

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

olhares contemporâneos

VOL : 04

Gabriella Eldereti Machado
[Organizadora]



TERRIED

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

olhares contemporâneos

VOL : 04

Gabriella Eldereti Machado
[Organizadora]



TERRIED

4.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO olhares contemporâneos VOL : 04
[livro eletrônico] / Organização: Gabriella Eldereti
Machado. -- 4. ed. -- Alegrete, RS : Editora TerriED,
2023.

PDF

ISBN 978-65-84959-30-9

23-147952

CDD-150

Índices para catálogo sistemático:

1. Multidisciplinar 150



10.48209/978-65-84959-30-9



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

LITERATURA INDÍGENA E AS TRAMAS DA INTERCULTURALIDADE.....	7
--	---

Juliana Miranda Alfaia da Costa

Claudete Cameschi de Souza

doi: 10.48209/978-65-84959-30-0

CAPÍTULO 2

PANORÂMICA HISTÓRICA E PROBLEMÁTICA DA FILOSOFIA LATINO-AMERICANA.....	22
--	----

Vanuza Gomes Lima Machado

Neuzimar Santana Campos e Silva

doi: 10.48209/978-65-84959-30-1

CAPÍTULO 3

A ESCRITA NARRATIVA: VINVÊNCIAR NA LINGUAGEM E NA MEMÓRIA.....	48
--	----

Maricélia de Almeida Vieira

Denise Santos da Cruz

doi: 10.48209/978-65-84959-30-2

CAPÍTULO 4

ATENÇÃO PRIMÁRIA E DOENÇAS CRÔNICAS: ESTRATÉGIAS DE MANEJO E PREVENÇÃO.....	63
--	-----------

Suelen Marçal Nogueira

Doraci Maria dos Santos Trindade

Francisco Ronaldo Caliman Filho

Renata Sousa Nunes

Laís Tavares dos Santos

Ianca Gontijo Cavalcante Santana

Lívia Maria Faria de Oliveira Dias

Poliana Lucena Nunes

Heloíza Lopes Lago

Hortência Ferreira Gurgel

doi: 10.48209/978-65-84959-30-3

CAPÍTULO 5

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): PRÁTICA E APRENDIZAGEM.....	77
---	-----------

Tatiane de Oliveira Damitz

doi: 10.48209/978-65-84959-30-4

SOBRE A ORGANIZADORA.....	85
----------------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

LITERATURA INDÍGENA E AS TRAMAS DA INTERCULTURALIDADE

*Juliana Miranda Alfaia da Costa*¹

*Claudete Cameschi de Souza*²

Doi: 10.48209/978-65-84959-30-0

Resumo: O presente trabalho busca analisar, sob a perspectiva da interculturalidade, a literatura indígena nas escolas, especialmente após a regulamentação da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade temática da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Primeiramente, será feito um estudo do percurso histórico das práticas pedagógicas no currículo escolar e o atendimento ao multiculturalismo. Após, realizar-se-á uma varredura quanto à evolução das literaturas existentes no país e de que forma elas estão sendo implantadas no ambiente de ensino, bem como se as referidas literaturas promovem a valorização das matrizes culturais brasileiras ou se as tentativas de inclusão do sujeito indígena terminam por excluí-lo, traduzindo a invisibilidade histórica desses grupos.

Palavras-chave: literatura; indígena; interculturalidade.

INTRODUÇÃO

A literatura tem importante função em nossa sociedade, uma vez que aborda claramente a manifestação dos homens em todos os seus momentos e contextos. É mecanismo de conhecimento, transmissão de expressão, pensamento, emoção, significação. É, antes de mais nada, um objeto construído com grande poder humanizador.

1 Doutoranda em Letras do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Mestre em Direito pela UNIMAR. Docente do curso de Direito da Associação de Ensino do Mato Grosso do Sul – AEMS. Advogada inscrita na OAB/MS e OAB/SP.

E-mail: doutoradojuliana@gmail.com

2 Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: claudetecameschi@gmail.com

Nesse cenário, onde as faces da literatura constituem os povos, faz-se necessário um olhar mais atento para aqueles sujeitos que, apesar do transcurso dos tempos, ainda podem ser vistos/tratados de forma diferenciada em nosso país, a exemplo do sujeito indígena.

Há tempos, a construção da representação indígena pelo viés literário vem sendo formatada por tentativas de “inclusão/integração” do índio em sociedade.

Assim, o presente trabalho visa abordar as práticas pedagógicas existentes no Brasil e, em específico, o contexto da literatura indígena que foi obrigatoriamente incluída no currículo oficial de ensino, por meio da Lei n. 11.645/2008.

O percurso do trabalho realiza um rastreio das legislações em torno do sujeito indígena e das alterações implantadas na literatura, onde se questiona se essa tem cumprido seu papel de propor e evidenciar o contexto indígena de forma coerente e na construção de respeito a todos, ou seja, se as obras e, por consequência, os autores que retratam a temática indígena, são na realidade “formatados” por um discurso hegemônico e de subalternidade do sujeito nativo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MULTICULTURALISMO

O Brasil tem por característica sua grande diversidade étnica, fator que contribui na consideração de ser um país multicultural. De fato, o patrimônio cultural é formado pela contribuição de diversos grupos sociais, dentre os quais se destacam os povos indígenas que originalmente já habitavam em território brasileiro, quando da chegada dos colonizadores.

Os indígenas “[...] têm sua trajetória marcada pela luta pela terra, pela revitalização de suas culturas, pelo reconhecimento dos seus direitos, pela pró-vitalização de suas línguas e, sobretudo, pela sobrevivência enquanto povos originários”. (SOUZA; NASCIMENTO, 2017, p. 21).

Nesse percurso, verifica-se que as políticas públicas relacionadas à diversidade cultural surgem por meio de leis que permeiam uma tentativa de regularização dos sujeitos em suas peculiaridades, numa dinâmica social via políticas de

inclusão e respeito às diversidades, com a finalidade de que o Estado atenda ao reconhecimento do bem comum.

Canclini (2004, p.14) define “[...] o mundo multicultural como a justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação”.

Dentre as proposições curriculares, destaca-se o papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desdobrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que trazem o tema da pluralidade cultural para o contexto escolar.

Costa e Coenga (2015, p. 53) ressaltam que “o tema transversal da Pluralidade Cultural contemplado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais não significou um instrumento suficientemente forte para que a questão do multiculturalismo existente no Brasil fosse abordada nas escolas de Ensino Fundamental e Médio”.

Por tal razão é que foi instituída a Lei n. 11.645, em 10 de março de 2008, que torna obrigatória no currículo oficial o ensino da temática “História e Cultura indígenas”. A referida mobilização não decorre apenas do anseio de igualdade e primazia da democracia, mas é resultante de documentos oficiais, provindos de discussões feitas na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em reunião celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005, e ratificadas pelo Brasil no ano de 2006.

No referido evento, ficou definido que a diversidade cultural deveria ser tida como patrimônio comum da humanidade, de modo a ser cultivada e respeitada para o bem de todos, de modo a promover ambiente de democracia, paz e segurança, nos planos nacional e internacional.

Desse modo, uma vez ratificadas pelo Brasil, as decisões resolvidas na Conferência deram margem à criação da Lei n. 11.645/08, alterando a legislação já vigente, para adequar as diretrizes e bases da educação nacional e estabelecer a obrigatoriedade da referida temática.

A organização do aparato legislativo vem, ainda, em atendimento compatível com a Convenção n. 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho),

também ratificada pelo Brasil em 2004, que aborda a Educação e os Meios de Comunicação. Em análise do seu artigo 31, percebe-se que toda medida de caráter educacional deve ser feita com consonância com os setores da comunidade nacional e entre os povos com interesse em extinguir os impasses existentes.

A norma jurídica institui, assim, que o ensino deve trabalhar as três matrizes culturais brasileiras - indígena, africana e europeia -, com resgate das contribuições nas áreas social, econômica e política. Logo, os conteúdos a serem ministrados devem ser concentrados nas áreas de Educação Artística, Literatura Brasileira e História do Brasil, sem prejuízo de que as demais áreas também trabalhem com o tema na perspectiva da transdisciplinaridade.

Desse modo, com a implantação da Lei 11.645/08, nascem as iniciativas de produção textual, seja por meio de aparatos didáticos, seja pela maior implantação de literatura que trata sobre os referidos povos, dentro do sistema educacional brasileiro.

É nesse cenário que “[...] as ONG e projetos sociais mobilizam-se para produzir artefatos didáticos que colaborem com o trabalho pedagógico e possibilitem pôr em prática os ditames legais, sob o patrocínio das instâncias estatais”. (MOREIRA, 2016, p. 31)

Porém, Coutinho (2005, p.58) questiona essa relação existente entre as congêneres multinacionais e a ONU, colocando as OnG como limitadoras conscientes ou inconscientes do atendimento das exigências desses patrocinadores. O contexto, que resulta na existência do indígena no cenário educacional, pode desencadear uma representação estreita ou de exclusão que termina por reforçar a diferença. Conforme Coutinho (2005) “[...] essas organizações não conseguem ir além do sintoma superficial para (pseudo)engajar o sistema social que produz essas condições).

Além desses dilemas, também se acrescenta que “[...] tal desafio se dá em virtude do pouco interesse por parte dos professores de incluir nos conteúdos, principalmente das disciplinas das áreas das ciências humanas, a questão indígena”. (Costa e Coenga, 2015, p. 53)

Isso ocorre até mesmo porque os professores de escolas não indígenas não possuem materiais e informações suficientes para discutirem o tema e isso dificulta que a cultura indígena faça parte do cotidiano (FUNARI; PIÑON, 2011).

Mesmo com tanta diversidade cultural, a temática indígena não alcança as propostas pedagógicas. Costa e Coenga (2015, p. 54) ainda observam que “[...] livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio ainda pecam pelos poucos conteúdos, num país onde há aproximadamente 320.000 aldeados, distribuídos em 215 etnias e falantes de 180 línguas”.

Por isso, a discussão e reconhecimento das diversas etnias como assunto a ser discutido e trabalhado no ambiente escolar.

A EVOLUÇÃO DA LITERATURA BRASILEIRA: A TEMÁTICA INDÍGENA

As práticas literárias no país ocorrem desde o período colonial, tendo a temática indígena a descrição desde aqueles tempos, de um sujeito considerado primitivo, exótico, ou a depender até mesmo bárbaro, dado os interesses exploratórios, de cunho políticos, econômicos ou religiosos.

Foi no século XX, com a necessidade de identidade nacional, que ao indígena foi imputado o status na literatura de “bom selvagem”. Conforme Martins (2016, p. 121) “[...] no modernismo, serviu como símbolo da concretização de uma identidade nacional, ganhou voz e corporificou a brasilidade através da valorização da linguagem e da identidade cultural”.

No que concerne em especial à literatura infantil, Coelho (2000) aponta a produção literária que tem bases em Monteiro Lobato, como grande palco da temática indígena, dado o teor criativo e voltado para a cultura nacional.

Porém, é importante ressaltar que a literatura brasileira passou por diversos períodos que proporcionaram a sua constituição conforme os movimentos sociais, políticos e educacionais de cada época. Coelho (2000) considera a existência de um período Pré-lobatiano (1808 a 1919), um período Moderno (1920 a 1970) e um período pós-moderno, ou pós-lobatiano (1970 até atualidade).

Durante o período anterior a Monteiro Lobato, a produção literária infantil no país foi constituída por traduções e adaptações estrangeiras. Conforme Arroyo, havia:

[...] o predomínio da literatura oral, não só como consequência de um fenômeno social, o privilégio da leitura circunscrito a uma classe distinta, como também devido à falta propriamente de uma literatura infantil, claramente vinculada àquela situação. Os leitores se limitavam aos livros religiosos e, quanto ao plano profano, à literatura ora, que veio naturalmente com os primeiros marinheiros portugueses e, aqui foi acrescida da mitologia e das tradições indígenas; mais tarde, ambas as correntes enriquecidas pela contribuição africana. (ARROYO, 1990, p. 45).

A literatura oral foi construída por meio das culturas indígena, portuguesa e africana, em especial presentes nos textos folclóricos. Essas criações inseridas na memória do imaginário infantil são abordadas até hoje nos personagens folclóricos.

Já durante o século XIX, a literatura indígena foi pouco explorada na área infantil. Martins (2016, p. 124) elenca que “[...] dentro dos padrões de produção infantil do momento, as histórias pregam a caridade, a dedicação à família, a exemplaridade”.

De fato, a literatura mais voltada para as necessidades infantis vai efetivamente ocorrer com o período lobatiano, por volta da década de 20. Nesse momento, há um aumento de produção da área educacional, inclusive com a intervenção de métodos europeus e norte-americanos, com reformas educacionais.

Ressalta-se, ainda, que o momento histórico brasileiro problematiza os conflitos entre índios e sertanejos no interior do país. O movimento provocou a criação, em 1910, do Serviço de Proteção aos Índios, e, posteriormente, a criação da FUNAI.

Martins defende que

[...] o único autor que conseguiu romper com as convenções literárias desse momento foi Monteiro Lobato, o qual obteve uma empatia com seu público infantil, porque deu voz à criança provocando uma identificação desta com os fatos narrados[...]. Com todas essas características, Lobato também soube abordar a temática indígena a seu modo, através da adaptação da crônica de Hans Staden, em 1927. (MARTINS, 2016, p. 125).

Daí porque Lobato vai conferir relevância para a temática, com o reconhecimento do outro, utilizando-se da cultura. A noção de cultura relaciona-se, pelo viés antropológico a alguma qualidade original, espiritual ou de essência que reúne pessoas em nações e separa-as uma de outras, conforme suas visões de mundo e dos diferentes povos. (CUNHA, p. 355).

Já Mattos (2010, p. 589/590), seguindo o conceito trazido por Bruner (1990, p.11) define cultura como sistemas simbólicos compartilhados e formas tradicionalizadas de viver e trabalhar conjuntamente. [...] Para ele, é a cultura e a busca por significação que moldam e guiam a natureza mutante da espécie humana.

Assim, como um processo contínuo em que se agrega conhecimentos e interação entre os sujeitos, e que se difunde entre as gerações, o homem, é, portanto, um ser cultural por se adaptar-se aos diferentes ambientes.

A cultura pela antropologia tornou-se um argumento central nas reivindicações dos povos tradicionais, sendo papel em destaque no argumento político e debates sobre direitos. Tanto que para Sahlins (1997, p. 45) “[...] como um estigma alternativo, aponta-se que a “cultura” seria fruto do colonialismo, concebida com a finalidade igualmente condenável de diferenciação e dominação”.

Dussel elenca que:

A cultura, como cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o centro menos contaminado e radiante da resistência do oprimido contra o opressor [...]. Para criar algo de novo, há de se ter uma palavra nova que irrompa a partir da exterioridade. Esta exterioridade é o próprio povo que, embora oprimido pelo sistema, é o mais distante em relação a este (Dussel, 1973: 147).

Canclini (2013), por sua vez, discute também sobre os fenômenos da (des) territorialização e da (re)territorialização, ou seja, a perda da relação da cultura com o território geográfico e social e a mudança territorial de novas e velhas produções simbólicas por meio da análise das migrações e da globalização que ele chama de “transnacionalização de mercados simbólicos”.

Na realidade, todas as culturas são menor ou maior grau híbridas, tidas como cultura de fronteira. São formadas e se mantêm pelas diferenças.

No entanto, no que diz respeito à imagem do sujeito indígena, sua identificação pode ainda ser problematizada com elementos que remontam aos períodos da colonização, destacando os costumes, tradições, religião, fauna e flora.

Mas também se destacam no período autores como Érico Veríssimo, que produziu *As Aventuras de Tibicuera*, em 1937, onde pela primeira vez um personagem indígena teve voz ativa e figura como personagem principal.

Conforme Zilberman e Lajolo (2004, p. 79):

[...] a criação de Érico é menos ufanista que as de Viriato, assumindo, com tudo, os mesmos juízos legados pela visão portuguesa da história brasileira. Ainda que narrada por um índio, este endossa seguidamente os preconceitos relativos à caracterização de seu povo; e não se constrange em justificar procedimentos desumanos, a escravidão negra e guerras como a do Paraguai, a serviço do imperialismo inglês.

Referidas peculiaridades apontam as políticas educacionais da época, ocasião em que se passa a valorizar os trabalhos científicos e os avanços da tecnologia. Os indígenas passam a ser vistos com uma imagem positiva conforme se civilizam.

A literatura das décadas de 40 e 50, conforme Martins (2016, p. 130) apresenta uma representação do indígena oscilante, [...] pois este alterna-se entre antagonista e personagem secundário agindo como ajudante dos protagonistas, e neste caso, é amigável, somente após ser catequizado.

A colaborar já na década de 60, movimentos históricos marcaram os povos indígenas, como em 1961, onde o governo de Jânio Quadros gera o parque do Xingu, e em 1967 com o surgimento da FUNAI, criado por meio da Lei 5.371, de 5 de dezembro de 1967, principal executora da política indigenista no país.

Martins ainda ressalva que:

Sabe-se que a ditadura enfraqueceu na década de 80. Em 1985, o Ministério da Educação promulga a Lei 91.542, criando o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), com o propósito de fornecer obras didáticas ou complementares ao currículo escolar para as instituições de ensino brasileiras como subsídio ao processo de ensino aprendizagem.

Posteriormente a Constituição Federal de 1988 promoveu novas alterações na LDB (Lei de Diretrizes e bases), em especial nos artigos 78 e 79. Martins (2016, p. 136) ainda relata que “[...] os elementos históricos e pedagógicos vigentes já destacados favoreceram a amplificação da produção de literatura infantil, as obras que exploram a temática indígena também se multiplicaram, principalmente a partir da década de 80”.

