

Educación a distancia

Es aquella que se puede tener un porcentaje de presencialidad y otro virtual, sin embargo, esto puede variar dependiendo de la universidad en donde se imparta. Los estudiantes tienen control sobre el tiempo, el espacio y el ritmo de su aprendizaje, porque no se requiere, de manera estricta, una conexión a internet o recursos computacionales,

como en otros métodos. Los materiales que se utilizan son normalmente físicos, como cuadernos, plumas, colores, o memorias USB, CD, entre otros. Incluso, muchos programas envían el material educativo y las lecciones por correo postal. Un ejemplo que podemos ver de esta modalidad en la actualidad es la educación a distancia por canales de televisión abierta que se ha estado aplicado por parte de la Secretaría de Educación Pública en México, al principio de la cuarentena, y también en otros casos se puede apoyar con la radio. El papel **del docente es de** calificar y acreditar, al igual que dar retroalimentación a los recursos de aprendizaje como con actividades por mencionar un ejemplo. Esto puede ser de manera telefónica, por correo electrónico o mensaje de texto. De igual manera, algunos docentes tienen el rol de grabar la sesión o clase que se vaya a pasar por televisión o radio. Las **herramientas que se utilizan son la** televisión, radio, correo electrónico, correo postal, recursos físicos como cuadernos, libros, libretas, lápices, etc (Uribe, 2012).

Ventajas de la educación a distancia:

- **Flexibilidad:** Para los tiempos personales del estudiantado ya que ellos mismos gestionan su tiempo y organización escolar y personal.
- **Accesibilidad:** Los programas educativos a distancia tienen más alcance y llegan a personas de todos los niveles socioeconómicos gracias a la sencillez de los recursos tecnológicos que se requieren para las clases (Hernández, 2021).

Educación remota de emergencia

Este concepto nació a raíz de la crisis mundial que generó la pandemia de la COVID-19 provocada por el virus SARS-COV2, esta situación incitó a la sociedad a tomar medidas como el confinamiento social, para evitar las cadenas de transmisión. Frente a esta situación de extrema dificultad, la educación tuvo que adaptar sus métodos en un plazo de tiempo muy corto para poder seguir impartiendo clases a todos sus estudiantes. El objetivo principal de este tipo de educación fue y sigue siendo trasladar los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea. En un reporte publicado por *The Learning Factor* en Perú titulado “Enseñanza Remota de Emergencia”, se describe que diferentes países al igual que instituciones respondieron diferente al cambio educativo, y cómo este término de educación remota de emergencia es completamente nuevo, ya que los roles y las herramientas no se encuentran definidos. En Estados Unidos, por ejemplo, unas instituciones educativas están trabajando de manera presencial con restricciones, y otras con el método descrito anteriormente como “en línea”. Por lo que depende de cómo el país o la institución haya decidido manejar la crisis es cómo se definiría su tipo de educación remota de emergencia. El papel del docente varía dependiendo del método que se utilice (Fox, 2020).

Ventajas de la educación remota de emergencia:

- Este método prioriza la situación de emergencia y ve por el bienestar de sus estudiantes.
- Este nuevo término agrupa a todas las acciones provenientes de los gobiernos, empresas, organizaciones no gubernamentales y personas para encontrar soluciones y mantenerse actualizado constantemente, por lo que puede cambiar repentinamente si la situación de emergencia cambia (Rivera, 2000).

MATERIALES Y MÉTODO

Esta investigación se llevó a cabo en forma virtual mediante la aplicación de un instrumento validado y pasado a google forms a los estudiantes de licenciatura de Estomatología mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia con su consentimiento informado.

INSTRUMENTO

En esta investigación se utilizó el instrumento propuesto por Laura Lezcano y Gabriela Vilanova en Argentina, titulado “Instrumento de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes”, dicho instrumento fue validado ($\alpha=7.9$) (Lezcano-Vilanova, 2017) y consta de 12 ítems, policotómicos. Los ítems están distribuidos aleatoriamente, con 11 de opción múltiple y 1 de respuesta abierta.

Los datos de cada instrumento fueron vaciados en una hoja de datos del programa SPSS versión 25, para realizar estadística descriptiva utilizando tablas con frecuencias y porcentajes.

RESULTADOS

De acuerdo al sexo de los alumnos que acuden a la clínica en la Facultad de Estomatología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el 58.8% (60 alumnas) de la población corresponde al sexo femenino, mientras el 41.2 % (42 alumnos) es del sexo masculino (Ver tabla 1).

Sexo	f	%
Femenino	60	58.8
Masculino	42	41.2
Total	102	100

Tabla 1. Sexo de los encuestados

Respecto a la edad de los alumnos, se encontró que la moda corresponde a los 23

años, lo que corresponde a un 25.4 % (26 alumnos), con un promedio de edad de 20.4+/- 3.6 (Ver tabla 2).

Edad	f	%
19	3	2.9
20	11	10.7
21	12	11.7
22	15	14.7
23	26	25.4
24	8	7.8
25	3	2.9
26	6	5.8
27	9	5.8
28	9	8.8
Total	102	100

Tabla 2. Edad de los encuestados

De acuerdo a los primeras dos ítems del instrumento el 100% contestó haber tomado cursos en línea a nivel de pregrado y un 100% haber tenido experiencias en cursos presenciales (tabla 3).

Ítems	Si	NO	Total
1. ¿Qué tipo de formación y/o capacitación realizó o ha realizado en línea (Licenciatura)?	100	0	100
2. ¿Ha tenido experiencias de cursado de carreras y/o cursos en forma presencial?	100	0	100

Tabla 3. Cursos de los encuestados

En cuanto a la experiencia en la capacitación en línea ambos sexos (59.8%), concuerdan que fue mala su experiencia (mujeres 33 y hombres 28) (Tabla 4) .

3. ¿Cómo valora la experiencia como estudiante de propuestas de formación y/o capacitación en un entorno en línea?	Excelente		Muy buena		Buena		Regular		Mala		Total	
Mujeres	0	0	0	0	5	6.8	22	33.3	33	59.8	60	100
Hombres	0	0	0	0	2	6.8	12	33.3	28	59.8	42	100
Total	0	0	0	0	7	6.8	34	33.3	61	59.8	102	100

Tabla 4. Capacitación en línea de los encuestados

Por semestre se encontró que la mayoría (79.4%), ven la capacitación en línea muy mal (Tabla 4 a).

3. ¿Cómo valora la experiencia como estudiante de propuestas de formación y/o capacitación en un entorno en línea?	Excelente	Muy buena	Buena	Regular		Mala		Total	
Sexto semestre	0	0	0	2		13		15	
Séptimo semestre	0	0	0	3		11		14	
Octavo semestre	0	0	0	8		14		22	
Noveno semestre	0	0	0	6		23		29	
Décimo semestre	0	0	0	2		20		22	
Total	0	0	0	21	20.5	81	79.4	102	100

Tabla 4 a. Capacitación en línea de los encuestados por semestres

En cuanto a si la modalidad en línea ha facilitado el aprendizaje en el alumno, la mayoría de ambos sexos (98%) mencionaron que “no” (mujeres 58 y hombres 42) (Tabla 5).

4. ¿Considera que la modalidad en línea ha facilitado su proceso de aprendizaje?	Sí	Parcialmente		No		Total	
Mujeres	0	2		58		60	
Hombres	0	0		42		42	
Total	0	2	1.9	100	98	102	100

Tabla 5. Aprendizaje en línea de los encuestados

En cuanto a si la modalidad en línea ha facilitado el aprendizaje en el alumno, la mayoría de los semestres mencionaron que “no” (94.1%) (Tabla 5 a).

4. ¿Considera que la modalidad en línea ha facilitado su proceso de aprendizaje?	Sí	Parcialmente		No		Total	
Sexto semestre	0	1		12		13	
Séptimo semestre	0	1		10		12	
Octavo semestre	0	2		23		25	
Noveno semestre	0	1		33		34	
Décimo semestre	0	1		17		18	
Total	0	6	5.8	96	94.1	102	100

Tabla 5 a. Aprendizaje en línea de los encuestados por semestres

De acuerdo a las ventajas de cursos en línea, la mayoría (60.7%) de ambos sexos mencionaron que manejar sus propios tiempos (mujeres 40 y hombres 22) y el acceso ilimitado a la clase (mujeres 12 y hombres 18) (29.4%) son las mejores ventajas de tomar clases en línea (Tabla 6).

5.¿Qué ventajas encuentra en la modalidad de cursado en línea?	Disponibilidad inmediata de los materiales	Contacto con los profesores	Acceso ilimitado a las explicaciones		Orientaciones de los profesores para la realización de actividades	Manejo de los propios tiempos		Trabajo colaborativo con otros estudiantes	Otros	Total	
Mujeres	6	0	12		2	40		0	0	60	
Hombres	2	0	18		0	22		0	0	42	
Total	8	0	30	29.4	2	62	60.7	0	0	102	100

Tabla 6. Ventajas de curso en línea de los encuestados

En las ventajas de cursos en línea por semestre, la mayoría (42.5%) mencionaron que la ventaja más obtenida era por el acceso ilimitado a las explicaciones (43 alumnos) y la menor ventaja era el contacto con los profesores (6) (5.8%) (Tabla 7).

5.¿Qué ventajas encuentra en la modalidad de cursado en línea?	Disponibilidad inmediata de los materiales		Contacto con los profesores		Acceso ilimitado a las explicaciones		Orientaciones de los profesores para la realización de actividades		Manejo de los propios tiempos		Trabajo colaborativo con otros estudiantes		Total	
Sexto semestre	0		3		3		3		1		3		13	
Séptimo semestre	2		1		6		1		2		0		12	
Octavo semestre	5		0		10		5		4		1		25	
Noveno semestre	3		2		17		3		4		5		34	
Décimo semestre	0		0		7		4		3		4		18	
Total	10	9.8	6	5.8	43	42.5	16	15.6	14	13.7	13	12.7	102	100

Tabla 7. Ventajas de curso en línea de los encuestados por semestres

De acuerdo a las desventajas de cursos en línea, la mayoría de ambos sexos mencionaron que son las dificultades para comprender las explicaciones (53.9%) para los alumnos de tomar clases en línea (Tabla 8).

6.¿Qué desventajas encuentra en la modalidad de cursado en línea?	Dificultades propias de la carrera o curso		Dificultades para comprender las explicaciones y las consignas		Dificultades comunicativas con compañeros y profesores		Dificultades de adaptación al nuevo contexto	Otro	Total	
Mujeres	21		35		4		0	0	60	
Hombres	16		20		6		0	0	42	
Total	37	36.2	55	53.9	10	9.8	0	0	102	100

Tabla 8. Desventajas de curso en línea de los encuestados

De acuerdo a las desventajas de cursos en línea, la mayoría de los semestres mencionaron que son las dificultades para comprender las explicaciones (87.2%) al tomar clases en línea (Tabla 8 a).

6.¿Qué desventajas encuentra en la modalidad de cursado en línea?	Dificultades propias de la carrera o curso		Dificultades para comprender las explicaciones y las consignas		Dificultades comunicativas con compañeros y profesores		Dificultades de adaptación al nuevo contexto	Otro	Total	
Sexto semestre	0		13		0		0	0	13	
Séptimo semestre	1		11		0		0	0	12	
Octavo semestre	3		22		0		0	0	25	
Noveno semestre	3		31		0		0	0	34	
Décimo semestre	4		12		2		0	0	18	
Total	11	10.7	89	87.2	2	1.9	0	0	102	100

Tabla 8 a. Desventajas de curso en línea de los encuestados por semestres

En cuanto a las herramientas para el aprendizaje, la mayoría de ambos sexos mencionaron que los videos era la mejor herramienta para aprender (59.8%) y la menos utilizada es el uso de blogs (Tabla 9).

7. ¿Cuáles de las siguientes herramientas le han facilitado su aprendizaje?	Foros de discusión		Chat con los docentes		Chat con los compañeros		Blogs		Hipervínculos		Videoconferencias		Videos		Total	
Mujeres	3		4		2		0		0		8		43		60	
Hombres	11		8		2		0		3		0		18		42	
Total	14	13.7	12	11.7	4	3.9	0	3	2.9	8	7.8	61	59.8	102	100	

Tabla 9. Herramientas para el aprendizaje en línea de los encuestados

En cuanto a las herramientas para el aprendizaje, la mayoría de semestres mencionaron que los videos era la mejor herramienta para aprender (73.5%) y la menos utilizada es el uso de chats con docentes (Tabla 9 a).

7. ¿Cuáles de las siguientes herramientas le han facilitado su aprendizaje?	Foros de discusión		Chat con los docentes		Chat con los compañeros		Blogs		Hipervínculos		Videoconferencias		Videos		Total	
Sexto semestre	3		0		2		0		0		0		8		13	
Séptimo semestre	0		0		2		0		0		0		10		12	
Octavo semestre	0		0		1		0		1		3		20		25	
Noveno semestre	1		0		4		1		1		2		25		34	
Décimo semestre	0		0		0		1		3		2		12		18	
Total	4	3.9	0	9	8.8	2	1.9	5	4.9	7	6.8	75	73.5	102	100	

Tabla 9 a. Herramientas para el aprendizaje en línea de los encuestados por semestres

El entorno en línea no ha facilitado el contacto con sus profesores y compañeros en la mayoría de ambos sexos (98%) Tabla 10.

8. ¿Considera que el entorno en línea ha facilitado el contacto con sus profesores y con sus pares?	Sí	Parcialmente		No		Total	
Mujeres	0	0		60		60	
Hombres	0	2		40		42	
Total	0	2	1.9	100	98	102	100

Tabla 10. Entorno con profesores y pares de los encuestados

En la mayoría de semestres, el entorno en línea no ha facilitado el contacto con sus profesores y compañeros(93.3%) (Tabla 10 a).

8. ¿Considera que el entorno en línea ha facilitado el contacto con sus profesores y con sus pares?	Sí		Parcialmente		No		Total	
Sexto semestre	0		1		12		13	
Séptimo semestre	0		2		10		12	
Octavo semestre	0		2		23		25	
Noveno semestre	0		0		34		34	
Décimo semestre	1		1		16		18	
Total	1	.9	6	5.8	95	93.3	102	100

Tabla 10 a. Entorno con profesores y pares de los encuestados por semestres

En cuanto a la valoración de la evaluación para el aprendizaje, la mayoría de ambos sexos mencionaron que los tiempos para realizar las actividades son flexibles (72.5%) (Tabla 11).

9. ¿Cuáles de los siguientes aspectos valora de la evaluación de aprendizajes en entornos en línea de formación y/o capacitación?	Los tiempos para realizar las actividades son flexibles.		Las devoluciones de los docentes favorecen el aprendizaje.		El error no se experimenta como fracaso		Las actividades de evaluación pueden realizarse con otros estudiantes		Los instrumentos que se utilizan para evaluar son variados		El contacto (por chat, e mail, videoconferencia) con los docentes para realizar consultas		Total	
Mujeres	43		10		0		3		4		0		60	
Hombres	31		8		0		1		2		0		42	
Total	74	72.5	18	17.6	0		4	3.9	6	5.8	0		102	100

Tabla 11. Valoración para la evaluación para el aprendizaje en línea de los encuestados

En cuanto a la valoración de la evaluación para el aprendizaje por semestre, la mayoría menciona que los tiempos para realizar las actividades son flexibles (77.4%) (Tabla 11 a).

9. ¿Cuáles de los siguientes aspectos valora de la evaluación de aprendizajes en entornos en línea de formación y/o capacitación?	Los tiempos para realizar las actividades son flexibles.		Las devoluciones de los docentes favorecen el aprendizaje.		El error no se experimenta como fracaso		Las actividades de evaluación pueden realizarse con otros estudiantes		Los instrumentos que se utilizan para evaluar son variados		El contacto (por chat, e mail, videoconferencia) con los docentes para realizar consultas		Total	
Sexto semestre	10		0		0		3		0		0		13	
Séptimo semestre	11		1		0		0		0		0		12	
Octavo semestre	20		2		1		2		0		0		25	
Noveno semestre	28		6		0		0		0		0		34	
Décimo semestre	10		6		1		1		0		0		18	
Total	79	77.4	15	14.7	2	1.9	6	5.8	0		0		102	100

Tabla 11 a. Valoración para la evaluación para el aprendizaje en línea de los encuestados por semestres

Las desventajas de la evaluación para el aprendizaje, la mayoría de ambos sexos mencionaron que los instrumentos que se utilizan para evaluar son siempre los mismos (70.5%) (Tabla 12).

10. ¿Cuáles son, según su criterio, las principales desventajas de la evaluación de aprendizajes en entornos en línea de formación y/o capacitación?	Los tiempos para realizar las actividades son flexibles.		Las devoluciones de los docentes no favorecen el aprendizaje.		El error se experimenta como fracaso		Las actividades de evaluación se realizan con otros estudiantes		Los instrumentos que se utilizan para evaluar son siempre los mismos		El contacto (por chat, e mail, videoconferencia) con los docentes no facilita las consultas		Total	
Mujeres	3		0		0		0		44		13		60	
Hombres	3		0		0		0		28		11		42	
Total	6	5.8	0		0		0		72	70.5	24	23.5	102	100

Tabla 12. Desventajas para la evaluación para el aprendizaje en línea de los encuestados

En cuanto a las desventajas de la evaluación para el aprendizaje por semestre, la mayoría de los semestres mencionaron que el contacto con los docentes era la principal (77.4%) (Tabla 12 a).

10. ¿Cuáles son, según su criterio, las principales desventajas de la evaluación de aprendizajes en entornos en línea de formación y/o capacitación?	Los tiempos para realizar las actividades son flexibles.		Las devoluciones de los docentes no favorecen el aprendizaje.		El error se experimenta como fracaso	Las actividades de evaluación se realizan con otros estudiantes		Los instrumentos que se utilizan para evaluar son siempre los mismos		El contacto (por chat, e mail, videoconferencia) con los docentes no facilita las consultas		Total	
Sexto semestre	1		0		0	0		3		9		13	
Séptimo semestre	0		0		0	0		2		10		12	
Octavo semestre	1		1		0	2		2		19		25	
Noveno semestre	0		0		0	2		6		26		34	
Décimo semestre	0		0		0	3		0		15		18	
Total	2	1.9	1	.9	0	7	6.8	13	12.7	79	77.4	102	100

Tabla 12 a. Desventajas para la evaluación para el aprendizaje en línea de los encuestados por semestres

La plataforma con mayor eficacia para el aprendizaje según ambos sexos fue Teams (79.4%) (Tabla 13).

11.¿Qué plataforma consideras que tiene mayor eficacia para recibir tus clases?	Teams		Zoom		Class-room	Moodle	Blackboard		Otros		Total	
Mujeres	50		6		0	0	4		0		60	
Hombres	31		6		0	0	1		4		42	
Total	81	79.4	12	11.7	0	0	5	4.9	4	3.9	102	100

Tabla 13. Mejor plataforma para el aprendizaje en línea de los encuestados

La plataforma con mayor eficacia para el aprendizaje según el semestre fue Teams (63.7%) y la de menor eficacia fue Moodle (.9%) (Tabla 13 a).

11.¿Qué plataforma consideras que tiene mayor eficacia para recibir tus clases?	Teams		Zoom		Classroom		Moodle		Blackboard		Otros		Total	
Sexto semestre	3		6		0		0		2		2		13	
Séptimo semestre	11		1		0		0		0		0		12	
Octavo semestre	18		4		1		0		1		1		25	
Noveno semestre	20		4		5		0		4		1		34	
Décimo semestre	13		1		2		1		1		0		18	
Total	65	63.7	16	15.6	8	7.8	1	.9	8	7.8	4	3.9	102	100

Tabla 13 a. Desventajas para la evaluación para el aprendizaje en línea de los encuestados por semestre

La pregunta abierta dejo claro que para los alumnos, son seis puntos que se mencionaban repetidamente considerando que ambos sexos mencionaron en su mayoría que la falta de clases por parte del docente es la primera experiencia que ellos reportan (35.2%) y la de menor fue la de carencia de videos (3.9%) (Tabla 14).

12. Si desea agregar algún comentario sobre su experiencia como estudiante en entornos en línea puede hacerlo en este espacio	Falta de clases		Docentes con poco manejo de la plataforma		Falla del internet		Exceso de tareas en línea		Carencia de videos		Pocas evaluaciones		Total	
Mujeres	19		11		12		10		2		6		60	
Hombres	17		7		5		8		2		3		42	
Total	36	35.2	18	17.6	17	16.6	18	17.6	4	3.9	9	8.8	102	100

Tabla 14 . Comentarios abiertos para el aprendizaje en línea de los encuestados por semestre

La pregunta abierta dejo claro que para los alumnos, son seis cosas que se mencionaban repetidamente considerando que por semestres, mencionan que la mayoría (35.2 %) reportan la poca preparación del docente para manejar la plataforma y la de menor fue la de pocas evaluaciones (2.9%) (Tabla 14 a).

12. Si desea agregar algún comentario sobre su experiencia como estudiante en entornos en línea puede hacerlo en este espacio	Falta de clases		Docentes con poco manejo de la plataforma		Falla del internet		Exceso de tareas en línea		Carencia de videos		Pocas evaluaciones		Total	
Sexto semestre	5		1		1		5		1		0		13	
Séptimo semestre	1		6		1		4		0		0		12	
Octavo semestre	6		7		4		3		4		1		25	
Noveno semestre	4		16		6		5		1		2		34	
Décimo semestre	6		6		3		3		0		0		18	
Total	22	21.5	36	35.2	15	14.7	20	19.6	6	5.8	3	2.9	102	100

Tabla 14 a. Comentarios abiertos para el aprendizaje en línea de los encuestados por semestres

DISCUSIÓN

Con este estudio se demostró que los alumnos de Estomatología opinan que su aprendizaje en línea no es favorable sino muy mal con un 59.8%, a diferencia con los resultados obtenidos con Lezcano et al en el 2019, en donde los estudiantes mencionan que su experiencia del aprendizaje en línea fue muy buena 53%.

En cuanto al sexo, en el presente estudio, las mujeres (32.3%) y los hombres (27.4%) mencionaron que su experiencia en el aprendizaje en línea fue mala, esto concuerda con el estudio de Carvajal en el 2018 en donde menciona que la experiencia del estudiante en entornos virtuales es mala, donde el 33% fueron hombres y un 20% mujeres.

Lla edad los alumnos de 21 a 23 años indicaron que su experiencia en forma virtual es malo esto no coincide con lo afirmado por García Faroldi, L. et al. en el 2017 quienes argumentan que la capacidad de procesamiento de los jóvenes es regular.

En referencia al semestre, la mayoría de los semestres mencionaron que su experiencia en el aprendizaje en línea fue mala (79.4%) en comparación con un estudio realizado por Cabero Almenara J. et al. en el 2018, quien menciona que el 69% de sus estudiantes tuvieron una experiencia negativa en línea.

La mayoría de los estudiantes opinan que la nueva modalidad en línea, no ha facilitado su proceso de aprendizaje en comparación con los resultados obtenidos por un estudio propuesto Da Graça Fagundes et al. en el 2014 en donde afirman que la experiencia de los estudiantes en los sistemas de instrucción y educación formal virtual es efectiva en

el proceso de aprendizaje virtual.

CONCLUSIÓN

El mundo virtual ha generado rápidos y profundos cambios en el campo de la educación. El modelo de educación virtual ha dado lugar a un nuevo paradigma de instrucción y aprendizaje en donde será necesario tener en cuenta una serie de factores nuevos que han modificado profundamente la planificación docente y el aprendizaje virtual.

En la actualidad las instituciones tanto públicas como privadas tuvieron que desarrollar y ofrecer programas de educación virtual por la pandemia sufrida. A través de esto, se puede considerar que el nuevo modelo educativo virtual está plenamente activo, y su uso se irá disminuyendo en los próximos años, pero la perspectiva de los estudiantes no es del todo positiva, ya que la experiencia como estudiantes en entornos virtuales es altamente negativa considerando que más del 50% del total de los estudiantes considera fallida esta nueva modalidad educativa por la que pasarán.

Se pudo constatar que en la actualidad la educación virtual a nivel superior se vio muy afectada desde el punto de vista de los propios estudiantes ya que no existe la misma efectividad educativa que se obtiene al recibir una educación presencial.

El reto consiste ahora en implementar el diseño de nuevos espacios virtuales de aprendizaje que sean capaces de propiciar una mejor enseñanza de acuerdo al nivel educativo, para que cada alumno sea capaz de desarrollar sus habilidades de aprendizaje y no tener ese rezago en conocimientos.

Si bien es importante puntualizar que los alumnos manifestaron que la culpa de esta deficiencia es por el docente, desde su compromiso al dar clase en plataforma como la misma de utilizar interacciones pedagógicas que fortalezcan su aprendizaje y así tener mejor conocimiento.

REFERENCIAS

Aguilar Juárez I. y Ayala de la Vega J. Las propiedades técnicas deseables en las plataformas educativas y herramientas de autor como productoras de contenido estandarizado. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, (2014). [Internet] No. 12, 3. Disponible en <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/41151/850-3336-1-PB%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cabero Almenara J, Barroso Osuna J. Los escenarios tecnológicos en Realidad Aumentada (RA): posibilidades educativas en estudios universitarios. Aula Abierta [internet]. 2018 [consultado 22 septiembre 2020]; 47(3):327-36. Disponible en: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/79138/Los%20escenarios%20tecnol%20c3%b3gicos%20en%20Realidad%20Aumentada%203.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Milton Rodrigo Altamirano-Pazmiño, Franklin Gerardo Naranjo-Armijo. Educación en línea: Evolución, beneficios y expectativas Pol. Con. (Edición núm. 71) Vol. 7, No 6, Junio 2022, pp. 542-555, ISSN: 2550 - 682X

Alvarado, M. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12678/11873> [Links]

Barrientos Oradini, Nicolás; Yáñez Jara, Víctor; Barrueto Mercado, Eduardo; Aparicio Puentes, Carlos. Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXVIII, núm. 4, 2022

Aguilar, F. D. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, XLVI(3), 213-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>

Fox, K., Bryant, G., Lin, N., y Srinivasa, N. (2020). *Time for class - COVID-19 Edition. Part 1: A national survey of faculty during COVID-19*. Tyton Partners and Every Learner Everywhere. <https://www.everylearnereverywhere.org/wp-content/uploads/TimeforClass-COVID19-Part-1-NationalFacultySurvey-Final.pdf>

Gil Rivera, María del Carmen. La educación a distancia. De la teoría a la práctica. *Perfiles educativos*, (2000) 22(88), 89-92. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n88/v22n88a7.pdf>

Uribe, Carmen. (2012). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*. 17. 10.18800/educacion.200802.001.

Hernández, Liliana. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 23. 150-160. 10.36390/telos231.12.

Lezcano L, Vilanova G. Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. Informe Científico Técnico UNPA.[internet] 2017 [citado el 1 sep 2020];9(1):1-36.disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919087>

Carvajal J, Suárez F, Quiñón X. Las tic en la educación universitaria. *Universidad, ciencia y Tecnología [Online]*. 2018;22(89):31-35 [Accessed 15 October 2020] Disponible en: <https://www.uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/28>

García Faroldi, L., Grande Martín, R., y de Miguel Luken, V. Redes sociales en el aula: fomentando el aprendizaje activo entre los alumnos universitarios. *UMA Editorial [Internet]*. 2017. [consultado 22 septiembre 2020]; disponible en: http://www.enriquesanchezrivas.es/congresotic/archivos/AplicWeb_20/GarciaFaroldi_Otros.pdf

Da Graça Fagundes Freire Ana Carolina, Saliba Garbin Cléa Adas, Saliba Rovida Tania Adas, Reis dos Santos Renata, Cabus Góis Bruno, Reatto Diogo. Percepción de estudiantes de odontología sobre educación a distancia. *Rev Cubana Estomatol [Internet]*. 2014 Sep [citado 2022 Feb 03] ; 51(3) : 348-357.

AS PRODUÇÕES SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ARTIGOS DA BIBLIOTECA ELETRÔNICA CIENTÍFICA-SCIELO (1998-2023)

Data de submissão: 21/10/2024

Data de aceite: 02/01/2025

Renata da Silva Andrade Sobral

Universidade Federal do Pará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2861-9062>

Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Universidade Federal do Pará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-6264-5387>

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo apresentar o estado do conhecimento sobre o tema História da Educação Especial em artigos científicos oriundos da Biblioteca Eletrônica Científica online de periódicos Scientific Electronic Library Online SCIELO, no período de 1998 a 2023, e como objetivos específicos: compreender o cenário das produção dos artigos; examinar os objetos de estudo que vem sendo privilegiados nas pesquisa sobre o tema; identificar os aportes teóricos e escolhas metodológicas adotadas. Quanto aos procedimentos metodológicos, se ancora na abordagem qualitativa, é uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. Os resultados obtidos demonstram que muitos artigos não deixam claro sobre a metodologia da pesquisa, além de não informar quais os fundamentos teóricos e metodológicos

foram escolhidos. Por fim, chamo atenção para o fato de que mesmo tendo encontrado a primeira pesquisa sobre o tema na Scielo em 1998, só a partir de 2016 é que a temática começa a ter maior circulação na revista científica, depreendendo que o interesse sobre o tema apresenta descontinuidades, além de possuir um número reduzido de publicações.

PALAVRAS-CHAVE: Estado do conhecimento; História da Educação Especial; Educação;

PRODUCTIONS ON THE HISTORY OF SPECIAL EDUCATION IN ARTICLES IN THE SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY-SCIELO (1998-2023)

ABSTRACT: The present research aimed to present the state of knowledge on the topic History of Special Education in scientific articles from the online Scientific Electronic Library of periodicals Scientific Electronic Library Online SCIELO, in the period from 1998 to 2023, and as specific objectives: understanding the scenario the production of articles; examine the objects of study that have been privileged in research on the topic; identify the theoretical contributions and methodological choices adopted. As for

the methodological procedures, it is anchored in the qualitative approach, it is a bibliographical research of the state of knowledge type. The results obtained demonstrate that many articles do not make clear the research methodology, in addition to not informing which theoretical and methodological foundations were chosen. Finally, I draw attention to the fact that even though I found the first research on the topic in Scielo in 1998, it was only from 2016 onwards that the topic began to have greater circulation in the scientific journal, inferring that interest in the topic presents discontinuities, in addition to having a reduced number of publications.

KEYWORDS: State of knowledge; History of Special Education; Education.

INTRODUÇÃO

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela resolução nº 2/2001. A Educação Especial é uma modalidade da educação brasileira que representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundamental quanto à atenção a diversidade na educação brasileira. Portanto, entendemos que falar da história desta modalidade, tem como objetivo despertar o interesse do leitor para conhecer a história do seu país, já que ao meu ver, esta história deve ser estimulada desde os programas de pós-graduação até a educação básica.

Ao encontro do que afirma Hofling (2003), a história local deve ser iniciada, ainda no ensino básico, para que o aluno possa se identificar com o conteúdo estudado. Perceber as nuances do passado em sua cidade ou país, e não ficar preso a uma história que está muito distante de sua identidade, além de contribuir para a melhoria do local e incentivar a preservação das fontes que ainda restam.

Para conhecer sobre o que já foi produzido sobre a historiografia da Educação Especial, realizei a pesquisa na “Biblioteca Eletrônica Científica online” de periódicos SCIELO, que é uma biblioteca digital de livre acesso, cujo site é <http://www.scielo.br>. Estabeleceu-se o recorte temporal do levantamento de produções nos programas de pós-graduação no período de vinte e cinco anos (1998-2023), delimitado sobretudo por ter sido o período no qual encontramos as primeiras pesquisas sobre o tema, na biblioteca eletrônica, lembrando que a criação da revista ocorre em 1996, e após dois anos, já houve a primeira publicação sobre história da Educação Especial.

Tendo em vista, as reduzidas pesquisas sobre a historiografia da educação especial, conforme afirmam **Cardoso e Martinez (2022); Borges e Siems(2020), a presente pesquisa teve como objetivo apresentar o estado do conhecimento sobre o tema História da Educação Especial em artigos científicos oriundos da Biblioteca Eletrônica Científica online de periódicos Scientific Electronic Library Online SCIELO, no período de 1998 a 2023, e como objetivos específicos: compreender o cenário das produção dos artigos; examinar os objetos de estudo que vem sendo privilegiados nas pesquisa sobre o tema; identificar os aportes teóricos e escolhas metodológicas adotadas.**

METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos metodológicos, se ancora na abordagem qualitativa, é uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. Para conhecer sobre o que já foi produzido sobre a historiografia da Educação Especial, realizei a pesquisa na “Biblioteca Eletrônica Científica online” de periódicos SCIELO, que é uma biblioteca digital de livre acesso, cujo site é <http://www.scielo.br>. A pesquisa ocorreu entre 8 de dezembro de 2023 e 11 de fevereiro de 2024.

Utilizei a escolha do índice “títulos” para qualificar a pesquisa, seis palavras-chave (presentes no quadro 1) e suas combinações com o intuito de alcançar o maior número de trabalhos publicados a respeito da história da educação especial. Na opção de seleção, selecionei o país “Brasil” e o tipo de literatura “artigos” porque eles sintetizam ensaios teóricos, pesquisas bibliográficas e de campo, abrangendo, portanto, diferentes aspectos da temática da história da Educação Especial. No quadro 5, apresento os resultados encontrados na pesquisa realizada na biblioteca eletrônica de periódicos SCIELO.

Palavras-Chave	Número de Artigos
história da educação especial	140 resultados
história da educação especial no Pará	1 resultado
história da educação de surdos	24 resultados
história da educação de cegos	6 resultados
educação de surdos no século XIX	3 resultados
educação de cegos no século XIX	Nenhum resultado encontrado
TOTAL	174 resultados

Quadro 1: Levantamento realizado nos periódicos Scielo.

Fonte: Produzido pela autora (2024) conforme os dados da biblioteca eletrônica Scielo.

No período indicado, levantei um total de 174 artigos relacionados aos termos empregados. Alguns títulos apareciam em mais de um termo, por um lado, verifiquei que 100 artigos tratam de assuntos que não se enquadram na temática da história da educação especial. Por outro lado, dentre os 74 artigos restantes (47 tratavam da temática, mas não utilizavam a perspectiva histórica); e os outros (27 artigos tratam especificamente da temática pretendida). Durante a pesquisa atentei para os seguintes aspectos: ano de publicação, áreas de formação dos autores e assuntos mais recorrentes na análise da temática da história da educação especial. A seguir, apresento os resultados encontrados.

- **Ano de publicação:**

Sobre o ano de publicação dos artigos, identifiquei que ocorre uma variação no período dos artigos. No Gráfico 1, apresento o ano de publicação e a frequência de artigos em cada ano.

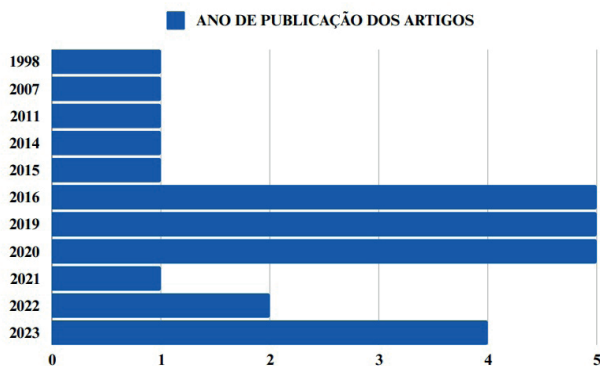


Gráfico 1. Ano de publicação e quantitativo dos artigos.

Fonte: Elaborado pela autora 2023

O Gráfico 1, indica o ano de publicação e a frequência dos artigos por ano na Scielo. Verifica-se que a pesquisa mais antiga foi publicada em 1998, no entanto, a frequência de publicação sobre a temática só começa a alcançar destaque a partir do ano de 2016, onde a discussão passa a ganhar uma maior relevância. O que evidencia que a discussão sobre a temática não é recente, mas só vem ganhando a devida relevância recentemente, mesmo que seja considerado o fato de que alguns artigos sejam fruto de pesquisas de mestrado (em torno de 2 anos) e doutorado (em torno de 4 anos), mesmo assim temos uma janela de tempo de 18 anos (considerando o período do 1 texto-1998, e de 2016 (quando a intensidade dos artigos começa a aumentar).

Podemos relacionar esses dados com os resultados obtidos por Bezerra (2020), que ao analisar os trabalhos científicos, do eixo temático História da Educação Especial, nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), nas edições 2016 e 2018, constata fragilidades conceituais e teórico-metodológicas, possivelmente decorrentes da pouca familiaridade de seus autores com a historiografia e suas correntes epistemológicas. Tais dados vão ao encontro, de minha dificuldade no processo de seleção dos artigos, já que alguns textos pareciam ser pesquisas históricas, mas ao ler com maior profundamento, identifiquei que não possuíam características historiográficas.

• **Formação dos autores**

Analisei a formação inicial (graduação) dos autores dos artigos, buscando saber quais as áreas de formação estão interessadas na investigação e na discussão da história da educação especial. O primeiro passo foi buscar o nome completo dos autores dos 27 artigos selecionados. Ressaltando que os artigos possuem entre 1(um) e 4(quatro)autores, contabilizei um total de 39 autores, cujos nomes foram buscados na plataforma lattes (<http://lattes.cnpq.br>), onde pude identificar a graduação de cada um e verificar que os autores se

vinculam a 18 áreas de formação, como pode ser observado no Gráfico 2.

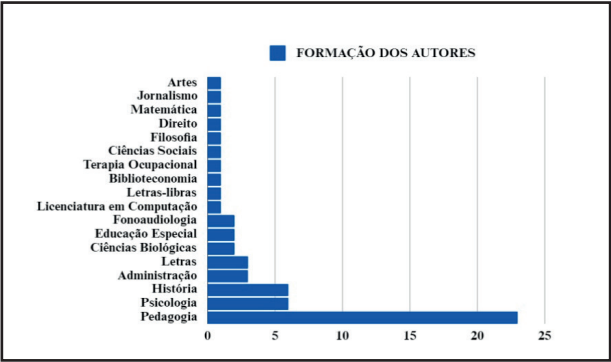


Gráfico 2. Área de formação dos autores dos artigos.

Fonte: Elaborado pela autora 2023

Nota-se que dos 27 artigos selecionados, contabilizei um total de 39 autores, alguns desses autores possuem mais de uma graduação, bem como, outros escreveram mais de um artigo, com isso cheguei a um total de 57 graduações. No levantamento fica claro que o curso de Pedagogia desponta como a principal área de formação: 23 autores são formados nessa área, seguido do curso de Psicologia e História ambos com 6 autores; Letras e Administração com 3; Educação Especial e Biologia com 2, e as outras graduações contabilizando apenas 1 (uma) pessoa formada em cada curso. Os dados obtidos vão ao encontro da pesquisa de Cardoso e Martínez (2022), que concluiu que os pesquisadores que estudam sobre o tema, predominantemente estão ligados à formação de professores, que esses estudos têm sido desenvolvidos por autores da área da Educação, em nível de pós-graduação.

Um outro aspecto interessante trazido por Cardoso e Martínez (2022) é o fato da disciplina de História da Educação, estar perdendo espaço nos cursos de Pedagogia, quanto ao número de disciplinas ministradas e à carga horária, chamando atenção sobre a necessidade de uma ampliação e renovação do currículo de História da Educação nos cursos de Pedagogia, e nas demais licenciaturas, para uma abordagem mais inclusiva. Concordo e acrescento com o que pontua Capellini e Mendes (2006), a história da Educação Especial precisa de um espaço na história da educação brasileira.

Essa redução e enfraquecimento da disciplina de história trazida como relevante pelas autoras, pode justificar também o reconhecimento de que alguns trabalhos não se apropriam dos instrumentos, dos referenciais teórico-metodológicos e do rigor científico peculiares de uma pesquisa histórica (Cardoso e Martínez, 2022) e (Bezerra,2020). Como forma de organizar as informações para o leitor, da análise dos 27 artigos, emergiram sete categorias, elencadas na tabela 2.

- **Principais eixos de análise**

Categoria	Número de artigos encontrados
História da Educação de Surdos e cegos	14
História das instituições e práticas Educacionais Especializadas	5
História dos Intelectuais da educação Especial, suas Ideias e Ações	4
História das políticas públicas de Educação Especial	1
História da Formação e do Trabalho Docente em educação Especial	1
História do Currículo da Educação Especial	1
História da Educação Especial Regional	1

Tabela 2: Categorias temáticas identificadas no levantamento dos artigos Scielo.

Fonte: Produzido pela autora, com base nos artigos encontrados na Scielo.

Alguns artigos poderiam ser incluídos em mais de uma categoria, entretanto optei por inseri-los na temática predominante. As temáticas mais recorrentes nos artigos da Scielo foram “História da Educação de surdos” com 14 artigos. A temática “História das instituições e práticas Educacionais Especializadas” foi contemplada em 9 artigos. “História dos Intelectuais da educação Especial, suas ideias e ações”, aparece com 4 artigos. “História das políticas públicas de Educação Especial-Inclusão Escolarização”, “História da Formação e do Trabalho Docente em educação Especial”, “História do Currículo da Educação Especial”, “História da Educação Especial Regional”, cada uma das quais aparece com 1 artigo.

Chamo atenção para o estudo de uma categoria pouco expressiva, a constituição da História da Educação Especial nas regiões brasileiras, observou-se que a maior parte dos trabalhos teve como objeto o contexto de instituições especializadas com foco em aspectos como: relação entre os alunos, precariedade do orçamento desses espaços, problemas com professores e implantação de reformas de leis e estrutura institucional, o que leva a uma redução do processo de análise mais amplo, concentrando a história da educação especial aos espaços internos institucionais das fontes encontradas, esquecendo de que “a identidade de um povo é fruto duma construção histórica. Negar a um povo o conhecimento de sua própria história é negar-lhe o conhecimento de si, fragilizando sua identidade” (Marques, 2014) .

Vislumbro que o ensino da História Regional da Educação Especial ganhe maior importância dentro dos meios acadêmicos nos próximos anos, haja vista, que estudos com foco no estado da arte, ajudam os pesquisadores a monitorar as áreas temáticas de menor incidência, e possam trazer visibilidade a esta história que apresenta lacunas a serem respondidas, de maneira que proporcione uma reflexão sobre onde estamos e aonde pretende-se chegar no relativo à construção, renovação ou reinvenção de nossa

identidade nesta modalidade de ensino. A seguir, apresento uma compilação de como a temática é discutida em cada artigo e, posteriormente, faço uma discussão geral dos dados apresentados.

• Métodos e fontes utilizadas nas pesquisas

Para encontrar os métodos e fontes dos artigos, foi necessário a complementação da leitura completa da maioria dos textos para conseguir agrupá-los segundo a classificação dos autores em: história oral e documental foram encontrados 2 (dois artigos); história oral, 1 (um artigo); pesquisa documental, 8 (oito artigos); pesquisa bibliográfica e documental, 1 (um artigo).

A maioria das técnicas escolhidas foram a pesquisa documental, e a técnica oral e documental simultaneamente. Quanto as concepções epistemológicas, identifiquei a aproximação com: a Nova História Cultural (Chartier e Certeau) **4 (quatro pesquisas)**; Materialismo Histórico Dialético (Marx, Engels, Eric Hobsbawm), **1 (uma pesquisa)**; História da Instituições Educativas (Magalhães; Buffa e Nosella; Gatti Junior), **2 (duas pesquisas)**; História Conceitual (Koselleck), **1 (uma pesquisa)**; História vista de baixo (Thompson), **1 (uma pesquisa)**; Escola dos Annales e da Nova História (Bloch e Le Goff), **1 (uma pesquisa)**.

Nota-se que os artigos se aproximam em maior quantidade da Nova História Cultural, evidenciando autores como Chartier e Certeau, a História das Instituições Educativas, com maior aproximação das ideias de Gatti Junior. Encontrei apenas uma pesquisa que se aproxima do referencial que escolhi para minha pesquisa a História vista de baixo (Thompson), contribuindo para que a diversidade de concepções epistemológicas se ampliem nesta área de pesquisa. Vale destacar que muitos autores não explicitaram sobre a metodologia da pesquisa, não informando quais eram os fundamentos teóricos e metodológicos escolhidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, após o levantamento percebi que os artigos trazem muitas fontes primárias o que enriquece a discussão para as próximas pesquisas sobre a História da Educação Especial, entretanto, chamo atenção para o fato de que mesmo tendo encontrado a primeira pesquisa sobre o tema na Scielo em 1998, só a partir de 2016 é que a temática começa a ter maior circulação na revista científica, depreendendo que o interesse sobre o tema apresenta descontinuidades, além de possuir um número reduzido de publicações, dado já apresentado nas teses e dissertações e reafirmado nos artigos científicos, concluindo que a produção de forma geral ainda é reduzida (Bezerra e Furtado, 2017); (Siems e Borges, 2020); (Cardoso e Martínez, 2022). Destaco que o resultado apresentado aqui não pode ser considerado como gerador da realidade da área, entretanto, permitiu

visualizar, parcialmente, o desenvolvimento da pesquisa no Brasil e nos estados brasileiros, contribuindo para a tomada de decisões sobre as próximas publicações na área, além de provocar-me a ocasionalmente evitar as imprecisões observadas em algumas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, R. M. de ., OLIVEIRA, C. R. de ., & Lourenço, E.. (2020). A criança anormal e as propostas de educação escolar na imprensa mineira (1930-1940). *Revista Brasileira De Educação*, 25, e250011. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250011>.

BENTES JADO, HAYASHI MCPI. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. *Rev Bras Educ* [Internet]. 2016Out;21(67):851–74. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216744>.

BEZERRA, G. F., & FURTADO, A. C.. (2020). Formação de profissionais especializados para educação de excepcionais: proposições e representações a partir do impresso periódico Mensagem da APAE (1963-1973). *História Da Educação*, 24, e88388. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/88388>.

BEZERRA, GF, & FURTADO, AC. (2020). Educação de excepcionais no periódico Mensagem da APAE (1963-1973): Uma pedagogia para a modelagem e ajustamento social. *Educação Em Revista* , 36 , e222581. <https://doi.org/10.1590/0102-4698222581>.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SIEMS, Maria Edith Romano. Fontes do conhecimento histórico em Educação e Educação Especial: entre a tradição e a renovação. *Revista Educação Especial*, v. 36, p. 1-26, 2020.

CAMPELLO AR, REZENDE PLF. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educ rev* [Internet]. 2014;(spe-2):71–92. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>.

CARDOSO FL de M, Martínez SA. A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. *Rev Bras Hist Educ* [Internet]. 2019;19:e051. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e051>

CARDOSO, F. L. de M.; MARTÍNEZ, S. A. História e historiografia da educação especial brasileira: um balanço da produção em artigos científicos (2015-2020). *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 26, 2022. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/113783>>. Acesso em: 28 set. 2023.

COSTA, EM. (2023). Instituições escolares no Marajó: trajetória, estrutura e ensino do Internato Evangélico Amazônico em Breves, Pará (1949-1970). *Revista Brasileira De História Da Educação* , 23 , e285. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e285>.

FARIA LCM de, SILVA RJV da. Darcy Ribeiro, história da educação carioca, pensamento educacional brasileiro, I programa de educação especial (I PEE). *Hist Educ* [Internet]. 2023;27:e115133. Available from: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/115133.en>.

- FREITAS, G. de M.. (2019). Os Cursos de Formação/Especialização de Professores de Deficientes Auditivos, no Brasil e em Portugal (1950-1980). *Revista Brasileira De Educação Especial*, 25(2), 267–282. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200006>.
- FULAS T de A. O pioneiro da educação de cegos e surdocegos nos Estados Unidos: Samuel Gridley Howe (1801-1876) . *Educ rev* [Internet]. 2023;39:e87444. Available from: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87444>.
- HOFLING Maria Arlete Zulzke. As páginas da história. *Cadernos Cedes*. Campinas, volume 23, n 60/2003.
- KASSAR, M. de C. M.. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 17(spe1), 41–58. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>.
- LACERDACBF de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad CEDES* [Internet]. 1998Sep;19(46):68–80. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>.
- LEÃO GB de O e S, SOFIATO CG. A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX: Revisitando a História. *Rev bras educ espec* [Internet]. 2019 abril;25(2):283–300. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200007>.
- LEÃO JUNIOR, W., & GATTI, G. C. do V.. (2016). História de uma instituição educacional para o deficiente visual: O instituto de cegos do Brasil central de Uberaba (Minas Gerais, Brasil, 1942-1959). *História Da Educação*, 20(50), 389–409. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/59513>.
- LOPES S de C, FREITAS G de M. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. *Rev Bras Estud Pedagog* [Internet]. 2016maio;97(246):372–86. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703>.
- MACHADO LM da C, RODRIGUES JR. Olhar novamente para o Congresso Internacional de Educação para Surdos em Milão (1880): um desafio historiográfico. *Rev Bras Hist Educ* [Internet]. 2021:e202. Available from: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e202>.
- PETERSEN, LM e JINZENJI, MY. (2023). O estudo das diferenças individuais por Alfred Binet e sua circulação em Minas Gerais (1925-1940). *Revista Brasileira De Educação Especial*, 29, e0126. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0126>.
- REILY L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. *Rev Bras Educ* [Internet]. 2007Maio;12(35):308–26. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200011>.
- RODRIGUES JR, MACHADO LM da CV, Vieira ET de B. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. *Rev Bras Hist Educ* [Internet]. 2020;20:e095. Available from: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e095>.
- RODRIGUES, J. R., VIEIRA-MACHADO, L. M. da C., & Vieira, E. T. de B.. (2021). “Viva la Parola!”: a constituição de verdades acerca da educação de surdos no congresso de Milão (1880). *Educar Em Revista*, 37, e67506. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67506>.
- SANTOS ANMD, SOFIATO CG. A Educação de surdos no século XIX e a circulação da língua da língua de sinais no Imperial Instituto de Surdos-mudos. *Educ rev* [Internet]. 2021;37:e288663. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698288663>.

SIEMS-MARCONDES, MER. (2016). Educação especial no território federal de Roraima no contexto do regime militar (1964-1985). *Revista Brasileira De Educação*, 21 (67), 963–987. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216749>.

SOFIATO CG, SANTANA RS. O ensino de Ciências Naturais e os alunos surdos do século XIX. *Ciênc educ (Bauru)* [Internet]. 2019 abril;25(2):333–51. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190020005>.

TEIXEIRA, Ricardo. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. *Hist Educ* [Internet]. 2019;23:e90024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/90024>.

VASCONCELOS NA e LM de L, SERRANO EAP, MENDES EG, CAMPOS JA de PP. História de Vida de Líderes Surdos: um Estudo a Partir de sua Trajetória em Movimentos Sociais 1. *Rev bras educ espec* [Internet]. 2016Janeiro;22(1):79–92. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100007>.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C., & RODRIGUES, J. R.. (2022). Olhar novamente para o Congresso Internacional de Educação para Surdos em Milão (1880): um desafio historiográfico. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 22, e202. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e202>.

WITCHS PH, LOPES MC. Educação de surdos e governamentalidade linguística no estado novo (Brasil, 1934-1948). *Hist Educ* [Internet]. 2015Set;19(47):175–95. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/45771>.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Data de submissão: 18/11/2024

Data de aceite: 02/01/2025

Daril Domingos Motta

Cristiane Soares dos Santos

Daniel de Oliveira Junior

Eliane Nunes de Carvalho

Marina Coelho Motta

Paula Fabiana Almeida da Mata

Dalbene Cristina Caldas da Silva

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar um estudo sobre a formação do docente no ensino superior na prática pedagógica, visando abordar um conhecimento maior sobre o assunto. Foram utilizados artigos dos bancos de dados Literatura Latino – Americana e de Caribe em Ciências da Saúde – LILACS e Scientific Eletronic Library Online – SCIELO em português com base crítica de fundamentos teóricos de pesquisa científica, ao que se respaldou este trabalho. Busca-se, entretanto entender as dificuldades tanto do docente de nível superior como dos acadêmicos, à sociedade contemporânea frente ao docente, e relação professor aluno.

Neste contexto é importante ressaltar que o estudo referenciado aqui é uma reflexão de contínuo saber.

PALAVRAS-CHAVE: Docência Superior. Sociedade Contemporânea. Relação Professor - Aluno.

1 | INTRODUÇÃO

Na prática da docência superior como em todas as etapas do ensino da educação são necessária algumas qualificações. A prática de ensino superior requer um comprometimento com o aprendizado do aluno. É na sala de aula que a relação pedagógica acontece e que os professores podem desenvolver suas habilidades.

No contexto atual, a proposta de reflexão procura analisar as contribuições da formação do ensino superior na prática pedagógica. Foram realizadas buscas literárias de pesquisa científica, tendo no primeiro momento a realização de um breve histórico: do ensino superior brasileiro para um entendimento maior

posteriormente de todo o contexto do estudo, buscando conhecer o assunto relevante ao docente na sociedade atual, e relação entre aluno e professor em sala de aula.

Considerando a relação didática e o ensino superior, esta compreensão para Tardiff, (2007) adverte que o conhecimento pedagógico pode contribuir para o desenvolvimento do ensino. Na profissão de docente é exigido dos professores conhecimentos educacionais e metodológicos.

Assim, como o autor, sobre ensino, considera-se todas as ações que não podem ser negado ao universitário o processo de aprendizagem. O profissional docente nos desafios da profissão deve estar aberto para uma constante reflexão sobre sua identidade.

Para Perrenoud (2008) os grandes educadores, cada um à sua maneira, consideraram o professor ou educador um inventor, pesquisador, um improvisador, um aventureiro que viaja caminhos nunca antes pisados, e que pode ser perdido se não refletido intensamente sobre o que fazem.

Na universidade as diferentes gerações e culturas que convivem neste espaço, campo de debates e estudos, uma diversidade de concepções que necessitam de longos processos de ensino e aprendizagem.

Tendo referência a estas observações de caráter geral, propõe-se a fazer um estudo reflexivo sobre o desafio da formação do ensino superior e problematizar a função do docente no processo de formação do professor universitário.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Através de revisão bibliográfica o qual foram utilizados artigos dos bancos de dados Literatura Latino – Americana e de Caribe em Ciências da Saúde – LILACS e Scientific Eletronic Library Online – SCIELO e acervos da biblioteca da faculdade aberta, a partir das palavras chaves: Docência Superior, Sociedade Contemporânea, Relação Professor - Aluno. A forma estabelecida para seleção dos artigos dispôs de fichários. A proposta é nortear o estudo para melhor entender o conhecimento sobre o tema.

3 | DESENVOLVIMENTO

3.1 Histórico: Ensino superior brasileiro

A universidade no Brasil desde a sua implementação foi restrita para o espaço de elite. Também porque no Brasil no início do século XX, setenta por cento da população era analfabeta. Na década de 1960 frequentar a universidade era uma chance real de ascender socialmente, também significava a esperança de mudança social. Portanto, a reforma universitária foi urgente. Os alunos deste período foram mobilizados a fim de pressionar o governo brasileiro para a reestruturação das universidades. Em 1961, o - União UNE Estudantes Nacionais em um seminário no Estado da Bahia, aponta as seguintes orientações

para a reforma universitária: a abertura da universidade para as pessoas através de serviços de extensão e comunidade universitária; a democratização da educação em todos os níveis, colocando a universidade a serviço das classes desfavorecidas, finalmente, a modernização desta instituição foi proposto (MENDONÇA, 2009, p.145).

Destarte a grande mobilização e a certeza de uma democratização provável da educação maior no governo Goulart, a implementação de um sistema militar, em 1964, acabou com as esperanças de milhares de brasileiros que esperaram a oportunidade de serem inseridos no processo educacional. Para Ghiraldelli Júnior sobre a reforma:

[...] A reforma implementada pela ditadura militar pela Lei 5.580 / 68 foi feito na direção oposta do que se pretende reformar o período de João Goulart, apesar de disfarçar suas intenções. Na prática, foi para muitos governos apenas uma maneira de abafar a crise estudante afiada naquele ano. Uma crise que, pelo menos em parte, espelhado precisamente os desejos das classes médias na democratização do acesso à universidade que foi mostrado no “problema de excedentes”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p.117).

Somente após o fim da ditadura, com o estabelecimento de um regime democrático, a universidade poderia voltar a ser objeto de atenção por parte do estado, vai incentivar e criar formas mais eficazes de promoção da inclusão social. Nas últimas décadas do século XX, o sistema de ensino superior no país passou por várias reformulações, a citar: aumento de vagas, reforma curricular, a criação de novas instituições, o aumento do sistema de pós-graduação, e finalmente a produção intelectual de uma vasta literatura em diversas áreas de ensino, o que contribuiu para as mudanças na educação brasileira, desde a educação básica até as universidades de ensino superior. Estes são vistos como lugares que devem treinar cidadãos em diferentes áreas do conhecimento, colaborando com a formação contínua de modo que eles sejam habilitados tanto para o mercado de trabalho, como para participar no desenvolvimento da sociedade.

Contribuindo para a formação outra finalidade do ensino superior, instituído pela Lei 9.934 / 96, a LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação - no inciso II do art.43 é: “[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. (LDB, 1996).

Neste contexto, a busca pela qualidade das universidades e faculdades em todo o país, o Departamento de Educação Superior do MEC, em 1997, pediu ao governo federal propostas de diretrizes curriculares superiores cursos de graduação. Para o Projeto ocorrer democraticamente e fosse ao encontro das necessidades de cada área do conhecimento, foram nomeados comissões de especialidades pelas instituições, entidades e organizações (FONSECA, 2005, p. 64).

Cada grupo de professores preparou um texto/documento das diretrizes estabelecidas: a estrutura dos cursos, conteúdo, duração, o perfil profissional, as competências e habilidades, estágios e atividades complementares, a educação continuada

e a conexão com as institucionais.

Avaliação e orientações foram destinadas, a fim de servir como referência para a educação -Instituição IES Superior - em organizar seus programas de treinamento, permitindo liberdade de comitês formados na construção de currículos e privilegiando áreas de indicação de conhecimento a ser considerado, em vez de estabelecer disciplinas definiu a trabalhar carga horária. Esta preocupação com a melhoria do ensino superior no Brasil foi um passo importante para tornar o ensino superior mais significativo no processo de formação dos indivíduos para superar um modelo orientador dos programas de racionalidade, organizar técnicas que visam à formação de professores, e, finalmente, para promover o conhecimento plural e necessário na atualidade.

Uma década após a criação destas propostas, o Ministério da educação realizou uma pesquisa para detectar a quantidade de instituições de ensino superior no país. Os dados da pesquisa mostraram 106 federais, 82 estaduais e 61 instituições municipais e privadas 2032. Os resultados da pesquisa certamente influenciará a procura por instituições privadas, no entanto, o acesso ao ensino superior permanece restrito a uma parcela da população, mesmo que a entrada na universidade tem aumentado nos últimos anos.

4 | O DOCENTE SUPERIOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Atualmente o professor do ensino superior precisa estar apto para o desafio da proposta curricular do ensino superior, é necessário o conhecimento e técnicas para a experiência do saber.

Para Morin (2003) estar apto a agir na educação, formação não deve fazer sem o desenvolvimento de competências e habilidades que são adquiridas na trajetória acadêmica. Trajetória essa que começa com uma graduação e que deve ir além, com a participação em cursos de especialização, mestrado e doutorado. O professor que se propõe a atuar em qualquer instituição de ensino superior deve ser competente em uma determinada área de conhecimento ter domínio na área pedagógica, a qual envolve o ato de ensinar.

Para Passos [...] O professor deve ser visto como conceito e gestor de currículos, preocupando-se com a valorização do conhecimento e sua atualização do conhecimento e sua atualização, com pesquisa, crítica e cooperação, com os aspectos éticos do exercício da profissão, com os valores sociais, culturais, políticos e econômicos, com a participação na sociedade e o compromisso com sua evolução (PASSOS, 2009, p. 36).

São algumas das características necessárias e de precisão que a educação tem como requisitos. É preciso o aperfeiçoamento da classe dos professores priorizando ao ensino, à pesquisa e extensão dos estudos, assim como apoio para o desenvolvimento da prática teórica fundamental ao conhecimento do estudante. Para Demo:

Essa atitude do professor acarreta sérias consequências, tais como o aluno que apenas escuta exposição do professor, no máximo, se instrui, mas não chega a elaborar a atitude do aprender a aprender; o professor sem produção

própria não tem condições de superar a mediocridade imitativa, repassando, pois, esta mesma. (DEMO, 2000. P. 130).

Para ser professor universitário não é suficiente ser pesquisador, intelectual, conhecedor do seu conteúdo específico, mas deve ser grande conhecedor da técnica de ensinar, tem que possuir habilidades e competências para exercer a função de professor.

A contemporaneidade está sendo marcada por profundas transformações. De maneira acelerada presenciam-se novas formas de ser, conviver e produzir conhecimento. A mudança é uma das certezas dessa sociedade fluida (BAUMAN, 2001), dinâmica onde os problemas são cada vez mais complexos e desafiadores.

Vive-se hoje a chamada sociedade da informação, que tem por características principais a velocidade no acesso à informação, a interatividade, a construção coletiva do conhecimento, a cooperação e a convergência das mídias. Assim é importante refletir sobre o papel do professor universitário em meio às novas necessidades que surgem dessa efervescência. Podem-se destacar como principais funções da universidade a formação de cidadãos, a difusão de culturas, o ensino das profissões, além do desenvolvimento da pesquisa científica.

A sociedade contemporânea exigirá cada vez mais pessoas que possuam as competências e habilidades necessárias para suas atuações profissionais e para lidar com a complexidade das relações sociais. Somos seres inconclusos e inacabados, sempre em processo de construção, portanto a busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento é constante e sem limites.

5 | RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

5.1 O relacionamento

Principalmente na Universidade é fundamental que a relação seja ampla, aberta e de confiança para ocorrer à troca de informações.

A autora Moll (2002), discute a importância da disponibilidade afetiva do professor, no sentido de promover uma interação mais positiva destes alunos com a aprendizagem e o contexto da sala de aula, como também considera. Além disso, esta atitude poderia promover a formação de um aluno mais consciente, crítico, colaborativo e ativo no processo de conhecimento (Coelho e Jardim, 2010).

É certo que ensinar se apresenta como maior função da escola, mas a escola também se torna uma instituição social a qual tem funções que contribuem para o desenvolvimento psicossocial dos estudantes.

O ensino universitário também oferece oportunidades para satisfazer as necessidades de domínio bem como enfrentar e superar com sucesso os desafios.

Na teoria de Carl Rogers, o professor é visto como um facilitador, onde não é o

docente que ensina e sim o aluno que aprende o importante não é o que ele aprende, e sim como ele aprende. O papel do professor facilitador é instigar o aluno, atizar a sua curiosidade e desafiá-lo a buscar novos conhecimentos. Para que esse processo aconteça, de acordo com Rogers, é necessário um conjunto de qualidades que transformam o professor em facilitador da aprendizagem, são elas:

Autenticidade ou Congruência, Rogers no livro *Pessoa para Pessoa*, define esses termos: "em primeiro lugar, a minha hipótese é que o crescimento pessoal é facilitado quando o conselheiro é aquele que, na relação com o cliente, é autêntico, sem máscara ou fachada, e apresenta abertamente os sentimentos e atitudes que nele surgem naquele momento. Empregamos a palavra "congruência" para tentar descrever esta condição", ou seja, o professor na condição de facilitador ele é autêntico, sem disfarce ou falsidade, ele se assume como ele é, com defeitos e qualidades, tristezas e alegrias, e essa transparência é que cativa os alunos e conquista a confiança deles; Compreensão Empática como a "capacidade de se emergir no mundo subjetivo do outro e de participar na sua experiência, na extensão em que a comunicação verbal ou não verbal o permite. É a capacidade de se colocar verdadeiramente no lugar do outro, de ver o mundo como ele o vê". (ROGERS, 1986).

O estudante precisa participar ativamente do próprio aprendizado, mediante a pesquisa, o estímulo ao desafio, o desenvolvimento do raciocínio e a busca constante do conhecimento. Nesse campo o professor precisa ser um entusiasta. Deve ter a mente aberta e capacidade de aceitar o papel de mediador entre o estudante e o conhecimento.

Sob a perspectiva de Carl Rogers, psicólogo humanista, (1986), o grande facilitador da aprendizagem é o relacionamento professor-aluno, que deve ser permeado de confiança, apreço mútuo e respeito. Para Rogers a autenticidade do professor, o apreço pelo estudante e a compreensão empática favorecem a aprendizagem significativa. O aluno adquire confiança em expressar suas opiniões, sem sentir-se analisado ou julgado e sim compreendido. O papel do professor é de orientador e mediador dos debates propostos em sala de aula e não o de detentor do conhecimento.

A relação professor - estudante tem o primeiro contato no primeiro dia de aula. O professor tem que cuidar para que as impressões causadas nos alunos sejam as mais positivas, para canalizar produtivamente as energias dos alunos, o que significa cuidar para obter resultados extraordinários.

6 | COMENTÁRIOS

A universidade precisa acompanhar as vertiginosas mudanças que vem ocorrendo no mundo. Tem-se que compreender as dinâmicas contemporâneas e favorecer para a formação de agentes também dessas transformações.

Atualmente, diante dessa complexidade do mundo, da fluidez dessa sociedade contemporânea, é fundamental olhar sobre essas questões, sobre a atuação do professor

universitário que já era problemática, onde se intensificam os problemas a partir das novas demandas sociais.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, mais do que nunca é importante que se efetive dentro das universidades o princípio da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O aluno universitário precisa experimentar essas três dimensões que irão proporcionar uma formação mais ampla, um ambiente rico de aprendizagens significativas.

O professor universitário precisa favorecer para a formação de sujeitos autônomos, competentes, que possam gerir sua vida, ter iniciativa, criticidade e principalmente saber trabalhar coletivamente. Para tanto, necessitam de uma maior competência didática e estarem constantemente refletindo sobre sua atuação pedagógica.

O professor dessa sociedade contemporânea precisa compreender que a figura do detentor do saber já está ultrapassada. Ele deve favorecer um ambiente de experiências positivas para a aprendizagem e conteúdos contextualizados com a realidade. Ter o papel de problematizador, para que seu aluno queira aprender, sentindo-se estimulado para buscar o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ROGERS, Carl. **Liberdade de Aprender em Nossa Década**, 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

COELHO, F.D. & JARDIM, M.H.C.H. (Orgs.) (2010). Programa um computador por aluno - UCA. Preparando para a expansão: **Lições de experiência piloto brasileira na modalidade um computador por aluno. Relatório de Sistematização III**. São Paulo: PUC - Programa de Pós Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/experimentos/DFguiaImplementacao.pdf>. Acesso em 19/10/16 às 20h46min.

CRUB/SIUB. (1995) **Sistema de informação sobre as universidades brasileiras**. Brasília: DF.

DEMO, Pedro. Conhecer e aprender: **sabedoria dos limites e desafios**. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. P. 130.

FONSECA, Selva G. Ensinar História no século XXI: **em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2005. P. 64.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. P. 117.

LEI DE DIRETRIZES E BASES - Lei 9394/96. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/1168919/artigo-43-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> Acesso em: 19/10/16.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A Universidade no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2000, nº14. P.131.

MOLL, L.C. **Vygotsky e a Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2002.

PASSOS, Miriam Barreto de Almeida. Professores do ensino superior: **práticas e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2009. P. 39.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: **profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2008. P. 47.

_____. Planejamento: **Plano de ensino aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo, Libertad, 1994.

_____. **A construção do conhecimento em sala de aula**, São Paulo, Libertad, 1994.

A INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÃO DA INTERCULTURALIDADE COM BASE EM PAULO FREIRE NO CONTEXTO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA RORAIMA

Data de submissão: 04/12/2024

Data de aceite: 02/01/2025

Ana Lúcia Conceição

Mestranda em programa de mestrado acadêmico PPGE Universidade Federal de Roraima, Curso mestrado acadêmico em educação e pós-graduação pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) Pedagoga, psicopedagoga, professora da Educação Básica do Município de Boa Vista-RR.

Sebastião Monteiro Oliveira

Professor Associado, possui graduação em Pedagogia com Habilitação Administração Escolar pela Universidade Federal do Amazonas (1987) com registro no MEC N. 008/94 - AM. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas em dezembro de (2004). Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) em abril de 2016. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2021).
<https://orcid.org/0000-0002-1351-1278>

Freiriana. Quanto aos objetivos específicos destacam-se: conhecer e reconhecer a Teoria Freiriana; compreender os desafios docentes frente à interculturalidade no ensino e perceber a importância da inclusão intercultural para os alunos migrantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados trata-se de pesquisa bibliográfica que foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográfica, partes dos estudos exploratórios podem ser definidas como pesquisa bibliográfica assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir de técnica de análise de conteúdo (GIL, 2012).

Sendo realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da temática central deste estudo que envolver o seguinte questionamento: quais os desafios

INTRODUÇÃO

Este estudo aponta como principal objetivo analisar a relação da inclusão e interculturalidade no ensino à luz da Teoria

docentes frente à inclusão e interculturalidade no ensino?

Tendo como base de dados *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, *Google Acadêmico*, Periódico CAPES foram selecionados trabalhos com publicação entre 2015 e 2024, foram utilizados os descritores: desafios docentes, inclusão, interculturalidade no ensino, Teoria Freiriana.

As publicações foram compiladas primeiramente pelos títulos, selecionados ainda pelos resumos, a partir da leitura dos resumos, as publicações que corresponderem aos objetivos propostos neste estudo, foram lidos na íntegra, ao preencherem os critérios de inclusão determinados neste estudo foram integrados como parte da pesquisa.

Quanto aos critérios de exclusão destaca-se as publicações que encontrados nas bases de dados no *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, *Google Acadêmico*, Periódico CAPES que não estejam em formato de artigo, que não possuam títulos e resumos que assemelham aos objetivos propostos neste estudo, assim foram excluídas todas essas publicações que corresponderam aos critérios estabelecidos.

Na Epistemologia do Pensamento Educacional Brasileiro, a Teoria da Educação Libertadora, Pedagogia Libertadora ou Teoria Freiriana fundamentada nos trabalhos de Paulo Freire, é uma das que se relaciona diretamente com a interculturalidade, essa abordagem coloca a cultura e o diálogo no centro do processo educativo, reconhecendo que a educação deve partir das experiências e realidades culturais dos estudantes, promovendo a valorização e o respeito às diversas identidades culturais.

Essa Teoria defende que a educação deve ser um espaço de diálogo e de conscientização, onde professores e alunos compartilham saberes e aprendem juntos, rompendo com a visão tradicional e hierárquica de ensino, nesse contexto, a interculturalidade é vista como uma oportunidade de enriquecer o processo educativo, possibilitando uma compreensão mais ampla e crítica das diferenças culturais e promovendo a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Freire argumenta que o diálogo intercultural permite que os indivíduos compreendam melhor a realidade social e cultural uns dos outros, facilitando a empatia e o entendimento mútuo, assim a educação se torna um ato político e emancipador, que visa transformar a sociedade a partir da valorização da diversidade e da inclusão de diferentes perspectivas culturais no processo de aprendizagem.

Desse modo destaca-se a realidade vivenciada por alunos venezuelanos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação de turmas multiculturais, buscando neste sentido salientar os desafios significativos para os docentes, especialmente em relação à promoção da inclusão e interculturalidade no ensino

Convém destacar que o pensamento freiriano é uma teoria educacional que não apenas reconhece a interculturalidade, mas a promove ativamente como uma ferramenta de transformação social, alinhando-se diretamente ao ideal de uma educação inclusiva, democrática e culturalmente sensível.