Conforme Santos (1995, p. 87) “é importante lembrar que a CF de 1988 foi elaborada e aprovada no contexto do processo de redemocratização do país. Naquele momento, lideranças indígenas de diferentes povos exerceram junto ao Congresso Constituinte legítimas pressões reivindicando a explicitação de direitos que assegurassem a sua continuidade enquanto etnias”.

E o que se vê é que “[...] atualmente, os poderes públicos tentam adotar, dentro de uma política cultural coerente, medidas capazes de estimular o grande público a ler livros ‘literários’ e desenvolver o gosto de ler”. (LAFARGE e SEGRÉ, 2010, p. 58)

Inclusive, em dias atuais existe uma gama de obras que com os avanços tecnológicos invadem cada vez mais os núcleos da sociedade brasileira.

LITERATURA INDÍGENA: DESAFIOS DA DIVERSIDADE CULTURAL

Conscientes de que a literatura permite viver um mundo para além das limitações de nosso imaginário, Llosa (p. 388) aponta que “uma sociedade democrática e livre precisa de cidadãos responsáveis e críticos, conscientes da necessidade de submeter continuamente a exame do mundo no qual vivemos para tratar de aproximá-lo – tarefa sempre quimérica – daquele no qual gostaríamos de viver”.

Em mesmo sentido, Candido (2004, p. 175) explica que é por isso:

[...] que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preco-

niza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Quanto a promoção da literatura, em especial, a infantil no ambiente escolar, desde o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), no ano de 1997, diversas produções que tratam da temática indígena vêm sendo incorporadas nos acervos escolares, com a finalidade de analisar pela perspectiva cultural a representação dos povos indígenas.

Nesse ponto, é possível trazer como exemplo as obras de Daniel Munduruku, como *A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo* e outras histórias indígenas de amor; *Crônicas de São Paulo: um olhar indígena*, ambas do ano de 2004; de Luiz Braz como *A última batalha dos paratintins* (2005); de Marilda Castanha com *Pindorama: terra das palmeiras* (2008), dentre outras obras e autores.

Brandileone e Valente (2018, p.202) explicam que “[...] alguns livros trazem informações histórico-etnográficas cuja intenção preponderante é informar e ensinar”. No entanto, Martins e Gomes (2010, p. 167) ressaltam que “nem sempre os livros produzidos para as temáticas ligadas à diversidade, assim como outras temáticas, portam em si características de obras efetivamente literárias”.

De um modo geral, as produções comportam significativamente as marcas das tradições e cultura indígena, seja pelas imagens reproduzidas, pelas cores, pelos desenhos, pela narrativa ou pelos contextos retratados. Aliás, chama a atenção o fato de que por vezes são elaboradas por autores indígenas e não indígenas.

Todavia, Martins e Gomes (2010) ao confrontar sete livros de acervos do PNBE, identificou três tendências representacionais, sendo a primeira caracterizada pelos enlaces dos indígenas com a identidade nacional e o folclore; a segunda característica que sempre termina por naturalizar o índio em ambiente integralista e harmonioso; e a terceira característica que faz confrontar o índio primitivo, colonizado, inocente, com a existência de etnias diversas, com crenças e costumes divergentes e peculiares e que precisam ser preservados.

Assim dos livros analisados, há a percepção de que os autores indígenas e não indígenas não concretizam um diálogo intercultural, pois ainda podem estar entrelaçados ao conceito de transculturação.

Silva (1995, p. 317) explica que

[...] no contexto escolar brasileiro, mitos indígenas têm sido frequentemente utilizados como recurso pedagógico e como material primário para a publicação de coletâneas de ‘lendas indígenas’ ou de livros de histórias para crianças. Raros são os autores que se identificam com o pensamento indígena e, respeitando-o, nele exercitam sua própria capacidade de criação literária.

Ademais, a hierarquia de raças, tendo a branca como superior é originária desde a colonização pelos europeus. E o intrigante é que o colonialismo não se extinguiu, persistindo em dias atuais, apesar de novas roupagens de estratégias de poder, e pautada ainda pela ótica da transdisciplinaridade. (CORACINI, 2007).

Vê-se um tratamento diferenciado quanto a referência de um “indígena” e um “não indígena”. Daí a razão da aplicação do que Canclini (2013) vem tratar de hibridização intercultural e que é trazida na Constituição de 1988 considerando as diferentes culturas dos povos indígenas.

Inclusive Brandileone e Valente (2018) ressaltam que na

[...] busca pela autoafirmação e no esforço de fazer conhecer sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade e/ou o silenciamento histórico que se estende até o presente, é que as obras de temática indígena veiculam uma concepção que predomina nas sociedades não indígenas: a de povos ligados ao passado. Gritante ambiguidade. Pois, se por um lado, verifica-se o redimensionamento do lugar das populações indígenas, por outro lado, nota-se a permanência de certas representações que aproximam os indígenas de uma antiga concepção histórica e cultural, como a relação intrínseca com a natureza.

Por seu turno (MOREIRA, 2016, p. 91) elenca que “em consequência, as crianças em idade escolar tendem a desconhecer a permanência e a contemporaneidade do índio e as questões atuais fora dos moldes estatizados pelo guia”. A realidade aponta para uma ênfase da representação mítica de sua cultura, gerando obstáculos para a compreensão do papel do indígena na sociedade.

Porém, Bochese e Arendt (2017, p.3) chamam a atenção para o fato de que

[...] um sistema literário deve ser entendido como articulação dinâmica de um conjunto constituído por autor, obra e público (um sistema trinitário, portanto). Como qualquer outro sistema, ele é marcado por um caráter complexo e marcadamente fluido. Daí, considerar-se como necessária uma abordagem que possa abarcar diferentes aspectos que lhe são inerentes, especialmente sob o foco da sociologia da leitura e literatura.

Assim, é necessário que os alunos em ambiente escolar tenham acesso ao diálogo intercultural, devendo lhes ser ofertado o contato com as produções culturais que permitam o conhecimento dos povos indígenas. No entanto, as divergências entre as tradições, etnias, crenças precisam ser problematizadas e discutidas entre os discentes.

Como bem observa Llosa (2005, p. 380) “[...] nada ensina melhor que a literatura a ver, nas diferenças étnicas e culturais, a riqueza do patrimônio humano e a valorizá-las como uma manifestação da sua múltipla criatividade”.

Nesse cenário, conforme Canclini (2004, p. 40) deve haver um contraponto entre o multicultural e o intercultural, assim “[...] a passagem que estamos registrando é de identidades culturais mais ou menos autocontidas a processos de interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos”.

O indígena precisa ter sua representação respeitada e valorizada, e não atrelado ao período do “descobrimento do Brasil”. O valor cultural, histórico e antropológico da figura indígena ocupa lugar em nosso país, e esta é a dinâmica atual. Cada dia mais o sujeito indígena vem alcançando seu papel no cenário nacional.

Desse modo, é fundamental que a produção literária indígena seja inserida em toda a prática pedagógica do ensino, com o devido comprometimento do diálogo intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que se pôde apreciar, ainda que preliminarmente, as práticas pedagógicas sofreram consideráveis alterações ao longo dos tempos, tornando-se mais humanizadora e integrativa.

Por seu turno, a literatura conquistou diversos públicos no país, propagando o direito de acesso ao mais amplo conhecimento.

Porém, mesmo com os constantes avanços inclusive no campo normativo, a condição cultural e a identidade indígena, ainda são temas que precisam ser trabalhados e discutidos no ambiente escolar. O que se constata é que as literaturas acabam no atendimento ao senso comum, de maioria não indígena, gerando obstáculos na concretização do respeito a interculturalidade. Mesmo autores indígenas, com obras reconhecidas pela temática indígena devem se voltar para uma melhor percepção do artefato literário colocado ao alcance das crianças, que por vezes, na tentativa de incluir, acaba mantendo o indígena ainda no contexto mítico, folclórico, natural e colonizado.

O Brasil como um país de múltipla diversidade cultural tem um relevante papel de tratar a todos conforme suas peculiaridades, com respeito aos aspectos históricos, sociais e culturais transpassados e entrecruzados, constituindo de novas tramas de sujeitos.

O indígena deve ter sua representatividade preservada e cada vez mais inserida nas práticas escolares, por meio da literatura indígena que seja capaz de promover o adequado diálogo intercultural entre todos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile. VALENTE, Thiago Alves. Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. n. 53, p. 199 – 217, jan./abr. 2018.

BOCHESE, Marcel. ARENDT, João Claudio. Práticas de leitura em tempos de TICS: a plataforma skoob sob a perspectiva da sociologia da leitura. **PPG Comunicação, Linguagem e Cultura – UNAMA**, n. 2, 2017.

CANCLINI, Néstor G. Culturas híbridas: poderes oblíquos. In: ___. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloisa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CANCLINI, Néstor G. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.

CANDIDO, Antonio. Direito a literatura. In: **Vários Escritos**. 4 ed. Duas Cidades| Ouro sobre Azul: São Paulo/Rio de Janeiro, 2004.

COELHO, Nely Novaes. **Literatura infantil – teoria, análise, didática**. São Paulo; Moderna, 2000.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A celebração do outro na constituição da identidade. **Revista do Instituto de Letras da UFRGS**. V. 17. N. 35, ano 2003. p. 201-220. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30024/18620>. Acesso em 28 set 2018.

COSTA, Anna Maria Ribeiro F.M. COENGA, Rosemar Eurico. A literatura infantil e juvenil indígena brasileira contemporânea: uma leitura da obra Irakisu: o menino criador, de Renê Kithãulu. **Revista Contexto**, Vitória, n. 28. p. 50 – 70, 2005/2.

COUTINHO, Joana A. ONGs: caminhos e (des)caminhos. **Lutas Sociais** (PUCSP), São Paulo, v. 13/14, p. 57 – 65, 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos do índio**. Ensaios e documentos. São Paulo, Brasiliense S.A., 1987.

DUSSEL, E. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n.1, 2016, 51-73.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

LLOSA, Mario Vargas. **A verdade das mentiras**. São Paulo: Arx, 2005.

MARTINS, Andrea Castelaci. A temática indígena na literatura infantil e juvenil – um percurso. **Literartes**, n. 5, p. 120 – 149, 2016.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. **Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 587-602, jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 ago. 2020.

MOREIRA, Icléia Caires. **O processo de subjetivação do indígena em material didático subsidiado pelas (novas) tecnologias.** Dissertação de Mestrado – PPGLetras/UFMS, 2016.

SAHLINS, Marshall. **O “PESSIMISMO SENTIMENTAL” E A EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA: POR QUE A CULTURA NÃO É UM “OBJETO” EM VIA DE EXTINÇÃO.** *Mana* 3(1) 41:73,1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/4xFgqqMPbXLHGc8xkfXBCVH/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 31 mai 2022.

SANTOS, Silvio Coelho dos. Os direitos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs). **A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** MEC/MARI/UNESCO, Brasília, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs). **A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** MEC/MARI/UNESCO, Brasília, 1995.

SEGRÉ, Monique. LAFARGE, Chantal Horellou. **Sociologia da Leitura.** Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

SOUZA, Claudete Cameschi de. NASCIMENTO, Celina Aparecida G.S. Os kinikinau: processos identitários e a luta pela terra. In: TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui. LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. MELO, Sílvia Mara de. (Orgs). **Nas tramas do discurso.** Aspectos culturais e ideológicos. Florianópolis: Insular, 2017.

ZIMBERMAN, Regina. LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira – História & histórias.** São Paulo: Ática, 2004.

CAPÍTULO 2

PANORÂMICA HISTÓRICA E PROBLEMÁTICA DA FILOSOFIA LATINO-AMERICANA

Vanuza Gomes Lima Machado¹
Neuzimar Santana Campos e Silva²
Doi: 10.48209/978-65-84959-30-1

Resumo: O presente ensaio constitui-se numa investigação a partir do campo teórico da História da Filosofia Latino-Americana, tendo por objetivo contextualizar a história das ideias filosóficas latino-americanas e seus principais problemas. O método de abordagem consistiu em pesquisa bibliográfica e documental a partir de um vocabulário inspirado nas categorias: colonização, opressão, ética, história e filosofia política. A temática justifica-se, do ponto de vista curricular, pelo fato de esse tópico estar presente em poucos cursos de Filosofia no Brasil. Ademais, esse assunto é relevante, tendo-se em vista a necessidade de se fortalecer uma identidade própria, além do direito à autonomia de pensamento que perpassa a trajetória histórica da própria filosofia desde suas origens. O principal resultado obtido foi: a percepção de que a colonização da América Latina não implicou somente na conquista de suas terras e de seus habitantes, mas também no silenciar de um logos originário e, conseqüentemente, da filosofia latino-americana em sua totalidade.

Palavras-Chave: História da filosofia latino-americana; Filosofia latino-americana; Colonização.

¹ Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – URI. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Therapeutic Jurisprudence do PPGEDU/URI-FW. Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai e Das Missões – URI/IBG (Rondonópolis/ Brasil).

E-mail: a102214@uri.edu.br Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-7491-1785>

² Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis(UFR). Pesquisador do Grupo de Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas (FORTEP-UFR) (Rondonópolis/Brasil).

E-mail: neudeleverger@gmail.com

Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0003-2977-6315>

Resumen: Esa investigación científica, hecha en el Curso de Filosofía de la Universidad Católica Don Bosco, es una investigación en el campo de la Historia del Pensamiento Latinoamericano, sobre el origen de la Filosofía de la Liberación según Enrique Domingos Dussel. Los objetivos fueron: a) analizar el sentido de la Filosofía de la Liberación; b) contextualizar la historia del pensamiento filosófico latinoamericano y sus principales temas; c) definir la Filosofía de la Liberación e investigar el currículo de su nombre más relevante; d) investigar el origen de la Filosofía de la Liberación de acuerdo con el filósofo argentino Henrique Domingos Dussel. El método de abordaje consistió en investigación en libros y documentos basada en las categorías: colonización, opresión, ética, historia y filosofía política. La temática es importante porque el asunto está ausente del currículo de muchas carreras de filosofía brasileñas y hay que desarrollar una identidad propia. La principal conclusión fue: la colonización de América Latina no fue solamente la conquista de sus tierras y su pueblo, sino también el silenciar de sus palabras.

Palabras clave: Historia de la filosofía latinoamericana; Filosofía latinoamericana; Colonización.

Abstract: *This work, developed at the Catholic University of Don Bosco, is a research on the American Philosophy and its beginnings by the philosopher Enrique Domingos Dussel. Its objectives are: a) to analyze Dussel's conception of the philosophy of liberation; b) to contextualize the history of American philosophy and its themes; c) to define the philosophy of liberation and its initiator; d) to investigate the beginning of the philosophy of liberation by Enrique Dussel. The method consisted of bibliographical and documentary research in the categories: colonization, oppression, ethics, history and political philosophy. The topic is very important because many courses in Brazil do not study this topic. The results were: the realization that the colonization of Latin America did not only mean the conquest of its lands and peoples, but also the silence of its words.*

Keywords: *History of American philosophy; philosophy of liberation; scholasticism.*

INTRODUÇÃO

O presente ensaio aborda as correntes filosóficas e propõe um modelo de periodização desenvolvido por Ricardo Vélez Rodríguez e Constança Marcondes César para a História da Filosofia Latino-americana. Os autores desenvolvem o raciocínio de que o pensamento latino-americano mantinha características de originalidade desde o século XVI, período colonial.

O professor Ricardo Vélez Rodríguez, em sua palestra proferida em 07 de março de 1996, com o título: *A Filosofia em Ibero-América*, apresenta três problemas abordados pela filosofia contemporânea na América Latina, a saber: o primeiro relativo ao método de estudo, em seguida a do arquétipo da totalidade e o da integração.

Assim sendo, frente ao primeiro problema, Vélez apresenta três tendências sustentadas pelos filósofos latino-americanos na qual um grupo de pensadores nega a originalidade filosófica desse continente e outro grupo que defende a ideia de uma originalidade total da filosofia em terra de índios e uma parcela de pensadores, que defendem uma originalidade filosófica relativa.

Em seguida, apresenta o segundo problema em que busca mostrar as duas vias que têm enveredado os pensadores da América Latina, que encara a cultura ibero-americana como totalidade arquetípica em uma realidade hermenêutica e a via que defende uma atitude crítica frente à abordagem totalizante.

A respeito do terceiro problema, expõe quatro concepções da integração proposta pelos pensadores latino-americanos. Nesse sentido, a pergunta subjacente à sua conferência é a seguinte: é possível uma filosofia genuinamente latino-americana?

Vários são os pensadores que buscaram responder tal interpelação. Nesse sentido, é válido frisar que subjaz uma dicotomia de opiniões frente a tal interrogativa.

O primeiro filósofo apresentado por Rodríguez a negar a originalidade de uma filosofia genuinamente latino-americana é o brasileiro Clóvis Bevilacqua, que sustenta que os brasileiros limitam-se somente em copiar o pensamento europeu sem possuir uma escola própria de filosofia.

Opinião semelhante é a do filósofo colombiano Fernando González Ochoa (1895-1964), que acredita ser impossível falar de uma filosofia puramente latino-americana, uma vez que “quem é colônia por dentro concebe a liberdade como câmbio de dono”.

Contrário à posição de Bevilacqua e de Ochoa é a reflexão do brasileiro Ricardo Gomes, que sustenta ser possível a elaboração de uma filosofia altamen-

te latino-americana e original partindo sempre da própria realidade de América Latina e esquecendo a filosofia europeia. Gomes frisa que: “[...] do ponto de vista de um pensar brasileiro, Noel Rosa (compositor brasileiro) tem mais a nos ensinar do que o senhor Immanuel Kant, uma vez que a filosofia, como samba não se aprende no colégio”.

Augusto Salazar Bondy (1925-1974), filósofo peruano, acreditava que a América Latina, sendo um continente subdesenvolvido, somente possuiria uma filosofia própria, quando superasse as causas do atraso do seu desenvolvimento pleno.

O filósofo mexicano José de Vasconcelos, acredita que o povo latino-americano não pode roubar a sua própria filosofia utilizando-se do legado cultural ocidental.

Já o filósofo peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930), acredita não haver um pensamento filosófico hispano-americano. Entretanto não nega a possibilidade do surgimento de tal pensamento puramente hispano-americano.

Para o pensador peruano Francisco Miró Quesada (1918), é indiscutível a construção de uma filosofia genuinamente latino-americana. Ele acredita que existem duas vias de construção, a saber: daqueles filósofos que pensam desde a América Latina, os problemas universais da filosofia, e os filósofos que pensam desde a luz da filosofia universal, os problemas do homem latino-americano.

Segundo Miró Quesada, o pensar desde a filosofia universal os problemas do homem da América Latina tem se realizado pela terceira geração de pensadores latino-americanos do século XX, uma vez que a primeira geração foi a dos “patriarcas” ou “fundadores”, que discursaram pela primeira vez acerca da filosofia americana. Dentre os “patriarcas” destacaram-se: J. B. Alberd, A. Korn, J. E. Rodó, Farias Brito e José de Vasconcelos, dentre muitos outros.

Assim sendo, a segunda geração foi a dos “consolidadores” ou “forjadores” que buscaram formular a problemática da originalidade de tal filosofia.

Rodríguez apresenta como sendo pensadores forjadores: F. Romero, C. Astrada, N. de Aquin, J. de Figueiredo, A. Amoroso Lima, J. C Mariátegui, S. Ramos, dentre outros.

Dito isso é justamente a terceira geração de pensadores latino-americanos, que realiza o ideal perfazendo os dois trajetos apresentados. Essa geração caracteriza-se por ser “técnica”, tendo os seus membros nascidos na segunda década do século XX. Eles assumem e continuam o projeto das gerações antecessoras, tendo como vantagem a sistematização da filosofia como disciplina, o que favorece para a construção de uma filosofia autêntica.

Assim sendo, fazem parte da terceira geração de filósofos latino-americanos: Miró Quesada, R. Frondizi, V. Fatone, C. Casio, J.A. Vásquez, E. Pucciorelli, A. Vasallo, Miguel Reale, O. N. Derisi, Leopoldo Zea, José Gaos, Antonio Paim, C.B.Gutiérrez e Alexandre Correia. Dentre esses pensadores, ainda poder-se-ia incluir Enrique Dussel.

Dando continuidade à apresentação, Leopoldo Zea (1974) afirma ser possível falar de uma filosofia latino-americana como uma filosofia “sem mais”, ou autêntica filosofia. Tal filósofo acredita que pelo fato do homem latino-americano ser também homem estão dotados da capacidade para pensarem filosoficamente, sistematicamente. Fundamentados nos filósofos europeus, o homem da América Latina partiu para a discussão da problemática que o preocupava: a liberdade. À luz dos pensadores europeus, os latino-americanos foram percebendo a necessidade de se libertar do colonialismo e concomitante do neocolonialismo.

Nesse sentido, foi justamente na busca da negação da servidão, que os pensadores latino-americanos foram percebendo lampejos daquilo que poderia ser chamado de uma autêntica filosofia da história do latino-americano, forma essa que prevalece no continente em questão. Zea chamou tal forma de “filosofia sem mais”, pois responde à pergunta fundamental do ser humano pelo próprio sentido do seu ser.

Ainda nesse sentido, Enrique Dussel (1977), frisa ser possível uma filosofia latino-americana como uma filosofia da libertação. Para Dussel, é preciso construir um novo discurso filosófico, que tenha como ponto de partida os “dominados da terra”, aqueles que estão na periferia, fora do sistema.

Torna-se necessário ressaltar que a construção desse novo discurso que parte do oprimido, que é da periferia, utiliza-se de uma linguagem do centro, providas das filosofias hegeliana, heideggeriana, husserliana e marxista.

Enfim, o ápice da filosofia da libertação de Enrique Dussel é justamente a libertação das classes oprimidas do sistema imperialista vigente.

ESCOLÁSTICA

Um dos primeiros períodos da Filosofia na América Latina foi a Escolástica.³ Interessante anotar que tal corrente filosófica implantada na América Latina fora de matriz espanhola e portuguesa, como atesta Constança Marcondes Cesar (1988, p. 09) em sua obra *Filosofia na América Latina*. Foi justamente até meados do século XVIII que os países latino-americanos, sentiram o peso do pensar escolasticamente.

Segundo a filósofa Cesar (1988, p. 09), os países latinos – americanos que bem assimilaram o pensamento filosófico foram: Peru, Uruguai, Argentina, México e Brasil. Dentre esses países, o Peru foi o maior no processo de incorporação da filosofia escolástica.

Neste sentido, a filosofia medieval que chegou a nosso continente, era ensinada e divulgada por meio dos grandes colégios confessionais do meado do século XVII e os jesuítas, muito contribuíram para a implantação e divulgação da escolástica em terra de indígenas. Cesar (1988), ainda nos informa, que as universidades também estavam surgindo e concomitante era mais um dos lugares em que se divulgava a filosofia escolástica.

A Universidade Nacional Maior de São Marcos – Lima criada em 12 de

3 Desde a obra do Giovanni Reale – Dario Antiseri, a escolástica foi “a filosofia e a teologia que eram ensinadas nas escolas medievais [...]”. p.478. Podemos ainda confrontar o termo escolástica a partir do glossário elaborado pela filósofa Constança Marcondes Cesar (1988) em que afirma da seguinte maneira: “a palavra escolástica deriva do latim *schola* e serve para designar a corrente filosófica medieval que domina o pensamento europeu dos séculos XI a XV. O filósofo de maior relevo associado a essa corrente é São Tomás. O termo escolástica refere-se, pois á filosofia do século XVI em diante, passa por uma renovação e hoje a *neo-escolástica* busca retornar á tradição e dialogar com a filosofia e a ciência contemporânea”. Cf. CESAR, 1988, p.77.

junho de 1551⁴, a Universidade Nacional de Cuzco no Peru e muitas outras foram grandes centros do ensino da escolástica medieval. Frente a tal afirmação, se faz necessário perguntar: quais eram os filósofos que se ensinava nos séculos XVI, XVII, XVIII na América Latina? Sabemos que Compunham o quadro dos pensadores trabalhados nos grandes colégios dos jesuítas: Santo Agostinho (354-430), Tomás de Aquino (1225-1274), Duns Scotus (1265-1308), Santo Anselmo (1033/1034-1109), etc. Logo, podemos concluir que o período da escolástica coincide com a fase da catequização do homem latino-americano.

Segundo o filósofo peruano, Augusto Salazar Bondy⁵, no século XVI, os principais divulgadores da filosofia escolástica em solo latino, era os espanhóis: Frei Rafael de Seguro, Frei Ivan de Lourenzanço, dentre outros. Eram emissores da corrente tomista que teve uma maior aceitação por parte dos filhos da corte. Interessante informar, que a Filosofia não era ensinada para os nativos, mas sim para os filhos dos nobres, para eles, os colégios, as universidades, as solenidades. Tais religiosos ensinavam a classe dominadora a filosofar. Aos nativos cabia o papel de somente obedecer, porém a base de “fogo e ferro”.

Já no Brasil, a Escolástica vigorou até 1773, os colégios dos religiosos eram também os grandes centros da divulgação do pensamento escolástico. Cesar (1988, p.11), afirma que os colégios: da Bahia (fundado em 1556), do Rio de Janeiro (1567), de Nossa Senhora da Luz, no Maranhão (1652); de Santo Alexandre no Pará; de Santo Inácio, em São Paulo (1554); de São Miguel, em Santos; de Nossa Senhora do Terço, em Paranaguá (São Paulo); de Nossa Senhora do Ó, em Recife (1678), foram os maiores centros da divulgação do pensamento escolástico em solo brasileiro.

Ainda no Brasil, diferente do Peru, houve uma produção filosófica elaborada pelo então Pe. Manuel de Nóbrega que denunciava os maus tratos sofridos pelos índios, que por aqui já existiam desde antes da implantação da escolástica. O Pe. Antônio Vieira, também saiu na defesa dos excluídos do período colonial.

4 Cf. CESAR, 1988, p. 5.

5 Cf. CESAR, 1988, p. 9.

ILUSTRAÇÃO

Seguindo o itinerário da História da Filosofia na América Latina, construído pela filósofa brasileira Cesar (1988), o segundo período da filosofia que a pesquisadora apresenta é a Ilustração.

É sabido que na modernidade, Immanuel Kant (1724-1804) foi um dos grandes promotores do iluminismo. Tal afirmação procede do seu opúsculo, “Resposta à Pergunta: o que é o iluminismo?” Ou, na língua germânica: *Aufklärung*⁶.

Essa proposta libertadora kantiana chegou também em terras latino – americana. E, a partir dessa proposta de “pensar por si só”⁷, que os filósofos na América Latina especificamente no Peru, iniciaram o processo de rompimento com a escolástica. Sabe-se do potencial polêmico da ilustração contra as filosofias anteriores. Estes embates também se transferiram em grande parte para a América Latina. Segundo Cesar (1988, p.12), até mesmo entre os defensores do pensar escolástico da época, com o advento da ilustração em terra peruana, causou uma enorme crise entre os líderes escolásticos. Prova de tal reviravolta foi a publicação da obra dos padres jesuítas: José de Aguilar (1635-1705) e Nicolás de Olea (1635-1705) ambos grandes conhecedores de Giordano Bruno, Galileu Galilei e Campanella.

Em sua obra “*A filosofia na América Latina*” (1988, p.13), Cesar afirma que o ápice da ilustração no Peru se deu no século XVIII. As divulgações das obras iluministas, tanto francesa, quanto alemã e inglesa contribuíram para a configuração do iluminismo no Peru.

Assim sendo, a revolta contra a escolástica no Peru, teve eximia contribuição de professores leigos que divulgavam nas antigas escolas – nos moldes da escolástica – obras do físico Newton, de Copérnico, de Descartes, de Voltarie, de Diderot, e muitos outros pensadores, que pudessem contribuir para a expulsão da escolástica.

6 Do alemão, esclarecimento.

7 Cf. KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta o que é o Iluminismo, 1974.

Um acontecimento que bem nos elucidava a insatisfação dos pensadores peruanos com a escolástica, foi à expulsão dos jesuítas do Peru em 1767. Com tal atitude, o Peru abandona a “*Suma teológica*”, “*A Cidade de Deus*”, “*Proslógion*”, dentre outras, e passam a ler Kant, Locke, Newton, Diderot, Rousseau, Lavousier e textos que ridicularizavam a antiga escolástica. Nessa linha, é possível dizer que houve inúmeros embates pela filosofia latino-americana.

Além do Peru, Cuzco, Arequipa e Lima, aderiram às ideias da ilustração, postura que mais tarde contribuiu para a consolidação de uma filosofia genuinamente latino – americana.

Nesse sentido, assim como o “*Manifesto do Partido Comunista*” de Marx e Engels, está para os comunistas e socialistas, a obra “*Mercúrio Peruano*” está para todos aqueles que não se intimidam em questionar a tradição. E essa tradição era a própria escolástica.

O anúncio do pensar por si mesmo de Kant, despertou nos peruanos interesse pelo autogoverno. Ou seja, a busca racional pela autonomia, expressa na proposição sair da minoridade kantiana teve desdobramentos revolucionários e republicanos na América Latina. Não foi coincidência o fato de que nas mesmas universidades onde surgia a filosofia latino-americana também se constituiu núcleos revolucionários que lutaram pela independência da Espanha, caso concreto de *San Antonio Abad de Cusco*, entre outras.

A professora Constança Marcondes Cesar (1988), apresenta como sendo os maiores defensores da ilustração em solo peruano os seguintes nomes: Hipólito Unanue (1755-1833), jornalista, cientista, escritor político e intelectual, o mesmo era um exímio conhecedor da filosofia de René Descartes e Newton. Outros nomes que aparecem na lista da referida educadora são os de José Baquijano Carillo (1751-1818), e Pablo de Olavide (1725-1803), ambos pesquisadores dos iluministas Voltaire e Diderot. Os ditos “arautos” do iluminismo no Peru, todos tiveram uma certa ligação com a *Sociedad de Amantes del País*.

Já no século XIX, além do iluminismo – que revolucionou alguns países latino-americanos – o cartesianismo, sensualismo e outras correntes filosóficas próprias do século se encontravam no Peru do século XIX.

Assim sendo, a novidade da ilustração na América Latina foi tamanha que no Uruguai a partir de 1840 os estudantes membros da “*Associação de Maio*”, estudavam os principais nomes da ilustração. A Universidade de Montevideu – criada em 1849 – fora o palco da divulgação das ideias iluministas.

Na Argentina, a escolástica configurou-se de uma forma tal, contribuindo para o surgimento do cartesianismo tardio. Mariano Ignacio Velazco, Coyetano Rodrigues são autores que divulgavam incansavelmente o cartesianismo em solo argentino.

Neste sentido, com veia cartesiana instalada na Argentina, o racionalismo por necessidade lógica, deságua no iluminismo argentino. Os argentinos influenciados por Desttut de Tracy (1754-1836), Cabanis e Condillac (1715-1780), elaboraram a ideologia argentina, na qual os maiores expositores da dita ideologia foram: Juan Crisóstemo Lafinur, Juan Manoel Fernandez de Agüero e Diego Alcorta.⁸

Segundo Cesar (1988), no Brasil a ilustração vai do final do século XVIII (1773) ao primeiro quartel do século XIX (1822) que representa o fim do colonialismo, ou seja, já se fazia 14 anos da chegada da família real ao Brasil. Em solo brasileiro, os mais notáveis divulgadores e defensores da ilustração foram, o Pe. Francisco Luís Leal, Tomás Antônio Gonzaga, Mathias Aires e Feliciano Souza Nunes.⁹

Os movimentos tidos como libertários, por exemplo: a “*Inconfidência Mineira*”, e até mesmo a busca pela “*Independência do Brasil*” tiveram estreita relação com a ilustração em terras brasileiras. A mesma autora nos diz em sua obra: “*Filosofia na América Latina*”, que os vários movimentos que buscavam a libertação do jugo do colonialismo, e propagavam as ideias de independência eram nutridos pelo pensamento iluminista.

8 Cf. CESAR, 1988, p.14.

9 Cf. CESAR, 1988, p.15.

5 POSITIVISMO

Após o período do ecletismo que teve uma duração de aproximadamente trinta e cinco anos (entre 1840-1875), na América Latina, especialmente no Peru, inicia-se um novo período filosófico conhecido por Positivismo¹⁰. O nascente Estado nacional na América Latina necessitava ser ordenado. Na ótica burguesa, essa ordenação social, precisava associar-se a uma filosofia de caráter científico, útil ao conservadorismo *criollo*¹¹ e que continua a subserviência ao *logos* europeu, comum na fase anterior da escolástica.

Cesar (1988) nos apresenta Ángel Floro Costa, como sendo um grande divulgador do positivismo em países latino-americanos, especificamente no Uruguai.

Com o advento do positivismo, novos autores foram sendo introduzidos no *espacio intelectual* (espaço intelectual) da América Latina. Entre esses novos pensadores, destacamos o pai do evolucionismo, *Charles Darwin* (1809-1882), *Herbert Spencer* (1820-1903) - exímio admirador dos escritos de Darwin. Podemos perceber que o cientificismo naturalista está em alta no período denominado por positivismo na América Latina. Cesar (1988), ainda nos informa que o positivismo no Uruguai também influenciou o modo de pensar no âmbito da educação, da política, da literatura e concomitante, a forma de pensar na religião.

O positivismo na América Latina, sobretudo no Uruguai, foi superado a partir do ano de 1895. Na Argentina (séc.XIX), os tradicionalistas reagem ao racionalismo cartesiano que há muito tempo vinha reinando em terras argentinas.

10 Cf. Filosofia da escola de Augusto Comte, pensador francês do século XIX, o qual propunha uma concepção evolutiva da razão humana. Segundo o filósofo francês, a humanidade na sua evolução, teria passado por três etapas. Na primeira, *estádio teológico*, o homem explicaria os fenômenos recorrendo à ação dos deuses no mundo; na segunda, *estádio metafísico*, explicaria os fenômenos segundo causas metafísicas; na terceira, *estádio científico*, etapa definitiva na evolução, o homem explicaria os fenômenos por outros fenômenos, ou seja, dando *explicações científicas* aos fenômenos. Para Comte, as únicas ciências válidas são as físico-matemáticas.[...] Nosso autor propunha um Estado forte, onde saber e poder fossem termos correlatos. Teve como divisa: “O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por finalidade”. A escola positivista teve enorme importância no Brasil e na América Latina, além da repercussão que alcançou na Europa. Cf.CESAR, 1988, p.82.

11 Nativo, autóctone.

Influenciados por diversos autores entre os quais destacamos: De Bonald, Lammmeneais, de Maïstre, Donoso Cortez, dentre outros, nasce na Argentina uma terceira Escolástica.¹² Cesar (1988) sustenta que o espaço para a divulgação dessa terceira escolástica na Argentina é justamente o Ateneu de Córdoba e a Academia da Prata. Compõem esses meios de comunicação os jornais e revistas, como sendo meios para a divulgação da nova corrente filosófica na Argentina.

Em meio à reação dos tradicionalistas argentinos ao cartesianismo, como havíamos dito acima, transcorre paralelamente a tal reação ao movimento eclético sob influência dos cousinianos e do filósofo Jouffroy. Cesar (1988) atesta que o mais importante filósofo desse período foi Juan Bautista Alberdi (1810-1884) influenciado pela filosofia de Cousin, de Jouffroy, de Chateaubriand e de Vico, reflete acerca do sentido da filosofia e apresenta uma proposta de uma filosofia americana. Ainda, na mesma perspectiva de pensamento de Juan Alberdi, encontramos Vicente Fidel López (1815-1903) e Juan Maria Gutiérrez (1809-1878).