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

A Pedagogia de Paulo Freire ou Pedagogia Freiriana é uma abordagem educacional que visa transformar a educação em uma prática de liberdade e consciência crítica. Essa pedagogia tem como base a ideia de que o conhecimento deve ser construído coletivamente, respeitando as experiências e a cultura dos educandos, em vez de simplesmente transferido do professor para o aluno (FRANCO, 2018). Kochhann et al., (2021) ressaltam que:

Na área da educação, Paulo Freire, posicionou-se frente às mudanças sociais, criando uma metodologia de alfabetização, intrinsecamente “revolucionária”, que se fundamentava em uma pedagogia crítico-libertadora. Em sua perspectiva, para que o educando avançasse em sua leitura de mundo, apropriando-se do seu espaço, de sua história e passando a se entender como “sujeito da história”, era necessário que todo o processo educativo tivesse como ponto de partida a sua cultura (Kochhann et al., 2021, 13)

A estrutura da Teoria Freiriana pode ser entendida por meio de alguns princípios-chave como se pode observar na figura 01:

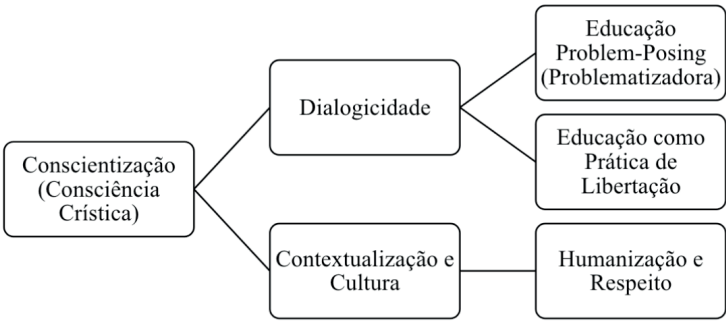


Figura 01- Princípios-chave da Teoria Freiriana

Fonte: Franco, 2018 – adaptado.

No que se refere a conscientização Freire acreditava que a educação deve ajudar os indivíduos a desenvolverem uma consciência crítica, que é a capacidade de compreender e questionar a realidade ao seu redor, esse processo também chamado de ‘conscientização crítica’, permite que os alunos identifiquem e desafiem as forças opressoras na sociedade (PONTES; PIMENTA, 2019).

Em relação a dialogicidade, Freire entendia como elemento central da Pedagogia, inclusive a relação entre educador e educando deve ser dialógica, ou seja, baseada na comunicação mútua e no respeito pelas experiências e perspectivas dos alunos, assim o diálogo cria um ambiente em que ambos aprendem, compartilham e refletem sobre o conhecimento, promovendo a co-construção do saber (PEREIRA, 2019).

Ao tratar da Educação *Problem-Posing* ou Problematizadora, diferente da educação tradicional, que Freire chamou de ‘educação bancária’ em que o professor deposita

informações no aluno), a Pedagogia Crítica propõe uma educação problematizadora, neste modelo, o professor apresenta problemas da realidade social, econômica e política para que os alunos os investiguem e reflitam, incentivando o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas (FRANCO, 2018).

E ainda o princípio, contextualização e cultura, Freire enfatiza que o ensino deve ser contextualizado na realidade social e cultural dos alunos, isso significa respeitar e incorporar os conhecimentos prévios e as vivências dos educandos, tornando o aprendizado mais significativo e relevante para a vida deles (MOTA, 2022). Notando que, ele acredita que o processo educacional deve considerar o contexto sociocultural dos educandos, ou seja, sua realidade social, experiências de vida, cultura e visão de mundo.

No pensamento de Freire, a aprendizagem se torna significativa quando parte das experiências e do contexto do aluno, sendo assim, a educação não é apenas a transmissão de conteúdos prontos, mas um processo de diálogo, onde professores e alunos constroem conhecimento de maneira colaborativa e crítica, esse princípio reforça a ideia de que o conhecimento deve fazer sentido para a vida dos educandos, ajudando-os a refletir sobre a sua realidade e a transformá-la.

Portanto, o ensino não pode ser neutro ou descontextualizado; deve estar ancorado nas práticas culturais, linguísticas e sociais do grupo. Dessa forma, a educação respeita e valoriza a identidade dos educandos e potencializa o aprendizado, pois é conectada à sua realidade. Isso contribui para a emancipação dos alunos, incentivando-os a serem protagonistas no seu desenvolvimento e na construção de uma sociedade mais justa.

A Educação como Prática de Libertação, Freire via a educação como um instrumento de libertação das estruturas de opressão, o processo educativo deve, portanto, empoderar os indivíduos a se tornarem agentes de transformação social, engajados em processos de mudança e justiça social (SCOCUGLIA, 2018).

Já a humanização e respeito, a Teoria Freiriana reconhece a dignidade e o valor de cada indivíduo, ele acreditava que o respeito mútuo e a humanização eram essenciais para uma prática educativa verdadeiramente transformadora.

Um conceito central na pedagogia de Paulo Freire é o da humanização, que perpassa toda a sua obra, no reconhecimento de que o ser humano não é estático, não é uma realidade pronta e acabada, mas um ser que está se descobrindo e se conhecendo em busca de sua humanização, em sua vocação ontológica de Ser Mais, que lhe foi negada pela desumanização. A superação da desumanização dos seres humanos só será possível pela educação dos mesmos, para que tomem consciência de sua condição de seres desumanizados, buscando-se, com isso, sua humanização, que será possível a partir da conscientização e do diálogo, tornando-se consciente de seres inacabados em busca de sua humanidade (DICKMANN, 2019, p.37)

Esses elementos estruturam uma abordagem que valoriza a autonomia, o diálogo e a construção coletiva do saber, sempre focada em formar cidadãos conscientes e engajados em transformar sua realidade social. Freire aplicou esses conceitos com o objetivo de

transformar a educação em uma ferramenta para a emancipação humana e a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

CONHECENDO E RECONHECENDO A TEORIA FREIRIANA

Nessa Teoria é apresentada uma abordagem pedagógica que visa emancipar os indivíduos, promovendo uma educação crítica, dialógica e centrada na realidade dos educandos, se estrutura com base em princípios como conscientização e diálogo, essa teoria propõe que a educação seja um meio para a transformação social e o combate às desigualdades (TORRES; CARRIL, 2021).

Um dos pilares da teoria é o desenvolvimento da consciência crítica, ou seja, a capacidade dos alunos de refletir sobre sua realidade social, cultural e política, Freire (1987) argumenta que a educação deve ajudar os alunos a reconhecer e questionar as opressões e injustiças em seu contexto, promovendo uma transformação pessoal e social tal processo é conhecido como “conscientização” (GLASS, 2023). Assim destaca Hoffmann (2022):

o processo educativo como responsável pela tomada de consciência possibilita mulheres e homens, estudantes e professores, pais e filhos a se inserirem como sujeitos. Reviver suas memórias e trazer de volta toda a proposta pedagógica e social que nos ensinou, essencialmente democrática: toda educação é um ato político, de cidadania ativa e participativa (HOFFMANN, 2022, p.15).

Além disso, a Teoria Freiriana enfatiza o diálogo entre professor e aluno como essencial para o processo de aprendizagem, ao invés de uma relação hierárquica e unilateral, Freire (1987) propõe que ambos sejam sujeitos no processo educacional, aprendendo e ensinando juntos, esse diálogo cria um ambiente de respeito mútuo, onde cada pessoa tem sua voz valorizada.

Freire (1985) critica o que ele chama de “educação bancária”, em que o conhecimento é “depositado” nos alunos de forma mecânica e passiva, sem que eles participem ativamente do aprendizado, a proposta da Educação Libertadora, por outro lado, aponta um modelo de ensino ativo e participativo, no qual o aluno é o centro do processo educativo, construindo o conhecimento em conjunto com o professor, a partir de sua própria realidade (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016).

O conhecimento é construído a partir de problemas reais e significativos para os alunos, o professor apresenta questões relacionadas ao contexto dos estudantes, incentivando-os a refletir, questionar e buscar soluções, esse método promove a construção do conhecimento de forma ativa e crítica, ao invés de apenas transmitir conteúdos prontos (TORRES; CARRIL, 2021).

Freire (2001) enfatiza que a educação deve ser contextualizada, ou seja, relacionada com a realidade dos alunos, os conteúdos e as metodologias devem ser significativos

e relevantes para o contexto social, cultural e econômico dos educandos, dessa forma, a educação se torna mais próxima da vida dos alunos, facilitando a compreensão e a aplicação prática dos conhecimentos.

A práxis é um conceito central na Teoria Freiriana refere-se à relação entre ação e reflexão, Freire defende que a prática pedagógica deve estar sempre acompanhada da reflexão crítica sobre a ação, esse processo possibilita que professores e alunos revejam suas práticas e busquem formas de aperfeiçoá-las, em um ciclo constante de aprendizado e transformação (GLASS, 2023)

Na visão de Freire (2009), a educação é um ato político e deve servir como prática de liberdade, ele acreditava que a verdadeira educação é aquela que possibilita a emancipação dos indivíduos, capacitando-os a serem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo.

Em síntese, a Teoria Freiriana propõe, portanto, uma educação voltada para a autonomia, onde o aluno se torna sujeito do seu próprio aprendizado e é incentivado a transformar a realidade ao seu redor, Freire (2003) defendia que, ao promover uma educação crítica e participativa, é possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm a oportunidade de serem protagonistas de suas histórias.

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO E A TEORIA FREIRIANA

A interculturalidade no ensino é uma abordagem educacional que busca integrar, respeitar e valorizar as diferentes culturas presentes no ambiente escolar, promovendo uma convivência harmoniosa e equitativa entre alunos de diversas origens culturais, étnicas e sociais essa compreensão visa superar a simples ‘tolerância’ da diversidade e, ao invés disso, fomentar o diálogo entre culturas, incentivando a compreensão mútua e o enriquecimento coletivo (SILVA; REBOLO, 2017).

Ao relacionar a interculturalidade com a Teoria Freiriana, percebe-se que ambas compartilham um ideal de educação como prática de liberdade e transformação social. Inclusive neste estudo propõe os principais pontos de intersecção entre a interculturalidade e a Teoria Freiriana, a saber.

A interculturalidade no ensino enfatiza o diálogo entre culturas, e isso está profundamente alinhado com o conceito de educação dialógica de Freire (1985), para ele o diálogo é a base da aprendizagem, onde tanto alunos quanto professores são vistos como ‘co-investigadores’ do conhecimento. No contexto intercultural, esse diálogo possibilita que os estudantes compartilhem suas vivências, crenças e saberes, ao mesmo tempo em que respeitam e aprendem com as perspectivas dos outros, o diálogo intercultural, assim como a educação libertadora, valoriza a troca de experiências e a construção conjunta do conhecimento.

A Teoria Freiriana defende que o conhecimento deve partir da realidade dos

educandos, respeitando e valorizando suas identidades e experiências culturais, da mesma forma, a interculturalidade no ensino reconhece que cada aluno traz consigo uma bagagem cultural única, e que essa diversidade é um recurso valioso para a aprendizagem. Para Freire (2001), a educação deve se basear no contexto dos alunos e no reconhecimento de suas identidades, pois só assim ela será significativa e transformadora, assim ao valorizar a identidade cultural, a educação intercultural promove o empoderamento e a autoconfiança dos alunos, alinhando-se ao ideal de uma educação emancipadora.

A Teoria Freiriana visa desmistificar e combater estruturas de opressão que reproduzem desigualdades e injustiças sociais, um princípio que se alinha diretamente com a educação intercultural, em uma sociedade marcada por preconceitos e discriminações, o ensino intercultural busca desconstruir estereótipos e promover uma convivência igualitária, onde todas as culturas têm seu espaço de expressão e respeito, Freire (1987) acreditava que a educação deve ajudar a sociedade a refletir sobre suas próprias injustiças, e o combate ao preconceito cultural nas escolas é uma forma de pôr esse ideal em prática.

Na crítica à visão tecnicista e mecanicista da educação, que é central neste terceiro escrito, Paulo Freire, demonstra que não há dicotomia entre o ato de escrever e o ato de ler. O reducionismo tecnicista transforma a educação em adestramento, mera transferência de conteúdos, pura adaptação do ser humano ao mundo, sem criticidade e politicidade, ou seja, não faz vingar a conscientização, que impulsiona à mudança, à transformação do mundo (ORLANDO; MESQUIDA, 2021, p.28).

A interculturalidade, sob a perspectiva da Teoria Freiriana, não se limita a uma mera 'exposição cultural' ou à simples celebração de datas festivas, em vez disso busca estimular uma reflexão crítica sobre os valores, práticas e modos de vida de diferentes culturas, incentivando os alunos a compreenderem as realidades culturais em profundidade. Para Freire (2009), a conscientização é um elemento chave, e na educação intercultural, ela se manifesta através do desenvolvimento de uma visão crítica sobre as dinâmicas culturais, poder e exclusão que permeiam a sociedade, esse olhar crítico é fundamental para que os alunos questionem estereótipos e desigualdades culturais, desenvolvendo uma consciência crítica sobre as realidades de diferentes grupos.

Como já mencionado no decorrer do estudo, a práxis, o ciclo de ação e reflexão, é um conceito central na Teoria Freiriana, e na educação intercultural, ela assume um papel essencial, ao refletirem sobre suas próprias culturas e as dos colegas, os alunos são incentivados a agir de maneira mais inclusiva e a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades. Desse modo professores e alunos, ao refletirem juntos sobre temas como respeito, identidade e diversidade, desenvolvem uma prática pedagógica que não apenas aceita a diversidade, mas a transforma em um instrumento de transformação social, com isso a práxis intercultural representa a aplicação prática dos valores de respeito e equidade nas relações diárias, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva.

Engajar-se num projeto de libertação, no qual os oprimidos recuperam a sua humanidade, implica num compromisso de amor, numa generosidade verdadeira que seja capaz de libertar os que oprimem do seu modo de ser que é, de alguma maneira, um jeito de ser menos, posto que é roubador e parasitário da humanidade de muitas mulheres e homens (DOURADO, 2022, p.15)

Freire (2009) definiu a educação como um ato de liberdade, e no contexto intercultural, essa liberdade se manifesta no reconhecimento do direito de cada indivíduo de expressar e viver sua identidade cultural, ao promover um ambiente onde todas as culturas são igualmente valorizadas, a educação intercultural cria uma prática de liberdade que permite que cada aluno se sinta acolhido e respeitado em sua identidade, promovendo a inclusão e o pertencimento. Essa prática da liberdade reforça o princípio de que a educação deve servir para emancipar os indivíduos, incentivando-os a serem protagonistas de suas histórias e a desenvolverem uma visão de mundo mais ampla e inclusiva.

OS DESAFIOS DOCENTES FRENTE À INTERCULTURALIDADE NO ENSINO

Na busca por identificar os desafios docentes frente à interculturalidade no ensino, especialmente no que se refere a formação de turmas multiculturais com destaque a presença de alunos venezuelanos, acredita-se que há barreira linguística, considerando que muitos alunos dessa nacionalidade podem não ter fluência na Língua Portuguesa, o que afeta diretamente sua compreensão e participação nas atividades, para os professores, isso implica desenvolver estratégias de ensino que minimizem essa barreira, como o uso de recursos visuais, gestos, e atividades de integração linguística que incluam tanto o português quanto o espanhol.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 2002, p.23)

As diferenças culturais e expectativas, pela distinção nas tradições, valores e expectativas educacionais podem impactar o modo como os alunos interpretam e reagem ao conteúdo e às práticas de sala de aula, o desafio docente é entender essas diferenças, respeitá-las e adaptar as práticas pedagógicas para que todos os alunos se sintam respeitados e incluídos (SILVA; REBOLO, 2017).

Os preconceitos e estereótipos são bastante comuns em turmas multiculturais ser trazidos à tona por parte de alguns alunos e até mesmo dos próprios professores, muitas vezes inconscientes, um ambiente de aprendizagem inclusivo requer que os docentes estejam preparados para identificar e intervir em situações de discriminação, promovendo

o respeito e o entendimento entre os alunos (COPPETE, 2022).

A desigualdade socioeconômica, muitos alunos venezuelanos enfrentam dificuldades socioeconômicas ao chegarem ao Brasil, o que pode afetar seu desempenho escolar, professores podem precisar adaptar seu ensino e buscar apoio psicossocial para esses alunos, abordando as necessidades individuais de maneira empática e prática, o que nem sempre é fácil em turmas grandes.

A preparação insuficiente para a interculturalidade, uma parcela importante dos professores brasileiros não recebe formação específica sobre educação intercultural, o que pode dificultar o trabalho em salas de aula culturalmente diversas, a capacitação docente para lidar com a interculturalidade, oferecendo formação sobre temas como mediação cultural, acolhimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, é um passo fundamental (PANSINI; NENEVÉ, 2018). Muitas vezes, os currículos não contemplam a diversidade cultural da turma, o que faz com que os alunos estrangeiros, como os venezuelanos, não se sintam representados, professores enfrentam o desafio de adaptar conteúdos e incluir perspectivas que reflitam as diferentes culturas presentes na sala de aula, enriquecendo a experiência de aprendizagem para todos.

Para enfrentar esses desafios, o professor pode aplicar a interculturalidade de forma prática ao promover projetos colaborativos que valorizem diferentes culturas, atividades de partilha de experiências, e debates que incentivem o respeito e a compreensão. A criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo requer uma postura empática e aberta por parte do docente, além do suporte institucional para desenvolver práticas pedagógicas que realmente atendam às necessidades de uma turma multicultural (GABRIEL, 2016).

INCLUSÃO E INTERCULTURALIDADE

A inclusão e a interculturalidade estão profundamente relacionadas, pois ambas visam promover a equidade, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade, seja ela cultural, social ou individual.

A inclusão consiste em criar condições para que todas as pessoas tenham acesso igualitário a oportunidades, direitos e espaços, independentemente de suas origens, características ou limitações. Inclusive, a inclusão combate a exclusão social e busca integrar todos os indivíduos, promovendo a participação ativa de grupos historicamente marginalizados, como minorias étnicas, pessoas com deficiência e comunidades vulneráveis.

A interculturalidade, por sua vez, é a interação respeitosa entre diferentes culturas, valorizando as especificidades de cada uma e promovendo o diálogo para superar preconceitos e estereótipos. A interculturalidade reconhece que a coexistência harmoniosa entre culturas diversas enriquece as relações humanas e contribui para uma sociedade mais justa e plural (SILVA; REBOLO, 2017).

Ao relacionar inclusão e interculturalidade é possível compreender, o reconhecimento das diferenças, tanto a inclusão quanto a interculturalidade demandam a aceitação e o reconhecimento das diversidades, sejam elas de origem cultural, religiosa, linguística ou de qualquer outra natureza. A promoção de igualdade, enquanto a inclusão busca igualdade de oportunidades, a interculturalidade reforça que essa igualdade só é alcançada quando respeitamos e dialogamos com as diferenças culturais (MOTA, 2022).

A educação como ponte tendo em vista que a educação inclusiva e intercultural é um meio de conectar pessoas, valorizando diferentes perspectivas e ensinando o respeito à diversidade. O combate à discriminação, ambas trabalham para eliminar práticas discriminatórias, promovendo uma convivência mais harmoniosa e empática (PONTES; PIMENTA, 2019)

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO INTERCULTURAL PARA OS ALUNOS MIGRANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A inclusão intercultural sob uma perspectiva multicultural e à luz da Teoria Freiriana envolve um conjunto de práticas que buscam valorizar e incluir as diversas culturas presentes no estado de Roraima.

A capital Boa Vista-RR por ser uma região que abriga diferentes comunidades indígenas, migrantes e grupos com diferentes origens culturais, oferece um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente conscientes. Nesse contexto destacam-se os alunos migrantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental regularmente matriculados na Rede Municipal de Ensino, que deve buscar construir um ambiente de aprendizagem onde cada criança se sente respeitada e valorizada, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A inclusão intercultural é de fundamental importância para alunos migrantes venezuelanos em processo de alfabetização, pois promove um ambiente educacional acolhedor e propício ao aprendizado, reconhecendo e valorizando suas experiências, culturas e línguas de origem (SANTOS, 2022).

Considerando que muitos alunos venezuelanos enfrentam dificuldades ao aprender em um idioma que pode não ser o materno, estratégias interculturais, como o uso da língua de origem ou materiais adaptados, ajudam a reduzir essas barreiras e facilitam o aprendizado.

Quando a cultura e as experiências dos alunos são reconhecidas e respeitadas, eles se sentem valorizados e mais confiantes, o que impacta positivamente o engajamento com os estudos.

A inclusão intercultural garante que os alunos tenham oportunidades iguais de aprender, independentemente de sua origem. Isso ajuda a combater preconceitos e desigualdades estruturais.

O contato com culturas diferentes promove o intercâmbio de valores e ideias, beneficiando não apenas os alunos migrantes, mas também os nativos, que desenvolvem empatia e habilidades sociais importantes.

Reconhecer os contextos culturais dos alunos ajuda a criar conteúdos que sejam significativos e relevantes, tornando o processo de alfabetização mais dinâmico e eficaz, a escola é um espaço crucial para a integração dos migrantes na sociedade. A valorização da diversidade cultural prepara os alunos para se tornarem cidadãos mais integrados e respeitados na comunidade, investir na inclusão intercultural não é apenas uma medida pedagógica, mas também um compromisso com os direitos humanos e a construção de uma sociedade mais justa e solidária (SILVA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações serão apresentadas a partir dos objetivos buscados neste estudo, ao conhecer e reconhecer a Teoria Freiriana foi possível verificar as ideias centrais da teoria freiriana giram em torno de uma educação libertadora, dialógica e humanista, que coloca o educando como sujeito ativo no processo de aprendizado, tendo principais conceitos, educação como prática de liberdade, crítica à educação bancária, conscientização, diálogo como base pedagógica, educação humanista e emancipadora, problematização da realidade, educação como ação transformadora essas ideias centrais compõem uma pedagogia transformadora, comprometida com a emancipação do ser humano e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No sentido de compreender os desafios docentes frente à interculturalidade no ensino, ao lidar com a interculturalidade no ensino envolvem questões pedagógicas, sociais e estruturais que dificultam a implementação de práticas inclusivas e respeitadas em um ambiente multicultural, muitos professores não recebem uma formação inicial ou continuada adequada para lidar com a diversidade cultural, falta de conhecimento sobre as culturas dos estudantes, suas tradições, línguas e histórias, o que limita a capacidade de integrar essas perspectivas ao currículo, alguns docentes podem reproduzir, mesmo que inconscientemente, preconceitos ou estereótipos culturais, o que afeta negativamente as interações e a aprendizagem, em contextos onde há estudantes falantes de outras línguas, como o caso dos estudantes mirantes venezuelanos os professores enfrentam dificuldades em promover a inclusão linguística.

E ainda perceber a importância da inclusão intercultural para os alunos migrantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma questão de grande relevância para promover a equidade e o respeito à diversidade cultural. Esses estudantes enfrentam desafios únicos, como barreiras linguísticas, adaptação a um novo sistema educacional, e questões emocionais decorrentes do processo migratório. Garantir uma inclusão efetiva vai além da integração acadêmica; envolve a valorização de suas experiências culturais e

o reconhecimento de sua identidade.

REFERÊNCIAS

BRIGHENTE, M.F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Jan-Apr 2016

DICKMANN, I (orgs.). **365 dias com Paulo Freire** 1.ed. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019.

DOURADO, W.A.M. **Paulo Freire: o projeto e seus princípios**. São Caetano do Sul, SP: Instituto Conhecimento Liberta, 2022.

FRANCO, M. A. R. S. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Rev. Reflex** [online]. 2018, vol.25, n.2, pp.152-170.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. EGA. Ano da Publicação Original: 1996 Ano da Digitalização: 2002

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed - 5. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

GABRIEL, C. T. **Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos**. In: CANDAU, V. M. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 31-34

GLASS, R. D. Revisitando os fundamentos da educação para a libertação: o legado de Paulo Freire. **Educ. Real**. [online]. 2013, vol.38, n.03, pp.831-851.

HOFFMANN, G. **Pandemia mostra essencialidade de Paulo Freire**. In. Paulo Freire: atualidade e perspectivas para além da pandemia. / Luiz Dourado, Heleno Araújo e Walisson Araújo (Organizadores). - [Meio Eletrônico] 2022.

KOCHHANN, A et al. **Paulo Freire: diálogos pertinentes e mergulhos em suas obras**. Recife: Sesc Pernambuco, 2021. 138p.

ORLANDO, E. A.; MESQUIDA, P (Orgs.). **Paulo Freire: (re)leituras e práticas** [recurso eletrônico] / Evelyn de Almeida Orlando; Peri Mesquida (Orgs.) --Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

PANSINI, F.; NENEVÉ, M. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2018.

PONTES, R. A.F.; PIMENTA, G.S. A pedagogia crítica de Paulo Freire: elementos para uma proposta no campo da didática. **Revista Chilena de Pedagogia**, 2019, Vol.1, pp. 05-15.

MOTA, G. C. **‘Eu, não, nós!’: o humanismo relacional de Paulo Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica**. 2022. 291 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2022

SANTOS, K.C. **Construção multicultural: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, Brasil, 2022.

SCOCUGLIA, A.C. **As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire**, 2018, v. 10 n. 1.

SILVA, V.A.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações** (Campo Grande), Jan-Mar 2017.

SILVA, A.L. **A abordagem multicultural na proposta do curso de Pedagogia da UFAL: aproximações e distanciamentos**. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

TORRES, J. R.; CARRIL, L.F.B. Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire. **Educ. rev.** 37, 2021.

OS IMPACTOS SOCIAIS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Data de submissão: 06/11/2024

Data de aceite: 02/01/2025

Ricardo Holderegger

Universidade Santa Cecília (UNISANTA),
Santos - SP

Luís Felipe de Almeida Duarte

Universidade Santa Cecília (UNISANTA),
Santos - SP

RESUMO: A inteligência artificial (IA) tem se integrado rapidamente em diversas áreas, como saúde, transporte e educação, trazendo vantagens, mas também levantando questões éticas significativas. Esta revisão bibliográfica integrativa discute as implicações éticas da IA, destacando preocupações como o viés algorítmico, transparência, privacidade, responsabilidade e equidade. A popularização da IA, impulsionada pelo lançamento do ChatGPT em 2022, evidencia a necessidade de mais pesquisas e regulamentações. Além disso, as mudanças sociais induzidas pela IA transformam o mercado de trabalho, as interações sociais e a economia global, exigindo políticas públicas adequadas para mitigar impactos negativos e promover benefícios equitativos.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Artificial,

Ética, Viés Algorítmico, Transparência, Políticas Públicas

THE SOCIAL IMPACTS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

ABSTRACT: Artificial intelligence (AI) has rapidly integrated into various fields such as healthcare, transportation, and education, bringing advantages but also raising significant ethical issues. This integrative literature review discusses the ethical implications of AI, highlighting concerns about algorithmic bias, transparency, privacy, responsibility, and equity. The popularization of AI, driven by the launch of ChatGPT in 2022, underscores the need for further research and regulation. Additionally, the social changes induced by AI are transforming the labor market, social interactions, and the global economy, necessitating appropriate public policies to mitigate negative impacts and promote equitable benefits.

KEYWORDS: Artificial Intelligence, Ethics, Algorithmic Bias, Transparency, Public Policies

INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) foi integrada rapidamente em diversas esferas da vida cotidiana, desde a saúde e transporte até a educação e entretenimento. Neste sentido, torna-se fundamental alertar sobre os impactos sociais da IA e enfatizar a necessidade de abordá-los com seriedade [20].

A popularização da IA, impulsionada pelo lançamento do ChatGPT em novembro de 2022 [12], trouxe à tona muitas possibilidades e desafios relacionados ao uso dessa tecnologia. No entanto, devido à sua recente adoção, ainda há muito a ser pesquisado e descoberto sobre suas implicações. É crucial que desenvolvedores, legisladores e a sociedade como um todo trabalhem juntos para entender melhor essas questões e mitigar consequências negativas.

OBJETIVOS

O presente estudo teve como objetivos apontar alguns dos impactos sociais positivos e negativos do uso da inteligência artificial (IA) e destacar a necessidade de discussões éticas e a implementação de políticas públicas para mitigar possíveis consequências negativas e excludentes. Buscou-se alertar sobre os desafios que surgem com a integração rápida da IA em esferas da vida cotidiana. Adicionalmente, o estudo visa destacar o potencial da IA para se tornar um agente inclusivo e gerador de incríveis benefícios.

MATERIAIS E MÉTODOS

Utilizou-se a Revisão Integrativa, uma metodologia que examina a literatura científica referente ao tema, mapeando conhecimentos e identificando lacunas para direcionar futuras pesquisas [1]. Os critérios de elegibilidade incluíram artigos e livros publicados entre 2011 e 2024, com ênfase nas questões sociais relativas à automação digital e/ou inteligência artificial. As bases de dados consultadas incluíram JSTOR, Scopus, *Web of Science* e Google Acadêmico, considerando publicações em português e inglês. A busca se baseou nas seguintes palavras-chave: “IA”, “AI”, “inteligência artificial”, “*artificial intelligence*” e “impacto social”, “*social impact*”, utilizando o operador booleano “AND”, a saber:

- ia AND impacto social | inteligência artificial AND impacto social | ai AND *social impact* | *artificial intelligence* AND *social impact*

DISCUSSÃO DOS IMPACTOS DA IA NA SOCIEDADE

a. Implicações éticas

Apesar das vantagens, a crescente implementação da IA levanta questões éticas que

precisam ser abordadas para garantir seu uso responsável. Em termos gerais, a ascensão da IA exige desenvolvimento responsável e ético, pesquisa contínua e colaboração para enfrentar esses desafios multifacetados e aproveitar totalmente seu potencial de benefícios sociais [21].

Os algoritmos de IA, treinados em grandes conjuntos de dados, podem reproduzir e amplificar desigualdades sociais e a lacuna entre ricos e pobres [3]. A concentração de recursos tecnológicos em poucas empresas e países, pode exacerbar desigualdades globais e locais [8]. Neste contexto, a transparência é fundamental para monitorar e controlar adequadamente os sistemas de IA, permitindo uma avaliação ética das decisões [9].

A coleta e análise massiva de dados pessoais por sistemas de IA podem resultar em quebras de privacidade, muitas vezes sem o consentimento dos indivíduos afetados, tipicamente promovida pelo capitalismo de vigilância [16], que reivindica a experiência humana como matéria-prima gratuita para práticas comerciais ocultas de extração, previsão e venda. Desta forma, políticas robustas de proteção de dados, como o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (*GDPR*) da União Europeia, são fundamentais para proteger os direitos dos indivíduos [10].

Outro aspecto, é determinar quem é responsável legal quando uma decisão automatizada prejudica alguém. Essa é uma questão complexa devido à natureza autônoma e imprevisível dessas tecnologias [15]. A ausência de uma autoridade reconhecida dificulta a eficácia da governança internacional da IA. Novas organizações internacionais estão surgindo, mas sem possuir controle operacional completo sobre os avanços da IA [12, 14]. Iniciativas como a Parceria Global em IA (*GPAI*) exemplificam esforços internacionais para promover a governança ética e responsável da IA [13, 14].

b. Mudanças sociais induzidas pela IA

Uma das áreas mais afetadas pela IA é o mercado de trabalho, sobretudo em relação à possibilidade de automação em larga escala. A segunda era das máquinas está deslocando posições de trabalho e aumentando a desigualdade, mesmo enquanto aumenta a produtividade e a prosperidade. Isso exige a requalificação de trabalhadores e a criação de novas oportunidades educacionais para que a força de trabalho possa se adaptar às mudanças tecnológicas [5].

A IA tem transformado também as interações sociais. Os filtros personalizados podem levar ao fenômeno das bolhas de filtro, onde os usuários são expostos apenas a informações que reforçam suas crenças preexistentes. Isso pode resultar em polarização e segmentação social, dificultando o diálogo entre diferentes grupos sociais [17].

Outro aspecto importante é a influência da IA na economia global. A capacidade de processar grandes volumes de dados e otimizar processos, está revolucionando setores

como a manufatura, a logística e os serviços financeiros, e redistribuindo o poder econômico e aumentando a concentração de riqueza. Essa concentração exacerba desigualdades existentes, necessitando de políticas regulatórias adequadas para mitigar seus efeitos negativos [2].

c. Percepção pública da IA

Entender as percepções públicas é crucial para a implementação ética da IA. A mídia desempenha um papel central na formação da sua percepção pública. A cobertura midiática da IA tende a se concentrar em narrativas extremas, ora exaltando os potenciais milagres tecnológicos, ora enfatizando cenários catastróficos. Essa dualidade pode levar a uma compreensão pública distorcida, onde os benefícios são exagerados e os riscos são subestimados ou vice-versa [11]. Isso sugere que a familiaridade e a exposição à IA podem mitigar alguns medos e preconceitos [6].

Quanto à educação, estudos indicam que uma maior alfabetização tecnológica entre a população pode levar a uma compreensão mais uniforme e menos polarizada da IA [18]. Isso destaca a importância de incluir tópicos sobre IA nos currículos escolares de agora em diante, para lidar com essas tecnologias de maneira consciente e natural. E, políticas públicas eficazes podem ajudar a canalizar a percepção pública para uma visão equilibrada, reconhecendo tanto as oportunidades quanto os desafios apresentados pela IA [5].

CONCLUSÃO

A inteligência artificial (IA) vem se integrando rapidamente à vida cotidiana, levantando questões éticas e sociais que necessitam de abordagem urgente. É fundamental garantir transparência para se evitar a amplificação de desigualdades sociais existentes [3, 9]. As transformações no mercado de trabalho e nas interações sociais trazem desafios e oportunidades, exigindo requalificação de trabalhadores e políticas regulatórias adequadas [5, 7]. A percepção pública da IA varia conforme fatores demográficos e culturais, influenciada pela mídia e discursos políticos [19, 11]. Políticas públicas robustas e cooperação internacional são essenciais para mitigar impactos sociais, garantir privacidade e promover equidade [4, 16, 10]. Assim, desenvolvedores, legisladores e sociedade devem trabalhar juntos para assegurar que a IA beneficie toda a população, priorizando transparência, responsabilidade e equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS DE FUTURAS PESQUISAS

A criação de políticas públicas que promovam a inclusão digital e a acessibilidade aos benefícios da IA, são essenciais para garantir que todos, independentemente de sua posição socioeconômica, tenham respeito e equidade. Sem dúvida, esta questão se tornará o tema central de muitas discussões futuras.

Por conta do tema anterior, outros temas também deverão passar a ter evidência, tais como, a Governança e Regulação da IA, o Impacto Psicológico da IA e a IA e Sustentabilidade. Assim, ao direcionar esforços de pesquisa para essas áreas emergentes, poderemos construir um futuro onde a IA contribua positivamente para o desenvolvimento da sociedade, respeitando os princípios éticos e promovendo a justiça social e a sustentabilidade ambiental.