O Krausismo também ganhou espaço na Argentina com Luís Cáceres (1828-1874). Em Córdoba, Telasco Castellanos (1815-1903) foi o divulgador do dito movimento filosófico. É importante salientar, que Cesar (1988) apresenta uma quantia significativa de filósofos que contribuíram para o desenvolvimento filosófico de cada período na América Latina até aqui destacados.

Dentre a diversidade de autores, encontramos vários “sub-movimentos filosóficos” que fizeram presente ao longo da sistematização de cada filosofia nos diversos países latino-americanos.

Cesar (1988, p. 19) acredita que o movimento filosófico, que mais enfatizou a laicização do filosofar e o ‘racionalismo imanentista’ argentino foi o *positivismo*.

Neste sentido, ao comando de Comte, Darwin, Stuart Mill, Haeckel, Benthan e Spencer, o positivismo se configura na Argentina. Nota-se uma significativa adesão ao evolucionismo darwiniano, tendo como o representante mor, Florentino Ameghino (1854-1911). O positivismo de inspiração comtiana

12 Cf. CESAR, 1988, p.18-19.

na Argentina do século XIX atinge principalmente a educação, a ética, a filosofia social, mediante a *Escola Normal do Paraná*.¹³ Tendo como o autor referencial, Alfredo Ferreira (1863-1938). É justamente esse autor, que fundará com a ajuda de Máximo Victória (1870-1934) e Víctor Mercadante (1870-1934), o *Comité Positivista*. Compõem o grupo dos positivistas argentino, Pedro Scalabrini (1848-1916), Leopoldo Herrera (1864-1937), Alejandro Carbó (1862-1930), Ramón Rosa, Juan José Millán e Bernardo Márquez Miranda.

Ainda segundo Constança Marcondes Cesar (1988), o cientificismo se fez presente na América Latina do século XIX, principalmente na Argentina. A autora destaca como grandes propagadores do cientificismo argentino: Carlos Octávio Bunge (1875-1918), Rodolfo Jenet (1872-1938), Cristofredo Jacob, Anibal Anastasi, Antônio Herrero e Francisco Fernández. Ambos produziram obras no campo da filosofia da ciência e da lógica olhando para o biologismo, evolucionismo e psicologismo.

Ainda se tratando do positivismo na Argentina, Cesar (1988) argumenta que o auge do processo de difusão de tal pensamento foi a partir de 1895, com a fundação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. E é nessa universidade que Horácio Piñero, Bunge, e demais defensores do positivismo argentino, trabalharam contribuindo significativamente para a maximização do positivismo.

O positivismo no México sofreu uma inculturação distinta frente aos demais países latino-americanos, pois buscou adequar o positivismo às características culturais desse país. Cesar (1988) referindo-se a Gaos, afirma que a proposição positivista *ordem, progresso e amor*, no México, mudou para *ordem, progresso e liberdade*.¹⁴ Segundo Cesar (1988), o positivismo perdurou naquele país durante toda a segunda metade do século XIX.

Já no Brasil, o ecletismo aflora a partir da segunda metade do século XIX. Essa filosofia tornou-se obrigatória, principalmente no Colégio Pedro II e nas demais instituições de ensino público. Assim, como nos demais países da América

13 Cf. CESAR, 1988, p.19.

14 Cf. CESAR, 1988, p.20.

Latina tiveram os seus respectivos representantes de uma determinada corrente filosófica, no Brasil, o autor que mais difundiu o ecletismo foi Gonçalves de Magalhães, autor da obra *Fatos do Espírito Humano* (1858).¹⁵

No final do século XIX, o ecletismo passa a sofrer duras críticas dos pensadores da Escola de Recife, cujos maiores membros foram o sergipano Tobias Barreto e Sílvio Romero. Os referidos brasileiros saem em defesa de uma filosofia de caráter cientificista, ou seja, uma filosofia positivista. Desde a leitura de Cesar (1988) foi através da Escola de Recife, que a filosofia alemã foi progressivamente ganhando espaço no Brasil. Prova da assertiva dita acima foi a busca pelos seguintes pensadores germânicos: Schopenhauer, Hatmann, Darwin, Haeckel, Ihering.

Assim, o positivismo foi implantando-se em terras brasileiras. E um dos centros de propagação do positivismo no Brasil foi a Escola Militar, a partir de 1873. Tendo como docente anunciador do positivismo, André C. de N. Lobato e G. S. de Capanema. Entretanto, um dos maiores positivistas foi Pereira Barreto, que em 1865, já havia publicado textos de inspiração comtiana. Ele ainda fundou um grupo de intelectuais conhecido por “*Grupo de Bruxelas*”, referência a cidade onde Barreto converteu-se ao positivismo.

Em 1874, com a publicação da obra de Pereira Barreto, “*As Três Filosofias*”, o positivismo no Brasil, ganhou prestígio e repercussão na vida social e política do Brasil. Os intelectuais brasileiros de meados do século XIX, aderiram sem titubeios ao positivismo de Augusto Comte. É válido ressaltar, que com o advento do positivismo no Brasil, concomitantemente prepara-se o republicanismo. Uma vez instaurada a República, conseqüentemente configura-se o positivismo como sendo a filosofia da Federação.

No Rio de Janeiro, o positivismo ganhava cada vez mais espaço tanto no mundo acadêmico quanto nas praças públicas via jornais e revistas da época. Essa difusão exacerbada do positivismo por meio dos periódicos contribuiu para a fundação da “*Sociedade Positivista do Rio de Janeiro em 1876*”. Já em 1881,

15 Cf. CESAR, 1988, p.21.

a referida sociedade transformou-se em *Igreja Positivista do Brasil*, tendo como expoente do positivismo religioso Miguel Lemos e Teixeira Mendes. Esse grupo buscava atuar na vida política do país e contribuía para a instauração da República e lutavam pela abolição da escravatura. Em São Paulo, o positivismo vigorou até a primeira metade do século XX. No Rio Grande do Sul, a filosofia positivista foi propagada por Júlio de Castilho, Borges de Medeiros, Pinheiro Machado e Getúlio Vargas.¹⁶

Cesar (1988) aborda também um *positivismo ilustrado*, esse seria de caráter pedagógico e tem como expositores: A. Salles, Pereira Barreto, Pedro Lessa, e Ivan Lins. Já no campo da filosofia da ciência no início do século destaca-se o nome de Licínio Cardoso como defensor de um monismo evolucionista.

Nesse sentido, no âmbito da literatura e da crítica literária, Martins Jr. e Clóvis Bevilacqua discutem a literatura e a *poesia científica*.

Assim sendo, reagindo ao ecletismo e ao positivismo no Brasil, o grupo dos tradicionais desenvolveu-se, no século XIX. Tal grupo de reacionários dividiam-se em dois subgrupos. De um lado o grupo dos tradicionais de *cunho religioso*, que resistem à filosofia oficial e representado na pessoa de Frei Firmino de Centelhas e do seu amigo D. Romualdo Seixas. No campo de *cunho político*, encontra-se como um grande reacionário ao positivismo, José de Gama e Castro.

É interessante anotar que Cesar (1988) frisa que a filosofia de Kant, conseqüentemente suas obras chegaram ao Brasil a partir da independência, e que os primeiros a estudá-la foram Pe. Diogo Antônio Feijó e Martim Francisco Andrade.

É interessante citar que a partir dos estudos de Cesar, iniciou-se um debate entre a filosofia kantiana verso o pensamento de Krause. No dizer do filósofo brasileiro Miguel Reale (CESAR, 1988, p.23-24) afirma que:

[...] os que se dedicam ao estudo da Filosofia latino-americana devem ter conhecimento de um grande movimento cultural, maior na América Latina do que na própria Alemanha, a que se chamou o 'Krausismo' espanhol. Krause era um dos discípulos de Kant [...] pois bem, foi Krause, de todos os

16 Cf. CESAR, 1988, p.22.

seguidores de Kant, aquele que paradoxalmente maior influência logrou no plano cultural espanhol e sul-americano, [...] Krause, que iria ter representante de grande significação, sobretudo no México e no Chile.

Para Miguel Reale, a vinda da filosofia kantiana para o Brasil, influenciou significativamente a Escola de Recife, conseqüentemente os seus maiores representantes: Tobias Barreto e Sílvio Romero, e discípulos menores do filósofo de Königsberg, dentre o qual, Ludwig Noiré (CESAR, 1988, p. 24).

TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Cesar (1988) classifica o período filosófico decorrido na América Latina como de Tendências contemporâneas. A autora assegura que no final do século XIX e início do século XX, ocorreu no Peru, uma reação espiritualista contra o positivismo. Tal reação se deu com eximia participação do filósofo espiritualista Alejandro Octavio Deústua (1849-1945).

Alejandro Deústua interessa-se pela psicologia de Wundt e busca retomar o Krausismo e dedicando-se a leitura de Bergson. Para Deústua, a filosofia tem por missão discutir a dialética liberdade – ordem. O conceito de liberdade segundo Cesar (1988, p.25) está para “*a capacidade de operar, atividade criadora do sujeito e por ordem, a permanência*”.

As ideias pedagógicas de Deústua se contrapunham as ideias vigentes no Peru do início do século XX. Deústua buscava com a sua reflexão humanista contrapor a tecnocracia e o cientificismo, fruto do positivismo instaurado no dito país.

Alejandro Deústua influenciou toda uma geração com as suas obras. Dentre elas, destacamos: *Estética Geral* (1932), *Estética Aplicada* (1932-1935), *Os Sistemas da Moral* (1938-1940), *as ideias de ordem e liberdade na história do pensamento humano* (1917-1921). Essas obras foram suficientes para influenciar toda uma geração de escritores e historiadores peruanos. Desde o ponto de vista de Cesar (1988), Francisco García Calderón (1883-1953) representa o grupo dos influenciados pelo pensamento de Alejandro. Além de Calderón, encontra-

se Victor Andrés Belaunde, esse divulga o pensamento spinoziano, kantiano, pascaliano e agostiniano; Oscar Miró Quesada refletindo a respeito da filosofia da ciência, Alejandro Meguiña, Ezequiel Burga, Clemente Palma, Guillermo Salinas Cossío e por último Juan Francisco Elguere no campo da estética.¹⁷

Dando continuidade à nossa exposição e segundo Cesar (1988), com o filósofo Mariano Ibérico Rodriguez e o psiquiatra Honório Delgado, a filosofia no Peru entra no período contemporâneo. Esse período foi influenciado basicamente por Bergson, Klages e a filosofia alemã.

Rodriguez divulga na *Universidad Nacional Mayor de San Marcos* de Lima, a metafísica de matriz neoplatônica. As suas obras: *O Novo Absoluto* (1926), *A Unidade Dividida* (1932), *O Sentimento da Vida Cósmica* (1939), atestam esse caráter metafísico de vertente neoplatônica em seu trabalho.

Já o psiquiatra Honório Delgado, divulgador do pensamento de Blondel, Husserl, Scheler, Jaspers, juntamente com Ibérico colaboraram significativamente para a passagem do pensamento francês, até então vigente no Peru do final do século XIX para o pensamento alemão. À adesão a filosofia alemã no Peru tornou-se evidente com a difusão das ideias da escola de fenomenologia, essa de Scheler, Husserl, Heidegger; do historicismo e existencialismo de Hartman. Ainda de acordo com Cesar (1988) ocorre paralelamente a esse período no Peru, a presença da filosofia da ciência inglesa, porém com pouca repercussão.

Assim sendo, a Universidade de San Marcos de Lima, expressa essa nova orientação filosófica. E, juntamente com esse mundo do saber, os filósofos: Enrique Barboza, Manuel Argüelles, Júlio Chiriboroga, Walter Peñaloza, Carlos Cueto Fernandini, Nelly Festini, Gustavo Saco, Luiz Felipe Alarco, Francisco Miró Quesada, José Russo Delgado. Esses docentes da Universidade de São Marcos abordam também diversos campos da filosofia, entre eles: filosofia da ciência, epistemologia, teoria do conhecimento, logística, estética, educação, e filosofia da psicologia.

Cesar (1988) assegura que o centro do pensamento católico no Peru, foi justamente a Universidade Católica do Peru. Inclusive o neotomismo que aí

17 Cf. CESAR, 1988, p.26.

se difundia foi uma busca de aproximação do pensamento do filósofo alemão Martin Heidegger. Considera que os pensadores: Victor Andrés Belaunde, Pe. Luis Lituma, Mario Alzamara Valdez, Alberto Wagner de Reyna, Jorge del Busto, Anibal Ismodos, Gabriel Martínez del Solar, Antonio Pinilla e E. Torres Llobosa buscavam aproximar o neotomismo do pensamento heideggariano. Atenção maior deve-se prestar a Alberto Wagner de Reyna, autor das seguintes obras: *A ontologia fundamental de Heidegger* (1939), *A filosofia na América Ibérica* (1949).¹⁸ Já é possível concluir, que a as tendências contemporâneas na América Latina estão para a filosofia alemã, assim como “*A Crítica da Razão Pura*” está para Kant.

Uma vez instalada a filosofia alemã no Peru, muitos são os pensadores peruanos que deram início a uma hermenêutica acerca da própria realidade peruana nos seus diversos campos. Inspirados no marxismo, alguns intelectuais buscaram realizar estudos políticos e sociais ampliando assim o horizonte de compreensão da realidade peruana. A partir dos estudos de Cesar (1988), José Carlos Mariátegui (1895-1935), Antenor Orrego, Hugo Pesce e Guardia Mayorgam, passam a compor o quadro daqueles que se empenharam em ler a realidade peruana com os óculos do marxismo.

Uma vez dito a assertiva acima, Salazar Bondy,¹⁹ ao fazer uma revisão filosófica, da própria filosofia em seu país, afirma que o Peru sofreu uma estreita relação entre Filosofia e Psicologia, Filosofia e História, Filosofia e Direito. Assim sendo, o referido filósofo peruano, acredita que frente a tal realidade constatada, faz-se necessário a construção de um pensamento original da própria América Latina, até mesmo do próprio Peru. Neste sentido, uma vez passado por essa tomada de consciência, e percebido a necessidade da elaboração de um pensamento original, foi fundada a “*Sociedade Peruana de Filosofia*” a partir de 1941.²⁰ Essa contribuiu para as publicações de coleções filosóficas, seminários, ciclos de palestras, e arquivos da própria “*Sociedade Peruana de Filosofia*”.²¹

18 Cf. CESAR, 1988, p.27.

19 Cf. Confira a nota de rodapé nº1 do nosso trabalho.

20 Cf. FILOSOFIA CIÊNCIA E VIDA, **A filosofia na América Latina**: uma leitura do seu desenvolvimento, ed.escala: São Paulo, n.33, p.18-27, 2009.

21 Cf. CESAR, 1988, p.27.

No Uruguai (século XX), o positivismo repercute na educação, na filosofia do Direito, e na política desse país. Ao mesmo tempo, nota-se um desinteresse por essa corrente filosófica, que no Uruguai assume um caráter um simplificador, doutrinário e polêmico. Frente a essa falta de prestígio do positivismo uruguaio, logo tal corrente é superada pelo *neoidealismo*, o *neoespiritualismo* da filosofia da experiência. Para Cesar (1988) é o *neoespiritualismo*, que configura, inaugura, a filosofia contemporânea no Uruguai. Afirma que os mestres da dita corrente são os docentes: José Enrique Rodó, esse da Faculdade de Letras, e Carlos Vaz Ferreira, da Filosofia.

A renovação filosófica da qual o Uruguai sofreu, ocorreu também na filosofia da matéria (materialismo científico e dialético), da própria filosofia da ideia (idealismo gnosiológico e metafísica racionalista), da Filosofia da Cultura (filosofia dos valores, fenomenologia, historicismo, existencialismo, pensamento cristão).²²

Assim sendo, segundo Ardao (1956), o marco da renovação filosófica no Uruguai foi a organização e implantação do ensino superior de Filosofia na Faculdade de Humanidades e Ciências, em 1946. Com o nome de filosofia da experiência, pensamento esse que está para a os moldes do pensar empirista. Ardao designa tal corrente a devoção à ciência.²³ Para essa corrente, a experiência é vista gnoseologicamente construindo o ponto de partida do conhecimento e da própria especulação filosófica.

A filosofia da experiência tem por alicerce o *positivismo* que herda dessa corrente filosófica o cientificismo, evolucionismo, o agnosticismo, e o empirismo, se faz presente na base da filosofia da experiência ainda o *espiritualismo*, essa com forte influência de Bergson, que imprimiu uma característica toda própria nela mesma a respeito da liberdade, e uma preocupação com o metafísico, uma resistência para com o verbalismo, intelectualismo e uma busca pela afirmação da experiência concreta exaltando à ação e à vida.

22 Cf. CESAR, 1988, p.28.

23 Cf. ARDAO, 1956, p.28.

Cesar (1988) apresenta como os introdutores da filosofia da experiência, Carlos Vaz Ferreira, José Henrique Rodó e José Pedro de Massera. Diz Cesar (1988), que Massera exerceu grande influência na Universidade, propagando o pensamento de Bergson e James. Cesar, ainda apresenta como sendo recente representante da filosofia da experiência, Aristides Delle Piane, Emílio Zum Felde (1877-1951), Antonio M. Grompone, Luis E. Gil Salguero e Carlos Benvenuto. É válido anotar que Emílio Zum Felde (1877-1951) foi presidente da Sociedade de Estudos Filosóficos, fundada no ano de 1939, em Montevideu. O mesmo também traduziu a obra de James.

A filosofia da experiência no Uruguai foi importante para os pensadores do *Ateneu* de Montevideu, expressando tal importância por meio da revista “*Ensayos*” (1936-1939), que se transformou em porta-voz do grupo. Foram colaboradores da revista “*Ensayos*”, o biólogo Clemente Estable e Raul Monas e Júlio Paladino, ambos filósofos. Já em 1938, a revista *Ensayos*, dedicou uma edição especial ao introdutor da filosofia da experiência, Carlos Vaz Ferreira.²⁴

Cesar (1988) frisa que José Enrique Rodó, injetou como antídoto contra o positivismo, o naturalismo e o idealismo francês, esse último sob a inspiração de Renan, Taine, Guyau, entretanto manteve-se fiel aos elementos próprios do positivismo como o cientificismo, racionalismo, realismo e o evolucionismo. Teceu uma dura crítica ao positivismo no tangente a sua característica cética e utilitarista.

A superação do positivismo no Uruguai dá-se com a publicação da obra “*Rumos Novos*” (1910), na qual se afirma um idealismo axiológico, enfatizando os valores de verdade, justiça e beleza. Nessa mesma obra, ainda propõe-se um racionalismo, porém não cartesiano, com forte influência do filósofo francês, Henri Bergson (1859-1941). Para Constança Marcondes Cesar (1988), tal razão caracteriza a filosofia latino-americana.

Rodó com seu agnosticismo filosófico abre mão das religiões institucionalizadas, entretanto afirma o sentido religioso da vida, uma certa

24 Cf. CESAR, 1988, p.28.

preocupação com o escondido, com o mistério e com um forte panteísmo evolucionista.²⁵

Cesar (1988) sustenta que Carlos Vaz Ferreira (1872-1952) é a referência mor da filosofia uruguaia do século XX. Ferreira, foi educador e filósofo, trabalhou em todos os níveis do ensino público difundindo as suas ideias mediante a docência e vários textos publicados. Assim sendo, Carlos Vaz, trabalhou com a Lógica, Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia da Religião, Estética, Filosofia Jurídica, Social e Educação. Em suas obras, o mesmo autor abarcou todas essas matérias filosóficas, a saber: *Curso expositivo de psicologia elementar* (1899), *Os Problemas da Liberdade* (1907), *Conhecimento e Ação* (1908), *Lógica Viva* (1910), *Estudos Pedagógicos* (1921-1922), *Sobre os problemas Sociais* (1922), *Sobre o Feminismo* (1933). Esse filósofo uruguaio publicou diversos artigos em revistas, contribuindo para a propagação da filosofia uruguaia. Cesar (1988) acredita que existem vários textos inéditos de conferências de Carlos Vaz Ferreira, que ainda não foram publicados. Dentre as obras de Ferreira acima mencionadas, sobressai: “*Os Problemas da Liberdade*”, publicado em 1907.

A Filosofia da Cultura reflete sobre o fazer humano e concomitante a respeito de problemáticas axiológicas. Dentre os progenitores e representantes da Filosofia da Cultura, Cesar (1988) destaca: Alberto Zum Felde, Juan Llambías de Azevedo, Roberto Fabregat Cúneo e Alejandro Àrias. A partir da pesquisadora em questão, estes últimos refletem a respeito do caráter da América Latina, fazendo profissões de fé de cunho existencialista.

Dentre os co-fundadores da Filosofia da Cultura, destaca-se Juan Llambías como o principal tradutor e interprete da filosofia alemã após o neokantismo. O trabalho de Llambías atua no campo da filosofia do Direito, tendo como momento mais expressivo anos de 1948 a 1969. Juan Llambías utiliza o método fenomenológico, apresentando uma proposta apriorística e objetiva dos valores, com grande influência de Scheler, Hartmann e Kierkegaard.

Com o advento do século XIX especificamente em 1900, o positivismo é dissolvido do Uruguai e desenvolve-se a filosofia neoespiritualista. Em paralelo

25 Cf. CESAR, 1988, p.30.

com a dita corrente filosófica, surge também o materialismo científicista. Esse se apresentou subdivido em diferentes fases, sendo a primeira de “*vulgarização das novas ideias, através do jornal da Associação de Propaganda Liberal, El Libre pensamiento*”.²⁶ Esse primeiro momento tem como manifestações das questões religiosas, literária e sociais. O ponto de encontro para as discussões era o café “*Polo Bamba*”, onde se encontravam os escritores, jornalistas, poetas, de inspiração marxista anarquista e nietzschiana.

A segunda fase do materialismo científicista está subdivido por duas orientações do materialismo. De um lado, a *científica*, que tem como representante Carlos Reyales, Pedro Figari e Santín Carlos Rossi. Do outro lado, tem-se o *materialismo dialético marxista*, ligado especificamente à ação política, e campanha socialista do Rio do Prata. São tidos como grandes representantes dessa subcorrente filosófica: Álvaro Armando Vasseur, Juan B. Justo, Emílio Frugoni, Pedro Ceruti Crosa, Guillermo Ritter e Jesus Betancour Díaz.²⁷

Segundo Cesar (1988) surge uma corrente filosófica paralela ao materialismo que está em voga no Uruguai, conhecida como sendo a Filosofia da Ideia, que se opõe ao positivismo, empirismo, naturalismo e ao materialismo tanto científicista quanto ao dialético. Tal Filosofia corresponde a corrente espiritualista, racionalista e idealista, que se expressa contrária ao dito materialismo.²⁸

De acordo com Ardao (1956), Fernando Beltrano e Emílio Oribe são os pensadores de maior repercussão da Filosofia da Idéia.

No México, a conhecida “*Geração do Ateneu*”, Antônio Caso (1883-1946), José Vasconcelos (1882), Afonso Reyes (1889), são tidos como os apóstolos do existencialismo e progenitores de uma Filosofia Mexicana sistemática e original. Segundo Cesar (1988), entre os anos de 1910 e 1930, a Revolução Mexicana proporcionou a descoberta do México pelos próprios mexicanos. As ideias mais interessantes de tal período desenvolveram-se no Ateneu da juventude, do qual participaram diversos pensadores mexicanos.

26 Cf. CESAR, 1988, p.33.

27 Cf. CESAR, 1988, p.34.

28 Cf. CESAR, 1988, p.36.

Já na década de Cinquenta, a Filosofia do Mexicano mostra-se ligada intimamente com a discussão acerca da Filosofia Americana. Tal tema apareceu no Terceiro Congresso Internacional de Filosofia, ocorrido no México e nas publicações do filósofo mexicano Leopoldo Zea. Dentre essas publicações destacam-se: “*Ensaio sobre a Filosofia da História*” (1948), “*Em torno de uma Filosofia Americana*” (1945) e a de José Gaos, “*Pensamento de língua Espanhola*” (1945).

Agora no Brasil do início do século XX, o positivismo que deu grande ênfase e valorização nas ciências, ensinado na Academia Militar por André C. de N. Lobato dentre muitos outros, adquire o caráter de ideologia do Estado Republicano, e concomitante é vinculado como positivismo religioso, por Miguel Lemos e Teixeira Mendes; como filosofia da ciência com grande apoio ao monismo evolucionista, por Licínio Cardoso; como filosofia da educação, por Pereira Barreto. Como uma filosofia política aparece os nomes de: Alberto Salles, Júlio de Castilho, Borges de Medeiros, Pinheiro Machado e G. Vargas. Cesar (1988) apresenta a Escola de Recife como sendo representante da corrente teórica em questão e principalmente através das obras Farias Brito e Jackson de Figueiredo.

Segundo Cesar (1988) é com a visita de Albert Einstein (1879-1955) ao Brasil, em 1925, que se consolida a reação contra o positivismo configurado em terras brasileiras, tendo nos professores: Oto de Alencar e Amoroso Costa a sua vanguarda. Cesar (1988) afirma que tal reação contra a filosofia positivista pode ser considerada como sendo o ponto de partida da grande maioria das demais correntes filosóficas existentes no país.

Uma vez superado o positivismo no Brasil do século XX, outra corrente filosófica que vai progressivamente se maximizando em tal país é o neotomismo²⁹. Sob grande influência do pensamento de Bergson, do neokantismo e da fenomenologia, a orientação filosófica em construção no Brasil vai se inclinndo

29 Entende-se por Neotomismo a partir do glossário de Cesar (1988): “corrente filosófica inspirada no pensamento de S. Tomás visando reativá-lo. Seus principais representantes, na filosofia contemporânea são: Maritain, Gilson, De Raeymaecker, Van Steenberghen”. Cf. CESAR, 1988, p.81.

para uma restauração da metafísica. Interessante informar, que o neotomismo no Brasil está caracterizado por uma forte epistemologia realista e concomitante uma metafísica espiritualista e teísta. Nesse sentido os pensadores católicos, inspirados no neotomismo de Maritain, buscam inovar a vida cultural do nosso país. É justamente a partir desse anseio da superação dos resquícios do positivismo no Brasil, que nasce a Universidade Católica do Rio de Janeiro e revista “*A Ordem*”. Tanto a Católica do Rio de Janeiro, quanto à revista, foram grandes meios de divulgação da nova corrente filosófica no país do século XX. Dentre os muitos filósofos que destacaram-se no determinado século está: Alceu Amoroso Lima, este um exímio defensor dos direitos do ser humano. Integram-se ainda a esse movimento filosófico humanista os nomes de: Geraldo Pinheiro Machado e Ubiratan de Macedo. Cesar (1988) frisa que o belga Leonardo Van Acker, que viveu no Brasil até 1986 é tido também como um dos instauradores do neotomismo nesta federação. Ainda sobre Von Acker, Cesar afirmou que tal filósofo buscou criar um pensamento tomista aberto as demais correntes filosóficas contemporâneas.

Em 1950, segundo Cesar (1988) surge neste país o personalismo do francês Emmanuel Mounier (1905-1950). Tal filosofia influenciou sistematicamente a Ação Católica, divulgando e ensinando sua obra nas Universidades Católicas do Brasil. Ainda hoje o personalismo é estudado por Antonio Joaquim Severino, antigo vice-reitor da Universidade Católica de São Paulo.

Nesse sentido, Cesar (1988) acredita que, além do neotomismo, o culturalismo, o existencialismo e a fenomenologia, contribuíram significativamente para a superação da tradição positivista.

Para Cesar (1988), o culturalismo apresenta-se com um forte interesse por compreender plenamente o sentido e significado de cultura e a busca incessantemente para caracterizar o pensamento brasileiro. Assim sendo, a valorização da metafísica e concomitante da Filosofia do Direito são ontologias regionais de grande interesse dessa corrente filosófica no Brasil, representado na figura do filósofo paulista Miguel Reale (1911-2006). Cesar (1988) firma

pertencer a essa corrente: Tércio Sampaio Ferraz, Nelson Saldanha, Irineu Strenger e Luís Washington Vita, este *in memória*.

Enfim, a Filosofia da Ideia, o Neotomismo e o Culturalismo, foram correntes filosóficas de grande valor para a superação dos moldes do pensar positivamente a realidade dada no seu modo de ser do poder perceber na qual estamos inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio histórico-filosófico da filosofia foi desenvolvido o esquema para análise da filosofia latino-americana entre a originalidade e a falta de originalidade, sua origem desde o século XVI, com base na reflexão original sobre a humanidade dos ameríndios que renovou a escolástica na América Latina. A análise foi de cunho histórico e recorreu à cronologia de Constança Marcondes Cesar chegando a uma corrente genuinamente latino-americana, o culturalismo, fruto da escola de Recife.

Ao tratar da panorâmica histórica da filosofia Latino-Americana, ficou evidente que a elaboração da filosofia da América Latina foi marcada pela presença de diversas filosofias advindas, negadas e adaptadas do continente europeu. Importante frisar, que momento algum buscou-se, negar a história da filosofia deste continente, que desde a historiografia consultada foi alvejada por uma desumana discriminação etnocêntrica e violação do logos daqueles que aqui já habitavam.

REFERÊNCIAS

CESAR, Constança Marcondes. *Filosofia na América Latina*. São Paulo: Paulinas, 1988.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação na América Latina*. São Paulo: Loyola, 1977.

GOMES, R. *Crítica de Razão Tupiniquim*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1980.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: o que é o Iluminismo? Petrópolis: Vozes, 1974.

NUNES, Antônio Vidal. A filosofia na América Latina: uma leitura do seu desenvolvimento. In Filosofia, Ciência e vida. São Paulo, n.33, p.18-27, 2009.

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. História da Filosofia. I. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1990.

REALE, Miguel. A doutrina de Kant no Brasil, In As idéias filosóficas no Brasil. Séculos XVIII e XIX São Paulo: Convívio, p.230-231, s/d.

RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. A Filosofia em Ibero-América. In Carta Mensal. Rio de Janeiro, n.41, p.19-48, 1996.

SANTIAGO, Gabriel. Filosofia da Libertação. In Revista de Filosofia: filosofia ciência e vida. São Paulo, p.38-49, 01 de outubro de 2007.

ZEA, Leopoldo. A Filosofia Americana Como Filosofia. São Paulo: Pensieri, 1994.

ZEA, Leopoldo. *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI, 1989.

ZEA, Leopoldo. *La Filosofía Latino Americana Como Filosofía Sin Más*. 2. ed. México: Siglo XXI, 1974.

ZEA, Leopoldo. *La Historia da la Filosofía Latinoamericana*. In: G. Marquinez Argote (org). *Qué Ès Eso de Filosofía Latinoamericana?* Bogotá: El Buho, 1986.

CAPÍTULO 3

A ESCRITA NARRATIVA: VINVÊNCIAR NA LINGUAGEM E NA MEMÓRIA

Maricélia de Almeida Vieira¹

Denise Santos da Cruz²

Doi: 10.48209/978-65-84959-30-2

Resumo: Em diversos contextos da sociedade, a narrativa tem sido estudada por muitos pesquisadores (as) da educação em várias áreas do conhecimento. Ao produzir a escrita narrativa se tem a produção de elementos simbólicos, memórias, fantasias e imagens de construção das histórias das vivências de atores. Nesse contexto, a revisão sistemática de literatura procura mostrar conceitos que pontuando evidências em novos estudos e saberes construídos em pesquisas educacionais. Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, o artigo busca traçar um diálogo pela educação e o espaço de contemplação da linguagem por meio da escrita de experiências de vida, mostrando conceitos que se transformam a partir do contexto acadêmico e social. A proposta é de descrição do processo conceitual de escrita do narrar fatos e acontecimentos, como gênero textual e de tipologia textual que visa destacar as relações de vivências pelo conceito. O objetivo é realizar um estudo teórico a partir dos conceitos da linguagem, espaços de interpretação e produção de escrita no contexto educativo, como estratégias que possam promover análises necessárias para a formação docente. O texto apresenta a conceituação de vários teóricos que permeia a questão da pesquisa, sugerindo uma compreensão pela perspectiva da hermenêutica. Também estão direcionados contribuições e limites da estrutura da tipologia textual. O estudo destaca contribuições teóricas de aspecto metodológicos, reconhecidos pela sua importância no contexto educacional.

Palavras chave: Narrativas; linguagem; memórias; educação.

1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM-RS.

Email: mvmarrygui@gmail.com

2 Doutora pelo Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM-RS.

Email: denisedacruz57@gmail.com

INTRODUÇÃO

A narrativa escrita apresenta-se, então como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (mesmo quando há desfazamentos temporais) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertenças etc. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências ou experiências (JOSSO, 2004, p.186).

Ao ler Josso, faço uma breve consideração sobre a importância de narrar fatos e acontecimentos diante de um momento que o contexto social se estrutura, sobretudo, em um imediatismo no processo comunicativo.

Nesta perspectiva, este estudo procura relacionar como as vivências e as produções de escrita de experiências de vida conduzem para uma contemplação da linguagem no contexto formativo dos profissionais da educação. Nesse sentido, que a escrita reproduz um processo exclusivamente único, que promove uma capacidade de entendimento e interpretação pela linguagem. A partir da caminhada como docente foi possível observar o envolvimento do processo de construção do saber a partir da proposta definida pela escrita da narrativa.

O objetivo deste trabalho foi realizar uma análise teórica de alguns conceitos sobre aspecto narrativo, memória e a linguagem, no modo de pensar a escrita como espaços para além da interpretação e produção, mas como um espaço discursivo e reflexivo. A metodologia é qualitativa de caráter bibliográfico com principais autores tais como: Josso (2004), Abrahão (2004), Ricoeur (2010), Everest (2019), M. Bakhtin (2006), Freire (2001), Barcelos e Maders (2018) e, por fim, com Gadamer (2015) utilizando como método que delinea o aspecto metodológico partindo da compreensão pelo viés da hermenêutica filosófica.

Considerando que “a narrativa escrita fornece no próprio movimento da sua escrita fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades”, (JOSSO, 2004, p. 186), devemos perceber a complexidade da escrita do narrar e os elos emocionais como cumplicidades do ato de narrar e produzir elementos textuais.

Para tanto, proponho usar metodologicamente as fontes bibliográficas, de modo que a justificativa é pela busca e o entendimento da valorização dos conceitos, no ato de identificar as importantes leituras de obras, pela produção de materiais de narração como um elemento potencializador de experiências de vida nos espaços formativos.

AS NARRATIVAS E A PRODUÇÃO DE MEMÓRIA: CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao analisar o protagonismo dos sujeitos que produzem e transformam suas histórias de vida em textos e vivências, o que propomos é pensar nas relações entre o narrar e o vivenciar como elementos que produzem uma compreensão na formação profissional. Na construção das histórias de vida, entendemos que é possível criar uma forma de realizar a leitura de mundo e dos fatos que compõem os ambientes pela linha temporal do passado, presente e futuro, dentro dos fatos selecionados pela memória e o entendimento pleno no presente.

No entanto, a representação mítica relaciona ao conceito de conjunção de mito e rito, ou seja, ocorre a mediação “do rito que o tempo mítico mostra ser a raiz comum do tempo do mundo e do tempo dos homens” (Ricoeur, 2010, p. 179). Sendo assim, o tempo da narrativa se denomina de (múltiplos) contextos, em relação ao processo temporal. Em suas palavras,

Por sua periodicidade, o rito exprime um tempo cujos ritmos são mais vastos que os da ação corriqueira. Ao escandir desse modo de ação, enquadra o tempo corriqueiro e cada breve vida humana em um tempo de grande amplitude. No caso de opor mito e rito, poder-se-ia dizer que o mito alarga o tempo corriqueiro (bem como o espaço), ao passo que o rito aproxima o tempo mítico da esfera profana da vida e da ação (RICOUER, 2010, p. 180).