REFERÊNCIAS

1. Mendes KDS, Silveira RCCP, Galvão CM. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto Enferm.* 2008;17(4):758-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2024.
2. Agrawal A, Gans J, Goldfarb A. *Prediction Machines: The Simple Economics of Artificial Intelligence*. Boston: Harvard Business Review Press; 2018.
3. Barocas S, Hardt M, Narayanan A. *Fairness and Machine Learning*. Disponível em: <https://fairmlbook.org>. Acesso em: 06 jun. 2024.
4. Binns R. Fairness in machine learning: Lessons from political philosophy. 2018 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency. 2018. DOI: 10.1145/3287560.3287598.
5. Brynjolfsson E, McAfee A. *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. New York: W.W. Norton & Company; 2014.
6. Cave S, Ciliberti R, Singh S. Scary robots: Examining public responses to AI. 2019 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society. 2019. DOI: 10.1145/3306618.3314272.
7. Chui M, Manyika J, Miremadi M. Where machines could replace humans—and where they can't (yet). *McKinsey Quarterly*. 2016. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/business-functions/mckinsey-digital/our-insights/where-machines-could-replace-humans-and-where-they-cant-yet>. Acesso em: 10 jul. 2024.
8. Crawford K, Joler V. Anatomy of an AI System: The Amazon Echo as an Anatomical Map of Human Labor, Data and Planetary Resources. *AI Now*. 2018. Disponível em: <https://anatomyof.ai>. Acesso em: 07 jun. 2024.
9. Doshi-Velez F, Kim B. Towards A Rigorous Science of Interpretable Machine Learning. *arXiv preprint arXiv:1702.08608*. 2017. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1702.08608>. Acesso em: 08 jun. 2024.
10. Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril de 2016. *Jornal Oficial da União Europeia*. 2016;L119:1-88. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>. Acesso em: 01 jul. 2024.
11. Fast E, Horvitz E. Long-term trends in the public perception of artificial intelligence. *AAAI Conference on Artificial Intelligence*. 2017;31(1). DOI: 10.1609/aaai.v31i1.11232.
12. Waruntorn L. ChatGPT 3.5 and 4. *ALIS book series*. 2023. DOI: 10.4018/978-1-6684-7693-2.ch016.

13. Floridi L, Cowls J, Bello G, Charisi V, Chiazzeze G, Gabriel I, et al. AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*. 2018;28(4):689-707. DOI: 10.1007/s11023- 018-9482-5.
14. OECD. Global Partnership on Artificial Intelligence. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/global-partnership-on-artificial-intelligence.html>. Acesso em: 24 jun. 2024.
15. Müller VC. Ethics of Artificial Intelligence and Robotics. In: Zalta EN, editor. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Spring 2020 Edition. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/ethics-ai/>. Acesso em: 09 jul. 2024.
16. Zuboff S. Big Other: Surveillance Capitalism and the Prospects of an Information Civilization. *Journal of Information Technology*. 2015;30(1):75-89. DOI: 10.1057/jit.2015.5.
17. Russell S, Norvig P. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. 3rd ed. Upper Saddle River: Prentice Hall; 2016.
18. Tufekci Z. Algorithmic harms beyond Facebook and Google: Emergent challenges of computational agency. *Colorado Technology Law Journal*. 2015;13(2):203-17.
19. Zhang B, Dafoe A. Artificial intelligence: American attitudes and trends. Oxford University Report. 2019. Disponível em: [https://www.oxforduniversityreports.com/ai- american-attitudes](https://www.oxforduniversityreports.com/ai-american-attitudes). Acesso em: 05 jun. 2024.
20. Subhash, Chander. Impact of artificial intelligence on society: risk and challenges. *International journal of engineering science & humanities*, (2024). doi: 10.62904/s5ezzj40.
21. Chinimilli, Venkata, Rama, Padmaja., Sadasivuni, Lakshminarayana. The rise of AI: a comprehensive research review. *IAES International Journal of Artificial Intelligence*, (2024). doi: 10.11591/ijai.v13.i2.pp2226-2235.

AS CRUZADAS PARA O ORIENTE: MOTIVAÇÕES E DESDOBRAMENTOS

Data de submissão: 07/12/2024

Data de aceite: 02/01/2025

Gessica de Brito Bueno

<http://lattes.cnpq.br/6348036602304108>

Eduardo Mangolim Brandani da Silva

<http://lattes.cnpq.br/0826321713568749>

RESUMO: Este estudo visa analisar o conceito de Cruzadas entre os séculos XI e XIII a partir da obra “As Cruzadas: uma história” (2019) do historiador britânico Jonathan Riley-Smith. O objetivo é identificar as motivações subjacentes a esse movimento e delinear a configuração das expedições rumo ao Oriente até a Quarta Cruzada. Neste contexto, reconhecemos que a religiosidade atuou como um fator propulsor significativo das Cruzadas. No entanto, consideramos o colonialismo europeu, entendido como um processo de conquista territorial, como uma explicação mais acurada acerca da realidade desse fenômeno, especialmente no que tange à reapropriação de terras que lhes eram sagradas. Nosso trabalho se caracteriza como uma investigação bibliográfica, empregando uma abordagem metodológica qualitativa e explicativa. Em nossas conclusões, entendemos que as Cruzadas não devem ser simplificadas a

manifestações de religiosidade medieval. Elas emergiram como expressões de tensões sociais resultantes de profundas transformações estruturais.

PALAVRAS-CHAVE: Cruzadas; Oriente; Colonialismo; Religião; Cultura.

THE CRUSADES TO THE EAST: MOTIVATIONS AND DEVELOPMENTS

ABSTRACT: This study aims to analyze the concept of the Crusades between the 11th and 13th centuries based on the work “The Crusades: A History” (2019) by British historian Jonathan Riley-Smith. The aim is to identify the motivations behind this movement and outline the configuration of the expeditions to the East up until the Fourth Crusade. In this context, we recognize that religiosity acted as a significant driving factor behind the Crusades. However, we consider European colonialism, understood as a process of territorial conquest, as a more accurate explanation of the reality of this phenomenon, especially with regard to the re-appropriation of lands that were sacred to them. Our work is characterized as a bibliographical investigation, using a qualitative and explanatory methodological

approach. In our conclusions, we understand that the Crusades should not be simplified to manifestations of medieval religiosity. They emerged as expressions of social tensions resulting from profound structural transformations.

KEYWORDS: Crusades; Orient; Colonialism; Religion; Culture.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho iremos explorar o fenômeno histórico das Cruzadas. Situiremos os eventos militares que ocorreram entre os séculos XI e XIII, que foram marcados pela tentativa dos cristãos europeus de retomar Jerusalém e outras terras sagradas do controle muçulmano. O historiador britânico Jonathan Riley-Smith aborda as motivações que levaram os europeus a participarem das Cruzadas, incluindo a fervorosa religiosidade da época, o desejo de aventura e os fatores econômicos. Ele analisa as Cruzadas não apenas como operações militares, mas também como um fenômeno social e cultural que teve um profundo impacto na Europa e no mundo muçulmano (Riley-Smith, 2019, pp. 30-31).

Seguindo essa linha, nosso trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica, cuja metodologia é a qualitativa. Nesse sentido, buscamos evidenciar que a obra também discute as consequências das Cruzadas, tanto para os cristãos quanto para os muçulmanos, incluindo a formação de novas ordens religiosas, as trocas culturais e econômicas resultantes e os efeitos duradouros no relacionamento entre as religiões. Riley-Smith oferece uma visão crítica e equilibrada sobre o tema, considerando as perspectivas de diferentes grupos envolvidos e desmistificando alguns estereótipos comuns referentes a essa época (Riley-Smith, 2019, p. 295).

Ao longo do livro, Riley-Smith propõe uma reflexão sobre como as Cruzadas moldaram a cultura ocidental e a percepção do Oriente, enfatizando a complexidade e a ambivalência deste período histórico. A obra é um convite a entender um dos capítulos mais significativos da história medieval de forma abrangente e informada (Riley-Smith, 2019, p. 321).

2 | CONFIGURAÇÃO DAS EXPEDIÇÕES, A CRUZ E O JURAMENTO.

O que foram as Cruzadas? Elas foram uma das lutas de larga escala tanto em seu aspecto geográfico quanto no número de homens e mulheres que participaram dela. A partir desse fenômeno, criaram-se com sua passagem destinos de novos assentamentos pelas costas orientais do Mediterrâneo, Espanha e Costa do Báltico. Criou-se forças na política que durariam mais de seiscentos anos, promovendo elementos do cristianismo até hoje considerados intrínsecos e concebidos para apoiar uma causa que foi descrita como a mais nobre e mais vil. Os precedentes afirmaram que, na época, tinham “um propósito humanitário”. Logo, não se pode aderir a uma definição simplificada e grosseira desse fenômeno (Riley-Smith, 2019).

O historiador brasileiro, especialista em Idade média, Hilário Franco Jr., em sua obra “As Cruzadas”, também define Cruzadas como “peregrinação”, “guerra santa”, “expedição da Cruz”, em que seus participantes se consideravam “soldados de Cristo” marcados pelo sinal da cruz e por isso bordarem uma cruz na sua roupa (Junior, 1999).

Demorou-se um século para que conseguissem alguma coerência e logo depois elas foram se adaptando as circunstâncias. Nem todas as Cruzadas foram cuidadosamente elaboradas, algumas poderiam ser elaboradas em grupos muito pequenos ou serem compostas por diferentes grupos de homens que partiram em épocas diferentes, ao longo de vários anos. Com isso, não havia um termo único para descrever uma cruzada ou seus participantes (Riley-Smith, 2019, p. 104)

Uma cruz poderia ser descrita como uma peregrinação, uma guerra santa, um passo ou passagem geral do gene, uma campanha cruzada ou negócio de Jesus Cristo. Muitas dessas expressões eram eufemismos (Riley-Smith, 2019). É imprescindível reconhecer a importância do Concílio de Clermont para a realização da Primeira Cruzada. No contexto do discurso proferido durante o Concílio de Clermont, em 1095, o Papa Urbano II utilizou sua autoridade para convocar os presentes, instando aqueles que se engajavam em guerras de natureza privada, seja contra fiéis ou mercenários, a tomarem a cruz e tornarem-se soldados de Cristo. Em contrapartida, ofereceu o perdão dos pecados àqueles que viessem a falecer, seja no trajeto ou em combate contra os pagãos (Pedrero-Sánchez, 2000, p. 83). O pontífice proclamou aos que acolheram o chamado que o sinal da cruz constituirá uma forma de penitência, levando, por conseguinte, à salvação de suas almas (Baschet, 2006, P. 94).

Desde o início as Cruzadas receberam o nome de *Crucesignati*, que significa marcado com a cruz, mas por séculos as Cruzadas também receberam a denominação de peregrinos, especialmente, mas não exclusivamente, se sua campanha fosse direcionada para o Oriente (Riley-Smith, 2019, p. 257).

As pessoas que viviam naquela época conheciam e identificavam por meio de cartas papais os sinais que informaram aos fiéis que se tratava de um cruzado. Há nos registros que, em primeiro lugar, os participantes ou alguns deles foram chamados a “aceitar a cruz”, o que queria dizer que deveria prestar juramento antes de incorporar-se a uma expedição militar com objetivos concretos. Desde este momento os cruzados deveriam usar uma cruz de pano em suas roupas permanentemente até que o juramento fosse cumprido (Riley-Smith, 2019, p. 258).

O aspecto mais relevante do juramento é que se tratava de uma cerimônia pública e formal em que homens e mulheres, ricos e pobres, padres e leigos, prometeram voluntariamente participar da campanha e foram reconhecidos como membros dessa iniciativa. Contudo, seria incorreto pensar que uma cruzada era composta apenas de cruzados, porque, especialmente nas últimas expedições, seu número costumava ser bastante pequeno (Riley-Smith, 2019, p. 94).

3 | O MOVIMENTO DOS CRUZADOS, SEUS PRIVILÉGIOS E IMUNIDADES.

Sempre houve uma legião de seguidores que viajavam com o exército e era bastante frequente incorporar um grande número de soldados, cruzados profissionais ou inclusivos que viajavam para o Oriente com dinheiro (Riley-Smith, 2019, p. 258).

As Cruzadas eram financiadas pelos próprios cruzados e pela igreja. Os nobres empenhavam seus bens, os senhores feudais recebiam ajuda dos vassalos, os soberanos criavam tributos novos, a igreja recebia donativos e, muitas vezes, os cruzados também faziam empréstimos aos mercadores, como na Quarta Cruzada (Riley-Smith, 2019).

Uma prática recorrente vinculada ao movimento das Cruzadas, que não implicava necessariamente a aceitação do símbolo da cruz, consistia no compromisso dos cavaleiros em servir, por um período previamente estipulado, na Terra Santa ou em uma das ordens militares associadas. Ademais, muitos dos cruzados não se engajaram pessoalmente em campanhas bélicas. Em vez disso, recorreram a mecanismos como a “substituição” ou a “redenção”, enviando um substituto em seu nome ou contribuindo com quantias substanciais de recursos financeiros para o financiamento de expedições (Riley-Smith, 2019, p. 271).

É difícil calcular o número de participantes. Os documentos dão cifras exageradas, mais simbólicas que reais. Além do mais, misturavam-se indivíduos mais combatentes como artesãos, mercadores, mulheres, crianças. Na geral, as maiores Cruzadas não ultrapassavam os 10.000 combatentes (Riley-Smith, 2019).

Os cruzados, como consequência de seus votos e de sua execução das ações prometidas, obtiveram certos privilégios e, com o tempo, novos privilégios foram adicionados. Eram-lhes garantidos a segurança de sua família e de seus bens enquanto estavam ausentes. A indulgência expressou que a característica das cruces era sua natureza penitencial. Eles se comprometeriam a lutar como ato de penitência por meio do qual devolveriam a Deus o que deviam por terem pecado e somente o Papa e os representantes deveriam conceder as indulgências (Riley-Smith, 2019, p. 273).

As indulgências foram concedidas aos cruzados que estavam saindo com objetivo de recuperar Jerusalém ou defender a Terra Santa. O papa Calixto disse que a todos que participarem seriam concedidos a remissão dos pecados. Assim como os que perseveraram em enfrentar os escravos e que continuavam nas expedições. Assim, foram concedidos privilégios e imunidades (Riley-Smith, 2019, p. 273).

4 | O PAPEL DOS PAPAS E A PALESTINA

Os papas exerceram uma função fundamental no contexto das Cruzadas, sendo considerados líderes espirituais de toda a cristandade. Sua atuação conferia legitimidade religiosa aos empreendimentos bélicos, ao convocarem expedições e oferecerem indulgências àqueles que nelas participassem. Ademais, buscavam congregar diferentes

reinos cristãos e segmentos sociais em prol das causas cruzadísticas, ao mesmo tempo em que exerciam um controle significativo sobre a nobreza e os cavaleiros, frequentemente intervindo em questões de natureza política (Riley-Smith, 2019).

Um exemplo disso foi o Papa Inocêncio IV, que declarou guerra contra o imperador Frederico II. A cúria papal, em muitas das expedições dirigidas a Espanha e ao mar Báltico, foram para combater hereges ou cismáticos ou mesmo os poderes seculares da Europa Ocidental e do mesmo modo para o Oriente (Riley-Smith, 2019, p. 407).

As Cruzadas se iniciavam na maioria das vezes pelo Papa, que como chefe espiritual da cruzada, pregava sua realização pessoalmente (como fez Urbano II na Primeira Cruzada) ou por meio de clérigos (como ocorreu na Segunda Cruzada com São Bernardo). A data era marcada pelo Papa e um representante seu. As operações militares eram quase sempre decididas pelo rei ou pelos senhores feudais mais importantes. Como aconteceu, na Quarta Cruzada o papado perdeu o controle real da situação (Riley-Smith, 2019).

É importante notar que embora a Palestina fosse cristã, as Cruzadas orientais ofereceram o mesmo tipo de julgamento, porque havia uma diferença entre cultura de poder entre o Ocidente e o Oriente. Assim, para os contemporâneos, uma Cruzada era uma expedição autorizada pelo Papa em nome de Cristo, cujos participantes mais proeminentes prestavam juramento e, por gozarem dos privilégios de ambos, usavam cruzes e proteção em casa e indulgência (Riley-Smith, 2019, p. 40).

Quando a campanha não tinha o Oriente como alvo, essa indigência assemelhava-se àquela das Cruzadas que se dirigiam à Terra Santa. Tal fato possibilita a identificação daquilo que foi considerado uma Cruzada, no entanto, restringe a análise a níveis mais profundos. Embora diversas expedições oriundas do Ocidente e do Oriente tenham sido catalogadas como peregrinações, elas também se configuravam como conflitos bélicos. Essas iniciativas valiam-se das concepções cristãs para legitimar o uso da força, de tal modo que a luta armada se torna passível de justificativa (Riley-Smith, 2019).

5 | A GUERRA JUSTA E A GUERRA SANTA

A partir desse contexto, estabelece-se a teoria da Guerra Justa, a qual reconhece a violência como um mal necessário. Mas ela estava sob circunstâncias extremas e regidas por normas rigorosas. Foi legitimada, desde que o divino a considere passível de perdão e a classifique como um mal menor, com o propósito de restaurar uma ordem ou um *status quo* desejável (Riley-Smith, 2019, p. 49).

Por volta do ano de 1400, santo Agostinho refletiu sobre a violência, tentou definir critérios sob as quais a guerra era justificada. Mais tarde teólogos e canonistas traduziram para três aspectos. Primeiro, a guerra deve ser uma causa justa, poderia ser uma agressão passada, presente ou uma ação prejudicial cometida por terceiros. Em segundo, uma guerra poderia se justificar pela autoridade do príncipe, se declarando uma autoridade legítima.

Isidoro de Sevilla resumiu esses dois critérios: uma Guerra Justa é feita por decreto. O terceiro critério foi a intenção correta. Eram motivações puras (Riley-Smith, 2019, p. 48).

Outra justificativa prevalecia para dispensar o quinto mandamento da Bíblia Sagrada (não matarás). Desejava-se definir que a violência não era um mal intrínseco, mas que era um mal neutro e que seu valor moral derivava das intenções de seus autores. Logo, essa perspectiva concebia que se tratava de uma violência “boa” e até uma perseguição “justa”. Outra perspectiva era de que Deus estava intimamente relacionado com as estruturas políticas e essas sucessões de eventos e que tudo foi resultado de sua vontade (Riley-Smith, 2019, p. 50)

A Cruzada era um tipo especial de Guerra Santa, porque implicava o componente penitencial. No início, era típico a peregrinação a Jerusalém, destino esse que é o lugar onde esses devotos viajavam para morrer. Muitos dos primeiros homens cruzados foram idosos. Logo, essa cruz, para homens e mulheres, não era serviço e sim penitência, uma merecida autopunição. Em 1099, após a queda de Jerusalém, os sobreviventes voltaram com as palmas das mãos que haviam colhido como prova de que haviam completado sua peregrinação. Desse modo, Smith pretende definir e não julgar as motivações das Cruzadas ou o valor que certas causas concretas tiveram (Riley-Smith, 2019).

6 | A RESTAURAÇÃO DE MENTES E ESPAÇOS.

Para os autores cristãos, a concepção de uma causa justa para a guerra contempla a convicção de que é legítimo defender a pátria, suas leis e seu modo de vida tradicional. Além disso, a recuperação de bens que foram apreendidos de maneira ilícita por terceiros também é considerada justa. Na Idade Média, as Cruzadas foram percebidas como um instrumento de vingança, sendo essa interpretação objeto de reflexão ao longo do século XIX. Essas campanhas militares eram justificadas como uma forma de reivindicar a violação da virtude, da lei de Deus ou dos preceitos da doutrina cristã. Uma carta datada de 1098, redigida pelos líderes das Cruzadas, abordava a necessidade de submeter os pagãos ao cristianismo. Os pagãos ameaçavam diretamente o cristianismo, logo eles precisavam ser derrotavam se não se convertessem (Riley-Smith, 2019, p. 50).

Papa Urbano começa a fazer apelos entre 1095-96 em busca de “estimular as mentes”. A resposta a seu apelo foi maior do que as criptas da mensagem que ele estava tentando transmitir. Em muitas de suas cartas ele pleiteou uma guerra de “libertação”, destinada a emancipar indivíduos e mentalidades que, sob a influência das tradições orientais, especialmente no contexto da Igreja de Jerusalém, encontram-se subjugadas sob o domínio muçulmano. O objetivo era, ademais, a libertação do Santo Sepulcro, o sepulcro de Cristo, situado em uma cidade consagrada pelo sacrifício redentor do Messias e que permanecia como um *locus* de manifestação das intervenções divinas na história humana (Riley-Smith, 2019, p. 40).

A verdadeira intenção de Urbano seria responder ao pedido de ajuda do imperador bizantino na esperança de unir as igrejas latina e grega. Portanto, a justificativa para empreender a Cruz era a reconquista do território cristão, usurpada pelos muçulmanos. O momento da invasão ou levante foi quando as duas personalidades de Cairo e Bagdá, autoridades islâmicas, tinham acabado de morrer. A guerra contra os árabes na península ibérica já ocorria há algum tempo e o Papa Urbano II estabeleceu uma analogia entre a reconquista da península e a Palestina (Riley-Smith, 2019).

Alguns argumentam que essa reconquista da península seria a chave para abrir rota para Jerusalém através do Norte da África. Travava-se, então, uma guerra de libertação internacional sob o comando dos diferentes monarcas, tais como Afonso VIII, de Castela, Jaime I de Aragão no século XI e Afonso XI de Castela (Riley-Smith, 2019).

No noroeste da Europa, enquanto se preparava a segunda cruzada, os cruzados alemães e saxões empreenderam campanha contra os eslavos localizado perto do Elba. São Bernardo concordou com a iniciativa. Hoje é difícil conceber que os humildes povos eslavos e bálticos representassem uma ameaça ao cristianismo. No entanto, os alemães justificaram como “expansão e defesa”. Em relação a perseguição aos cismáticos e hereges, criou-se um decreto para uma pequena expedição contra os cátaros no Languedoc comandado pelo legado papal Enrique de Marcy, se tornando um importante pregador na 3ª cruzada (Riley-Smith, 2019).

Uma cruzada relacionada aos cismáticos seria a quarta, cujo objetivo era uma invasão transmediterrânea do Egito e culminaria na tomada da cidade cristã de Constantinopla. Os imperadores que os ocidentais haviam colocado no império bizantino foram mortos. Alegaram que os gregos, depois de obedecerem a Roma, haviam se separado da igreja e isso constituía rebelião ativa contra ela (Riley-Smith, 2019).

Para o Papa Inocêncio III, os hereges eram tão perversos quanto os muçulmanos. Essa mudança de apreciação de inimigos foi uma novidade, levando em consideração que os homens de cruces levados ao Oriente deveriam mudar de atitude, se voltando contra membros da própria sociedade. Havia então o inimigo ignorante, o blasfêmico e o que conhecia os princípios e a verdade, mas era agressivo (Riley-Smith, 2019).

No que diz respeito às expedições dos cruzados contra os poderes seculares do Ocidente, despontou um embate entre os proponentes de uma reforma eclesiástica radical e seus oponentes. Esses conflitos eram legitimados de acordo com a tradição. Nesse contexto, o Papa Gregório asseverou que o cristianismo enfrentava um iminente risco, postulando a necessidade de uma intervenção militar contra Federico, em prol da defesa da fé católica e da autonomia da Igreja (Riley-Smith, 2019).

A respeito da justificativa para a instauração de uma Cruzada, cabe observar que um Papa poderia, em tese, proclamar tal iniciativa. No entanto, o êxito desse empreendimento – um aspecto frequentemente revelado pelas experiências de diversos pontífices – estava intrinsecamente vinculado não apenas à convocação de forças, mas, sobretudo, à adesão

dos fiéis. Assim, a cruzada deveria ser concebida como uma resposta a agravos, sejam eles históricos ou contemporâneos, além de um exercício legítimo do direito de recuperação de territórios que, por sua natureza, pertencem à tradição cristã ou a Cristo. Destarte, o movimento cruzadista se configurava como uma defesa contra ameaças à integridade da Igreja (Riley-Smith, 2019).

As alianças entre as distintas esferas de poder fronteiroço configuravam, portanto, uma rede defensiva. A cristandade estabeleceu um estado universal de república cristã, caracterizado por sua natureza transcendental, uma vez que coexistia simultaneamente no âmbito terrestre e celestial. Implementou-se uma estrutura política que visava capacitar tanto homens quanto mulheres a cultivar o amor por Deus e a coexistir harmoniosamente com seus compatriotas. Nesse contexto, a cruzada emergia como o exército dessa unidade, cujos principais agentes incluíam papas, bispos e monarcas. Os adversários eram percebidos como inimigos do Rei, configurando, assim, uma cruzada de natureza sagrada (Riley-Smith, 2019).

7 | MOTIVAÇÕES MATERIAIS, DEMOGRÁFICAS, COMERCIAIS, POLÍTICAS, SOCIAIS E PSICOLÓGICAS

Quanto as motivações materiais, as Cruzadas representaram uma espécie de saída de solução para problemas colocados no início da desestruturação feudal. As Cruzadas representavam uma válvula de escape para as tensões sociais, econômicas e políticas provocadas pela própria dinâmica do feudalismo (Riley-Smith, 2019).

Entre os elementos materiais que deram origem ao fenômeno das Cruzadas, destaca-se o contexto de expansão demográfica. A fragilidade populacional do Ocidente lentamente se transformava com o advento do feudalismo, o qual eliminou os entraves que obstruíam a tendência natural de crescimento populacional de todas as espécies. As epidemias, como a peste e a malária, estavam em declínio, e a demografia da Idade Média apresentava-se em processo de recuperação. Tal recuperação deve-se, em parte, à redução do contato com o Oriente, região de onde se originavam muitas das epidemias (Riley-Smith, 2019).

As guerras feudais não tinham como objetivo destruir o adversário e, sim, obter algum ganho pelo seu aprisionamento, quem deveria pagar o resgate seria o vassalo, uma das obrigações para com seu senhor feudal (Riley-Smith, 2019). O surto demográfico também se deveu a abundância de recursos naturais, a suavização do clima e inovações de técnicas agrícolas. Nas camadas sociais mais baixas predominam os alimentos de origem vegetal em detrimento da carne. Seus regimes alimentares perderam, entre 1050 e 1280, a variedade que os caracterizava na Alta Idade Média (Riley-Smith, 2019).

O pão e o vinho ascenderam a uma posição predominante entre os alimentos, relegando os demais a um status de meras iguarias complementares. Sua ausência,

especialmente nas áreas urbanas, tornava-se insuportável, uma vez que dois séculos de avanço progressivo na agricultura culminaram em um quase total esquecimento de produtos como a castanha, a bolota e outras fontes alimentares afins, com exceção das regiões montanhosas. Nas planícies, a coleta e a caça decaíram em sua função como recursos alimentares, transformando-se, para a grande maioria das famílias rurais, em atividades marginalizadas, reservadas, em tempos de normalidade, aos estratos sociais mais desfavorecidos (coleta) e à nobreza (caça). As refeições principais eram compostas pelo jantar e pela ceia, sendo o jantar considerado a refeição de maior substância do dia (Riley-Smith, 2019).

Para Franco Junior, o contexto comercial também é importante para entender a gênese das Cruzadas. Com as novas técnicas agrícolas houve maior produtividade, criando excedentes, possibilitando obter bens não produzidos ali, por meio da troca de especiarias, seda e perfumes (Junior, 1999).

A Itália consolidou-se como um ponto nevrálgico de intermediação entre o Ocidente e o Oriente, com Veneza atuando proativamente na defesa e na expansão de seus interesses na região oriental. Desde o século IX, a cidade fornecia ferro, madeira e indivíduos escravizados em troca de especiarias e ouro, configurando um intrincado sistema de trocas comerciais. Por sua vez, Gênova, a principal rival de Veneza, conquistou no século XI a supremacia mercantil no Mediterrâneo Ocidental, motivada por ambições comerciais e uma proposta de combate ao infiel, o que a associou de maneira inequívoca às Cruzadas. Assim, torna-se evidente que os interesses comerciais italianos exerceram uma influência significativa nas Cruzadas no Oriente Médio, refletindo também as pretensões hanseáticas em relação à ocupação da Europa Oriental (Riley-Smith, 2019).

Conforme expõe Franco Junior, a marginalidade, semelhante à heresia, foi objeto de repressão durante as Cruzadas, sendo a pobreza um fator propulsor desses eventos históricos. Um cronista germânico que se debruçou sobre a Segunda Cruzada ilustra a relevância dos aventureiros, dos criminosos e dos destituídos no âmbito desse movimento. As motivações que impulsionavam tais indivíduos eram multifacetadas. Enquanto alguns se mostravam atraídos pela busca de novidades e experiências, outros eram impelidos por sua condição de penúria, especialmente aqueles que sofriam sob o peso de dívidas. Ademais, ressalta-se a significativa participação dos segundogênitos de famílias nobres como um dos elementos sociais mais proativos nesse contexto. O cenário político que favoreceu a eclosão das Cruzadas estava, em parte, interligado à presença de uma nobreza empobrecida e turbulenta (Junior, 1999; Riley-Smith, 2019).

Hilario Franco Junior aporta as motivações psicológicas para as Cruzadas, e ele leva em consideração três elementos fundamentais da mentalidade da época: a contratualidade, a belicosidade e a religiosidade (Junior, 1999). A contratualidade ultrapassou o nível das relações inter-humanas para atingir as próprias relações de Deus. Desse modo, passou a haver negócios e barganhas com o mundo sobrenatural. As relações homens-Deus

passaram a ser concebidas como relações vassalo-senhor feudal. A belicosidade foi outro componente da mentalidade que originou na prática social para depois ganhar lugar no consciente do coletivo. Se por um lado, o feudalismo tinha sido na origem, em parte, uma forma de resistir aos invasores, entre disputas externas (invasões estrangeiras) e disputas internas (guerras sucessórias), à igreja, por outro lado, promovera a Trégua de Deus, proibindo a guerra em certos períodos, mas aprovando no resto do tempo. Dessa forma, o dado material transferiu-se para o emocional. As igrejas do estilo romântico pareciam “fortalezas de Deus”, assemelhavam-se a castelos senhoriais com funções defensivas: contra invasores e contra as forças demoníacas. Os cavaleiros combatiam com armaduras e espadas e os clérigos com as batinas e armas espirituais (preces, exorcismos) (Junior, 1999; Riley-Smith, 2019).

A religiosidade era um grande traço mental da época das Cruzadas, traço formado a partir do contato com a realidade. Gerou-se uma religiosidade concreta presa ao palpável, pois o íntimo contato do homem com a natureza apresentava-lhes mistérios que só poderiam ser explicados pela atuação das forças sobrenaturais que se tentava controlar (Junior, 1999; Riley-Smith, 2019).

As forças do bem ajudariam o homem e a mulher a dominar a natureza, a fazê-la trabalhar para seu benefício. Em função, então, do aspecto contratual e bélico, a religiosidade feudal apresentava como ideal de vida cristã um estilo de vida heroico, de busca de proezas ascéticas, de luta contra o próprio corpo. A santidade era acessível pelo esforço. Por meio das peregrinações cumpriam seu duplo papel, ser forma de penitência e levar o indivíduo a contato com relíquias. As Cruzadas, portanto, devem ser entendidas nesse contexto psicológico, sendo elas próprias “peregrinações armadas” (Junior, 1999; Riley-Smith, 2019).

Haviam três elementos da mentalidade feudal: a) Deus é o Senhor do mundo e os homens como vassalos devem servi-lo, recuperando as regiões roubadas pelos enfieis, pagãos e heréticos; b) A Cruzada é um exército de penitentes, de pecadores buscando indulgência (desde o século XII, as mulheres dos cruzados recebiam indigência permanecendo fiéis); c) A honra cavaleiresca que se buscava numa cruzada não poderia ser obtida de outra forma nem ao longo de toda uma vida; d) O caráter sagrado dos locais disputados reforçava a obrigação dos homens para com o seu Senhor e tornava-os soldados de Cristo. e) A caridade fraterna do cristianismo seria praticada ao se ajudar os cristãos oprimidos pelos muçulmanos na Terra Santa ou na Península Ibérica (Junior, 1999; Riley-Smith, 2019).

Os conceitos de Paz de Deus e Guerra Santa, aparentemente, contraditórios, encontravam-se estreitamente associados — reunindo a trilogia mental, contratualidade, belicosidade, religiosidade— procurando impor uma concepção de mundo em proveito das elites, sobretudo clerical, criadora deste modelo ideológico (Riley-Smith, 2019).

8 | AS QUATRO CRUZADAS

Compreendemos que as Cruzadas no Oriente objetivavam reintegrar na Cristandade a Terra Santa, isto é, Jerusalém e regiões vizinhas e na própria Europa, onde Península Ibérica estava em mãos de muçulmanos e as regiões Orientais, além do rio Elba, eram território pagão. O movimento das Cruzadas no Oriente Médio se deu após o discurso do Papa Urbano II em Clermont. A nobreza se preparava e o movimento repercutiu nas camadas populares (Riley-Smith, 2019).

O monge Pedro, o eremita, reuniu bandos de franceses e alemães, separadamente, e foram para o Oriente. A caminho, tiveram dificuldades, passaram fome e chegaram muitas vezes a roubar. Os que chegaram a Constantinopla maravilharam-se com o esplendor e sua riqueza. Os bizantinos, observando o menosprezo entre cruzados e bizantinos, ofereceram transporte para irem até a Ásia. Foi nesse momento que os cruzados atacaram o território turco. No entanto, houve o fracasso dessa Cruzada popular. Em 1096 os sobreviventes retornaram a Constantinopla para aguardar a cruzada dos barões (Riley-Smith, 2019).

Nesse ínterim, organizava-se a verdadeira Primeira Cruzada (1096-1099), a qual contava com a participação da nobreza sob a supervisão do papado e era composta por diversos exércitos feudais autônomos. Entre eles, destacava-se um contingente oriundo do norte da França, sob a liderança de Hugo de Vermandois, enquanto outro grupo, proveniente do leste da França e da Alemanha, era comandado por Godofredo de Bulhão, que chegou à região um mês após o primeiro batalhão. Subsequentemente, se uniu à cruzada o exército francês do Sul, liderado por Raimundo de Saint-Gilles, Conde de Toulouse. Ao mesmo tempo, também desembarcaram os normandos do sul da Itália, sob a liderança de Boemundo (Riley-Smith, 2019).

O imperador bizantino Aleixo I impôs um juramento de lealdade ao líder dos cruzados, além de reivindicar que os primeiros territórios conquistados fossem devolvidos a eles, uma vez que tais regiões haviam pertencido aos bizantinos antes da ocupação muçulmana. A recusa do conde de Toulouse comprometeu a relação entre os cruzados e os bizantinos. A expedição iniciou-se pela cidade de Nicéia, a qual foi entregue pelos turcos a Aleixo I, que, em contrapartida, assegurou a proteção da vida dos seus habitantes. Subsequentemente, a Cruzada avançou em direção à Síria, um percurso permeado por desafios geográficos significativos. Os ocidentais, durante esta jornada, se mostraram surpreendidos com a capacidade militar dos seus adversários. Ademais, essa conquista não foi devolvida aos bizantinos, resultando na chegada dos cruzados à cidade comercial de Antioquia (Riley-Smith, 2019).

Após um período de sete meses, as forças cristãs lograram conquistar Antioquia em meados de 1098. Entretanto, a situação começou a se reverter com a chegada do exército turco. Apesar disso, os cruzados triunfaram em virtude do célebre episódio da Santa Lança. A etapa seguinte de sua campanha culminou na conquista de Jerusalém, onde adentraram

a Cidade Santa em julho de 1099, demonstrando uma notável ferocidade. Durante a operação, os cruzados perseguiram e massacraram a população muçulmana até o local do Templo de Salomão, onde a carnificina foi tão intensa que os respectivos combatentes caminhavam com sangue até os tornozelos. Em seguida, os cristãos se reuniram em oração, agradecendo a Deus pela vitória: Jerusalém estava, então, novamente sob seu domínio. Assim, os francos ocidentais estabeleceram no território sírio-palestino uma série de estados que se estruturavam de maneira análoga ao que poderíamos designar como feudo-colonial (Riley-Smith, 2019).

De um lado, os governantes pertenciam à pequena nobreza feudal, enquanto, do outro, encontrava-se uma população constituída por diversas etnias que desempenhavam suas funções como mão de obra. Os estados francos eram quatro, sendo o Reino de Jerusalém o mais prestigioso do ponto de vista religioso. No extremo Nordeste, situava-se o Condado de Edessa, o qual seria o primeiro a extinguir-se (Riley-Smith, 2019).