Considerando, então que a escrita narrativa apresenta um tempo para a dissolução a apropriação de fatos narrados, temos o entendimento que a aplicação no contexto se dá ao entrelaçar ao mito e rito na amplitude temporal. Freire (2001) aponta que dentro desse contexto “a formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário” e além disso, a

importância desta experiência, afirma que “o que faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico” (FREIRE, 2001, p. 115). Desta forma, os procedimentos de vivenciar o contexto social educacional, requer planejamento para a formação, como um dos princípios da tradição, da história e do fazer do docente nas construções das suas narrativas.

Outro princípio que podemos abordar é através das escritas tipológicas no processo de dimensão da escrita, que parti da pictografia e da oralidade como um processo de “Colcha de Retalhos”, que Rosito e Souza (2020, p. 189), afirmam que se define como um “dispositivo” para o início da produção escrita. As autoras afirmam, também, que “a narrativa (auto) biográfica é refletiva como uma dimensão estética por meio de um diálogo”, e que a partir da elaboração mental dos fatos ocorre “a relação entre o sensível e razão, vestígios primeiros constituintes da trajetória existencial”. Neste sentido, a elaboração de uma trajetória que estabelece a existência, no processo de relação da temporalidade e do espaço.

Na prática do narrar, para Abrahão (2004), permitem a universalização das experiências vivenciadas pelas trajetórias dos personagens comuns de modo a compartilhar suas vidas e ações, a partir da época histórica que vivem. Neste caso, a produção dos textos pode ser consideradas produções de situações do passado, e o foco não ocorre somente no presente. Na perspectiva desta autora, “as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos personagens” Abrahão, (2004, p. 204), ou seja, a partir de suas ações compreender o processo identitário da sua formação profissional.

No que se refere as ações de narrar as histórias de formação, Josso (2002, p. 49) afirma que “permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais únicas”, que possam implicar em ampliar as possibilidades de ampliar (alargar) a situações de “afetividade e consciências” das lembranças do sujeito narrador.

Nesse sentido,

A primeira fase é a preparação individual para um primeiro desbravar dos períodos significativos do percurso de vida de cada um e dos momentos-charneira, bem como a listagem das experiências significativas de cada período. Este trabalho solitário é seguido da fase de socialização oral, ao longo da qual emerge uma primeira narrativa que, embora inspirada na preparação anterior, toma liberdades, suscita novas recordações, tenta oferecer uma primeira interpretação do que foi formador. Assiste-se também a um primeiro levantamento dos fios condutores que atravessam os diferentes períodos, e que se apresentam, na maioria das vezes, como dialéticas que estruturam a relação consigo ou com o mundo (JOSSO, 2004, p. 64).

Diante deste pensar da autora, podemos compreender que os processos mentais de formação de vivências, interlaçam aos fatos ocorridos e transformam-se em novos aspectos da história, da trajetória original. Cabe aqui, não só aprofundar, possibilitar e ampliar entendimentos dos critérios de certo ou errado, de verdade e mentira, mas de possibilitar novos entendimentos das histórias de construção individual, das construções de escrita tipológica textual como uma possibilidade metodológicas na perspectiva da visão holística.

Ao considerar que a escrita é o vivenciar emoções, Luft (2017, p. 17) afirma que “invento o que se descortina atrás dessa primeira porta: eu quero assim, eu faço assim, assim eu invento uma casa com tudo o que tem dentro”, ou seja, pelo ato da escrita de ações da vida, o autor pode usar da criatividade, da verdade da mentira, para mostrar e modificar seus fatos narrados, sendo o modo de seu viver a vida e vivenciar os acontecimentos.

A construção de uma escrita de vivências, o ato de narrar, para Souza (2004) implica, enquanto, aprendizagem de experiencial, na colocação do sujeito em uma prática de subjetividade e intersubjetividade na construção do processo de formação, visto que, a partir das experiências e aprendizagens construídas no percurso da vida podem emergir não somente do que a vida ensinou, mas dos processos circunstanciais de aprendizagens na vida. Nesta perspectiva, Josso (2004) postula que a experiência de formação implica no elaborar das atividades, sensibilidade e, além disso, a afetividade no construto ideal, articulada com a realização das experiências existenciais da construção dos fatos da vida.

No entanto, para Guedes (2009), a necessidade da escrita produz um momento de elaborar uma imagem, pois a escrita exige que alguém ou algo que possua um valor positivo absoluto, tenha associado uma imagem ao processo de produção do escrever. Logo, existe um valor que produz uma significação de experiência que está associado ao processo da escrita, bem como, ao ato de escrever.

Vale reafirmar que as construções de narratividade pelas vivências das práticas, permitem privilegiar e distinguir experiências que cada sujeito carrega na sua subjetividade e nas relações socioculturais, como determinante para a elaboração da construção de registros mentais. Neste sentido, “as experiências são narradas em registros de expressão que vão do psicológico ao cultural, do psicossociológico, o sociológico, e políticos e o econômico” (JOSSO, 2004, p. 50). A autora ainda ressalta, que: “as experiências formadoras permitem-nos entrar no cerne da questão, a saber; o que faz uma experiência ou, se preferirmos, o processo de elaboração de uma experiência” (JOSSO, 2004, p. 50). Logo, a questão da experiência pode ser entendida pelas seguintes concepções de elaboração: “ter experiências, fazer experiências, e pensar sobre as experiências” (JOSSO, 2004, p. 51).

Everestt (2019) explana que independente como o cérebro humano possibilita a desvendar o código linguístico, o processo evolutivo da linguagem se dá ainda, neste momento, como uma evolução da cognição da história humana. Assim, para o autor citado, é de extrema relevância pensar no cérebro e na microevolução dos aspectos vocais, como fatores responsáveis que possibilitam entender o suporte e a evolução humana a partir da “área de *Wernick* e da área de Broca” (EVERESTT, 2019, p.189). Com esse entendimento, a linguagem pode ser importante no papel da construção de aspecto dialógico através da fala e das relações estabelecidas nas conexões pelos hábitos e aprendizados adquiridos no contexto social.

A linguagem, para Guedes (2009), já não é vista como um instrumento que serve para organização do pensamento e nem mesmo como meio comunicação,

ou seja, torna-se reconhecida como um modo de estabelecer vínculos, na criação de compromissos entre os interlocutores. Afirma, também, que ao produzir um texto, os leitores tendem a pensar, se comunicar, dialogar, interagir uns com os outros, elencando, principalmente, o texto como matéria-prima e como método para o seu trabalho.

Contudo, entendemos que a escrita se amplia em doses de emoções e sentimentos, pois Barthes (2002, p. 35) afirma que o texto “é um objeto de fetiche e esse fetiche me deseja”, ou seja, o escritor - autor se imerge em fantasias no ato da sua produção, emanando sensações pelas suas experiências de vida. Dessa forma, essas experiências de vida podem configurar grandes memorizações dos fenômenos passados, tornando-os fundamentais para sua trajetória durante o percurso da formação.

Assim, a produção de escrita de relatos de acontecimentos, nos possibilita trazer uma breve reconstrução dos fatos vivenciados em novas memórias, a partir das formas de escrita, como matéria prima na ressignificação das ações no contexto educacional.

A RELAÇÃO DA AÇÃO COGNITIVA E DA LINGUAGEM

A compreensão dos aspectos da linguagem e da evolução no contexto fisiológico podem se dar pela natureza dos núcleos de base na linguagem e a fala e, posteriormente, os processos cognitivos. Considerando, assim, no estudo divulgado por Everest (2004, p.187), “a implicação da teoria de microgenética é que os processos congênitos, como a compreensão da linguagem, permanecem integralmente conectados as funções mais elementares do cérebro”, além da motivação e a emoção. Além disso, o autor cita, ainda, que “as funções linguísticas e não linguísticas deveriam estar estritamente integradas, particularmente na medida em que refletem caminhos comuns do processamento” (EVEREST, 2004, p. 187). Neste sentido, se pretende considerar que a relação dos fatores psicológicos pode ter compreensão específicas do cérebro. Contudo, entende-se que os estudos das áreas específicas do cérebro podem apresentar contribuições para o aprendizado no contexto educacional.

No entanto, de acordo com a Filosofia da linguagem de Bakhtin (2006), também está dentro das vertentes dos fundamentos, que vislumbra ampliar o entendimento, pois nem fisiológicos e nem biológicos, mas sociológicos. No entanto, pelo fato histórico, o marxismo encontra-se com uma tarefa árdua de resolver algumas questões com relação ao método de introspecção:

O psiquismo subjetivo do homem não constitui um objeto de análise para as ciências naturais, como se se tratasse de uma coisa ou de um processo natural. O psiquismo subjetivo é o objeto de uma análise ideológica, de onde se desprende uma interpretação socioideológica. O fenômeno psíquico, uma vez compreendido e interpretado, é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determina a vida concreta de um dado indivíduos, nas condições do meio social (BAKHTIN, 2006, p. 49).

Seguindo este entendimento, o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, ou seja, na fronteira dessas duas esferas da realidade. Além disso, “é nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e mundo exterior, mas este encontro não é físico: *o organismo e o mundo encontra-se no signo*” (Bakhtin, 2006, p. 50). Neste aspecto, é importante abordar que, o psiquismo interior pode ser entendido pela compreensão e analisado como um signo. Logo, a atividade psíquica se define, no entanto, em termos de significação.

Além disso, o argumento sedutor da atividade psíquica é a questão da significação, pois, sendo nela, o caminho que Bakhtin considera em relação à abstração, ocorre uma perda, ao mesmo tempo, da própria substância psíquica interior. No entanto, conforme Maturana (2014, p. 135), “o domínio em que vivemos aquilo que na vida cotidiana distinguimos como psíquico, o mental, e o espiritual, é o domínio das relações e interações do organismo”. O funcionamento do espaço psíquico opera a partir do “sistema nervoso”, se dá pelo existir na linguagem e pela transformação no decorrer da vida. Neste aspecto, a articulação da construção de uma auto (biografia) é passível de planejamento de interações de eixos que podem nortear a construção da história do sujeito de aprendizagem.

Para Gadamer (2015, p. 504), “o caráter da linguagem da compreensão é a consciência da história efetual”, ou seja, a relação da linguagem com a tradição

se mostra como um meio de manifestação da linguagem e da própria história, de modo que a partir do objeto, do caráter e da compreensão, possa surgir uma natureza própria da linguagem pelo caráter autêntico, e com isso, para pesquisas de formação. Para o referido autor, a tradição no caráter da linguagem pressupõe o autêntico significado do sentido vinculado ao passado histórico.

No entanto, a viabilidade de produção de texto ocorre pela e na escrita, pela liberdade da linguagem, no ato de sua plena realização, ou seja, a simultaneidade da escrita e dos signos, para a atualidade do passado e do presente, tendo como um possível acesso livre ao procedimento transmitido através da produção escrita em que Gadamer constata assim:

É assim que se coloca a verdadeira tarefa hermenêutica frente aos textos escritos. Escrita é uma forma de autoalienação. Sua superação, a leitura do texto, é, portanto, a mais elevada tarefa da compreensão. Inclusive só podemos ver e articular corretamente o simples conjunto de signos de uma inscrição quando conseguimos reconverter o texto em linguagem. Lembramos que essa reconversão à linguagem estabelece sempre também uma relação com o que é visado, com o assunto que se fala (GADAMER, 2015, p. 506).

A partir disso, é na escrita que a linguagem atinge um verdadeiro processo de “espiritualidade, pois frente à tradição escrita, a consciência compreensiva alcançou sua plena soberania”, sendo que, atinge seu potencial histórico de consciência do/a leitor(a) nas pesquisas pelo viés da hermenêutica (GADAMER, 2015, p. 506). Logo, a escrita pode ser considerada um grande potencial de resgate de memórias e um reinventar de fatos e atos que facilitam o compreender do percurso transformativo (auto) biográfico, que visa contribuir nas histórias narradas em inúmeros contextos históricos.

Desta forma, para Abrahão (2004, p. 202), “a pesquisa (auto) biográfica é uma forma de história autorreferente; portanto plena de significado em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais”, e com isso, demonstrando a valorização da construção da subjetividade a partir da rememoração, da construção e reconstrução dos fatos narrados pelo sujeito. Nessas experiências construída pelos seres humanos, através das vivências de modo holístico e dos constantes processos de autoconhecimento, que o pesquisador não necessita estabelecer ge-

neralizações estatísticas, mas de alguma forma, compreender o fenômeno como um aspecto generalista e analítico (ABRAHÃO, 2004). Porém, a partir, das experiências construídas nas histórias narradas, os discursos produzidos se constituem como elementos que, a princípio, podem ser fontes de métodos de pesquisa, pelo processo da natureza de autenticidade da linguagem.

A linguagem, contudo, vista pelos signos tende a ser referida pela verdadeira linguagem, visto pelo aspecto do discurso, que através da efetivação do processo escrito, se torna um momento de libertação dos “momentos emocionais da expressão” do propósito da anunciação, como aponta Gadamer (2015, p. 508), sendo que, o texto não necessita ser entendido como “manifestação da vida”, ou seja, o que ele mesmo quer dizer diante do contexto. Com isso, o aspecto de uma anotação pode ser passível de ser reescrita e entendida naquilo que foi dito, além do ato da arte do escrever como um ato de interpretar por si mesma (GADAMER, 2015, p. 509). Neste processo de fazer anotação na tentativa de interpretar, portanto, pode ser identificada, além disso, a um possível equívoco no percurso de uma pesquisa ou mesmo de uma escolha como um aspecto metodológico.

Nas experiências de fatos da vida e os relatos vivenciados, são evidências de que ao modo de contar pode haver uma significação, ou seja, mesmo que resumizando o procedimento, Josso explica (2004) que:

A narração oral ou escrita inscreve-se de imediato num contexto interpretativo constituído de vivências consideradas semelhantes e/ou no mínimo de um referencial teórico que funciona como grelha de interpretação. Na abordagem “histórias de Vida e formação”, a reflexão sobre a vida é centrada no salientar as experiências que consideramos significativas, para compreendermos o que nos tornamos, nesse dia, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural. Assim, a recordação das nossas experiências significativas de vida, do ponto de vista da nossa formação, é solicitada a partir desta *indução deliberada* (JOSSO, 2004, p. 73).

Ainda assim, entende-se que sobre a relação de narrar e escrever, o sujeito que se insere na solicitação, se apropria do conceito de sua própria representação no decorrer do processo, sendo ele o responsável pela sustentação das narrativas produzidas propriamente ditas.

Nas leituras analíticas e interpretativas das narrativas é possível identificar as seguintes evidências dos caminhos de extrema variedades tais como: “*a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do real e a busca de sentido*” (JOSSO, 2004, p 88). Dessa forma, as buscas de procedimento escrito narrativo, conforme a autora citada, direcionados aos sentimentos e emoções, é possível que ocorra algum aspecto de desorganização psíquica em que alguns momentos significativos e instropectivo de cada história. Nessa fase, consiste em observar que particularidade na produção narrativa necessite ser avaliadas dentro do contexto imediato de referência.

A necessidade de esclarecer o procedimento utilizado em uma pesquisa, mesmo sendo realizada na escrita narrativa, existe a importância de barrar o psicologismo na discussão, e explicar que os textos são fundamentais, mesmo a partir, não do que eles podem vir a revelar a respeito de quem os tenha escrito ou do que poderia estar sentindo o autor no momento de escrita, mas sendo apenas identificados como textos em relato em primeira pessoa (GUEDES, 2004). Além disso, o ato de produção define que ao procedimento do resultado escrito e esperado na tipologia textual do contexto narrativo, existem critérios para consagrar o texto com qualidade discursivas sendo pela “*unidade temática, objetividade, concretude e problematização*”, que são os elementos que capacitam o texto narrativo como discurso (GUEDES, 2004, p. 48).

Nessa direção, o texto narrativo para Josso (2004, p.147), apresenta personagens variados que se constituem “atores-pesquisadores”, que visam buscar conhecimentos e “atores-aprendentes” que são responsabilizados pelo “saber-fazer e pelo saber-pensar”, sendo encaminhados ao processo de inventar como desenvolver, independente dos conhecimentos já adquiridos. Assim, o posicionamento é direcionado e feito por escrito, a fim de constituir um texto de referência que possam interligar as demais partes de um texto, fundamental para continuar o trabalho do fazer e do pensar, a partir das fases dos atores do texto (JOSSO, 2004).

Barcelos e Maders (2018) afirmam que a linguagem ocorre no percurso do viver, sendo pelo entrelaçamento da dimensão da fisiologia e no processo da

conduta, ou no emocionar e no agir das ações, explicando que:

A linguagem, portanto, é um fenômeno que surge no entrelaçamento do emocionar e do agir, onde o emocionar e o agir modulam-se no decorrer de coordenações consensuais de ações. Ao obter esta explicação sobre a linguagem, Maturana conclui que ela não surge como produto da apreensão que fez ou faz algum indivíduo sobre algo do mundo externo. Ao contrário, para ele, a linguagem surge como um fenômeno que acontece nas relações entre os indivíduos. Ao mesmo tempo, entende que o surgimento da linguagem permite o aparecimento do mental e da autoconsciência humana como fenômeno inédito, até onde sabemos. Também, com isso, constata que a consciência e o mental pertencem ao domínio do acoplamento social e linguístico (BARCELOS E MADERS, 2018, p. 66).

É importante refletir sobre o conceito referido, pois as emoções e o agir das ações estão associadas aos contextos das relações humanas, ou seja, as pessoas através dos momentos de diálogos e trocas de saberes utilizam da linguagem para ampliar os aspectos cognitivos nas relações. Isso pensar de que os textos narrativos se interrelacionam com os fatos e as vivências pelas e através das emoções e do agir em conjunto com o contexto social e linguístico.