O Principado de Antioquia, situado no Extremo Oriente e sob a liderança do criador Boemundo, juntamente com o Condado de Trípoli—o último dos estados latinos a se estabelecer, localizado entre Antioquia e Jerusalém—representa uma configuração geopolítica na qual tais entidades estavam interligadas ao Ocidente predominantemente por meio de rotas marítimas, tornando-se, assim, dependentes dos interesses comerciais dos italianos. Adicionalmente, a hostilidade dos muçulmanos e dos bizantinos em relação aos Ocidentais se manifestava de diversas maneiras, com os muçulmanos referindo-se aos cristãos como “cães” e os bizantinos designando-os como “bárbaros.” Nesse contexto, a existência da Síria franca encontrava-se constantemente ameaçada. A queda de Edessa, causada pela conquista de um líder islâmico, catalisou o surgimento da ideia de uma Cruzada de apoio (Riley-Smith, 2019).

Essa segunda Cruzada (1147-1149), pregada por São Bernardo, reuniu o alemão do imperador Conrado III, o francês do rei Luís VII e um dos europeus do Norte (ingleses, flamengos e frísios). Este último grupo ajudou os cristãos a reconquistarem Lisboa, entrecruzando-se assim as Cruzadas Ocidentais e Orientais (Riley-Smith, 2019).

Conflitos entre os povos germânicos e francófonos dificultaram a implementação de uma ação conjunta. Quando Conrado e Luís alcançaram um consenso, decidiram direcionar suas hostilidades contra Damasco. No entanto, a Cruzada resultou em um franco insucesso. Nesse interregno, emergiu um líder notoriamente habilidoso, Saladino, que eliminou diversos antagonistas muçulmanos e, em 1187, invadiu Jerusalém. Assim, Jerusalém manteve-se sob domínio cristão por um lapso de apenas 84 anos. A notícia da perda da Cidade Santa provocou uma comoção significativa no Ocidente, mobilizando esforços para a preparação de uma nova Cruzada, a Terceira, ocorrida entre 1189 e 1192 (Riley-Smith, 2019).

Três monarcas assumiram a cruzada: o rei francês Filipe Augusto, o rei inglês Ricardo Coração de Leão e o imperador alemão Frederico Barbarossa. Além dos cruzados,

a empreitada contou com a participação de guerreiros provenientes da Escandinávia e de marinheiros oriundos das cidades italianas. Contudo, a exemplo de outras cruzadas, esta enfrentava a mesma fragilidade estrutural, caracterizada pela ausência de um comando unificado e por um planejamento global deficiente (Riley-Smith, 2019).

O imperador alemão encontrou seu destino trágico no afogamento, circunstância que resultou na dispersão das forças germânicas. Filipe e Ricardo ainda se encontravam em um impasse, mas, finalmente, optaram por rumar a Marselha e, subsequentemente, a Gênova, seguido de uma estadia na Sicília que perdurou por mais seis meses, consequência de desavenças mútuas. Ricardo Coração de Leão obteve algumas vitórias sobre Saladino, mas, em diversas ocasiões, optou por estabelecer acordos com os muçulmanos. Nesse contexto, Saladino consentiu com a peregrinação dos ocidentais a Jerusalém e à região costeira sírio-palestina. Contudo, tais fatores estavam comprometendo progressivamente o espírito da Cruzada (Riley-Smith, 2019).

O melhor exemplo disso foi a Quarta Cruzada (1202-1204) que resultante dos velhos acordos ocidentais-bizantinos e dos interesses econômicos de Veneza acabou por se tornar a primeira Cruzada contra cristãos. A referida Cruzada teve seu início impulsionada pelo prestigiado Papa Inocêncio III, que mobilizou a nobreza feudal, excluindo, no entanto, os soberanos, resultando na reunião de nobres franceses. A cidade de Veneza comprometeu-se a fornecer os meios de transporte e logística necessários para os cruzados, em troca de uma quantia previamente estipulada e de metade das conquistas territoriais obtidas. Dessa forma, os cruzados lograram ocupar a cidade de Zara, situada na costa do Adriático (Riley-Smith, 2019).

A proposta da Quarta Cruzada já se apresentava de forma eivada de desvios, visto que visava, em última instância, à sustentação de ambições materiais da cidade de Veneza, em detrimento de outro monarca cristão, o rei da Hungria, que detinha a cidade de Zara. A Quarta Cruzada, portanto, iniciava-se com uma atitude de rebeldia em relação à autoridade papal e ao seu legado. Nesse contexto, o príncipe bizantino Aleixo solicitou a assistência dos cruzados para a deposição de um usurpador em Constantinopla, oferecendo, em contrapartida, uma compensação monetária que despertou o interesse do líder da cruzada, Bonifácio. Este episódio, por sua vez, culminaria em imbricações profundas, que remeteriam ao cisma de 1054. Além disso, os venezianos também usufruíam de vantagens propícias, derivadas dos privilégios comerciais assegurados pelo governo bizantino (Riley-Smith, 2019).

Em julho de 1203, Constantinopla foi alvo de um ataque marítimo perpetrado pelos venezianos e de um assalto terrestre conduzido pelos francos. Nesse contexto, Isaac II foi reentronizado. Entretanto, os ocidentais, ao procederem com suas investidas contra a cidade, foram repelidos. Surge, portanto, o Império Latino de Constantinopla, com a ascensão ao trono de Balduíno, fato que favoreceu os interesses da República de Veneza (Riley-Smith, 2019). Na ausência de Veneza, a cruzada não teria seguido um curso

desviado nem teria instaurado seu império no Oriente. Posteriormente, 57 anos após esses eventos, um nobre grego, respaldado por Gênova, lograria restabelecer o império bizantino (1261) (Riley-Smith, 2019).

A Quarta Cruzada infligiu um golpe profundo ao ideal das cruzadas. Entretanto, esse espírito não se extinguiu, como se evidencia com a Cruzada das Crianças (1212), um movimento espontâneo de caráter popular. Esta iniciativa foi desencadeada por um jovem alemão que conseguiu congregiar milhares de jovens, predominantemente camponeses, em uma época em que a expansão demográfica se aproximava de seu ápice. Contudo, essa cruzada limitou-se a Gênova, com seus participantes enfrentando destinos trágicos, incluindo mortes, sequestros e escravização ao longo do percurso. A crença predominante na época sustentava que a pureza das crianças conferiria uma chance de sucesso à empreitada (Riley-Smith, 2019).

9 | CONCLUSÃO

As Cruzadas nos apresentam os principais protagonistas desse período histórico, incluindo papas, bispos e monges, reis, cavaleiros e camponeses, banqueiros e comerciantes, além de bizantinos e muçulmanos. À semelhança dos indivíduos, observam-se também diversas atitudes e emoções, como reverência, fidelidade, dedicação, desprendimento, credulidade, cupidez, traição e incompreensão.

Segundo Hilário Franco, é imperativo reconhecer as Cruzadas como um fenômeno histórico de considerável magnitude. Elas não devem ser reduzidas a meras manifestações de religiosidade medieval ou a uma precursora do imperialismo ocidental. Nesse contexto, emergem expressões de tensões sociais resultantes de profundas transformações estruturais, atuando como válvulas de escape para tais tensões. Trata-se, portanto, de um episódio histórico de uma riqueza analítica (Filho, 1999).

REFERÊNCIAS

BASCHET, Jérôme. **A Civilização Feudal: do ano mil à colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006.

JUNIOR, Hilário Franco. **As cruzadas: guerra santa entre Ocidente e Oriente**. Editora Moderna, 1999.

MAYBURY, Nigel Keith. **Surgery: unfamiliar history**. Austin Macauley Publishers, 2022.

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. **História da Idade Média: Textos e Testemunhas**. São Paulo: UNESP, 2000.

RILEY-SMITH, Jonathan. **As Cruzadas: uma história**. Editora: Ecclesiae; 1ª edição, 29 julho, 2019.

A LEI FEDERAL Nº 14.628/2023 E A SUSTENTABILIDADE

Data de submissão: 06/11/2024

Data de aceite: 02/01/2025

Paloma Meirelles Barretto Cunha

RESUMO: O texto tem como objetivo analisar o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) implantado no Brasil como parte da Política pública de alimentos, objetivando o fim da fome no país. O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), criado em 2003 surgiu como programa intersetoriais que, dentre outros objetivos, busca efetivar e operacionalizar a produção familiar local e o consumo de alimentos em quantidade e qualidade compatíveis com o conceito de segurança alimentar, conforme definido pela Lei 11.346 de 2006. O artigo trata também da questão da política pública envolvida, especialmente nos contornos da problema da fome, e apresenta as finalidades do programa com base na novel lei federal nº 14.628/2023, elencando os seus beneficiários e trazendo à tona as inovações legais implantadas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Programa de Aquisição de Alimentos. Segurança Alimentar e Nutricional. Lei Federal 14.628/2023.

ABSTRACT: The text aims to analyze

the Food Acquisition Program (PAA) implemented in Brazil as part of the public food policy, aiming to end hunger in the country. The Food Acquisition Program (PAA), created in 2003, emerged as an intersectoral program that, among other objectives, seeks to implement and operationalize local family production and consumption of food in quantity and quality compatible with the concept of food security, as defined by Law 11,346 of 2006. The article also deals with the issue of public policy involved, especially in the context of the problem of hunger, and presents the purposes of the program based on the new federal law nº 14,628/2023, listing its beneficiaries and bringing to light the legal innovations implemented

KEYWORDS: Public policies. Food Acquisition Program. Food and nutrition security. Federal Law 14,628/2023.

INTRODUÇÃO

O tema em apreço envolve, preliminarmente, o referente à políticas públicas. Com efeito, nos dias atuais, inúmeras ciências, a exemplo da Ciência Política, tem analisado questões referetes

às políticas públicas e vinculado qualquer atuação estatal à questões daquela ordem.

O interesse pelo estudo das políticas públicas tem aumentado nas últimas décadas por diversas razões, tendo Rodrigues (2011) afirmado que dentre as razões tem-se: a) por afetar, em diversos aspectos, a nossa vida cotidiana; b) pelos tributos pagos pelos cidadãos e o retorno nos serviços à população; c) porque o governo age de determinada forma com respeito a certo problema.

Martin (2001) acrescenta que a análise política séria e comprometida exige profundo conhecimento teórico e empírico, como também dos problemas socioeconômicos que são o foco das políticas que estão sendo investigadas. Ademais, salienta que a pesquisa geográfica nas políticas públicas tem que se apoiar numa investigação empírica persuasiva e com argumentação clara e lógica, enfocando as principais questões que devem ser julgadas (equidade e inclusão social, cidadania, democracia).

Marques (2013), por sua vez, aduz a presença de uma crescente politização no processo de produção de políticas públicas, envolvendo diversas dinâmicas de poder, embora exista efetiva interação com os ambientes institucionais.

Deste modo, percebe-se que as Políticas públicas de cada país devem reger a sua legislação.

No caso Brasileiro, Castro informa aponta que os grandes obstáculos ao planejamento e soluções adequadas ao problema da alimentação relacionam-se ao pequeno conhecimento que se tem do tema da fome no país, seja no aspecto biológico, econômico e/ou social (CASTRO, 2010).

Outros doutrinadores que também trataram do tema foram Cardoso Júnior e Jaccoud (2005), ao concluírem que a Constituição Federal de 1988 trouxe as bases para uma modificação da forma de intervenção estatal existente no Brasil, pois aumentou os direitos sociais juntamente com a proteção social sob a responsabilidade estatal.

Importante trazer à tona a ação mundialmente conhecida do sociólogo Herbert de Souza na década de 1990, por meio da “Ação da Cidadania Contra a Fome e pela Vida”. A sua ação envolvia propostas de arrecadação de alimentos, em conjunto com o combate à fome no Brasil, elencando ao patamar de máxima importância o estudo e a elaboração de políticas de segurança alimentar e nutricional no país.

O Brasil, juntamente com o mundo, passava a entender a importância de uma política nacional que tratasse sobre a aquisição de alimentos.

O PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS

O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), criado pelo art. 19 da **Lei 10.696, de 2 de julho de 2003**, foi regulamentado originalmente pelo Decreto Federal nº 7.775, de 4 de julho de 2012. Após, em 02 de Dezembro de 2021, foi editado o **Decreto nº 10.880**, que revogou a normativa anterior (decreto) e promoveu mudanças no programa. Por fim,

avanzando no tema, foi editado o **Decreto Federal nº 11.476, de 6 de abril de 2023**, que dispõe sobre o funcionamento do Grupo Gestor do PAA e do Comitê de Assessoramento do Grupo Gestor do PAA, regulamentando o Programa de Aquisição de Alimentos, bem como publicada a **Lei Federal nº 14.628/ 2023**¹.

Trata-se, portanto, de um programa interministerial, custeado com recursos do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), tendo duas finalidades básicas: incentivar a agricultura familiar e promover o acesso à alimentação.

FINALIDADES DO PROGRAMA

O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), tem como objetivo combater a fome e a miséria das populações em situação de insegurança alimentar, bem como formar estoques estratégicos, através da compra de alimentos produzidos pelos agricultores familiares.

O Programa passou a ser um dos principais eixos estruturais do Programa Fome Zero do governo federal, trazendo como finalidades a ampliação da demanda efetiva de alimentos; o barateamento do preço dos alimentos em razão do baixo poder aquisitivo da maioria da população; e, programas emergências para atender a parcela da população excluída do mercado (SILVA; BELIK; TAKAGI, 2010).

Nos contornos atuais do programa, a Lei nº14.628/2023, dispõe, *in verbis*:

Art. 2º Fica instituído o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), com as seguintes finalidades:

I - incentivar a agricultura familiar, a pesca artesanal, a aquicultura, a carcinicultura e a piscicultura, com prioridade para seus segmentos em situação de pobreza e de pobreza extrema, e promover a inclusão econômica e social, com fomento à produção sustentável, ao processamento de alimentos em geral, à industrialização e à geração de renda;

II –contribuir para o acesso à alimentação, em quantidade, qualidade e regularidade necessárias, pelas pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional, sob a perspectiva do direito humano à alimentação adequada e saudável, em cumprimento ao disposto no art. 6º da Constituição Federal;

III - incentivar o consumo e a valorização dos alimentos produzidos pela agricultura familiar, pela pesca artesanal, pela aquicultura, pela carcinicultura e pela piscicultura nacionais;

IV –promover o abastecimento alimentar, que compreende as compras governamentais de alimentos, incluída a alimentação do Programa Cozinha Solidária;

V - apoiar a formação de estoque pelas cooperativas e demais organizações da agricultura familiar, da pesca artesanal, da aquicultura, da carcinicultura e

¹ Institui o Programa de Aquisição de Alimentos(PAA) e o Programa Cozinha Solidária; altera as Leis nºs 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 14.133, de 1º de abril de 2021 (Lei de Licitações e Contratos Administrativos); e revoga dispositivos das Leis nºs 11.718, de 20 de junho de 2008, 11.775, de 17 de setembro de 2008, 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 14.284, de 29 de dezembro de 2021.

da piscicultura nacionais;

VI - fortalecer circuitos locais e regionais e redes de comercialização da produção da agricultura familiar, da pesca artesanal, da aquicultura, da carcinicultura e da piscicultura;

VII - promover e valorizar a biodiversidade e a produção orgânica e agroecológica de alimentos;

VIII - incentivar hábitos alimentares saudáveis em âmbitos local e regional;

IX -incentivar o cooperativismo e o associativismo;

X - incentivar a produção por povos indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais, assentados da reforma agrária, pescadores artesanais, negros, mulheres, juventude rural e agricultores familiares urbanos e periurbanos nos termos do regulamento;

XI –incentivar a produção agroecológica e orgânica, bem como a

Adoção de quaisquer práticas associadas à conservação da água, do solo e da biodiversidade nos imóveis da agricultura familiar;

XII –reduzir as desigualdades sociais e regionais brasileiras; e

XIII –fomentar a produção familiar de agricultores que possuam pessoas com deficiência entre seus dependentes.

Na sua vertente de apoio aos agricultores familiares, busca-se promover a inclusão econômica e social no campo. Isso se dá por meio da aquisição de produtos agropecuários produzidos por agricultores familiares que se enquadrem no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf).

A finalidade de promover o acesso à alimentação, por sua vez, é de garantir alimentos em quantidade e regularidade adequados às populações em situação de insegurança alimentar e nutricional (Inciso II, do mencionado artigo).

O PAA, em razão de seus objetivos de cunho social e econômico, exerce papel relevante na estratégia governamental de combate à pobreza, fazendo parte do Plano Brasil Sem Miséria e Fome Zero.

As diretrizes e ações do PAA são definidas por um Grupo Gestor (GGPAA), composto pelos seguintes Ministérios: I - Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, que o coordenará; II - Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar; III- Ministério da Fazenda; e IV - Conab. (Art. 22 do Decreto nº 11.476, de 6 de abril de 2023).

Convém observar que a modalidade Compra Institucional foi criada somente em julho de 2012 (art. 17, inciso V, do Decreto 7.775/2012), fugindo da regra de custeio oriundo do MDS e MDA. Essa modalidade é a única que é suportada por recursos próprios dos órgãos e entidades da Administração Pública que realizarem compras com amparo do PAA. Vale dizer que esta modalidade foi reeditada no Decreto nº 11.476/2023, consoante se extrai do Inciso III, do Art. 3º, do mencionado ato regulamentador.

Importante, ainda, ressaltar o que preconiza o aludido decreto nº 11.476/2023:

Art. 3º - O PAA poderá ser executado nas seguintes modalidades, conforme condições e regras estabelecidas pelo seu Grupo Gestor:

I - Compra com Doação Simultânea - compra de gêneros alimentícios ou de materiais propagativos com doação simultânea às unidades receptoras ou diretamente aos beneficiários consumidores;

II - PAA-Leite - compra de leite que, após ser beneficiado, seja doado às unidades receptoras ou diretamente aos beneficiários consumidores;

III - Compra Direta - compra de gêneros alimentícios com o objetivo de sustentar preços, formar estoques reguladores ou estratégicos ou permitir intervenção em situações de emergência ou de calamidade pública;

IV - Apoio à Formação de Estoques-apoio financeiro para constituição de estoques de alimentos por organizações fornecedoras, para posterior comercialização e devolução dos recursos financeiros ao Poder Público ou pagamento por meio da entrega de produtos para desenvolvimento de ações de segurança alimentar e nutricional; e

V - Compra Institucional-compra de produtos da agricultura familiar para o atendimento de demandas de gêneros alimentícios ou de materiais propagativos, por parte de órgão comprador, para doação aos beneficiários consumidores atendidos pelo órgão comprador.

Art. 4º Do total de recursos destinados, no exercício financeiro, à aquisição de gêneros alimentícios pelos órgãos e pelas entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, no mínimo trinta por cento serão destinados à aquisição de produtos de agricultores familiares enquadrados no disposto na Lei nº 11.362, de 19 de outubro de 2006, e de suas organizações, por meio da modalidade prevista no inciso V do caput do art. 3º, conforme o disposto no art. 6º da Medida Provisória nº 1.166, de 2023.

§ 1º O disposto no caput será aplicado nas aquisições ou no fornecimento de alimentos por empresas contratadas pela administração pública, conforme critérios previstos no edital de licitação.

§ 2º Os órgãos e as entidades compradores poderão deixar de observar o percentual previsto no caput nas seguintes hipóteses:

I - não recebimento do objeto, em razão de desconformidade do produto com as especificações demandadas;

II - insuficiência de oferta na região, por parte dos agricultores familiares e das suas organizações, dos empreendedores familiares rurais e dos demais beneficiários que se enquadrem no disposto na Lei nº 11.326, de 2006, para fornecimento dos gêneros alimentícios demandados; ou

III - necessidade de aquisições especiais, esporádicas ou emergenciais, que deverão ser justificadas.

Art. 5º - Para a execução da modalidade PAA-Leite, o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome realizará o credenciamento, por ente federativo, de organizações da agricultura familiar ou de laticínios para execução da pasteurização do leite e demais atividades previstas em regulamento do Grupo Gestor do PAA.

Parágrafo único. Caberá à unidade executora realizar a seleção e a contratação das organizações ou dos laticínios credenciados, acompanhar a execução e atestar o cumprimento das metas estabelecidas, conforme o disposto em regulamento do Grupo Gestor do PAA.

Art.6º-A participação dos beneficiários fornecedores e das organizações fornecedoras observará os seguintes limites:

I - por unidade familiar, de até:

a) R\$15.000,00 (quinze mil reais) por ano, nas modalidades:

1. Compra com Doação Simultânea;

2. Compra Direta; e

3. Apoio à Formação de Estoques;

b) R\$30.000,00 (trinta mil reais) por ano, por órgão comprador, na modalidade Compra Institucional; e

c) R\$30.000,00 (trinta mil reais) por ano, na modalidade PAA-Leite; e

II - por organização fornecedora, por ano, observados os limites por unidade familiar, de até:

a) R\$1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais), nas modalidades:

1. Compra com Doação Simultânea;

2. Compra Direta; e

3. Apoio à Formação de Estoques; e

b) R\$6.000.000,00 (seis milhões de reais), por órgão comprador, na modalidade Compra Institucional.

§ 1º A primeira operação na modalidade Apoio à Formação de Estoques a que se refere o item 3 da alínea "a" do inciso II do caput estará limitada a R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais).

§ 2º A organização fornecedora não poderá acumular mais de uma participação simultânea na modalidade Apoio à Formação de Estoques.

§ 3º O beneficiário fornecedor poderá participar de mais de uma modalidade e os respectivos limites de que trata o caput serão independentes entre si.

§ 4º Na modalidade Compra com Doação Simultânea, o beneficiário fornecedor poderá participar individualmente ou por meio de organização formalmente constituída e os limites de que trata o caput serão independentes entre si.

§ 5º No caso dos projetos de organizações de povos indígenas e de povos e comunidades tradicionais estruturados nos termos do disposto no § 2º do art. 2º e no § 2º do art. 7º, será aplicado somente o limite de participação por organização fornecedora, proporcionalmente ao quantitativo de indígenas participantes, sem controle individual de participação.

Deveras, o Incentivo à Produção e ao Consumo de Leite (PAA Leite) é a modalidade que objetiva contribuir com o aumento do consumo de leite pelas famílias que se encontram em situação de insegurança alimentar e também incentivar a produção de agricultores familiares.

Deve-se observar as alterações promovidas pelo Decreto nº11.476, de 6 de abril de 2023, em harmonia com as Resoluções posteriores que estabelecem fórmulas a serem utilizadas para cálculo do limite financeiro no momento da comercialização de leite no âmbito do Programa Aquisição de alimentos, na modalidade de incentivo à Produção e ao Consumo de Leite.

O PAA possui duas finalidades básicas: promover o acesso à alimentação e incentivar a agricultura familiar. Para o alcance desses dois objetivos, o programa compra alimentos produzidos pela agricultura familiar, com dispensa de licitação, e os destina às pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional e àquelas atendidas pela rede socioassistencial, pelos equipamentos públicos de segurança alimentar e nutricional e pela rede pública e filantrópica de ensino.

O aludido programa federal também contribui para a constituição de estoques públicos de alimentos produzidos por agricultores familiares e para formação de estoques pelas organizações da agricultura familiar. Além disso, o programa promove o abastecimento alimentar por meio de compras governamentais de alimentos; fortalece circuitos locais e regionais e redes de comercialização; valoriza a biodiversidade e a produção orgânica e agroecológica de alimentos; incentiva hábitos alimentares saudáveis e estimula o cooperativismo e o associativismo.

Quanto à execução, o programa pode ser desenvolvido por meio de cinco modalidades: Compra com Doação Simultânea, PAA-Leite, Compra Direta, Apoio à formação de Estoques e Compra Institucional.

BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA

O art. 2º do Decreto 11.476/03 define os beneficiários do programa:

I - beneficiários consumidores: a) pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional; b) pessoas atendidas: 1. pela rede socioassistencial; 2. pelos equipamentos públicos e sociais de alimentação e nutrição; e 3. pelas redes públicas e filantrópicas de ensino e de saúde; c) pessoas que estejam sob custódia do Estado em estabelecimentos prisionais ou em unidades de internação do sistema socio educativo; e d) pessoas atendidas por ações de alimentação e nutrição conforme estabelecido pelo Grupo Gestor do PAA;

II - beneficiários e organizações fornecedoras - agricultores familiares, empreendedores familiares rurais e demais beneficiários que atendam aos requisitos estabelecidos no art. 3º da Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, ou que atendam aos requisitos específicos estabelecidos pelo Grupo Gestor do PAA, e cooperativas e outras organizações constituídas como pessoas jurídicas de direito privado que atendam aos requisitos estabelecidos pelo Grupo Gestor do PAA, respectivamente;

III - unidades receptoras - organizações que recebam os alimentos e os forneçam aos beneficiários consumidores, na forma estabelecida pelo Grupo Gestor do PAA;

IV - unidades executoras - órgãos e entidades públicas responsáveis pela execução do PAA, no âmbito da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, que podem ser: a) os órgãos e as entidades que tenham firmado termo de adesão com o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome; b) a Companhia Nacional de Abastecimento - Conab; e c) os órgãos e as entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional ao realizar aquisições por meio da modalidade Compra Institucional; e

V - unidade descentralizadora - órgão ou entidade da administração pública federal que repasse orçamento para a execução do PAA, de maneira descentralizada, pela Conab.

Com isso, por meio da dispensa de licitação, o Poder Público compra os alimentos produzidos por esses agricultores e destina a famílias em situação de insegurança alimentar, rede socioassistencial, escolas públicas, unidades de saúde, unidades de internação socioeducativas e prisionais, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Nacional de Aquisição de Alimentos engloba uma política pública brasileira que objetiva garantir alimentação social, segurança alimentar, bem como nutricional, além de priorizar a aquisição de alimentos diretamente dos agricultores familiares.

REFERÊNCIAS

CARDOSO JUNIOR, J. C.; JACCOUD, L. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: JACCOUD, L. (Org.). Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo. Brasília: IPEA, 2005. p. 181-260.

CASTRO, J. Geografia da fome: o dilema brasileiro pão ou aço. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

MARQUES, E. As políticas públicas na ciência política. In: MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. (Org.). A política pública como campo multidisciplinar. São Paulo: Ed. UNESP, 2013. p. 23-46.

RODRIGUES, M. A. Políticas Públicas. São Paulo: Publifolha, 2011. (Folha Explica).

TAKAGI, M. A implantação da política de segurança alimentar e nutricional no Brasil: seus limites e desafios. 2006. 208 f. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

HARMONIA E CONFLITO: A RELAÇÃO ENTRE O CONFUCIONISMO E A "ARTE DA GUERRA"

Data de submissão: 06/12/2024

Data de aceite: 02/01/2025

Rafael Gontijo de Melo Muniz

Guilherme Gonçalves Almeida

11 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O NASCIMENTO DE UM PENSADOR E A CRIAÇÃO DO CONFUCIONISMO

Confúcio, forma latinizada de se referir a K'ung Fu-tsu, nasceu no ano 551 a.C. no estado feudal de Lou, atual Shantung, no nordeste da China. De família tradicional que, porém, não herdara a nobreza, o pensador cresceu sem recursos e sem tempo, visto que trabalhava em busca de ajudar na renda familiar. Inicialmente não pôde aprofundar seu conhecimento da política e filosofia chinesa, o que, no entanto, não o impediu de, desde novo, aprender autonomamente as letras e artes como táticas militares e musica (Britannica, 2024)

Com 19 anos, o jovem prodígio casou-se e, por chamar atenção pela sua disciplina exemplar, autodidatismo e apreço pela tradição, foi nomeado para

um cargo na administração do principado de Lou. Demonstrando desempenho na função, atingiu, com o passar do tempo, o cargo de ministro da justiça (World History Encyclopedia, 2024). No seu período como funcionário público, pôde ter contato direto com a política e a sua relação com o conturbado momento experienciado na China, marcado desde o século VI a.C (período da chamada Primavera de Outono), pela decadência da autoridade central da dinastia Zhou e pela ascensão de reinos e estados independentes que, consequentemente, buscavam por meio do conflito afirmar a sua autonomia. Assim, é notável que esse período de fragmentação política instigou em Confúcio o anseio, desde mais novo, por um conjunto de pensamentos que buscassem a harmonia em detrimento da confusão/ desordem (eBiografia, 2019).

Após sua desilusão com a política, nesse sentido, Confúcio abdica de seu cargo e, com aproximadamente 50 anos, começa a expressar seus dilemas e ensinamentos morais e éticos. Para fins de

expandir seus ideais, criou uma escola para jovens, em busca de ensiná-los os princípios da virtude e sua importantíssima aplicação nas relações políticas para a predominância de um bom governo. Inicialmente seus alunos eram amigos e conhecidos, que, maravilhados com os pensamentos do Sábio, expandiam a escola e influenciavam o aparecimento exponencial de membros e ouvintes (Super Interessante, 2019).

Por meio do diálogo informal e uso único da oralidade, Confúcio conseguiu dissipar a sua filosofia por grande parte da China em suas viagens e diálogos com seus numerosos discípulos. O objetivo central dele, pode-se afirmar, era formar uma geração de jovens políticos capazes de relacionarem o tradicionalismo, a religiosidade e as virtudes (BBC Religion, 2024). No entanto, como muitos filósofos ocidentais que viveram na mesma época, foi tido como corruptor da juventude, especialmente pelo nobre do Estado de Song, HuanTui, que atentou contra a sua vida em certo momento de sua trajetória pelo território chinês em busca de espalhar seus conhecimentos e conclusões.

Não possuímos, atualmente, nenhum manuscrito confirmado de Confúcio que exponha as suas idéias, visto que acreditava na informalidade e oralidade para ensinar seus discípulos. No entanto, a grande maioria do conhecimento que temos dessa figura e de sua filosofia está contida na pequena coletânea de alguns de seus provérbios e diálogos, juntada por seus alunos após a sua morte em 479 a.C., intitulada “LunYu” (“Os Analectos”) (Internet Encyclopedia of Philosophy, 2002).

Anos após seu falecimento e desaparecimento de sua escola, pelo seu impacto por onde passava com seus discípulos e ensinamentos precisos que envolviam um olhar diferente acerca da justiça e função política do homem, Confúcio, por meio seus ensinamentos (já consagrados no LunYu), se consolida como a principal fonte filosófica da China a partir da dinastia Han (206 a.C. – 220 d.C.), que o estabeleceu canonicamente como o fundador do Confucionismo, tido religiosamente como a filosofia predominante do país até os dias de hoje.

1.1 Fundamentos do confucionismo

Confúcio observou, durante suas viagens com seus discípulos e seu tempo como servidor público, que, sem um senso de ética, os governantes estavam propensos a centralizarem conquistas militares e ganhos pessoais como objetivos do governo ao invés do atendimento às necessidades do povo. Assim, a base de seu pensamento começa com a conclusão de que uma sociedade justa não poderia ser alcançada sem o estabelecimento de virtudes e, especialmente, sem líderes que aplicassem tais.

Como forma de sistematizar as virtudes necessárias para um bom governo e a predominância da justiça, nesse sentido, Confúcio determinou sete princípios norteadores de sua filosofia: *Ren* (仁); *Li* (礼); *Xiao* (孝); *Yi* (义); *Zhi* (智); *Zhong* (忠); e *Zhengming* (正)

名). Detalharemo-los adiante

Ren, traduzido comumente como “benevolência” ou “bondade”, é o princípio fundamental da filosofia confucionista. Ele representa a capacidade de sentir compaixão e envolve uma profunda consideração pelo bem-estar geral, desprezando o egoísmo. Uma pessoa dotada do *Ren*, assim, buscaria, acima de sua ganância pessoal, o respeito e a consideração para com a harmonia. Desse modo, não seria possível um sujeito buscar solucionar todo impasse por meio de conflitos se pudesse resolvê-los, antecipadamente, por um processo de solidarização. De maneira complementar, *Zhong* pode ser descrito como a capacidade de ser fiel, comprometido e compreender as necessidades dos que estão próximos. Dessa forma, um indivíduo que possua essa virtude é propenso à honestidade e à promoção da paz e, caso tenha tanto *Ren* quanto *Zhong*, será incentivado internamente a seguir a regra de ouro do confucionismo, que é “não faça aos outros o que não queres que façam contigo” (Françóis, 2009)..

Em mesma análise, *Li* representa o apreço de Confúcio pela tradição e pelos rituais. Pode ser detalhado como as normas de conduta que regulam o bom funcionamento e, para serem seguidos, é exigido o respeito e a modéstia dos que as praticam cotidianamente. Portanto, para incorporar tais práticas, é preciso o domínio das paixões e impulsos com vista na moderação e eficiência social. Ainda nessa virtude se encontram o respeito aos ancestrais e às hierarquias sociais, muito caras para o Pensador. De maneira a suplementar o ideal de “agir corretamente”, *Yi* representa a ideia de justiça e integridade moral, independente dos ritos a serem seguidos cotidianamente. Assim, alguém dotado de *Li* possuiria valores morais e alguém dotado de *Yi* de valores éticos. Um indivíduo que possuir ambas será dotado, logo, de completa integridade pessoal e moralidade incondicional.

De modo subsidiário ao *Li*, porém também central, o princípio da *Xiao* representa o respeito aos mais velhos. Ritualisticamente, Confúcio cria na importância da família na educação social do sujeito e, como preliminar à ordem social, há a obediência entre pais e filhos. Tangentemente se encontra o princípio da *Zhengming*, traduzida também como “retificação dos nomes”, que determina a importância dos títulos na responsabilização e retificação dos papéis na sociedade. Desse modo, um pai deve orientar seu filho assim como um líder deve governar com justiça, pois ambos possuem o título de responsabilidade desse exercício ritualístico e esperado.

Por último e, praticamente, o mais útil para um bom governante, o princípio da *Zhi*, também concebido como “Sabedoria”, é a capacidade de discernir entre o correto e o errôneo e aplicar o conhecimento eticamente na situação fática. A atuação fora da teoria deve, para Confúcio, ser mediada pela sabedoria para que tenha sua eficácia observada, visto que não teria importância o acúmulo de conhecimento e o seu desuso. Desse modo, adaptar as virtudes à realidade é, também, um princípio da virtude para a filosofia confucionista (Françóis, 2009).

Nesse sentido, é perceptível que Confúcio montou sua filosofia em torno do bom funcionamento da sociedade, resiliência de seus integrantes e sabedoria teórica e prática do governante/líder. Não seria possível, analogicamente, que um principado prosperasse sem que seus habitantes fossem harmoniosos com os costumes e normas locais e seu líder, tanto militar quanto político (veremos que essas figuras podem se confundir no sujeito do general, que possuía poderes tanto militares quanto influência política), tivesse as virtudes descritas por Confúcio.

2 | SUN TZU, O LENDÁRIO ESTRATEGISTA

O autor do famoso *SunziBingfa* (Arte da Guerra) provavelmente viveu no Século V A.C, se tratando até então do mais antigo tratado de ciência militar conhecido. Sun Tzu ou Sunzi era um estrategista e general do Estado de Wu que em seus escritos enfatizou virtudes necessárias para exercer comando sobre um exército e obter sucesso nas campanhas e assuntos de estado, tratando de assuntos como domínio de táticas e da escolha do terreno para entrar em combate. Temas que envolvem a honradez e princípios pessoais do comandante, que deve ponderar suas decisões de acordo com as movimentações do inimigo ao mesmo tempo em que mascara e oculta suas próprias intenções, eram comuns em seus diálogos com os soldados e em seu famoso escrito.

Sunzi, de acordo com fontes tradicionais, nasceu em Qi em torno de 722-481 A.C e foi contemporâneo de muitas figuras ilustres da Idade do Ferro Chinesa, como Confúcio e o ministro de Qi, TianShu. Esse tempo ficou conhecido como período das Cem Escolas de Pensamento, pela expansão do conhecimento produzido no leste asiático e na formação de diversas correntes de pensamento que discutiam formas de resolver os conflitos territoriais existentes entre os principados chineses. Dessa forma, no contexto de florescimento filosófico e social que Sun Tzu influenciou a vida pública e tradições orientais.

Nessa análise, não se sabe muito sobre a infância do autor, exceto que nasceu em Qi ou Wu, na jurisdição do Reino de Zhou. Sabe-se, porém, que na juventude alistou-se no exército do Rei Helü, no qual galgou a posição de general e estrategista no ano 512 A.C. É tido como fato entre os historiadores que, devido a seus feitos e vitórias nas batalhas travadas entre principados, a conquista de ampla experiência militar possibilitou a escrita da Arte da Guerra, escrito a ser estudado adiante. (World History Encyclopedia, Sun Tzu, 2020)

Vale citar o episódio que, de acordo com os mitos, forneceu à Sun Tzu o cargo de fidelidade do Rei Helu em seu governo. É narrado que o citado rei, impressionado pela tenacidade e disciplina do jovem general, elaborou um teste para verificar o quão leal e não temeroso seria seu líder de exércitos. O teste consistiu na apresentação de 180 concubinas que deveriam ter o treinamento oferecido aos exércitos militares de Tzu. Porém, após o primeiro comando do general, as mulheres debocharam de sua ordem e não

a cumpriram. Disciplinado a cumprir seu objetivo, o testado comanda a execução de duas das concubinas que havia nomeado como “líderes de seu grupo”, representando a rispidez de seu comando frente à eventualidades. Ao próximo comando de Sunzi, todas as 178 concubinas seguiram fielmente. É relatado, nesse sentido, que, após essa demonstração, o Rei de Wu, impressionado, confere ao jovem um cargo de liderança nas batalhas que iria a lutar.

Uma conhecida batalha que supostamente contou com a atuação do lendário general foi a Batalha de Boju, ocorrida por volta de 506 a.c na China. O conflito ocorreu entre os reinos de Wu e Chu, no qual o primeiro saiu vitorioso mesmo em desvantagem numérica. Portanto, tal vitória improvável foi atribuída, pelas histórias de suas brilhantes estratégias e formas de se enfrentar um inimigo no momento certo e nas condições favoráveis, à Sunzi. (China Online Museum, 2024)

O estrategista morreu por volta de 496 A.C, em Gusu, com 48 anos. Após a sua morte, suas estratégias continuaram a ser usadas e sua coletânea de ensinamentos (Arte da Guerra) foi e ainda é tida como um dos escritos mais importantes sobre a resiliência nas adversidades. Desse modo, foi conferido ao autor o nome “Sunzi”, que significa “Mestre Sun”, representando o apreço de seus seguidores pelos seus ensinamentos tanto no campo de batalha quanto no campo teórico e abstrato de conhecimento.

2.1 A arte da guerra, princípios e ensinamentos

A descoberta do manuscrito “A Arte da Guerra” está relacionada com o estudo, de início em 1972, dos textos achados em Mawangdui (na província de Hunan, China). É dito que tais manuscritos datam da dinastia Han, época de vivência de Sun Tzu. Sob análise, um dos textos encontrados pôde ser atribuído à figura de “Sun Bin”, suposto codinome usado pelo Sunzi. Conhecido pela sua clareza nas passagens e referências coesas com a teoria proposta pelo autor, a obra compõe cerca de 13 (treze) capítulos que versam desde a forma mais eficaz de se manter unido um exército sob seu comando até as virtudes que um bom líder precisa impreterivelmente possuir para que vença grande parte de seus conflitos intra estaduais e extra estaduais.

O livro é um tratado de sequências que se desdobra em táticas e estratégias cujos significados extrapolam os limites meramente práticos. Sun Tzu, desse modo, busca entender a natureza dos conflitos humanos e suas conseqüências. Amplamente relevante dentro do contexto comportamental, inspirou diversas personalidades históricas, como Napoleão Bonaparte, pela densa abordagem faz sobre a disciplina, companheirismo e o preparo necessário para empreendimentos militares.

Primeiramente, logo no início de seu tratado sobre os conflitos, o autor ressalta cinco itens essenciais que devem ser objeto de contínua meditação e, dentre eles, a Lei Moral e a Disciplina são enfocados ao longo de seus capítulos. A primeira, descreve Sunzi, é a

responsável pela harmonia entre o governante e seu povo, entre o general e seu exército. Desse modo, a temerosidade para com o governo é evitada com o cumprimento da lei moral entre os que devem, resultando, assim, na ausência de medo à exposição de perigos por parte dos soldados e da população. A Disciplina, ressalta, é a forma de manutenção da Lei Moral, visto que não há forma de estabelecer um controle conciso sem que os que devem crer o façam com consistência.

Nessa análise, é perceptível que Sun Tzu se deleita sobre a função do governante/general como assegurador da ordem. Concomitantemente, afirma que tal ordem deve ser embasada na empatia, como representado na frase “[...] você deve tratar bem os soldados aprisionados”, e na resiliência, como na frase “A invencibilidade está em si mesmo [...]”.

Desse modo e, ao contrário do que seria lógico em um tratado de ciências militares, a máxima do autor ao longo do tratado é, justamente, “Vencer sem lutar”. O vocábulo “vencer” utilizado está empregado com um sentido que vai além da vitória material de um conflito, mas está relacionado com uma conquista subjetiva e espiritual. O conflito, afirma o autor, nunca é marcado pela paz e, se possível evitá-lo por meio de estratégias político-militares, deve-se fazer a todo custo, valorizando a benevolência e empatia. De maneira danosa, toda guerra envolve o abalo das circunstâncias e, de modo virtuoso, o comandante que souber contornar os conflitos sem se irritar – irritabilidade é uma fraqueza fatal em um líder para Sunzi – será bem sucedido interna e externamente.

Em mesmo estudo, vale ressaltar uma máxima subsidiária que é, ao longo de seus escritos, disseminada. Para o autor, a flexibilidade (resiliência) é um fato incondicional para o bom desempenho de um governante. Adversidades não surgem, “De mesmo modo que a água não mantém sua forma constante, também na guerra não há condições constantes”. Logo, é necessário que o líder esteja pronto mentalmente e fisicamente para lidar com imprevistos e contratempos, marcas cotidianas nas guerras.

Portanto, é visível que o intuito de seus escritos não era, de maneira vaga, relatar formas de se vencer batalhas e maneiras de se combater um exército. SunTzu buscou compelir um tratado que verse sobre as virtudes importantes para o bom convívio de qualquer cidadão, à época, chinês. Resiliência, empatia e a evitabilidade de conflitos são princípios tratados por ele de forma clara e elucidados por meio de exemplos. Buscou não apenas relacionar a moral chinesa à ética de conflitos, mas a tradição às virtudes humanas.

3 | PONTOS TANGENTES: A RELAÇÃO ENTRE O CONFUCIONISMO E SUNTZU

Mesmo contemporâneos, ambos os pensadores não tiveram o contato entre as teorias e, portanto, não puderam argumentar acerca das diferenças e tangências de suas manifestações. A China Antiga, nesse sentido, foi marcada por uma notável diferença entre as ideologias relatadas, a apreciação do conflito. Enquanto Sun Tzu afirmava formas de se combater um inimigo de maneira eficaz e, de certa forma, fria, Confúcio examinava os

contextos e virtudes que poderiam, se cumpridos com disciplina, evitar tais guerras.

Desse modo, é evidente o superficial afastamento de tais tratados (A Arte da Guerra e Analectos). O conflito para Sunzi é inevitável, porém deve, através de condutas humanas, ser gerido com sabedoria em vista de vencê-la sem perdas físicas e mentais. Confúcio, diametralmente oposto, procura esclarecer os meios éticos de se evitar o desenvolvimento de conflitos para que não resultem em perturbações mais gravosas. Enquanto o primeiro enfrenta, o segundo estabelece meios de evitar.

No entanto, tais diferenças expressivas gradualmente desaparecem com a análise subjetiva de tais teorias, aprofundando nos conceitos que os autores buscavam passar como princípios de uma boa cidadania. Através da análise de valores fundamentais e a importância do comprometimento e constância frente a adversidades podemos ter uma visão clara das interseções dessas manifestações. Adiante, identificaremos três dessas tangências.

3.1 Sabedoria e conhecimento

Primeiramente, verifica-se que ambos os pensadores centralizam em sua teoria a importância de ter discernimento e autoconhecimento, além da habilidade de poder ativamente realizar escolhas acertadas que visem proteger o todo, seja um exército, uma cidade ou a si mesmo. Para Confúcio, essa sabedoria seria denominada *Zhi*, como já citada, e, para Sun Tzu seria o conhecimento prático aplicável em vista do bem comum.

Nesse sentido, é notável a forma como ambos prezam pelo engrandecimento individual através do estudo e, acima de tudo, capacidade virtuosa de discernir entre o certo e o errado. A aplicabilidade dessa característica, por mais que perceptivelmente diferente entre os dois escritores, revela a preocupação em comunicar a importância da sabedoria à responsáveis por escolhas que envolvam o bem-estar de outras pessoas. Chefes de Estado, Generais, Príncipes, “pais” de família e jovens líderes. A relevância de tal virtude não se extingue na figura de grandes influentes, porém é imprescindível, para os autores, para uma eficiente e justa gestão.

A valorização do cultivo da mente é, logo, uma concordância entre os pensadores. Por mais que utilizem referências e exemplos distintos, é claro o papel da virtude citada na liderança bem sucedida.

3.2 Harmonia como finalidade

O equilíbrio mental e físico é uma das finalidades de ambas as teorias. Ao afirmar que “a melhor vitória é a que não precisa de luta”, Sun Tzu reitera a sua visão sobre a desnecessidade de conflitos fúteis e perturbações irracionais. Não haveria, para o autor, uma realidade em que a harmonia seria deixada de lado em prol da guerra e perdas

humanas. Em benefício de ambas as partes envolvidas no conflito, o líder sábio deve, sem exceção, buscar a alternativa que preserve ao máximo o equilíbrio moral e social.

De maneira análoga, Confúcio afirma, ao explicitar seus conceitos das virtudes *Li* (apreço pelas normas tradicionais) e *Yi* (justiça e integridade moral), que a ordem social é a base mais importante para uma boa convivência (Confúcio, 2008). Dessa forma, é impossível, para o pensador, conceber a ideia de uma cidade equilibrada em que a desobediência às ordens seja cotidiana e a noção de integridade esteja defasada. Assim, a coesão social na forma da harmonia é um objetivo último na teoria de Confúcio, pois busca a aplicação das virtudes em busca do equilíbrio inter e intrapessoal.

Portanto, os autores, mesmo que de formas diferentes, reiteram a relevância da harmonia como meta para a atuação do cidadão. O líder, principalmente, deve apresentar virtudes capazes de guiar suas escolhas em busca da justiça e inevitabilidade de conflitos. Porém, caso não puder evitar, deverá sabiamente escolher o caminho que preserve ao máximo o equilíbrio.

3.3 Benevolência como virtude

Aparentemente absurdo relacionar um tratado sobre estratégias militares a um conceito que envolve a bondade, a ausência de egoísmo e a preocupação com o bem-estar dos próximos, porém, como já identificado, Sun Tzu afirma que o conflito, pelo seu caráter inevitável, não deve ser fundo para atuação cruel e desnecessária. “Trate bem seus soldados e os que aprisionar em batalha”, frase de sua obra, reitera a visão de que um líder benevolente supera a visão ultimamente maléfica anexada inatamente a generais e líderes militares. A guerra, nesse sentido, não deve superar as normas destinadas ao bem-estar, mesmo que marcada por perdas humanitárias. O conflito não representa, necessariamente, o mal, pois, para Sunzi, a sua inevitabilidade conclui o seu caráter neutro, cabendo aos envolvidos escolherem entre serem egoístas ou benevolentes em suas ações.

Em mesmo sentido, Confúcio, por meio da apresentação de sua “virtude de ouro” (*Ren*), explica o importantíssimo papel da benevolência para uma convivência harmônica na sociedade e, principalmente, para afastar decisões maléficas de agentes políticos movidos por desejos pessoais destoantes do bem-estar geral. Para o autor, um líder que apresentasse a virtude em questão estaria encaminhado espiritualmente para fazer decisões que beneficiem o todo, e não somente a si mesmo. Dessa forma, a política benevolente seria voltada para o bom funcionamento interno e equilíbrio externo, com ausência de egoísmo e ambições exacerbadas.

Assim, em consonância, os autores se referem à benevolência com estima, admirando os possuidores desta e incentivando para que os novos líderes a cultivem. Na visão desses, os frutos de uma benevolência plantada na mente seriam ações justas, em tangência com a harmonia, e que visam o desenvolvimento social. Não necessariamente

centralizada em líderes e indivíduos dotados de responsabilidade clara, a benevolência deveria ser almejada por cada cidadão que se considere pertencente do todo social, visto que, ao deixar de lado seu egoísmo em prol da bondade, estaria incentivando uma coletividade marcada pela solidariedade e empatia.

4 | APLICABILIDADE: DA ANTIGUIDADE À REALIDADE

A análise dos preceitos filosóficos de Sun Tzu e Confúcio permite observar sua relevância para contextos históricos marcantes e crises de escala global. Suas ideias, embora distintas em abordagem, dialogam de maneira profunda quando aplicadas à liderança e à tomada de decisão em momentos de instabilidade (Mungello, 2010). Esses ensinamentos permanecem atemporais, como ilustrado em episódios históricos, particularmente no período da Guerra Fria, que foi um laboratório de aplicação prática de tais conceitos.

A Crise dos Mísseis de Cuba, em outubro de 1962, foi um dos momentos mais tensos da Guerra Fria, colocando os Estados Unidos e a União Soviética à beira de um conflito nuclear. O episódio se iniciou com fotografias aéreas tiradas por um avião-espião U-2, que revelavam o suposto processo de instalação de bases de lançamento de mísseis nucleares em Cuba por parte da União Soviética. O, no contexto da época, presidente dos EUA, John F. Kennedy, enfrentou uma escolha crucial: atacar imediatamente as instalações, arriscando uma retaliação soviética, ou buscar uma solução menos agressiva (Humanidades.com, 2024). Eticamente, escolheu pela abordagem menos violenta.

Nesse sentido, em 22 de outubro de 1962, anunciou um bloqueio naval à ilha de Cuba, impedindo que navios soviéticos transportassem mais armamentos para o local. Essa ação era menos provocativa do que um ataque militar e visava dar tempo para negociações. Durante treze dias, o mundo acompanhou ansiosamente o impasse entre as superpotências. Navios soviéticos se aproximaram do bloqueio, mas, em um momento de grande tensão, recuaram, evitando o confronto direto. Paralelamente, as negociações entre Kennedy e o líder soviético Nikita Khrushchev prosseguiram. (CIA, 1962)

Finalmente, Khrushchev concordou em remover os mísseis de Cuba, em troca de uma garantia pública de que os Estados Unidos não invadiriam a ilha e de um acordo secreto para a retirada de mísseis americanos da Turquia.

Kennedy, mesmo talvez sem intenção em seguir esta tangência entre dois pensadores da China Antiga, demonstrou um dos principais alicerces para um bom governo: a sabedoria. Ao se manter passivo frente à ameaça de um conflito global, o presidente pôde obter mais conhecimento acerca dos efeitos de uma possível posição desfavorável sua e, com isso, sabiamente decidiu por não agir impulsivamente em busca de uma vantagem em um “ataque surpresa”. Um equilíbrio entre a responsabilidade nas escolhas e o discernimento entre o “bem” (no caso a evitabilidade do conflito) e o “mal” (o

conflito armado) foi explicitado pela escolha de J.F.K.

Em mesma análise, é possível citar a criação da Organização das Nações Unidas como um claro exemplo do princípio da benevolência, concordância entre os pensadores. Fundada em 1945, a ONU foi tida como um recurso de paz entre os países. Em um contexto de devastação global e milhões de mortos consequentes da Segunda Guerra Mundial, as nações da Terra se encontravam em um estado de calamidade quase absoluto, visto que mesmo as nações “vencedoras” do conflito corriam, ainda, o risco de uma nova guerra pelos atritos ideológicos entre a corrente Socialista (URSS) e a Capitalista (EUA). Nessa totalidade que, abdicando de muitos traços de sua autonomia e poderio, dezenas de países assinaram a Carta da ONU, documento tido como constituição da ONU. Nele princípios e propósitos foram estabelecidos e vigoram até os tempos atuais (Brasil Escola, 2023).

A resolução pacífica de conflitos, a mutualidade do não desenvolvimento de tensões militares desnecessárias e o uso limitado e restrito da força são exemplos de medidas que vemos atualmente os grandes líderes mundiais realizando que foram diretamente implementadas pela Carta da ONU. Nesse sentido, a abdicação do indiscriminado uso de violência em busca da preservação do bem estar mundial é uma evidência clara da importância da benevolência (tão cara à Sun Tzu e Confúcio) ao contexto internacional. Tal princípio estudado a centenas de anos atrás ainda permanece como um dos principais vetores de estabelecimento da harmonia e paz entre Nações, que se comprometeram por meio da assinatura do citado documento a sempre seguirem-no (Diplomacia Business, 2023).

Logo, é evidente que os pontos tangentes entre os pensadores estudados ultrapassam os tratados que escreveram e lições materiais que disseminaram. Os princípios que relacionam a natureza humana e os alicerces para o seu bom convívio ainda perduram, visto que o bom convívio em uma sociedade é condicionada à ação individual e, principalmente, de seus líderes tendo sempre como objetivo o bem da coletividade e não, de maneira egoísta, o próprio.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo, foi evidenciado que os ensinamentos disseminados por Confúcio, com seus preceitos na área das virtudes, e Sun Tzu, com seu tratado militar que versou, também, acerca da natureza humana, transcendem a época em que foram feitos. De maneira atemporal, e oferecendo diretrizes éticas e morais, ambos os pensadores dialogam, em suas teorias, com uma relevância em questões contemporâneas. Virtudes valorizadas como a sabedoria, a harmonia e a benevolência são, ainda hoje, tidas como essenciais na civilização e, principalmente, para aqueles que ocupam posições de responsabilidade.

A interseção entre suas ideias reforça a necessidade de líderes cultivarem

discernimento, virtude e responsabilidade, características fundamentais para decisões que impactam a coletividade. Mesmo em âmbito interno, enfatiza os pensadores que a justiça, consequência de uma liderança virtuosa, não é uma simples escolha, mas é um processo a ser seguido fielmente em busca de uma convivência harmoniosa.

Exemplos históricos como a Crise dos Mísseis de Cuba e a fundação da ONU ilustram como tais princípios podem ser aplicados, demonstrando que escolhas pautadas pela sabedoria e pela benevolência têm o potencial de prevenir conflitos e promover a paz. Tais eventos demonstram a atemporalidade dos ensinamentos estudados.

Logo, ao refletir os preceitos desses pensadores, é possível compreender que o dilema a ser seguido em uma sociedade harmoniosa é a capacidade de evitar o egoísmo e transcender os desejos pessoais. Tanto líderes como cidadãos são sujeitos a escolhas que envolvam o “bem” e o “mal” e, portanto, cabe a eles a sabedoria na decisão, visando o bem comum. O legado filosófico de Confúcio e Sun Tzu nos desafia, ainda hoje, a cultivar virtudes que promovam a paz, o equilíbrio e a prosperidade entre as nações e entre os indivíduos.

REFERÊNCIAS

BRASIL ESCOLA. *ONU - Organização das Nações Unidas: o que é?* - 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/onu.htm>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BBC RELIGION. *Confúcio e o Confucionismo*. Disponível em: <https://www.bbc.co.uk/religion/religions/confucianism/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BRITANNICA. Sunzi. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Sunzi>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BRITANNICA. *The Art of War*, de Sunzi. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/The-Art-of-War-by-Sunzi>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BRITANNICA. Confúcio, biografia ensinamentos e fatos. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Confucius>. Acesso em: 6 dez. 2024.

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY (CIA). *CIA Documents on the Cuban Missile Crisis, 1962*. Disponível em: <https://www.cia.gov/library/readingroom/collection/cuban-missile-crisis-1962>. Acesso em: 6 dez. 2024.

CHINA ONLINE MUSEUM. *The Warring States Period and Sun Tzu's The Art of War*. Disponível em: <https://www.chinaonlinemuseum.com>. Acesso em: 6 dez. 2024.

CONFÚCIO. *Os Analectos*. Tradução de D. C. Lau. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DIPLOMACIA BUSINESS. *História da ONU: A cronologia dos fatos políticos que a antecederam*. Disponível em: <https://www.diplomaciabusiness.com/historia-da-onu-a-cronologia-dos-fatos-politicos-que-a-antecederam>. Acesso em: 6 dez. 2024. Publicado em: 23 ago. 2023.

EBIOGRAFIA. *Confúcio*. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/confucio/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

EDUCA MAIS BRASIL. *Confúcio: Vida e Obras*. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/confucio.htm>. Acesso em: 6 dez. 2024.

FUNG, Yu-Lan. *Breve História da Filosofia Chinesa*. São Paulo: Cultrix, 1997.

HUMANIDADES.COM. *Crise dos Mísseis em Cuba (1962): o que foi e características*. Disponível em: <https://humanidades.com/br/crise-dos-misseis-em-cuba/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

JULLIEN, François. *Confúcio: A Sabedoria Antiga do Pensamento Chinês*. Tradução de Maria Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LIAO, Hsun. *A Arte da Guerra: Comentários e Estratégias*. Tradução de João Cardoso. Lisboa: Bertrand, 1998.

MUNGELLO, D. E. *A Introdução do Confucionismo no Ocidente Moderno*. São Paulo: Loyola, 2010.

SUN TZU. *A Arte da Guerra*. Tradução de J. C. S. de Araújo. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SUPERINTERESSANTE. *Quem foi Confúcio?* Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-foi-confucio/#google_vignette. Acesso em: 6 dez. 2024. Publicado em: 1º jan. 2019.

SUPERINTERESSANTE. *Como foi criada a Organização das Nações Unidas?* Mundo Estranho, 18 abr. 2011. Atualizado em: 16 ago. 2024. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-foi-criada-a-organizacao-das-nacoes-unidas/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

WORLD HISTORY ENCYCLOPEDIA. *Confucius*. Disponível em: https://www.worldhistory.org/Confucius/#google_vignette. Acesso em: 6 dez. 2024.

WORLD HISTORY ENCYCLOPEDIA - 2020. *Sun Tzu's The Art of War*. Disponível em: <https://www.worldhistory.org/SunTzu/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

INTERNET ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. *Confucius*. Disponível em: <https://iep.utm.edu/confucius/>. Acesso em: 6 dez. 2024. Publicado em: 2002.

ZHU, Rongji. *A Arte da Guerra: Interpretação e Aplicações Modernas*. Tradução de Silvia Alves. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAMENTATION AND THE POETIC IMAGINATION OF PSALM 22: A DIALOGUE WITH RICOEUR ON SECULARIZATION AND ESCHATOLOGICAL HOPE

Data de submissão: 04/12/2024

Data de aceite: 02/01/2025

René Dentz

ABSTRACT: Psalm 22, profoundly marked by lamentation and the transition to hope, offers an opportunity to explore the convergence between Paul Ricoeur's biblical hermeneutics and contemporary challenges of secularization and the absence of eschatology. This article articulates the experience of abandonment described by the psalmist with the need for a poetic imagination capable of re-signifying existence. Ricoeur provides tools to understand the performativity of this psalm, bridging the tensions between narrative, metaphor, and the dynamic of the "power to be" inherent in biblical language.

1 | INTRODUCTION: PSALM 22 AS LAMENTATION AND ESCHATOLOGICAL NARRATIVE

Psalm 22 begins with one of the most anguished expressions of human despair: "My God, my God, why have you forsaken me?" This cry is not merely a reflection of suffering but a narrative

transitioning from despair to trust in God. In Ricoeur's reading, such dynamics suggest more than emotional exposition; it is an invitation to explore poetic imagination and the performativity of the text.

In a secularized world, how can we discuss the relevance of lamentation as a narrative structure? Ricoeur argues that secularization can be seen as an opportunity to re-signify the Christian narrative, shifting it from an economy of power to an economy of gift and superabundance.

2 | NARRATIVE AND METAPHOR: THE PERFORMATIVITY OF PSALM 22

Ricoeur observes that biblical narrative transcends structuralist logic by introducing existential markers that open the narrative to transcendence. In Psalm 22, the initial lamentation is an "unfinished" narrative that only finds meaning in its eschatological opening: the declaration of trust and praise in the final verses. This transition, from the initial abandonment to the proclamation of salvation, operates as a

metaphor re-signifying reality. In metaphor, as Ricoeur explains, we encounter a “calculated error” that reveals new possibilities of meaning. Thus, the lamentation in Psalm 22 is not mere expression of suffering but a dialectical movement bringing the psalmist closer to eschatological hope.

The psalm’s narrative, therefore, is not self-contained. On the contrary, it establishes a “power to be” — an opening to the future promised by resurrection, as Ricoeur suggests in *Vivant jusqu’à la mort*.

In a secularized world, the psalmist’s cry — “Why have you forsaken me?” — takes on new contours. For many, the absence of God seems definitive. However, Ricoeur suggests that secularization can expand the understanding of religious texts, liberating them from authoritarian appropriations and allowing them to be re-appropriated as expressions of vulnerability and hope.

The lamentation in Psalm 22 becomes, in this context, a performative practice. It articulates human suffering as a bridge to transcendence without dissolving the tension between the human and the divine. Ricoeur challenges us to understand this performativity as an act of meaning-making, in which the reader is called to rewrite their own narrative in light of eschatological hope.

Ricoeur argues that poetic imagination is essential for interpreting biblical texts. In Psalm 22, vivid images of abandonment (disjointed bones, pierced hands and feet) and salvation (communal praise, universal proclamation) form a metaphorical tension that points to the mystery of human suffering and divine redemption.

This poetic imagination operates on three levels:

1. Linguistic: The tension between the literal and metaphorical in the language of lamentation and praise.
2. Existential: The rewriting of the reader’s life in light of the psalm, integrating suffering and hope.
3. Eschatological: The opening to a future beyond the narrative, not nullifying suffering but integrating it into a reconciled vision of existence.

3 | LAMENTATION AS AN ESCHATOLOGICAL ACT

Psalm 22, read through Ricoeur’s hermeneutics, is more than a text of despair or relief. It is a narrative structure that teaches the reader to inhabit the space between absence and promise, between the “no longer” and the “not yet.”

In a secularized world, lamentation becomes an eschatological act, pointing to a hope that transcends the limitations of the present narrative. Through poetic imagination, we are invited to re-signify the experience of suffering, finding in it not merely the absence of God but the possibility of a new presence — a presence made real in the superabundance of gift and in the horizon of resurrection.

Ricoeur teaches us that lamentation, when lived in the tension between narrative and metaphor, between faith and critique, is not merely an expression of pain but a path to freedom according to hope.

The Vatican's 2017 document, *The Joy of Truth*, offers a rich horizon for reflecting on education, particularly within the framework of an integral anthropology. It proposes an education that goes beyond the mere transmission of technical or scientific knowledge, fostering the integral development of the human person. In this context, I propose an approach inspired by Psalm 22, which oscillates between a cry of anguish and trust in God, as a model for "restless education." This approach combines lamentation and hope, acknowledging the shadows and tensions of the world while steadfastly pursuing meaning and transcendence.

Psalm 22 begins with a heart-wrenching cry: "My God, my God, why have you forsaken me?" It is a lament that does not shy away from pain or the sense of abandonment. Yet, as the psalm progresses, a renewed trust in God emerges, culminating in praise full of hope. This movement between lamentation and hope is profoundly pedagogical: it teaches that pain and crisis are not interruptions of the educational journey but constitutive moments of deeper learning.

In the educational realm, lamentation can be understood as the capacity to question and confront the ethical and cultural challenges of our time with honesty and courage. This includes recognizing institutional failures, inequalities, and the limitations of the dominant technocratic model. On the other hand, hope serves as the driving force that enables education to transcend these difficulties, seeking a renewal of humanism that integrates spirituality, ethics, and science.

The document *The Joy of Truth* points in this direction by emphasizing the need for "dialogue between faith and reason," avoiding both fideism and scientism. Restless education, while lamenting the wounds of the world, cultivates a hope grounded in the conviction that learning and human growth have a transcendent purpose.

Paul Ricoeur's biography, written by François Dosse, provides a concrete testimony of how a life marked by restlessness and intellectual exile can become a paradigm of restless education. Ricoeur faced the challenges of secularization and *laïcité* in both France and the United States. In France, he experienced the clash between the Christian tradition and modern rationality. In the United States, particularly in Chicago, he found a more pluralistic and tolerant environment that allowed him to engage with diverse intellectual currents without abandoning his Christian identity.

This experience of navigating between different cultural and academic contexts shaped his educational perspective. For Ricoeur, intellectual formation should not be a place of absolute certainties but a space of "restless trust," as he himself described it. It is a form of learning that acknowledges human fragility while opening itself to the possibility of reconciliation and hope. In his work, this reconciliation is manifested in the constant

dialogue between narratives, traditions, and worlds of meaning.

Drawing inspiration from Psalm 22, the document *The Joy of Truth*, and Ricoeur's journey, we can envision an education that embraces the tension between lamentation and hope as its central dynamic. This proposal requires:

1. **Acknowledgment of Pain and Failure:** Restless education must confront the difficult questions of our time — the impact of technology, ecological crises, and social inequalities. Recognizing these issues without offering easy answers mirrors the initial cry of Psalm 22.
2. **Dialogue with Tradition and Innovation:** Just as Ricoeur integrated both Christian traditions and the challenges of modernity into his reflection, education must promote dialogue that does not discard the past but also does not fear the new.
3. **Active Hope:** While lamentation is vital, it cannot turn into resignation. Restless education should cultivate in students the capacity to imagine a better world and work actively to bring it about.
4. **Integration of the Spiritual Dimension:** As emphasized by *The Joy of Truth*, humanistic education must integrate the spiritual dimension, understood as the search for meaning and transcendence.

Restless education lives in the tension between lamentation and hope. Inspired by Psalm 22, it acknowledges the pain and suffering of the world without succumbing to despair. As Paul Ricoeur's life testifies, restlessness is fertile ground for learning and growth. The document *The Joy of Truth* challenges us to renew our educational vision, embracing the complexity of the human condition and promoting an integral anthropology that unites faith and reason. In this model, education is not merely the transmission of knowledge but a restless pilgrimage toward truth.

4 | FORGIVENESS AS SURPLUS: TOWARD A NEW LOGIC OF HOPE

The lamentation in Psalm 22, culminating in eschatological hope, resonates profoundly with Paul Ricoeur's notion of forgiveness as surplus. This "poetics of will" transcends the boundaries of reciprocity and the equivalence of moral debt, proposing a new economy rooted in gift and grace. Ricoeur invites us to see forgiveness not merely as an act of moral correction but as a transformative rupture with the past — a liberation akin to the psalmist's transition from abandonment to praise.

Ricoeur's interpretation of forgiveness emphasizes its metaphorical and imaginative dimensions, paralleling the poetic structure of Psalm 22. The vivid imagery of despair and redemption in the psalm embodies what Ricoeur calls the "logic of surplus," disrupting the cycle of retributive justice and opening a horizon of reconciliation and renewal. Just as the psalmist's lament re-signifies suffering into a proclamation of universal salvation, forgiveness reframes human relationships through an economy of generosity.

This logic finds its theological grounding in the Pauline affirmation: “Where sin increased, grace overflowed” (Rom. 5:20). For Ricoeur, forgiveness, like grace, is not bound by the constraints of equivalence but operates through an excess that transforms. The narrative arc of Psalm 22, moving from the depths of human vulnerability to the heights of divine promise, mirrors this dynamic. It is in this surplus of meaning — beyond lamentation, beyond justice — that the psalmist and the forgiver alike find their freedom.

Ricoeur’s reflections further illuminate the pedagogical implications of Psalm 22. The performative nature of forgiveness, much like the lamentation of the psalm, challenges the reader to engage with their own narrative of suffering and reconciliation. It is an invitation to inhabit the tension between justice and grace, between memory and renewal. In this way, forgiveness becomes an eschatological act, aligning with the psalm’s ultimate declaration of trust in God.

Psalm 22, with its interplay of despair and trust, offers a poignant entry point for a dialogue between biblical hermeneutics and secular experiences of alienation and hope. Paul Ricoeur’s insights into narrative and metaphor create a framework to approach the psalm not only as a sacred text but also as a human one. Its lamentation resonates with universal themes of abandonment, loss, and the search for meaning, making it accessible to secular readers who might otherwise resist theological interpretations.

Ricoeur’s concept of “second naiveté” invites a rereading of the psalm that transcends literal or dogmatic interpretations. For the secular reader, the psalm’s language of forsakenness and redemption can be reframed as a metaphorical narrative reflecting the human condition. The vivid imagery — “I am poured out like water” (Ps. 22:14), “they have pierced my hands and my feet” (Ps. 22:16) — functions as a mirror for existential experiences of fragmentation and vulnerability. In this light, the psalm’s transition from lament to hope is not merely a theological affirmation but a poetic re-signification of existence.

The secular reader is thus invited into a performative engagement with the text, where the act of reading becomes a form of existential reflection. By entering into the psalmist’s narrative, they encounter their own fears, longings, and possibilities for renewal. Ricoeur’s hermeneutics, emphasizing the capacity of metaphor to disclose new worlds of meaning, transforms the psalm into a site of dialogue between sacred tradition and secular imagination.

In conclusion, the dialogue between Psalm 22 and Ricoeur’s philosophy of forgiveness enriches our understanding of lamentation and hope. Both lamentation and forgiveness are transformative acts that refuse to be constrained by the logic of retribution, pointing instead to a future shaped by the generosity of the gift and the possibility of new beginnings. Through the poetic imagination, we are called to dwell in the space where lamentation and forgiveness meet, discovering in both the surplus of meaning that redefines our existence in light of eschatological hope.

5 | THE ESCHATOLOGICAL HORIZON: BEYOND THE SECULAR AND SACRED DIVIDE

Ricoeur's philosophical theology suggests that eschatology is not confined to dogmatic formulations of the "end times" but is a horizon of meaning that informs human existence. Psalm 22, with its movement from abandonment to trust, exemplifies this eschatological orientation. The psalm does not deny the reality of suffering but situates it within a larger narrative of redemption.

For Ricoeur, this eschatological dimension is not merely a future projection but an existential posture. The "not yet" of eschatological hope permeates the present, challenging both secular and religious readers to reimagine their lives in light of promise. Psalm 22 articulates this tension: the psalmist's lamentation is deeply rooted in the present moment of despair, yet it reaches toward a future of communal praise and universal salvation.

In a secular age, this eschatological horizon is reframed as the human capacity to transcend the given. Ricoeur's reflections on hope and imagination suggest that the psalm's vision of salvation can inspire a secular ethics of solidarity and renewal. The poetic imagination enables readers to move beyond the dichotomy of secular and sacred, discovering in the psalm's narrative a shared language for grappling with suffering and envisioning hope.

Psalm 22's lamentation, viewed through Ricoeur's hermeneutics, is not a passive expression of despair but an active engagement with the limits of human existence. By voicing their abandonment, the psalmist exercises a form of freedom that disrupts silence and oppression. Ricoeur identifies this performative act as a reclaiming of agency within the constraints of suffering.

This dynamic is particularly relevant in contemporary contexts of systemic injustice and personal loss. The psalm's lamentation invites readers to name their suffering and, in doing so, to resist its dehumanizing effects. Yet the psalm does not remain in lamentation; it transitions to a proclamation of hope, modeling a praxis of freedom that embraces both critique and renewal.

In this sense, lamentation becomes a precursor to eschatological hope. Ricoeur's insights into the "logic of superabundance" underscore the transformative potential of this transition. Just as the psalmist's cry is answered by a vision of communal praise, human suffering is re-signified through acts of imagination and reconciliation. The psalm challenges readers to live in the tension between the "already" of human agency and the "not yet" of divine promise, embodying a freedom grounded in hope.