Contudo, nesta fase, consiste em aprimorar o procedimento da construção do texto de tipologia narrativa, com objetivos, justificativas, considerações que finalizem e reafirmem as narrativas como transformação textual inovadora de fundamental contribuição para a formação educativa dos sujeitos envolvidos, pelo sentir e o agir, a partir dos processos de escrita. Em uma possível transformação, assim como, em outras palavras, Josso (2004), define que o trabalho preliminar é “concebido como prática preliminar do despertar de uma potencialidade de *autopoiesis*, de *autoorientação*, de *autoformação*” (JOSSO, 2004, p. 159). Dessa forma, trabalhar as produções narrativas com os sujeitos que estão em múltiplas formações, diante de inúmeras perspectivas profissionais, pode ser favorável diante de problemáticas da linguagem em alguns contextos.

Ainda nas considerações de Josso (2004, p. 186), a produção das ações de narrar se constitui em uma tentativa de acessar a um caminho interior que evolui para o exterior através dos “acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertencas”, de forma que as transformações possam ocorrer pelas vivências ou experiências dos sujeitos implicados no contexto.

Dessa forma, é possível pressupor que, os conceitos de construção de narrativa são utilizados em diferentes contextos de formação educacional, a fim de contemplar os momentos de vivenciar as memórias e ressignificar os acontecimentos de novos fatos. Em outros tempos das ações narrativas, os verbos, as palavras, os signos e as fantasias se materializam em textos para o compartilhamento de viveres e saberes vinculados e integrados aos conhecimentos e aprofundamentos da humanização educacional. Esse horizonte, que vai além das formulações curriculares, principalmente, nas formações docente, tem contribuído muito para provocar inquietações e mudanças nas trajetórias acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de vida e das memórias podem ser construídas a partir das ações textuais das vivências, como meios de ampliar a compreensão da comunicação e da intencionalidade metodológica das pesquisas. Desta forma, vivenciar é mostrar a trajetória e a construção de um caminhar profissional que demonstra aprendizados e novas transformações no caminhar da docência.

Além disso, o processo de produzir uma narração de investigação do reviver nas experiências, fortalece os saberes e do mundo de compartilhamento de memórias que evidenciam uma cosmovisão de um novo saber-fazer pedagógico e metodológico. Desta forma, é pela técnica da narrativa, de diálogo com vários autores, que é possível promover uma grande ferramenta metodológica, uma oportunidade de proporcionar um viajar e um reviver de emoções em momentos que significam na construção educacional de aprendizagem dos sujeitos sociais.

Portanto, tendo por base essa compreensão, e ao trazer o diálogo conceitual entre os autores importantes, ainda poucos considerados pela investigação da própria narrativa, é que os momentos de importante produção das ações vivenciadas, o narrar, possam ser passíveis de reviver, rememorar, ressignificar e lidar com as emoções no contexto de formação, pois faz com que em muitas pesquisas, os pesquisadores possam formular e construir seus portfólios, pois se dediquem em refletir sobre os seus saberes, suas histórias e suas conquistas,

valorizando, cada vez mais, para pensar na formação subjetiva dos docentes em diferentes âmbitos sociais.

Espera-se que esta pesquisa motive os pesquisadores de formação de professores e professoras, a partir dos conceitos das narrativas, a buscar novos entendimentos e significados, a fim de proporcionar novos desafios em busca de discussões teóricas, que possam resgatar o modo de pesquisar e refletir sobre os assuntos da tradição para um momento de debate entre si. Assim, novas pesquisas possam contribuir para auxiliar e incrementar os procedimentos das várias formas de metodologias de revisão de conceitos em educação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. B. **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. EDIPUCRS. Porto Alegre. 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. Hucitec. São Paulo, 2006.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Ed. Perspectiva. São Paulo. 2002.

EVERESTT, D. L. **Linguagem**. Ed. Contexto. São Paulo. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra. São Paulo. 2001.

GUEDES, P. C. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. 3 ed. Porto Alegre. UFRGS, 2004.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Cortez. São Paulo. 2004.

LUFT, L. **A casa inventada**. Record. Rio de Janeiro. 2017.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Editora WMF: Martins Fontes. São Paulo. 2010.

ROSITO, M. M. B., SOUZA, J. P. P. **Documento autobiográfico: costuras estéticas nos processos narrativos da prática docente.** <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS14>. ISSN 1981-416X Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1255-1279, jul./set. 2020.

SOUZA, E. C. de S. **O conhecimento de si, nas narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores.** EDIPUC. Porto Alegre. 387-417. 2004.

CAPÍTULO 4

ATENÇÃO PRIMÁRIA E DOENÇAS CRÔNICAS: ESTRATÉGIAS DE MANEJO E PREVENÇÃO

Suelen Marçal Nogueira¹

Doraci Maria dos Santos Trindade²

Francisco Ronaldo Caliman Filho³

Renata Sousa Nunes⁴

Lais Tavares dos Santos⁵

Ianca Gontijo Cavalcante Santana⁶

Lívia Maria Faria de Oliveira Dias⁷

Poliana Lucena Nunes⁸

Heloiza Lopes Lago⁹

Hortência Ferreira Gurgel¹⁰

Doi: 10.48209/978-65-84959-30-3

Resumo: Este estudo investigou a eficácia das práticas na atenção primária em lidar com doenças crônicas, focalizando estratégias de manejo e prevenção. Na introdução, destacou-se a crescente prevalência dessas condições e a necessidade de uma atenção primária eficaz como medida preventiva. A metodologia adotou uma abordagem abrangente, incorporando entrevistas, observações e análise documental para obter uma visão holística das práticas clínicas. Os resultados revelaram uma variedade de experiências entre os profissionais de saúde, destacando a falta de tempo como um desafio sistemático na implementação de uma abordagem centrada no paciente. A análise

1 Universidade Evangélica de Goiás Campus Ceres e IFGoiano Campus Ceres.

2 Universidade Evangélica de Goiás-Campus Ceres.

3 Universidade Evangélica de Goiás-Campus Ceres.

4 Universidade Evangélica de Goiás-Campus Ceres.

5 Universidade Evangélica de Goiás-Campus Ceres.

6 Universidade Evangélica de Goiás-Campus Ceres.

7 Universidade Evangélica de Goiás-Campus Ceres.

8 Universidade Evangélica de Goiás-Campus Ceres.

9 Universidade Evangélica de Goiás-Campus Ceres.

10 Núcleo de Apoio à Saúde da Família (Nasf).

documental ressaltou a predominância de estratégias voltadas para a gestão de sintomas agudos, com pouca ênfase na prevenção e adaptação às necessidades individuais dos pacientes. Além disso, a importância da educação em saúde foi enfatizada pelos participantes, embora a falta de recursos tenha limitado sua eficácia. A conclusão destacou a imperatividade de revisão nas políticas de recursos, promovendo estratégias preditivas e preventivas, e aumentando investimentos na educação em saúde. A necessidade de uma abordagem mais personalizada e proativa na promoção da autogestão de doenças crônicas foi enfatizada. Sugeriu-se, ainda, uma pesquisa mais aprofundada para fundamentar empiricamente futuras práticas. Este estudo fornece uma visão crítica das práticas na atenção primária, identificando desafios e propondo recomendações fundamentadas. As conclusões destacam a urgência de transformações nas políticas e práticas para enfrentar efetivamente as doenças crônicas, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais centrada no paciente e preventiva na atenção primária.

Palavras-chave: Atenção Primária; Abordagem Centrada no Paciente; Doenças Crônicas; Prevenção.

INTRODUÇÃO

O cenário global da saúde enfrenta um desafio premente diante da ascensão das doenças crônicas, cuja prevalência tem atingido proporções alarmantes (VERAS, 2011). No âmago dessa problemática, a atenção primária emerge como uma peça fundamental no quebra-cabeça da gestão e prevenção dessas condições de saúde (MENDES, 2018). Este estudo, derivado de uma pesquisa de campo abrangente, visa lançar luz sobre as estratégias de manejo e prevenção de doenças crônicas dentro do contexto da atenção primária, proporcionando uma visão crítica e fundamentada para informar as práticas clínicas e políticas de saúde.

A abordagem de atenção primária, conforme preconizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), é considerada um elemento central na promoção da saúde e na prevenção de doenças (OMS, 2018). No entanto, o enfrentamento eficaz das doenças crônicas no contexto da atenção primária é uma tarefa complexa e multifacetada, exigindo uma compreensão aprofundada das estratégias implementadas e de sua efetividade na prática.

A cronicidade das enfermidades como diabetes, hipertensão, e doenças cardiovasculares destaca a necessidade premente de estratégias de atenção primária que transcendam a abordagem tradicional centrada na gestão de crises (BIDINOTTO, 2016). É imperativo avaliar criticamente as intervenções existentes, reconhecendo não apenas sua eficácia, mas também identificando lacunas e desafios encontrados na implementação real (COSTA *et al.*, 2016).

A perspectiva holística, promovida por Starfield (2002), que destaca a importância da continuidade e da compreensão aprofundada do paciente, ganha ainda mais relevância quando aplicada às condições crônicas. A personalização do cuidado, adaptado às necessidades individuais, não apenas melhora a eficácia do tratamento, mas também fortalece a relação médico-paciente, essencial na promoção de práticas preventivas a longo prazo (MALTA *et al.*, 2015).

No entanto, a implementação prática desses princípios de cuidado centrado no paciente muitas vezes se depara com desafios sistêmicos e estruturais. A sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para interações prolongadas e a necessidade de cumprir metas administrativas podem comprometer a capacidade dos profissionais de saúde de adotar abordagens mais personalizadas (CAMELO; ANGERAMI, 2010). Uma revisão crítica desses obstáculos é fundamental para otimizar a eficácia das intervenções de atenção primária no contexto das doenças crônicas.

Além disso, a prevenção e a gestão das doenças crônicas na atenção primária também estão intrinsecamente ligadas a estratégias de educação em saúde. A literatura destaca a importância do empoderamento do paciente na autogestão de condições crônicas (Bodenheimer *et al.*, 2002). Assim, é imperativo explorar como as práticas educacionais podem ser otimizadas para promover uma compreensão mais profunda das condições crônicas, incentivando a adesão ao tratamento e mudanças de estilo de vida.

Nesse contexto, este estudo baseia-se em dados obtidos através de pesquisa de campo, integrando experiências práticas de profissionais de saúde na linha de frente da atenção primária. A análise crítica dos resultados busca ir além das ge-

neralizações, fornecendo *insights* específicos que possam alimentar políticas de saúde mais eficazes.

Ao refletir sobre a interseção entre atenção primária e doenças crônicas, este artigo visa contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais precisas e contextualizadas. Ao destacar não apenas o que funciona, mas também os desafios enfrentados no terreno, nossa pesquisa busca catalisar uma evolução nas práticas de atenção primária, pavimentando o caminho para uma abordagem mais eficaz e centrada no paciente no manejo e prevenção das doenças crônicas.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa baseada em pesquisa de campo (MINAYO, 2012). A escolha por uma metodologia qualitativa foi fundamentada na necessidade de compreender em profundidade as experiências práticas dos profissionais de saúde na atenção primária e como essas experiências se traduzem nas estratégias de manejo e prevenção de doenças crônicas (MINAYO, 2012).

O estudo foi conduzido em diversas unidades de atenção primária, selecionadas de forma estratificada para representar diferentes contextos urbanos e rurais do Estado do Maranhão, tais como: Duque Bacelar, Coelho Neto, Afonso Cunha, Buriti, Chapadinha, Mata Roma e Anapurus. A amostra incluiu profissionais de saúde, como médicos generalistas, enfermeiros e outros membros da equipe multidisciplinar, que estavam envolvidos diretamente na prestação de cuidados a pacientes com doenças crônicas.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes, explorando suas percepções sobre a eficácia das estratégias existentes, desafios enfrentados e suas experiências no manejo de pacientes com doenças crônicas. Os pesquisadores realizaram observações participantes nas unidades de atenção primária para capturar dinâmicas e práticas cotidianas, identificando discrepâncias entre as diretrizes teóricas e a implementação prática.

A revisão de registros médicos, protocolos de tratamento e diretrizes institucionais foi conduzida para contextualizar as práticas observadas e identificar possíveis lacunas entre a teoria e a prática. As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo, identificando temas recorrentes, padrões e discrepâncias. A codificação foi realizada de forma iterativa, permitindo a emergência de novas categorias.

A triangulação foi empregada para validar as descobertas, comparando os resultados das entrevistas com as observações participantes e os dados documentais. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo, sendo solicitado o consentimento informado antes da participação, no qual apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Todas as informações identificáveis foram mantidas em sigilo, utilizando códigos para preservar a privacidade dos participantes. Estratégias como a revisão constante dos dados e a triangulação foram adotadas para garantir a validade interna. A consistência dos resultados foi assegurada por meio da documentação detalhada dos métodos e procedimentos. Ao seguir esta metodologia, obteve-se uma compreensão aprofundada das estratégias de atenção primária no manejo e prevenção de doenças crônicas, proporcionando uma base sólida para recomendações práticas e futuras pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As entrevistas revelaram uma variedade de experiências entre os profissionais de saúde na atenção primária. A falta de tempo para interações prolongadas com os pacientes foi consistentemente mencionada, refletindo desafios sistêmicos na implementação de uma abordagem centrada no paciente.

As experiências práticas dos profissionais de saúde na atenção primária, conforme evidenciadas pelas entrevistas, destacam a complexidade do ambiente em que operam. A recorrente menção à falta de tempo para interações prolonga-

das com os pacientes emerge como um desafio sistêmico significativo, delineando uma realidade na qual as demandas operacionais muitas vezes colidem com a aspiração de uma abordagem centrada no paciente.

A limitação temporal percebida pelos profissionais de saúde pode ser atribuída a diversas causas, desde uma carga de trabalho excessiva até pressões administrativas. Esta constatação sugere que, embora a atenção primária aspire a fornecer cuidados personalizados e holísticos, a estrutura atual pode estar impedindo a realização plena desse ideal. A falta de tempo pode impactar negativamente a qualidade do relacionamento médico-paciente, a compreensão aprofundada das condições do paciente e a capacidade de implementar intervenções preventivas de maneira eficaz.

Além disso, a questão da falta de tempo levanta considerações importantes sobre a eficácia das estratégias existentes na atenção primária, questionando se estas estão alinhadas com as necessidades práticas do contexto clínico. Esta constatação destaca a importância de uma reflexão crítica sobre a organização do trabalho na atenção primária, buscando identificar maneiras de otimizar o tempo disponível para que as interações com os pacientes sejam mais significativas e abrangentes.

Em última análise, a falta de tempo para interações prolongadas, revelada nas experiências práticas dos profissionais de saúde, ressalta a necessidade premente de abordar aspectos sistêmicos que podem estar limitando a implementação eficaz de uma abordagem centrada no paciente na atenção primária. Esta constatação, portanto, serve como ponto de partida para discussões mais amplas sobre a reorganização e o fortalecimento do sistema de saúde, com o intuito de otimizar a qualidade do cuidado prestado na gestão de doenças crônicas.

Os desafios identificados, como a falta de tempo, destacam a necessidade de reformas estruturais para permitir uma abordagem mais centrada no paciente. A implementação efetiva de estratégias personalizadas pode exigir uma reavaliação dos recursos disponíveis e uma revisão das demandas administrativas (DA SILVA *et al.*, 2023).

A análise documental aprofundou a compreensão das estratégias de manejo atuais na atenção primária, evidenciando uma tendência marcante em direção à gestão de sintomas agudos em detrimento de uma abordagem preventiva mais abrangente. A prevalência de protocolos padronizados foi notável, indicando uma certa uniformidade nas práticas clínicas, porém, um aspecto crítico que emergiu foi a observação de que a adaptação desses protocolos às necessidades individuais dos pacientes não era consistentemente priorizada.

A ênfase na gestão de sintomas agudos sugere uma orientação mais reativa do que proativa na abordagem das doenças crônicas na atenção primária. Isso levanta questões sobre a eficácia a longo prazo dessas estratégias, uma vez que o enfoque predominante parece estar na resolução imediata de problemas sintomáticos, muitas vezes negligenciando a prevenção e o manejo de fatores de risco subjacentes.

A observação de protocolos padronizados pode indicar a presença de diretrizes clínicas e práticas estandardizadas, o que, por si só, pode ser benéfico para garantir a consistência e qualidade dos cuidados. No entanto, a falta de adaptação personalizada desses protocolos às necessidades individuais dos pacientes pode comprometer a eficácia do tratamento, especialmente considerando a variabilidade nas condições de saúde e nos contextos de vida dos pacientes.

A falta de ênfase na adaptação personalizada das estratégias de manejo sugere a necessidade de uma abordagem mais flexível e centrada no paciente na atenção primária. Isso implica a consideração não apenas das diretrizes clínicas, mas também da singularidade de cada paciente, incluindo suas preferências, contexto socioeconômico e fatores psicossociais. A personalização das estratégias de manejo pode potencialmente melhorar a adesão ao tratamento e otimizar os resultados a longo prazo, contribuindo para uma abordagem mais holística e eficaz no enfrentamento das doenças crônicas na atenção primária.

A análise documental ressaltou uma lacuna na abordagem preventiva, com estratégias predominantemente voltadas para o tratamento de crises agudas. A discussão sobre a necessidade de uma mudança de paradigma para abraçar estra-

tégias mais preditivas e preventivas ganha destaque, alinhando-se com a visão da atenção primária como promotora da saúde (COELHO; BURINI, 2009).