The interplay of lamentation and hope in Psalm 22 provides a foundation for an ethics of vulnerability informed by Ricoeur's hermeneutics. Vulnerability, as expressed in the psalmist's cry, is not a condition to be overcome but a space of encounter and transformation. Ricoeur's emphasis on the relational dimension of human existence

suggests that vulnerability is integral to the experience of hope.

Psalm 22's movement toward communal praise highlights the social dimension of this ethics. The psalmist's trust in God culminates in a vision of universal worship, where individual suffering is integrated into a collective narrative of redemption. This communal aspect resonates with Ricoeur's call for an ethics of mutual recognition and solidarity.

In a secularized world, this ethics finds expression in practices of empathy and care. The psalm's narrative invites readers to engage with the suffering of others, recognizing their shared humanity and the possibility of shared hope. Through poetic imagination, the lamentation of Psalm 22 becomes a catalyst for ethical action, transforming vulnerability into a source of strength and connection.

6 | CONCLUSION

Psalm 22, as a poetic and performative text, bridges the tensions between secularization and eschatology, vulnerability and hope, lamentation and freedom. Ricoeur's hermeneutics illuminate its capacity to re-signify suffering and inspire new possibilities for meaning and action. In a world marked by disconnection and despair, the psalm's narrative arc challenges readers to inhabit the space of tension, discovering in lamentation the seeds of eschatological hope. Through poetic imagination, both secular and sacred readers are invited to dwell in this transformative space, where human vulnerability is met with the promise of renewal.

Psalm 22, as interpreted through Paul Ricoeur's hermeneutics, stands as a profound testament to the interplay of lamentation and hope. Its raw expressions of abandonment resonate deeply with the human condition, yet its transition toward trust and praise reveals a transformative power that redefines suffering within a broader eschatological horizon. Ricoeur's emphasis on narrative, metaphor, and the performative nature of lamentation enriches our understanding of the psalm as a dynamic text that not only reflects despair but actively re-signifies it, creating new possibilities for meaning and existence. In this way, Psalm 22 invites readers to inhabit the tension between absence and promise, between the present brokenness of the world and the future vision of reconciliation.

In both sacred and secular contexts, Psalm 22 challenges us to reimagine our engagement with suffering and hope. Through the lens of poetic imagination, it serves as a bridge between individual vulnerability and communal renewal, offering a framework for both personal and collective transformation. Ricoeur's hermeneutics illuminate the psalm's relevance for contemporary life, particularly in a secular age where the need for re-signification of meaning is ever-pressing. Ultimately, Psalm 22 inspires an ethics of vulnerability and solidarity, where lamentation becomes not a sign of defeat but a precursor to the freedom found in eschatological hope, enabling individuals and communities to confront suffering with courage and reimagine the possibilities of a reconciled future.

REFERENCES

The Holy Bible. Various translations, particularly the *New Revised Standard Version* (NRSV) for references to Psalm 22.

Ricoeur, Paul. *Figuring the Sacred: Religion, Narrative, and Imagination*. Translated by David Pellauer. Minneapolis: Fortress Press, 1995.

Ricoeur, Paul. *The Rule of Metaphor: Multi-Disciplinary Studies of the Creation of Meaning in Language*. Translated by Robert Czerny. Toronto: University of Toronto Press, 1977.

Ricoeur, Paul. *Time and Narrative*, Volume 1. Translated by Kathleen McLaughlin and David Pellauer. Chicago: University of Chicago Press, 1984.

Ricoeur, Paul. *Vivant jusqu'à la mort suivi de Fragilité et responsabilité*. Paris: Seuil, 2007.

Ricoeur, Paul. *Memory, History, Forgetting*. Translated by Kathleen Blamey and David Pellauer. Chicago: University of Chicago Press, 2004.

Dosse, François. *Paul Ricoeur: Les sens d'une vie*. Paris: La Découverte, 1997.

Vatican Congregation for Catholic Education. *The Joy of Truth: A Document on Integral Human Development*. Vatican City, 2017.

Girard, René. *The Scapegoat*. Translated by Yvonne Freccero. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1986.

Capps, Walter H. *The Poet's Gift: Toward the Renewal of American Hermeneutic Poetics*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

Pellauer, David. *Ricoeur: A Guide for the Perplexed*. London: Continuum, 2007.

Tillich, Paul. *The Courage to Be*. New Haven: Yale University Press, 1952.

Brueggemann, Walter. *The Psalms and the Life of Faith*. Edited by Patrick D. Miller. Minneapolis: Fortress Press, 1995.

Brueggemann, Walter. *Praying the Psalms: Engaging Scripture and the Life of the Spirit*. Eugene, OR: Cascade Books, 2007.

Vanhoozer, Kevin J. *Biblical Narrative in the Philosophy of Paul Ricoeur: A Study in Hermeneutics and Theology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Levinas, Emmanuel. *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Translated by Alphonso Lingis. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1969.

PROCESOS CONSTRUCTIVOS DE VIVIENDA EN SERIE, UN DESAFÍO A LOS PLANES DE DESARROLLO URBANO Y TERRITORIAL, EN EL ÁREA NORTE METROPOLITANA DE GUADALAJARA

Data de submissão: 05/12/2024

Data de aceite: 02/01/2025

Juan Luis Caro Becerra

Universidad Politécnica de la Zona
Metropolitana de Guadalajara
<https://orcid.org/0000-0002-3884-2188>

Ma. Guadalupe Muñoz Aguiñaga

Universidad Politécnica de la Zona
Metropolitana de Guadalajara
<https://orcid.org/0009-0002-5232-7905>

Luz Adriana Vizcaíno Rodríguez

Universidad Politécnica de la Zona
Metropolitana de Guadalajara
<https://orcid.org/0000-0001-8301-6160>

Alfonso Manuel Hernández Magdaleno

Centro Universitario Tlajomulco de la
Universidad de Guadalajara
<https://orcid.org/0000-0003-4619-8027>

RESUMEN: Los fraccionamientos de acceso restringido se han convertido en un modelo de espacios segregados, dichos modelos producto de políticas sociales y económicas ineficaces, orillan a la población más vulnerable a cohabitar en viviendas con grandes rezagos significativos, ocasionando una mayor fragmentación y propiciando la coexistencia de una sociedad polarizada. El objetivo entonces es encontrar un cambio

de paradigma visto desde la urbanización en cuencas hidrográficas, generando metadatos a nivel local con la participación de los ciudadanos, esto con el objeto de buscar alternativas de resiliencia al problema de la gentrificación. La investigación se enfoca en el fraccionamiento Parques de las Aves, uno de los lugares más inapropiados e inaccesibles para la vivienda en el Área Metropolitana de Guadalajara, la experiencia participativa del investigador es de suma importancia en asambleas comunitarias y campañas de ayuda en redes sociales fueron de gran relevancia. Por último, para validar los criterios de información se incorporó la triangulación intra-método, al utilizar distintas técnicas cualitativas, principalmente informes institucionales y prensa escrita. Los resultados que se obtuvieron son la construcción de los hidrogramas unitarios triangulares antes y después de la urbanización mediante modelos probabilísticos y estadísticos que se producen en la zona de estudio. Se concluye que la principal problemática sigue siendo un mal manejo de las aguas pluviales principalmente por la falta de infraestructura hidráulica, sobre todo a la hora de autorizar los cambios y usos de suelo, urbanizando grandes extensiones de

Áreas Naturales Protegidas, se recomienda una Gestión Integral del Agua ya que dichas medidas a implementar pueden reducir la escasez de agua y por otro evita que grandes volúmenes de agua se desperdicien.

PALABRAS CLAVE: Vulnerable, gentrificación, vivienda, urbanización.

ABSTRACT: Restricted Access subdivision have become a model of segregated spaces. These models, product of inefficient social and economic policies, force the most vulnerable population to cohabit in dwellings with significant backwardness, causing greater fragmentation and favoring the coexistence of a polarized society. The goal then is to find a paradigm shift seen from the urbanization in watersheds, generating metadata at the local level with the participation of citizens, this in order to find resilience alternatives to the problem of gentrification. The research focuses on the subdivision Parques de las Aves, one of the most inappropriate and inaccessible places for housing in the Metropolitan Area of Guadalajara, the participatory experience of the research is the most importance in community assemblies and aid campaigns in social networks were of great relevance. Finally, to validate the information criteria, intra-method triangulation was incorporated by using different qualitative techniques, mainly institutional reports and written press. The results obtained are the construction of triangular unit hydrograph before and after urbanization by means of probabilistic and statistical models that occur in the study area. It is concluded that the main problem is still a poor management of rainwater, mainly due to the lack of hydraulic infrastructure, especially when authorizing changes and land use, urbanizing large areas of Natural Protected Areas, it is recommended an integrated Water Management as such measures to implement can reduce water scarcity and on the other hand prevents large volume of water from being wasted.

KEYWORDS: Vulnerable, gentrification, housing, urbanization.

1 | INTRODUCCIÓN

Los fraccionamientos en el Área Metropolitana de Guadalajara (AMG) de acceso restringido se han convertido en un nuevo modelo de espacios segregados y de desarrollo en las periferias de las ciudades, principalmente en América Latina. Estos modelos de desarrollo han sufrido grandes transformaciones significativas en las cuencas urbanas, ya que se trata de viviendas con más restricciones sobre todo de accesos por la falta de transporte, ocasionando una mayor fragmentación de espacios públicos, propiciando la coexistencia de una sociedad polarizada. (Duhau, 2011).

Uno de los desafíos que enfrenta la humanidad a nivel mundial es contar con una infraestructura hidráulica eficiente que cuente con servicios de agua potable. Alcantarillado y Saneamiento, sobre todo para la población más vulnerable y con escasos recursos. Contar con servicios técnicos municipales, tales como: cobertura de 100 % en obras de drenaje y abastecimiento de agua potable, electricidad, servicios médicos, educativos y de recreación, son indispensables para mejorar la calidad de vida de la población sobre todos en zonas periurbanas que siguen siendo precarios los servicios básicos, como es nuestro caso de estudio; fraccionamiento Parque de las Aves, localidad Tesistán, Zapopan.

Guadalajara, Jalisco es la tercera ciudad con mayor densidad de población, ha experimentado un acelerado crecimiento urbano a partir del año 2000, propiciando un cambio irreversible de uso de suelo, además de una disminución de recargas a los mantos acuíferos, como consecuencia un aumento desfavorable y considerable de puntos vulnerables a las inundaciones.

Los efectos positivos y negativos son caras de la misma moneda, por un lado, la falta de compromisos por las autoridades competentes de distribuir injustamente los recursos energéticos, naturales y forestales entre ricos y pobres, ya que una minoría concentra la mayor riqueza del planeta y una gran mayoría que concentra la miseria más cruda (Martínez, 2010).

En los alrededores del Área Metropolitana de Guadalajara AMG existen varios ejemplos del acelerado crecimiento urbano, a causa del establecimiento de asentamientos humanos de manera improvisada e indebida en zonas de altos riesgos. Se han hecho cuantiosas obras millonarias inservibles años tras año sin resolver el problema. Los altos caudales o gastos picos que se generan en zonas vulnerables a las inundaciones es debido a la impermeabilización de pavimentos en la parte alta de la cuenca y por supuesto el mal manejo y control de los mismos.

El agua es, sin duda alguna, el recurso natural más importante para la subsistencia del ser humano y la calidad de vida de las personas se ve afectada directamente por el acceso a este recurso. A pesar de ser el recurso natural más abundante en nuestro planeta (70% de la superficie terrestre está cubierta de agua) tan solo el 2.53% es agua apta para el consumo humano. La disponibilidad de agua en México se considera crítica, pues se disponen de menos de 5000 m³ por habitante al año (Semarnat, 2013).

Actualmente las ciudades de Latinoamérica ocupan una gran extensión en comparación con los primeros corredores industriales de crecimiento, son en cierta forma “ciudades nuevas” como el caso del valle de Tesislán en el norte o Tlajomulco de Zúñiga en el sur por citar solo algunos, donde predomina en ambos casos un desordenamiento tanto urbano como territorial a consecuencia del uso del automóvil no colectivo a consecuencia de la traza urbana, produciendo territorios fragmentados y cerrados (Lara, 2016).

El proceso de privatización urbana, al igual que el agua potable, promovida en gran medida por los intereses perversos de las inmobiliarias por los beneficios que representa dicho sector, resulta de interés el caso del AMG, en particular la zona norte de Zapopan. Si bien, la ciudad de Guadalajara es vista como, ciudad modelo, aún quedan muchos temas y problemas por resolver y uno de los más significativos es precisamente el que está relacionado a la vivienda en serie con accesos la mayoría restringidos.

La urbanización en zonas de alto riesgo, se ha acentuado con mayor presencia a partir del año 2000, la incorporación del desarrollo sostenible, así como la integración del principio de sustentabilidad, en el diseño de vivienda de interés social, es prácticamente nueva y precisamente ese el cambio de paradigma a seguir: satisfacer la demanda de la

vivienda mitigando lo más posible las Manifestaciones de Impacto Ambiental, asociado al Impacto Hidrológico Cero, es decir, incorporando nuevos elementos arquitectónicos y tecnológicos con alta eficiencia energética que sean capaces de abatir o disminuir las emisiones de Gases de Efecto Invernadero (GEI) (Conavi, 2008).

Sin duda alguna el agua es el recurso más importante para la sobrevivencia del ser humano, por lo que la calidad de la vida de la gran mayoría de la población a nivel mundial, se ve afectada directamente tanto por la cobertura de agua potable y de buena calidad, tan solo por citar un caso particular en nuestro país la situación del agua no solo es crítica sino desfavorable, pues solo se dispone de 1500 m³/hab/año (SEMARNAT, 2020), lo que la Organización de las Naciones Unidas (ONU), lo considera como una fuerte presión del recurso hídrico, sobre todo en zonas en veda, que cuenta nuestro país.

1.1 Generalidades

El valle de Tesistán es una de las zonas de mayor crecimiento inmobiliario en el municipio de Zapopan, pero también en una de las zonas con mayor riesgo ante las inundaciones. esta cuenca hidrográfica se ha caracterizado en los últimos años que tan solo una intensidad de lluvia de 15 mm/hr es lo suficientemente para provocar encharcamientos o inundaciones de alturas considerables (IIEG, 2014).

El valle de Tesistán debido a un cambio y uso de suelo predominantemente agrícola a uno urbanizado ha tenido problemas graves de inundaciones, ya que la infraestructura para la captación de aguas pluviales no es capaz de desalojar los volúmenes precipitados por tormentas torrenciales (Valdivia Ornelas y Suárez Plascencia, 2000)

1.1.1 Planteamiento del problema

El crecimiento urbano sin un plan de Ordenamiento Territorial es la verdadera causa y consecuencia de las inundaciones, en otras palabras, las políticas públicas que se han implantado en cuanto al tema de los riesgos y desastres no han servido de mucho, pues el verdadero problema radica en la falta de conexión de los colectores hacia los sitios de vertido o a las Plantas de Tratamiento de Aguas Residuales (Tucci, 2006).

Los puntos de mayor riesgo ante inundaciones en el Área Metropolitana de Guadalajara son principalmente todos los pasos a desnivel, las avenidas López Mateos, México, Calzada Independencia, las zonas bajas como Expo Guadalajara, Plaza del Sol, la cuenca de Osorio (Parque de la Solidaridad), Plaza Patria que hidráulicamente es como un tapón, ya que atraviesa el canal de aguas pluviales que lleva el mismo nombre.

Se tienen identificadas por lo menos 500 puntos vulnerables como zonas susceptibles a las inundaciones (Valdivia, 2021), entre ellos se encuentran el valle de Tesistán (que es nuestro caso de estudio), colonias marginadas como la Martinica, Indígena, Las Pintas, El Quince y Ferrocarril, por citar solo algunos, y uno de los alcances en este proyecto es determinar

los gastos picos con periodos de retorno desde 50 hasta 100 años, con base en modelos probabilísticos y estadísticos como es el modelo *lluvia-escorrentía* e identificar llanuras de inundaciones por medio de cartografía topográfica extraída del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en la parte baja de la cuenca hidrográfica del Valle de Tesistán-Nextipac.

Las verdaderas causas y consecuencias de las inundaciones no solo en el Valle de Tesistán sino en todo el AMG, principalmente por:

- Una red de drenaje y alcantarillado construida en la década de los 70 para dar servicio a una población de 500,000 habitantes, lo que hace que actualmente sea obsoleta y busque una infraestructura hidráulica y sanitaria mucho más eficiente.
- El diseño insuficiente y ubicación de las bocas de tormenta. en los cruces de avenida El crecimiento acelerado y mal planeado de las extensiones pavimentadas sin una Manifestación de Impacto Ambiental.
- El desconocimiento total de la topografía que presenta tanto el Valle de Atemajac como el de Tesistán (pendientes, zonas invadidas por predios irregulares que originalmente le pertenecen a los cauces y arroyos).

1.2 Localización del proyecto

La ubicación del proyecto, así como su subcuenca hidrográfica se localiza en la zona norte del AMG, justo en la parte media del valle Santa Lucia-Nextipac. Sus coordenadas son 20° 47' 21.73" de latitud norte y 103° 29' 19.17" de longitud oeste, así como una elevación de 1597 metros sobre el nivel del mar(msnm).

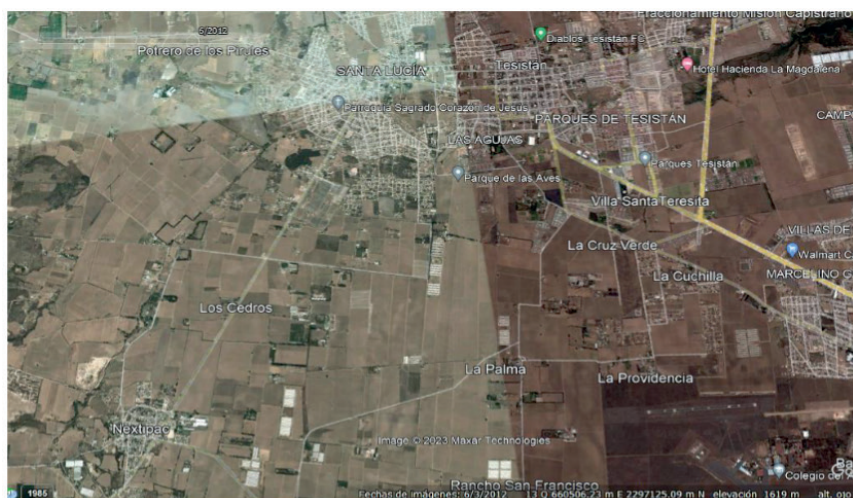


Figura 1. Localización del fraccionamiento Parque de las Aves entre Tesistán, Santa Lucía, Zapopan, Jalisco.

Fuente: Google Earth

1.3 Objetivo General

El objetivo de este estudio será determinar y estimar los parámetros hidrológicos y la magnitud de los escurrimientos pluviales que se presentan provenientes de los terrenos aledaños aguas arriba, con el propósito de efectuar el diseño hidráulico eficiente. Dichos resultados se obtendrán con base en modelos de Probabilidad y Estadística aplicados a la hidrología.

Además de determinar las avenidas máximas que se presentan en los terrenos *que pertenecen al Fraccionamiento Parques de las Aves, aplicando el modelo lluvia-escurrimiento* (Hidrograma Unitario Triangular), con periodos de retorno T_r desde 2 hasta 50 años, esto con el fin de diseñar y proponer las obras de infraestructura hidráulica necesarias tales como: cisternas, bocas de tormenta, tanque de retención para aguas pluviales, así como el análisis de cárcamos de bombeo.

1.3.1 Objetivos específicos

- Recopilar la información climatológica e hidrométrica con base en la información climatológica e hidrométrica de acceso público, proporcionada por el Servicio Meteorológico Nacional, estación: Zapopan.
- Aplicar la metodología *lluvia-escurrimiento*, para la determinación de caudales manejo de escorrentías, con periodos de retorno $T_r = 50$ años.
- Determinación de caudales antes y después de la urbanización debido al cambio de uso de suelo de desarrollos industriales y complejos habitacionales que han ido transformando la cuenca hidrográfica de estudio.
- Graficar los de caudales picos, derivados del cambio de uso de suelo, en los poblados de Tesistán, Santa Lucia, Nextipac, pertenecientes al municipio de Zapopan.

1.4 Justificación

La urbanización en zonas de alto riesgo, se han acentuado con mayor presencia a partir del año 2000, la incorporación de desarrollo sostenible, así como la integración del principio de sustentabilidad en el diseño de viviendas en serie de interés social, es prácticamente nueva (Méndez *et al*, 2021).

Precisamente ese es el cambio de paradigma a seguir: satisfacer la demanda de la vivienda mitigando lo más posible las Manifestaciones de Impacto Ambiental asociado al impacto Hidrológico Cero, es decir, incorporando nuevos elementos arquitectónicos y tecnológicos con alta eficiencia energética que sean capaces de abatir o disminuir las emisiones de Gases de Efecto Invernadero (GEI) (Conavi, 2008).

La iniciativa surge con el fin de lograr un manejo adecuado de las escorrentías

superficiales y así, de esta manera lograr controlar las posibles inundaciones en las partes bajas de la cuenca de los escurrimientos provocados aguas arriba y el aumento del tránsito de avenidas hacia la parte baja.

La implementación de un Sistema de Gestión de los Recursos Hídricos (SGRH), se debe principalmente a una expansión desordenada de las ciudades (un claro ejemplo el municipio de Zapopan, que se ha expandido la mancha urbana hasta Valle de los Molinos). Nuestro SGRH se ha implementado con base en un cambio de paradigma llamado Impacto Hidrológico Cero, es decir se pueden controlar y/o mitigar las inundaciones periódicas anuales en las partes bajas de la cuenca hidrográfica de estudio.

Observando los inicios de este importante tema, el concepto de Impacto Hidrológico Cero se introduce dirigido hacia el manejo de las escorrentías superficiales y en ambos casos este ha surgido por el desmedido crecimiento de las ciudades periféricas.

Aunado a esto, los problemas que ocasionado la falta de planeación urbana es el tema y uso eficiente del agua, que no sido atendido por las autoridades competentes, por no contar con estrategias de políticas de integración, desde su extracción hasta su tratamiento y sus usos posteriores, ya que prácticamente se pierde hasta un 40% en fugas domiciliarias.

El problema radica desde los modelos obsoletos de planeación y territorial, ya que los cambios de usos de suelo para densidades bajas empiezan a construir edificios cuya infraestructura en zonas de barrio no están diseñadas para altas densidades de población y los efectos los notamos en un aumento irreversible de tráfico, disminución de presión de agua o que los edificios hacen que se pierda asolamiento y la vista (Eibenschutz, 2022).

Por ejemplo, en los últimos años a nivel internacional y debido a los efectos del Cambio Climático Global (CCG) que ha ocasionado innumerables inundaciones en todo el planeta (Olcina, 2008) ha estado tomando cada vez más fuerza e interés por la sociedad civil la ciencia de la Hidrología en el manejo sustentable de las aguas pluviales, esto se observa en los claros avances sobre el tema en la CDMX y la ciudad de Guadalajara las dos metrópolis más importantes del país.

2 | ANTECEDENTES

El valle de Tesistán, ubicado en el municipio de Zapopan, Jalisco, tiene una rica historia que se remonta a la época prehispánica. Antes de la llegada de los españoles, esta zona era habitada por la cultura tarasca, quienes dejaron vestigios de su presencia, como petroglifos y herramientas de piedra.

Durante la época colonial, Tesista fue parte del territorio de la hacienda de Oblatos (una de las principales de la región). Durante este periodo, la zona se caracterizó por sus extensos cultivos de maíz, maguey y caña de azúcar. Con el paso del tiempo, Tesistán experimentó un crecimiento demográfico (de ser una zona rural a una zona urbanizada)

y se fue convirtiendo en una de las zonas de mayor plusvalía de la ciudad. Estableciendo una red de caminos y carreteras que conectan a Tesistán con el Área Metropolitana de Guadalajara (AMG).

En el valle de Tesistán se han identificado galerías filtrantes, que en un principio fueron construidas para el abastecimiento de agua potable, dichas galerías datan del siglo a finales del siglo XIX, algunos ya destruidas y otras en uso, tales como la galería de la Venta del Astillero, precisamente de la grieta de Nextipac existente hasta nuestros días (Palerm-Viqueira *et al.*, 2001).

Las grietas que se han presentado en el valle de Tesistán se tienen registros de por lo menos de hace 100 años, dicha zona geológica, su litología está formada por una secuencia de tobas volcánicas sin consolidarse, los Niveles de Aguas Freáticas se localizan casi en los estratos superiores del suelo hasta 25 m de profundidad, las aguas subterráneas hace todavía algunos años eran abundantes, favoreciendo así a los procesos de socavación y como consecuencia, debido a una mala planeación en el municipio se han registrados hundimientos de por lo menos de 5 a 10 cm por año.

Por otro lado, el modelo de crecimiento del AMG ha incrementado la mancha urbana ocupada por espacios dedicados a la agricultura, incluso de tierras altamente productivas. Dicha dinámica crea una destrucción al medio ambiente como rellenos sanitarios y descargas de aguas residuales sin ningún tipo de tratamiento, producto de la dispersión de viviendas y de corredores industriales de la región.

Históricamente Zapopan ha sido destino de distintas migraciones producto de la dinámica urbana en el municipio, por un lado la combinación de fenómenos sociales que configuraron la mancha urbana y metropolitana del municipio (Aldana, 2006), desde los más altos estratos sociales, tales como: Valle Imperial y Capital Norte, hasta los más bajos, tales como: Valle de Los Molinos, Nuevo México y La Martinica y estratos medios como lo es Parques de la Aves (que es nuestro caso de estudio) y Parques de Tesistán, por citar algunos.

Por una parte, las migraciones provenientes de la ciudad de Guadalajara hacia los fraccionamientos y colonias residenciales del norponiente y por otro, la migración campesina tanto de Jalisco como de estados Guanajuato, Guerrero y Michoacán, que llegar a ocupar tierras ejidales del Valle de Tesistán, dando inicio a asentamientos de manera irregular.

La afectación en el valle de Tesistán y sus alrededores comienza a partir del año 2010, poblados como Copalita, Valle de los Molinos, La Magdalena han sufrido un cambio y uso de suelo, por lo que si seguimos dicha tendencia para el año 2045 la expansión urbana ocupará terrenos altamente productivos para la producción de alimentos (IMEPLAN, 2015).

3 | ESTADO DEL ARTE. DESARROLLO DEL MARCO TEÓRICO

3.1 El crecimiento urbano en el municipio de Zapopan, Jalisco

El elemento detonante del crecimiento expansivo en el AMG es consecuencia de las redes viales de hace más de 50 años, caminos suburbanos que conectaban la ciudad de Guadalajara con pueblos rurales, hasta transformarse en ejes estructurales de la red metropolitana.

Guadalajara como todas las ciudades de Latinoamérica, nos muestran una división socioeconómica entre el oriente y el poniente con rentas que se disparan hasta un 400% en comparación con el oriente, ocasionando una división fragmentada, discontinua a partir del anillo periférico.

El AMG está conformada por ocho ejes de expansión, dos hacia el norte (municipio de Zapopan), dos hacia el oriente (municipio de Tonalá), tres hacia el sur (municipio de Tlajomulco de Zúñiga) y uno hacia el poniente, también del municipio de Zapopan, como se muestra en la figura 2.

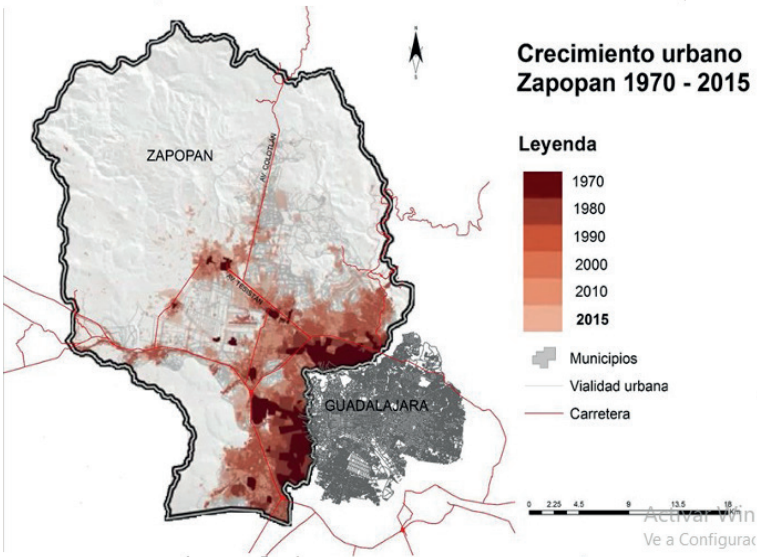


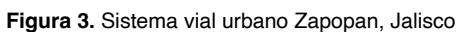
Figura 2. Crecimiento urbano del municipio de Zapopan 1970-2015

Fuente: IMEPLAN, 2015

Cambios de usos de suelo y rentabilidad en Zapopan

El municipio de Zapopan está clasificado como el municipio de mayor crecimiento del AMG y el quinto de mayor crecimiento de los países que conforman la OCDE (Lara, 2017), ya que ofrece un importante auge del sector inmobiliario-financiero. El cambio de uso de suelo del tipo rural a urbanizado, es uno de los elementos clave para la producción inmobiliaria, como es Parques de Tesistán y Parque de las Aves, por citar solo algunos (Roca, 1988).

Por otro lado, la red de transporte público que opera en el municipio es insuficiente, la mayoría por la falta de articulación que conecta internamente las distintas áreas del municipio, dejando sin acceso al transporte público a la mayor parte de las pequeñas localidades que se ubican al norte del municipio, colonias como la Martinica, El Centinela, Valle de los Molinos, se ven afectados por la falta de conexiones internas y grandes limitaciones de transporte, en particular en Zapopan Norte (carretera Colotlán) corredor Nuevo México-Tesistán y Anillo Periférico Norte, como se muestra en la figura 3.



3.2 Normas Técnicas y Complementarias de CONAGUA y SCS

Esta relación se puede obtener por métodos experimentales, sin embargo, existen

coeficientes de escorrentía asociados a los tipos de suelo indicados en el Manual de Agua Potable, Alcantarillado y Saneamiento (MAPAS) del libro de alcantarillado Pluvial que se analizaron en el presente estudio.

Teniendo en cuenta el tipo de suelo y la vegetación de las cuencas hidrográficas se ha definido una variable al coeficiente de escurrimiento, el llamado número de escurrimiento (N), el cual varía de 0 a 100, según el Servicio de Conservación de Suelos (SCS) y que es utilizado en hidrología para métodos del tipo hidrológicos.

Para la selección del número de escurrimiento N, se clasifican los suelos de acuerdo a su grado de permeabilidad designando por la letra A, B, C y D; con base al uso y/o vegetación de dicho suelo.

Suelo tipo A. Potencial de escurrimiento bajo, suelos que tienen alta capacidad de infiltración cuando están completamente húmedos, principalmente arenas y/o gravas muy bien ordenadas, dichos suelos tienen velocidades de transmisión de aguas.

Suelos Tipo B. Suelos que tienen capacidades de infiltración moderada cuando están completamente húmedos principalmente suelos medianamente profundos y drenados con textura de sus agregados variados entre moderada y moderadamente fina, estos tienen las características de velocidades medias de transmisión.

Suelos Tipo C. Suelos que tienen la capacidad de infiltración bajas cuando están completamente húmedos principalmente suelos que contienen una capa que impide el movimiento hacia abajo o suelo con textura fina a moderadamente fina, dichos suelos tienen baja velocidad de transmisión de agua.

Suelos Tipo D. Potencial de escurrimiento alto, suelos que tienen capacidad de infiltración muy bajo cuando están completamente húmedos principalmente suelos arcillosos con alto potencial de expansibilidad, suelos con niveles freáticos altos, suelos con capas de arcillas compactas cerca de la superficie o capas delgadas de suelo cerca del material permeable, dichos suelos tienen una velocidad de transmisión de agua muy baja.

Tipo de área drenada		
	Mínimo	Máximo
Zonas Comerciales		
Zona Comercial	0.75	0.95
Zona mercantil	0.70	0.90
Vecindario	0.50	0.70
Zonas residenciales		
Unifamiliar	0.30	0.50
Multifamiliares espaciados	0.40	0.60
Multifamiliares compactos	0.60	0.75
Semiurbanos	0.25	0.40
Casas habitación	0.50	0-70
Zonas Industriales		
Espaciados	0.50	0.80
Compactos	0.60	0.90
Cementerios y parques	0.10	0.25
Campos de juego	0.20	0.35
Patios de ferrocarril y terrenos sin construir	0.20	0.40
Zonas suburbanas	0.10	0.30

Tabla 1. Coeficientes de escorrentía C, para distintos tipos de terreno

Fuente: Manual de Agua Potable, Alcantarillado y Saneamiento, MAPAS

4 I MATERIALES Y MÉTODOS

Para alcanzar cada uno de los objetivos específicos, se hizo una investigación detallada, iniciando con los requisitos de trámite de licencia de construcción en Parques de las Aves, Tesistán, para vivienda dúplex e individuales de dos niveles, así mismo se realizó un proyecto tanto de urbanización como de obras de agua potable y alcantarillado que se adecuara a este informe técnico de prácticas profesionales, para ejecutar los diferentes procesos de construcción de vivienda en serie.



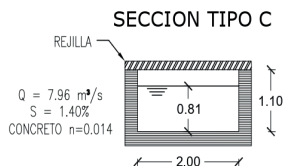
Figura 4. Lotificación de los terrenos a construir vivienda en serie y su ubicación

Fuente: Elaboración propia

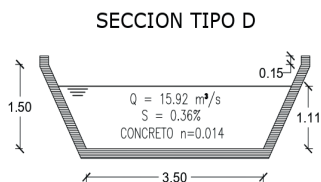
Cabe señalar que dichos procesos de construcción en serie se llevaron a cabo con base en las Normas Técnicas Complementarias para la Revisión de la Seguridad Estructural de Edificaciones NTC-RSEE-2017, del Distrito Federal, dicha información se complementa con evidencias fotográficas, para un mejor análisis y comprensión de los procesos constructivos.

4.1 Obras de infraestructura para el desarrollo

Para este desarrollo de Parque las Aves, se diseñó un canal de captación de aguas pluviales para atender el tema de escurrimientos dentro del mismo desarrollo en conjunto con las autoridades competentes para su autorización, el cual se conecta al canal general de Río Blanco que pasa por la localidad de Tesistán.



Canal Lleno							
Tirante	Area Humeda	Perimetro Humedo	Radio Hidraulico	Velocidad	Ancho Superficie Libre	Energia Especifica	Gasto
m/s	m²	m	m³/m	m/s	m	m	m³/s
1.10	2.20	4.20	0.52	5.49	2.00	2.44	12.08
Tirante Normal							
Tirante	Area Humeda	Perimetro Humedo	Radio Hidraulico	Velocidad	Ancho Superficie Libre	Energia Especifica	Porcentaje Lleno
m/s	m²	m	m³/m	m/s	m	m	%
0.81	1.41	3.41	0.45	4.94	2.00	2.05	73.30%



Canal Lleno							
Tirante	Area Humeda	Perimetro Humedo	Radio Hidraulico	Velocidad	Ancho Superficie Libre	Energia Especifica	Gasto
m/s	m²	m	m³/m	m/s	m	m	m³/s
1.80	4.38	6.55	0.75	4.08	5.00	2.55	24.03
Tirante Normal							
Tirante	Area Humeda	Perimetro Humedo	Radio Hidraulico	Velocidad	Ancho Superficie Libre	Energia Especifica	Porcentaje Lleno
m/s	m²	m	m³/m	m/s	m	m	%
1.11	4.49	6.98	0.75	3.24	4.41	1.75	73.89%

Figura 5. Diseño de canal pluvial para el desarrollo Parque de las Aves.

Fuente: Elaboración propia.

Esta obra de infraestructura se diseñó para evitar inundaciones con las colonias aledañas al desarrollo y controlar estos escurrimientos en temporal de lluvia, ya que es un tema de importancia para la sociedad y para los demás desarrollos tomen conciencia sobre esta problemática de las inundaciones.



Figura 6. Canal de aguas pluviales desarrollo Parque de las aves.

Fuente: Elaboración propia.

4.1.1 Análisis hidrológico para periodos de retorno desde 2 hasta 100 años

Debido a las frecuentes inundaciones que se han presentado en la Zona norte del Área Metropolitana de Guadalajara AMG, las condiciones políticas y económicas de la

región (las obras millonarias que se hicieron) además de lo complejo de la problemática han causado cuantiosos daños a la zona semiurbana alrededor de las localidades en Tesistán y Santa Lucía ambas pertenecen al municipio de Zapopan.

Por estas razones se justifica la realización del proyecto *“Estudio Hidrológico e Impacto Cero para determinar gasto picos (Qp) con un periodo de retorno de 2 años hasta 50 años ubicados en los terrenos donde se localiza el Fraccionamiento Parques de las Aves, localidad Tesistán, Zapopan,”* para reducir también el arrastre de azolves y controlar los efectos de erosión que trae como consecuencia avenidas torrenciales.

En virtud de que se trata de una obra de equipamiento urbano dentro de la Zona Conurbada de Guadalajara, para diseñar y construir el drenaje pluvial para esta obra, aplican los Lineamientos Técnicos del Sistema Intermunicipal para los servicios de Agua Potable y Alcantarillado (SIAPA) en la propia Zona Metropolitana de Guadalajara.

4.1.2 Factores restrictivos a la urbanización

Analizando los factores naturales el área de estudio, destacan por su carácter restrictivo los siguientes aspectos:

Las condiciones impuestas por el medio físico natural, determinan las áreas que tienen aptitud para utilizarse en el desarrollo urbano, se presentan las siguientes limitantes al desarrollo.

- Se encontró que la mayor parte del área de estudio registra una pendiente de 5% al millar, la cual presenta restricciones a la urbanización debido a que en combinación con las carencias de infraestructura presenta serios problemas de inundaciones, aunque estos suelos se pueden acondicionar para la urbanización, ya que los costos de infraestructura en terrenos que presentan estas pendientes dada la conformación del terreno son bajos, debiendo realizarse estudios correspondientes que prevean los riesgos y se realicen las obras necesarias para evitar las inundaciones permitiendo drenar adecuadamente las áreas de reserva urbana.
- El potencial agrológico de los suelos está clasificado de capacidad agrícola moderada, lo que deberá asimismo de tomarse en cuenta para prever las áreas de reserva urbana.

Un factor de importancia en hidrología es el coeficiente de escorrentía, que determina la capacidad que tiene el suelo para retener, evaporar e infiltrar las aguas pluviales. El coeficiente de escorrentía se define como la relación entre la lámina de agua precipitada sobre una superficie y la lámina de agua que escurre superficialmente.

Esta relación se puede obtener por métodos experimentales, sin embargo, existen coeficientes de escorrentía asociados a los tipos de suelos indicados en el Manual de Agua Potable y Alcantarillado y Saneamiento (MAPAS) del libro Datos Básico para Proyectos de Agua Potable y Alcantarillado que se analizaron en el presente estudio hidrológico.

4.1.3 Aplicación del modelo lluvia-escurrimiento

La estimación de los gastos picos es demasiado compleja si no se cuenta con información hidrométrica y climatológica actualizada, para ello se utilizarán herramientas como la probabilidad y la estadística, todo esto para presentar alternativas de solución, mediante obras hidráulicas, tales como: rectificación de cauces y arroyos, obras de desazolve en canales de aguas pluviales.

Para la determinación del gasto pico se utilizó el modelo lluvia-escurrimiento, dicho método consiste en determinar una altura de precipitación base, la cual está asociada a una duración de 1 hora y un periodo de retorno de 10 años. A partir de esta se determina la altura de precipitación específica de diseño de la cuenca de estudio, para lo cual la precipitación es afectada por tres factores que están relacionados con el tiempo de concentración, el área de la cuenca y el periodo de retorno que se haya elegido para interpolar los datos.

Dichos factores se estimaron después de varios análisis, cuya finalidad fue establecer una relación congruente entre la cantidad de agua de lluvia y los volúmenes escurridos, sus valores se han ordenado en un rango práctico como se muestra en la tabla 1.

Duración de la tormenta hr	factor recomendado	Área de la cuenca km ²	factor recomendado	Periodo de retorno años	factor recomendado
0.50	0.79	1.00	1.00	2	0.67
1.00	1.00	10.00	0.98	5	0.88
2.00	1.20	20.00	0.96	10	1.00
8.00	1.48	50.00	0.92	25	1.15
24.00	1.50	100.00	0.88	50	1.25

Tabla 1. factores de ajuste para determinar la precipitación específica de diseño

Fuente: Gerencia Regional de Agua del Valle de México

5 | RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados a obtener son básicamente como ya mencionamos gastos picos para periodos de retorno de 100 años (antes y después de la urbanización) bajo el paradigma de Impacto Hidrológico Cero, que es reducir los impactos ocasionados por los excedentes de los caudales picos.

La problemática principal sigue siendo como ya lo señalamos un mal manejo de las aguas pluviales en temporal de lluvias, los sistemas de drenaje por separado e infraestructura de vasos reguladores y canales existentes en la cuenca han sido insuficientes, dicha problemática es ocasionada por una mala política de integración sobre todo a la hora de que se autorizan los cambios de usos de suelo y comienzan a urbanizar grandes extensiones de áreas naturales protegidas, como está ocurriendo en el valle de Tesistán y el Bosque El Nixticuil.

Para determinar los gastos picos como primer paso se calcula el tiempo de concentración t_c , que es el tiempo de recorrido del agua desde el inicio de la cuenca (aguas arriba) hasta su propia salida (agua abajo). El tiempo de concentración se refiere al lapso que transcurre para que el agua de lluvia transite desde la entrada hasta el punto de salida, cabe mencionar que este principio solo aplica a cuencas exorreicas. Para el caso de escurrimiento superficial, se obtiene mediante la fórmula de Kirpich.

$$t_c = 0.0003254 \left(\frac{L_c}{S^{0.5}} \right)^{0.77} \quad \text{ecn. 1}$$

Donde:

t_c = tiempo de concentración (hr)

L_c = longitud del cauce principal, definido como el de mayor tiempo de recorrido (m)

S = Pendiente de la subcuenca o área a servir del fraccionamiento (adimensional)

Los gastos picos, así como los hidrogramas sintéticos antes y después de la urbanización para efectos de diseño, se obtuvieron con base en la metodología lluvia-escurrimiento, para ello previamente se determinaron características fisiográficas del área de aportación del fraccionamiento Las Aves, tales como:

- Área de la cuenca $A_c = 3.5 \text{ km}^2$
- Pendiente equivalente constante $S = 0.0039$
- Longitud del colector principal del fraccionamiento a desalojar las aguas pluviales $L_c = 850 \text{ m}$
- Tiempo de concentración $t_c = 0.494 \text{ hr} \sim 29.67 \text{ min.}$

6 | CONCLUSIONES

Para resolver la problemática de la determinación del gasto máximo ordinario en una corriente para demarcar el cauce y la zona federal en un sitio o tramo específico, es necesario hacer un análisis cuidadoso de la información disponible, hidrométrica o pluvial y fisiográfica de la cuenca. La información hidrométrica o climatológica debe ser consistente, es decir tener en cuenta la existencia o no de obras hidráulicas que modifiquen el régimen de la corriente a la fecha que se haga el estudio y en su caso ajustar debidamente los datos.

La base de la determinación del gasto máximo ordinario es el método estadístico presentado y complementado con el de la curva de intensidades de lluvia-duración de gastos-periodo de retorno empíricos o algunos otros de los probabilísticos conocidos con el fin de asignar al gasto su correspondiente periodo de retorno que la práctica ha indicado que 50 años es un buen índice, si el régimen de la corriente es perenne, es decir que transporta agua todo el año.

En las zonas con régimen natural de escurrimiento intermitente es conveniente que la muestra de gastos sea amplia para el mejor conocimiento del comportamiento de la

corriente, ya que puede haber gastos grandes y gastos nulos. Si la muestra es pequeña es conveniente hacer un estudio adicional usando modelos *lluvia-escurrimiento*.

Debe tenerse presente, que en zonas de desbordamiento de la corriente (planas, valles y planicies), al efectuar el tránsito del gasto máximo ordinario, por el tramo del cauce en estudio, puede desbordar e invadir una importante extensión en terrenos aledaños. En este caso la delimitación del cauce será hasta el margen del cauce marcado por las avenidas ordinarias sin inundar y a partir de este se establecerá la zona federal.

6.1 Recomendaciones

Como recomendaciones se debe adquirir una conciencia clara de la importancia de la gestión del agua, ya que por un lado reducen la escasez del preciado líquido que sufre la mayor parte de la población, y por otro evitar que grandes volúmenes de agua se desperdicien.

Para detener el agua existen diversos tipos de obras y prácticas como son: zanjas trincheras a nivel, represas escalonadas, pozos de absorción y otras más que permiten almacenar una buena parte del agua de lluvia, para uso posterior.

Es indispensable que estas acciones para el almacenamiento de agua, de manera superficial y subterránea se lleven a cabo con criterio racional y sistemáticamente en toda la subcuenca, y al mismo tiempo una reforestación exhaustiva.

Con todo lo anterior, se puede observar que, si queremos disponer de mayor agua, es necesario detenerla y cosechar con obras adecuadas, de tal manera que la mayor parte de la precipitación puede detenerse e infiltrarse o conducirse a los almacenamientos disponibles.

Además de la conducción del agua de lluvia a los almacenamientos superficiales disponibles, como lagunas, lagos y otros; la recarga de los acuíferos es una práctica recomendable ya que resuelve varios problemas como reducir la evaporación, evita las inundaciones, reduce las avenidas y los desastres que estas ocasionan, reduce la erosión hídrica y evita el azolvamiento de presas, cuerpos de agua, tierras de cultivo y poblaciones en zonas vulnerables.

REFERENCIAS

Caro, J. L., *et al.*, (2022). Soluciones y alternativas a las inundaciones periódicas anuales en zonas de alto riesgo en el Área Metropolitana de Guadalajara, un desafío a los planes de ordenamiento urbano y territorial. *Revista Ciencia Latina Científica Multidisciplinar*, Núm. 6, Vol. 6, pp. 2089-2106. disponible en: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala>

Comisión Nacional de Vivienda Conavi (2006). Estadísticas de vivienda. Disponible en: http://www.conavi.gob.mx/politica_estadisticas.html. fecha de consulta: 23 de enero de 2023.

Duhau, E. (2011). La ciudad construida y las nuevas formas de producción del espacio urbano. Patricia Urquieta (coord), *Ciudades en transformación. Disputas por el espacio, apropiación de la ciudad y prácticas de ciudadanía*. Posgrado en Ciencias del Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia, Bolivia. pp. 55-60.

Eibenschutz H. R. (2012). Repensar la metrópoli II. Políticas e instrumentos para la gestión metropolitana. Tomo I (1ª ed.) Universidad Autónoma Metropolitana. México, D. F. Disponible en: <https://casadelibrosabiertos.uam.mx/gpd-repensar-la-metropoli-ii-dos-tomos.html>

Instituto Metropolitano de Planeación del Área Metropolitana de Guadalajara (2015). Área Metropolitana de Guadalajara. Expansión Urbana: análisis y prospectiva 1979-2045. México.

Lara Guerrero, J. (2017). La expansión urbana orientada por el corredor Nuevo México-Tesistán en la periferia norte del municipio de Zapopan, Jalisco. Tesis Doctoral del programa Geografía y Ordenamiento Territorial de la Universidad de Guadalajara.

M. Tucci, Carlos E. (2007). Gestión de inundaciones urbanas. Instituto de Pesquisas Hidráulicas de la Universidades Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Universidad Nacional de Córdoba, Instituto Superior de Recursos Hídricos, Argentina.

Manual de Agua Potable, Alcantarillado y Saneamiento. Datos básicos para proyectos de Agua Potable y Alcantarillado (2018). Comisión Nacional del Agua, México, D. F.

Martínez Castillo, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. Revista electrónica Educare, vol. XIV, núm. 1, enero. Junio 2010, pp. 97-111. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.

Normas Técnicas Complementarias para la Revisión de la Seguridad Estructural de Edificaciones (2017). Gaceta Oficial de la Ciudad de México. Disponible en: https://www.academia.edu/407047NORMAS_TECNICAS_COMPLEMENTARIAS_2017

Olcina Cantos, J. (2008). Prevención de Riesgos: Cambio Climático, Sequías e Inundaciones. Panel científico-técnico de seguimiento de la política del agua. Departamento de Análisis Geográfico Regional y Geografía Física. Universidad de Alicante. España.

Palerm-Viqueira, J., Pimentel-Equihua, J. L., y Urrutia Facugauchi, J. (1993). Técnicas hidráulicas en México, paralelismos con el viejo continente: II. Galerías filtrantes (qanats). II Encuentro sobre Historia y Medio Ambiente, 24-26 octubre 2001. Huesca, España. p. 36.

Pfannenstien, B Martínez, J. O., Anacleto, E. E., Sevilla, S. (2019). Planificación urbana y la influencia de las urbanizaciones cerradas: El Área Metropolitana de Guadalajara, México. Revista: Economía, Sociedad y territorio, vol. XIX, núm. 59, pp. 1087-1117. El Colegio Mexiquense A. C.

Roca, J. (1988). La estructura de valores urbanos: un análisis teórico-empírico. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.

ValdiviaOrnelas,L.,SuarezPlascencia,C.(2002).RiesgosnaturalesenelÁreaMetropolitanadeGuadalajara. Observatorio Geográfico de América Latina. Disponible en: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/index.html>

MAESTRÍA EN ATENCIÓN INTEGRAL DEL VIH

Data de submissão: 09/12/2024

Data de aceite: 02/01/2025

Vilma Chávez de Pop

Dra., decana de la Facultad de Ciencias de la Salud de Universidad Galileo-FACISA-

Cristina Calderón

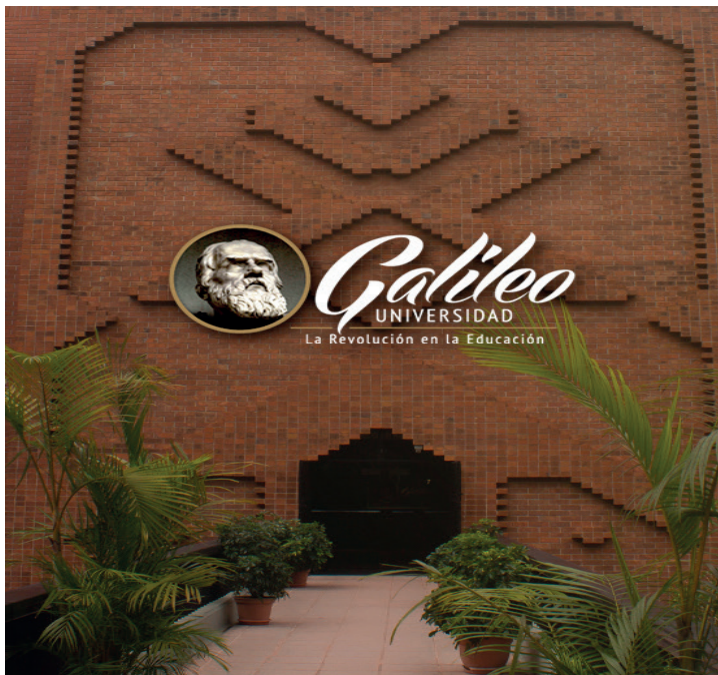
Dra., directora ejecutiva de la Asociación de Educación Multidisciplinaria del VIH-AEMVIH- Fundadora y directora docente de la Maestría en Atención Integral del VIH

parte del diario vivir para el ser humano, debido en gran parte a que estos se encuentran ligados a todo el proceso social, laboral y productivo, no solo de Guatemala, sino del mundo entero. En este contexto, la educación superior representa un pilar fundamental para desarrollar las destrezas y adquirir los conocimientos necesarios que demanda la nueva economía. Este factor le delega a la universidad un papel muy importante, no sólo para la formación de profesionales, sino principalmente para la generación de nuevos conocimientos que respondan a las necesidades de un mundo cada vez más competitivo.



UNIVERSIDAD GALILEO Y ASOCIACION MULTIDISCIPLINARIA DEL VIH -AEMVIH- MAESTRÍA EN ATENCIÓN INTEGRAL DEL VIH

En la actualidad, los cambios drásticos, el conocimiento y la tecnología se han convertido en elementos que forman



Universidad Galileo es una entidad educativa superior, producto de 40 años de labor y esfuerzo constante de un selecto grupo de profesionales encabezado por el Doctor Eduardo Suger Cofiño, Ph.D., fundador y Rector, quien ha logrado conformar una propuesta educativa completamente diferente a la tradicional y que es impulsada por un lema muy claro: **“Educar es cambiar visiones y transformar vidas.”**



En este contexto Galileano, la academia está subordinada al desarrollo humano y aumento de competitividad. Cuenta en su haber con más de 40 años de experiencia en el

área de la formación universitaria de Guatemala, en un inicio como Facultad de Ingeniería de Sistemas, Informática y Ciencias de la Computación, de la Universidad Francisco Marroquín, y ahora como una casa de estudios superiores comprometida con la formación y preparación de profesionales de reconocimiento mundial.

Fue autorizada por el Consejo de Enseñanza Privada Superior en octubre de 2000, que la convierte en la primera universidad de Guatemala con enfoque tecnológico. Debido a ello, para el personal que la conformamos, es muy importante que se tenga conocimiento sobre la conformación de nuestra universidad, sus entidades académicas, las carreras, especialidades y demás que ofrece y todos los detalles que nos identifican como una institución vanguardista que ha marcado, con su labor, la inserción competitiva de Guatemala en la era tecnológica y la nueva globalización del siglo 21.

Universidad Galileo ha experimentado un crecimiento muy significativo, el cual ha sido calificado de “Extraordinario”, durante los últimos años. Este se ha dado tanto en número de estudiantes, como en número de programas y ha hecho de Galileo una de las universidades más notoriamente importante de la región centroamericana, latinoamericana y del Caribe. Esto es producto de una clara visión y de un firme compromiso con la misma.

Visión

Impulsamos la evolución del pensamiento humano, revolucionando la educación superior.

Misión

Nuestra Misión es la formación de profesionales con excelencia académica de nivel mundial, un alto espíritu de justicia, valores humanos y éticos, al servicio de nuestra sociedad, al incorporar la ciencia y la tecnología contemporánea.

Estamos comprometidos con Guatemala y más allá de las fronteras a darle oportunidad de acceder a estudios universitarios a todas las personas sin distinción de raza, condición social, ni localización geográfica.

Nuestro objetivo es la formación de personas verdaderas participantes, en la solución de problemas de desarrollo social de la comunidad guatemalteca, particularmente y en general comunidades que han requerido de una solución a distancia con nuestros cursos, programas, diplomados, maestrías, doctorados, etc.

Somos una entidad educativa, que promueve el uso de la ciencia y la tecnología para la solución de los problemas nacionales e internacionales.

Nuestros Valores

Las personas que conforman la Universidad Galileo, autoridades, catedráticos,

alumnos y trabajadores creemos en:

- El individuo como ser humano, y estamos conscientes en que, la principal herramienta para el crecimiento de las personas es la educación.
- La enseñanza de principios éticos, jurídicos y económicos para una sociedad de personas libres y responsables.
- La convivencia pacífica de las personas, sin importancia de creencias religiosas, políticas, ni de razas.
- La armonía de los pueblos en paz.
- Las personas maestras como el más importante factor de cambio de nuestra sociedad.
- La urgente necesidad de poner a disposición de la comunidad educativa del país y de la región, las herramientas tecnológicas necesarias para una mejor formación.
- En la urgente necesidad de mejorar las condiciones de nuestro medio ambiente, para crear un entorno ecológico apropiado para las futuras generaciones, que nos hace pensar en proyectos de impacto nacional en esta disciplina.
- En que las condiciones ecológicas de nuestro país y nuestra posición geográfica nos invita a asumir un liderazgo en Latinoamérica y el Caribe.

Y nos comprometemos a:

- Respetar a todas las personas sin discriminación de sexo, raza, condición social o política.
- Promover y respetar los valores morales y cívicos.
- La buena utilización del tiempo y la tecnología.
- Mejorar los hábitos de trabajo en forma constante para alcanzar la excelencia en todas las áreas de nuestra vida.
- Representar en forma digna y con orgullo a nuestra universidad.
- Respetar el ambiente ecológico y promover el buen uso de los recursos naturales.
- Promover la paz dentro de nuestro país y en nuestro entorno.



Facultad de Ciencias de la Salud (FACISA)

Se creó en el año 2002 con una nueva visión de crear carreras que den alternativas con excelencia académica y desarrollo humano de profesionales que intervengan de manera integral en la salud de la población usuaria de los servicios de salud públicos o privados.

Desarrollamos carreras técnicas, licenciaturas y maestrías con un nuevo enfoque tecnológico y según las necesidades que la modernidad exige de los establecimientos de salud.

Además, la Facultad de Ciencias de la Salud desarrolla actividades con los alumnos de proyección social por medio de jornadas y actividades de servicio a la comunidad.

Visión

Ser reconocida como la mejor unidad académica en el ámbito centroamericano, latinoamericano y del Caribe, en la formación y capacitación de profesionales en el campo de la salud, con fundamento galileano científico y tecnológico, con valores éticos y morales, para proveer un servicio integral competente y eficiente en todas las áreas, promoviendo la investigación y la innovación, que responda a las necesidades de la población en general.

Misión

Formamos y capacitamos profesionales con excelencia académica, científica, calidad humana y de servicio en el área de salud, por medio del desarrollo de programas con tecnología y métodos innovadores, al darle oportunidad a la población de acceder a formación y capacitación universitaria sin distinción alguna, a través del fortalecimiento y creación de nuevas alternativas educativas respaldadas con docentes certificados en su área de competencia.

<https://www.galileo.edu/facisa/carrera/maestria-atencion-integral-vih/>



Asociación Multidisciplinaria del VIH

Se conforma por la necesidad de formar personas profesionales de diferentes carreras y grados de escolaridad, en la Atención Integral de las personas con VIH. Después de impartir un Diplomado en Atención Integral del VIH por 11 años, ofrecer capacitaciones a empresas, ONG, OG y diferentes instancias y personas, se conforma, la Asociación de Educación Multidisciplinaria del VIH para atender específicamente a personas interesadas en la temática, a lograr responder a la pandemia del VIH, coordinando y ofreciendo una Atención Integral del VIH.

Visión: Contribuir a la respuesta de la pandemia de VIH, a través de la sensibilización, formación y especialización de personas interesadas en la temática, para promover, defender, coordinar y ofrecer Atención Integral a las personas con VIH.

Misión: ser una instancia solida rectora del sector educación, que a través de la información, educación, capacitación y especialización conduzca a la prevención y Atención Integral del VIH, generando personas especializadas, interesadas en formular, coordinar, implementar y mantener acciones en la Atención Integral del VIH.

“Educar es cambiar visiones y transformar vidas”

“Las Maestrías en la Universidad Galileo son una muestra de la reestructuración educativa que debe darse en el mundo que hoy en día vivimos”

Dr. José Eduardo Suger Cofiño, Ph.D. Rector de la Universidad Galileo.



Maestría en Atención Integral del VIH

La Maestría en Atención Integral del VIH de la Universidad Galileo es una especialización **vanguardista a nivel centroamericano, latinoamericano y del caribe**. A través de una alianza estratégica con la Asociación de Educación Multidisciplinaria del VIH-AEMVIH-

VISIÓN:

Ser la maestría vanguardista a nivel centroamericano, latinoamericano y del Caribe en las áreas Psico-bio-inmuno-social en la temática del VIH, para coordinar y ofrecer una Atención Integral del VIH

MISIÓN:

Formar, educar y sensibilizar a personal multidisciplinario en la Atención Integral del VIH.

REQUISITOS DE LAS PERSONAS PARA OPTAR A LA MAESTRIA:

Perfil de ingreso

- Profesional con grado de licenciatura.
- Contar con el acceso a una computadora con internet.
- **Perfil de las personas egresadas**
- Al finalizar la Maestría de especialización en la Atención Integral a personas con VIH, la persona profesional será capaz de: Conocer, analizar, interpretar y entender en materia Psico-bio-inmuno-social a personas con VIH; dentro de un contexto ético-legal.
- Abordar, diagnosticar y tratar de forma integral a una persona con VIH.
- Prevenir la transmisión vertical por medio de diagnóstico y seguimiento temprano y oportuno.
- Conocer los protocolos nacionales e internacionales de tratamiento integral de la infección del VIH.
- Conocer los instrumentos legalmente ratificados a nivel nacional e internacional en la defensa y promoción de los Derechos Humanos relacionados a la infección por el VIH.
- Capacidad de coordinar en grupos multidisciplinarios, el abordaje integral de una persona con VIH.

- Por su modalidad virtual no tiene fronteras, enfatizado la frase de la reestructuración educativa del Rector de la Universidad Galileo; Dr. Eduardo Suger Coñío, Ph.D.

La Maestría en Atención Integral del VIH consta de:

- 8 trimestres.
- 24 cursos.
- 124 clases.
- Estructura de tesis como requisito para obtener su grado de Master en Atención Integral del VIH.
- Su modalidad virtual; se adapta a horarios y tiempo de cada Maestrando.
- Personas Profesionales en grado de Licenciatura de Guatemala y de los países de la Región de América Latina y el Caribe.

Objetivos de la Maestría:

El objetivo de la Maestría es formar líderes profesionales, quienes tengan la misión de desarrollar un **enfoque integral en la atención del VIH con una orientación al trabajo multidisciplinario**.

El pénsum de la Maestría se encuentra diseñado para que las personas profesionales desarrollen una serie de competencias que les permitan **conocer, analizar, interpretar y comprender en materia de la Psico-bio-inmuno-social a las personas con VIH**, dentro de un contexto ético-legal para que el proceso de descentralización y cobertura de atención integral, sea factible.

ACERCA DE LA ESPECIALIDAD

En el campo de la salud pública, el **VIH es una de las infecciones que ha presentado a lo largo de los años una serie de retos** que necesitan ser continuamente abordados de forma integral por personas profesionales especializadas, quienes cuenten con conocimientos amplios y actuales en esta materia. Bajo este contexto, Universidad Galileo y la Asociación de Educación Multidisciplinaria del VIH-AEMVIH-, formaron una alianza estratégica y diseñaron un **programa que permite a las personas profesionales desarrollar las competencias necesarias para afrontar los retos** que implican desenvolverse dentro de esta área, a través de su Facultad de Ciencias de la Salud-FACISA-.

VISIÓN:

Ser la maestría vanguardista a nivel centroamericano y del Caribe en las áreas Psico-bio-inmuno-social en la temática del VIH.

MISIÓN:

Formar personal multidisciplinario en la Atención Integral del VIH.

Modalidad: Virtual

- **Duración:** 2 años
- **Jornadas:** Virtual
- **Sedes:** Virtual- Educación en línea Modalidad e-learning
- **Entidad:** Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Galileo, Guatemala

Perfil de Egreso a futuro

Al concluir la Maestría en Atención Integral de VIH, las personas Master serán capaces de:

- Abordar, diagnosticar y tratar de forma integral a una persona con VIH.
- Diseñar, organizar, planificar y evaluar programas de prevención.
- Transmitir conocimientos de personas expertas, con las últimas actualizaciones en temas relacionados con la infección de VIH a públicos especializados y no especializados. Laboral

Las personas egresadas de la Maestría en Atención Integral del VIH de Universidad Galileo están preparadas para trabajar en variedad de sectores y perfiles profesionales, en absoluta coordinación con:

Jefe de Unidad de Atención Integral de VIH e Infecciones Crónicas

Diseño y ejecución de un plan de trabajo anual, asistencia técnica, diagnóstico y tratamiento. Rol activo en el desarrollo de metas y objetivos del programa. Creación de Iniciativas. Generación de informes.

Infectología

Especialistas encargados de tratar en primera instancia la infección del VIH, en coordinación con un equipo multidisciplinario para intervenir según las necesidades y posibles complicaciones de la persona con VIH.

Docente

Planear, organizar y manejar la docencia, investigar y extender dentro del área de conocimiento. Transmitir los conocimientos de acuerdo con el programa académico establecido por la entidad. Evaluación de objetivos y acompañamiento a las personas estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Pensum de Estudios por trimestres

TOTAL, DE CREDITOS ACADEMICOS 72

Citado del Reglamento Vigente de la Universidad Galileo, Guatemala.

11.2 Programas de Postgrado

Un (1) Crédito Académico (CA) equivale a:

11.2.1 Doce (12) horas de clase presencial (o virtual según sea el caso). Se asume que una (1) hora de estudio presencial (o virtual) requiere, en promedio, un esfuerzo adicional de tres (3) horas de estudio. Esto significa que un (1) CA exige de la persona Maestranda un esfuerzo total de doce (12) horas más treinta y seis (36) horas equivalentes a cuarenta y ocho (48) horas de estudio.

11.2.2 Veinte (20) horas de trabajo supervisado, exposiciones e investigaciones.

11.3 La Universidad, por su autonomía, define la duración de sus períodos académicos.

11.4 El número de horas semanales de trabajo de un estudiante por un (1) crédito académico depende del número de semanas del período lectivo. De la misma forma el número de horas presenciales (o virtuales), depende de la naturaleza de la asignatura y de la metodología empleada.

11.5 La distribución de horas por semana puede no ser uniforme durante el período lectivo.

Programa de los Módulos a tratar en la Maestría de Atención Integral del VIH

1. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL VIH

2. DIVERSIDAD SEXUAL Y VIH

3. EL VIRUS DE INMUNODEFICIENCIA HUMANA: AGENTE ETIOLOGICO DEL SIDA

4. INMUNOPATOLOGIA DEL SIDA. AVANCES EN VACUNAS

5. PROCESO DEL DIAGNÓSTICO DEL VIH

6. INTRODUCCIÓN AL VIH: VIH Y ENFERMEDAD HUMANA: PREVENCIÓN ABORDAJE DEL VIH EN CONTEXTO DE EMERGENCIA

7. VIH: MITOS Y REALIDAD. EPIDEMIOLOGIA DE LA INFECCION POR VIH. AHORA Y EN EL 2050

8. LA PANDEMIA DE VIH EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

9. MONITOREO DE LA INFECCIÓN DEL VIH
10. INVESTIGACIÓN I, II, III Y IV
11. CUIDADOS GENERALES Y VIH
12. FARMACOGENETICA Y FARMACOGENOMICA
13. INFECCION POR OTROS RETROVIRUS HUMANOS VIH-2, HTLV-1, HTLV-2, HTLV-3 Y HTLV-4
14. MECANISMOS DE TRANSMISION Y ESTRATEGIAS DE PREVENCION DE LA INFECCION POR VIH. PROFILAXIS PRE Y POSTEXPOSICION
15. INFECCIONES OPORTUNISTAS I, II Y III
16. MANIFESTACIONES MUCOCUTANEAS SARCOMA DE KAPOSÍ Y VIRUELA DEL MONO EN PACIENTES CON VIH
17. LINFOMAS EN PERSONAS CON VIH
18. TRASTORNOS NEUROCOGNITIVOS EN PERSONAS CON VIH
19. TRASTORNOS PSIQUIATRICOS
20. NUTRICIÓN Y VIH
21. TRATAMIENTO ANTIRRETROVIRAL, ADHERENCIA
22. RESISTENCIA Y ARV'S:
23. CO-INFECCIÓN TB-VIH
24. MANIFESTACIONES OFTALMOLÓGICAS Y VIH
25. PARÁSITOS Y ENFERMEDADES NEUROLÓGICAS INFECCIOSAS
26. MANIFESTACIONES ORALES
27. MANIFESTACIONES NEUROLÓGICAS NO INFECCIOSAS
28. ENFERMEDAD PULMONAR Y CÁNCER
29. HONGOS Y VIH
30. PRECAUCIONES UNIVERSALES, RIESGO LABORAL Y NO LABORAL
31. MUJER Y VIH: TRANSMISIÓN VERTICAL DEL VIH
32. NIÑEZ Y VIH: PROTECCION A NIÑEZ, ADOLESCENCIA, JUVENTUD Y VIH
33. SIDA Y HEPATITIS
34. MANIFESTACIONES DERMATOLÓGICAS Y VIH
35. INFECCIONES GASTROINTESTINALES Y VIH
36. FIEBRE, VACUNACIÓN Y LA INFECCIÓN DEL VIH
37. PSICOLOGIA Y VIH: TANATOLOGÍA ADICCIONES GRUPOS DE

AUOTOAPOYO, BURN OUT

38. ITS Y VIH

39. XXXI: MÓDULO TRANSVERSAL DE DERECHOS HUMANOS Y VIH.

40. XXXII MÓDULO TRANSVERSAL DE INVESTIGACIÓN, TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

41. CLINICA Y TRATAMIENTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA - É doutor em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (2023), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015), Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paranaíba (2020). Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Atua como psicólogo e psicanalista. Pesquisa nas áreas de psicanálise 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, sexualidade e LGBTQIAP+.

A

Aprendizaje en línea 27, 28, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41

Arte 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 23, 49, 103, 106, 107, 109, 114, 131, 154

Arte da Guerra 103, 106, 107, 109, 114

C

Colonialismo 81

Comunicação 4, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 59, 64

Confúcio 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114

Cruzadas 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94

Cultura 63, 64, 65, 71, 81, 82, 85, 129, 154

D

Desafios 1, 2, 6, 9, 10, 55, 58, 60, 61, 62, 63, 69, 70, 72, 74, 76, 77, 78, 91, 102

E

Educação 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 20, 23, 26, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 105, 154

Educação básica 9, 11, 45, 51, 56, 62

Ensino 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 23, 45, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 101, 154

Ensino superior 54, 55, 56, 57, 61, 154

Epidemiologia 151

Estado do conhecimento 44, 45, 46

Estudantes 13, 14, 15, 16, 17, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 144, 151

Ética 75, 77, 78, 104, 108

F

Figuras planas 13, 14, 15, 16, 17

Filosofia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 74, 103, 104, 105, 106, 114

Formação docente 73, 74

G

Gentrificación 123, 124

Geometría 13, 14, 15, 16, 17, 18

H

História da educação especial 44, 45, 46, 47, 49, 50

I

Imagination 115, 116, 119, 120, 121, 122

Inclusão 49, 56, 62, 63, 69, 70, 71, 72, 78, 96, 97, 98

Inteligência Artificial 75, 76, 78

J

Jornalismo 20, 21, 22

L

Lei Federal 14.628/2023 95

M

Mídia 21, 24, 25, 78

O

Oriente 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 131

P

Paulo Freire 62, 63, 64, 65, 68, 73, 74

Pedagogia jornalística 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26

Poetic 115, 116, 118, 119, 120, 121

Políticas públicas 49, 75, 76, 78, 95, 96, 102, 126

Práticas pedagógicas 13, 14

Programa de aquisição de alimentos 95, 96, 97

R

Religião 81

Ricoeur 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

S

Segurança alimentar e nutricional 95, 96, 99, 101, 102

T

Técnicas 15, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 42, 50, 57, 73, 88, 89, 123, 132, 135, 141, 146

Transparência 59, 75, 77, 78

U

Urbanización 123, 124, 125, 128, 132, 134, 137, 138, 139

V

Viés algorítmico 75

Vivienda 123, 124, 125, 126, 128, 134, 135, 140

Vulnerable 123, 124

AS DIMENSÕES DAS CIÊNCIAS HUMANAS

COMPORTAMENTO, CULTURA
E SOCIEDADE

2

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)


 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

AS DIMENSÕES DAS CIÊNCIAS HUMANAS

COMPORTAMENTO, CULTURA
E SOCIEDADE

2

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br