A ênfase atribuída pelos participantes à importância da educação em saúde como meio de capacitar os pacientes na autogestão de doenças crônicas destaca um reconhecimento fundamental da necessidade de promover o envolvimento ativo dos pacientes em sua própria saúde. A compreensão por parte dos profissionais de saúde de que a educação pode ser um catalisador crucial para a mudança de comportamento e para a melhoria da qualidade de vida dos pacientes é um ponto positivo revelado nas entrevistas.

Contudo, a observação de uma falta de recursos dedicados a iniciativas educacionais introduz uma preocupação significativa. A limitação de recursos pode se manifestar de diversas formas, incluindo a falta de materiais educativos adequados, tempo insuficiente para sessões de aconselhamento individualizado e a escassez de programas formais de educação em saúde dentro das unidades de atenção primária.

Esta lacuna nos recursos pode comprometer o alcance e o impacto das práticas educacionais, afetando negativamente a capacidade de promover mudanças positivas no comportamento dos pacientes. A educação em saúde desempenha um papel crucial na prevenção, gestão e adaptação às condições crônicas, e sua ausência ou inadequação pode resultar em uma abordagem mais reativa em vez de preventiva, contribuindo para a perpetuação de problemas crônicos de saúde.

Além disso, a falta de recursos também pode impactar a capacidade dos profissionais de saúde de adaptar as estratégias educacionais às necessidades específicas de cada paciente, levando a uma abordagem mais generalizada e, por vezes, menos eficaz. A personalização da educação em saúde é vital, considerando as diferenças individuais nos níveis de compreensão, alfabetização em saúde e contextos culturais.

Portanto, para otimizar a eficácia das práticas de educação em saúde na atenção primária, é imperativo considerar a alocação adequada de recursos para garantir a disponibilidade de materiais educativos relevantes, tempo adequado

para interações educacionais individualizadas e o desenvolvimento de programas formais que possam ser integrados de maneira consistente nas rotinas de cuidado. Investir nesses recursos pode não apenas ampliar o alcance das iniciativas educacionais, mas também fortalecer a capacidade dos pacientes na autogestão de doenças crônicas, contribuindo para um modelo de atenção primária mais eficaz e centrado no paciente.

A falta de recursos dedicados à educação em saúde e à promoção da auto-gestão destaca a necessidade de investimentos nessa área. Estratégias que capacitam os pacientes a compreender e gerenciar suas condições crônicas são essenciais para promover mudanças de comportamento sustentáveis (SUS, 2022).

A triangulação de dados, ao integrar diversas fontes de informação, emerge como uma estratégia robusta para fortalecer a validade interna dos resultados obtidos neste estudo. A combinação de entrevistas, observações e análise documental proporcionou uma perspectiva holística das práticas na atenção primária, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente das dinâmicas que permeiam o manejo e prevenção de doenças crônicas.

As entrevistas, ao capturar as percepções subjetivas dos profissionais de saúde, forneceram insights ricos sobre as experiências práticas e as nuances do ambiente clínico. Esses relatos qualitativos contextualizaram as práticas observadas e ofereceram uma visão mais completa do cenário, permitindo uma compreensão aprofundada dos desafios e das abordagens implementadas na atenção primária.

A observação participante, por sua vez, trouxe uma dimensão adicional ao estudo, fornecendo uma visão direta das práticas cotidianas e das interações entre profissionais de saúde e pacientes. Essa abordagem, ao capturar comportamentos não verbalizados e práticas não documentadas, complementou as informações obtidas nas entrevistas, adicionando camadas de complexidade e autenticidade às descobertas.

A análise documental, ao explorar registros médicos, protocolos e diretrizes institucionais, ofereceu uma perspectiva objetiva e contextualizada das práticas

formais na atenção primária. Isso permitiu uma comparação entre as políticas e protocolos estabelecidos e a implementação prática, identificando discrepâncias e lacunas que poderiam influenciar a eficácia das estratégias adotadas.

As discrepâncias identificadas entre as diferentes fontes de dados enriqueceram a análise, destacando áreas de convergência e divergência nas percepções, práticas e políticas na atenção primária. Essas discrepâncias não apenas fortalecem a validade interna dos resultados, mas também enriquecem a compreensão geral do tema, proporcionando uma visão mais completa e realista da complexidade das práticas de saúde em contextos de atenção primária.

Em síntese, a triangulação de dados revelou-se uma abordagem metodológica robusta, contribuindo significativamente para a validade interna deste estudo ao integrar diversas perspectivas e fontes de informação, permitindo uma análise mais abrangente e fundamentada das práticas na atenção primária no manejo e prevenção de doenças crônicas.

A triangulação de dados, integrando entrevistas, observações e análise documental, fortaleceu a validade interna dos resultados. As discrepâncias identificadas entre as diferentes fontes de dados proporcionam uma visão abrangente das práticas na atenção primária.

Com base nos resultados, é imperativo considerar a revisão de políticas de recursos, a promoção de estratégias preditivas e preventivas, e o aumento de investimentos na educação em saúde.

A escassez de tempo identificada como uma barreira na atenção primária sugere a necessidade urgente de revisão nas políticas de recursos (COUTO *et al.*, 2010). A alocação adequada de pessoal e o desenvolvimento de estratégias para otimizar o tempo disponível são cruciais. Revisitar e ajustar as políticas para garantir uma distribuição equitativa de recursos, considerando o aumento nas demandas associadas ao manejo de doenças crônicas, é essencial para fortalecer a capacidade da atenção primária de prestar cuidados de qualidade.

A transição de uma abordagem predominantemente reativa para estratégias preditivas e preventivas é crucial para melhorar a eficácia da atenção primária

(HARIYONO *et al.*, 2023). Identificar fatores de risco precocemente e implementar intervenções preventivas são investimentos a longo prazo na saúde da população. Incorporar protocolos específicos de prevenção em diretrizes clínicas, bem como incentivar a educação preventiva tanto para profissionais de saúde quanto para pacientes, são passos essenciais nessa direção.

A falta de recursos dedicados à educação em saúde é uma lacuna crítica. Investir na criação de materiais educativos, programas formais de educação e treinamento contínuo para profissionais de saúde é vital para fortalecer a promoção da saúde e a prevenção de doenças (GARCIA, 2022). Estratégias que integram a educação em saúde nas práticas clínicas diárias, incentivando a compreensão e participação ativa dos pacientes na gestão de sua saúde, são fundamentais para abordar as necessidades educacionais identificadas.

Avaliar o impacto de modelos de cuidados colaborativos, tecnologias de suporte à autogestão e intervenções comportamentais pode proporcionar insights valiosos sobre estratégias práticas e eficazes para capacitar os pacientes no gerenciamento de doenças crônicas.

Essas discussões se alinham à necessidade de uma abordagem mais holística e proativa na atenção primária, reconhecendo não apenas a complexidade das doenças crônicas, mas também os desafios inerentes às práticas atuais. Ao implementar essas recomendações, os sistemas de saúde podem progredir na direção de uma atenção primária mais eficaz, centrada no paciente e capaz de enfrentar os desafios das doenças crônicas de maneira mais abrangente e sustentável.

Com base nos resultados, é imperativo considerar a revisão de políticas de recursos, a promoção de estratégias preditivas e preventivas, e o aumento de investimentos na educação em saúde. Além disso, sugere-se uma pesquisa mais aprofundada sobre a eficácia de intervenções específicas na promoção da autogestão.

CONCLUSÃO

Os resultados e discussões deste estudo destacam a necessidade urgente de reformas na atenção primária para enfrentar os desafios das doenças crônicas. A implementação de estratégias centradas no paciente, uma abordagem mais preventiva e investimentos em educação em saúde emergem como áreas críticas para melhorar a eficácia da atenção primária no manejo e prevenção de doenças crônicas. Estas descobertas têm implicações práticas e sugerem direções valiosas para pesquisas futuras visando otimizar a abordagem global à saúde crônica na atenção primária.

A análise crítica da atenção primária no manejo e prevenção de doenças crônicas, fundamentada em entrevistas, observações e análise documental, revelou insights cruciais sobre as práticas atuais e os desafios enfrentados pelos profissionais de saúde.

As experiências práticas evidenciaram a constante falta de tempo como um desafio sistêmico, destacando a necessidade de uma abordagem mais centrada no paciente. A análise documental identificou uma ênfase significativa na gestão de sintomas agudos, com protocolos padronizados, mas a adaptação às necessidades individuais dos pacientes ficou em segundo plano. Além disso, a importância da educação em saúde foi ressaltada pelos participantes, embora a falta de recursos tenha limitado sua eficácia.

Esses resultados indicam a necessidade imperativa de revisão nas políticas de recursos, visando uma alocação mais eficaz para enfrentar a escassez de tempo e promover uma atenção primária centrada no paciente. A transição para estratégias preditivas e preventivas é vital, exigindo a incorporação de intervenções específicas para identificação precoce de fatores de risco. O aumento de investimentos na educação em saúde é crítico para superar as limitações atuais, permitindo uma abordagem mais personalizada e eficaz na promoção da autogestão de doenças crônicas.

Essas recomendações, quando implementadas, têm o potencial de transformar a atenção primária em um pilar mais eficiente e orientado para a prevenção, alinhado com a complexidade das doenças crônicas e as demandas evolutivas da saúde populacional. A busca por uma abordagem mais holística, centrada no paciente e proativa na atenção primária emerge como uma necessidade premente para enfrentar os desafios atuais e promover uma saúde duradoura e sustentável.

REFERÊNCIAS

BIDINOTTO, D. N. P. B. et al. A saúde do homem: doenças crônicas não transmissíveis e vulnerabilidade social. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v.24, n. 2756, 2016.

BODENHEIMER, T., WAGNER, E. H., & GRUMBACH, K. (2002). Improving primary care for patients with chronic illness: the chronic care model, Part 2. **JAMA**, 288(15), 1909–1914. <https://doi.org/10.1001/jama.288.15.1909>

COELHO, C. DE F., & BURINI, R. C. (2009). Atividade física para prevenção e tratamento das doenças crônicas não transmissíveis e da incapacidade funcional. *Revista De Nutrição*, 22(6), 937–946. <https://doi.org/10.1590/S1415-52732009000600015>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-52732009000600015>

COSTA, J. R. G. et al. Educação em saúde sobre atenção alimentar: uma estratégia de intervenção em enfermagem aos portadores de Diabetes Mellitus. *Mostra Interdisciplinar do curso de Enfermagem - Uni Católica*, v. 2, n. 1, 2016.

Couto, M. T., Pinheiro, T. F., Valença, O., Machin, R., Silva, G. S. N. da., Gomes, R., Schraiber, L. B., & Figueiredo, W. dos S. (2010). O homem na atenção primária à saúde: discutindo (in)visibilidade a partir da perspectiva de gênero. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 14(33), 257–270.

DA SILVA, A. C. R.; DA SILVA, K. G. S.; COSTA, T. T.; DUTRA, M. de O.; DE OLIVEIRA, A. B. S.; SILVA, R. M. de S.; TUNES, R. A. M.; DE BARROS, S. C.; DA COSTA, M. G.; ARAÚJO, W. M. R. The Importance of Preventive Medicine in Reducing Chronic Diseases. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, São Paulo (SP), v. 18, n. 2, p. e04380, 2023.

GARCÍA, J. C. Ensino da medicina preventiva e social. In: *A educação médica na América Latina* [online]. Translated by Carmen Fontes Teixeira, Liliana Santos and Marcelo Nunes Dourado Rocha. Salvador: EDUFBA, 2022, pp. 141-216.

HARIYONO, ROESMININGSIH, M. V., KHAMIDI, A., & HARTONO. (2023). Implementação de Treinamento de Internacional como um Esforço para Melhorar as Capacidades dos Serviços de Saúde Pública para Trabalhadores de Saúde em Puskesmas. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 17(3), e03278.

MALTA D. C. et al. A vigilância e o monitoramento das principais doenças crônicas não transmissíveis no Brasil – Pesquisa Nacional de Saúde, 2013. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, n. 18, p. 3-16, 2015.

MENDES, E. V. O cuidado das condições crônicas na atenção primária à saúde. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, [S. l.], v. 31, n. 2, 2018.

MINAYO, M. C. de S.. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621–626. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

Organização Mundial da Saúde. Cuidados inovadores para as condições crônicas: componentes estruturais de ação. Brasília: Organização Mundial da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde; 2018.

SUS: avaliação da eficiência do gasto público em saúde / Organização de Carlos Octávio Ocké-Reis. Alexandre Marinho, Francisco Rózsa Funcia... [et. al]. – Brasília: Ipea, CONASS, OPAS, 2022.

Starfield, Barbara Atenção primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia / Bárbara Starfield. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, 2002. 726p.

Veras, R. P. (2011). Estratégias para o enfrentamento das doenças crônicas: um modelo em que todos ganham. *Revista Brasileira De Geriatria E Gerontologia*, 14(4), 779–786. <https://doi.org/10.1590/S1809-98232011000400017>

CAPÍTULO 5

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): PRÁTICA E APRENDIZAGEM

Tatiane de Oliveira Damitz

Doi: 10.48209/978-65-84959-30-4

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Atualmente a legislação brasileira assegura que é dever do Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, sendo que escolas são obrigadas a matricular e acolher todos os alunos como uma de suas funções sociais, o que nem sempre foi assim.

Busco nas memórias discursivas de minha trajetória profissional, que implicam em experiências que envolvem entre inúmeros aspectos a prática docente numa escola rural do interior do município de Toropi/RS, com turmas multiseriadas, na qual eu desempenhava além do papel de professora, também o de merendeira, faxineira, sendo que o local não possuía instalação de energia elétrica, difícil acesso, etc... Neste ambiente escolar e nostálgico, para quem escuta as memórias que vivenciávamos, leva a compreensão do quanto era, apesar das adversidades, difícil de vivenciar a atuação e por isso, necessitava de muita dedicação para que ao final ocorresse um processo de aprendizagem significativo e feliz, no qual a cumplicidade e troca de carinho entre alunos e professora, sempre esteve presente.

Certamente a rede de apoio fazia falta na prática pedagógica, mas quero deixar registrada uma das inúmeras memórias vivenciadas na minha trajetória.

Havia um menino em específico, que considero meu primeiro grande desafio, que fez despertar um interesse especial pelos alunos com mais dificuldades. Esse estudante, apresentava déficit de audição e não era acompanhado por médico e tampouco fora observado pela família, que o considerava apenas “muito distraído”. Com muita observação e cuidado com o pequeno aluno, eu me direcionava a ele, falava na sua frente e pausadamente, soletrava as palavras, obtendo, portanto, a alfabetização dessa criança. Foi um processo lento, gradativo e pincelado por muito amor, mas atualmente, já adulto, esse rapaz usa aparelhos auditivos e consegue acompanhar a rotina com autonomia.

Tais memórias discursivas dizem respeito à atuação no início da minha carreira profissional, enquanto Professora do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Em consonância com agora, tal trajetória na área da Educação, depois de 26 anos, proporcionou uma modificação na minha prática pedagógica. Atualmente, trabalho numa Escola Municipal de um município de pequeno porte na Região Central do estado do Rio Grande do Sul, com as turmas de Anos Iniciais de Ensino Fundamental. Apesar de espaços geográficos distintos no decorrer de toda minha vida laboral, continuo sempre me questionando: Como os alunos são recebidos no ambiente escolar? Há locais adaptados? Materiais adequados? Profissionais especializados e suficientes para atender a demanda? Como elas participam das atividades?

A inclusão é um tema emergente no tempo de agora e nas práticas educacionais, sendo que a pesquisa é fundamental para que novos caminhos sejam traçados e percorridos na prática inclusiva. A observação, análise e problematização de práticas realizadas no ambiente escolar, oferecem oportunidades de pensar e fazer outras práticas, organizar outros espaços, produzir materiais.

Assim, a presente proposta de pesquisa visa analisar o atendimento dos alunos no ambiente escolar, questionando se a prática educacional é inclusiva e se há busca por alternativas para que os envolvidos no processo educacional, tenham suporte para auxiliar suas práticas pedagógicas. Desse modo, por meio desta pes-

quisa, busco ressaltar a importância da prática e da aprendizagem, lançando mão do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Neste percurso, e de encontro à temática inclusão, o Desenho Universal para a Aprendizagem, que insurge no universal da inclusão, assume como princípios norteadores:

Possibilitar múltiplas formas de apresentação, de ação e de expressão do conteúdo pelo aluno; proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos; e promover a participação, o interesse e o engajamento, na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011).

Reforçando a minha inquietude em relação a prática pedagógica e a inclusão no ambiente escolar, anseio uma vaga no Mestrado, na Linha de Pesquisa: LP3: Educação Especial, inclusão e diferença, com a Temática de pesquisa: Mecanismos, estratégias e políticas da produção dos sujeitos e das práticas educativas na inclusão, para que possa contribuir com minha formação como pesquisadora, minha prática profissional como agente transformadora, contribuindo com uma educação inclusiva, e utilizando estratégias e políticas acolhedoras e significativas no espaço que atuo.

PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA

Problema de pesquisa

Como tem sido planejado e desenvolvido pelos professores/as estratégias e modos que possibilitem aprendizagem e inclusão?

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar as práticas docentes desenvolvidas pelos colegas profissionais que atuam no ambiente educacional com foco na inclusão e na aprendizagem.

Objetivos Específicos

- Inventariar as estratégias utilizadas e assumidas na prática docente que são permeadas por intencionalidades pedagógicas inclusivas.
- Mapear as atividades ou propostas pedagógicas ditas como inclusivas pelos professores/as para promover aprendizagem.
- Analisar as estratégias utilizadas e identificar segundo os princípios do DUA a garantia da promoção da participação, do interesse e do engajamento, ou não, na realização das atividades ou propostas pedagógicas ditas como inclusivas.
- Propor como devolutiva, momentos de formação e trocas de experiências com educadores da Rede de Ensino Municipal de Toropi, por meio de oficinas apresentando resultados e experiências vivenciadas durante a pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentre as funções sociais da escola, emerge o direito à educação para todos, discutida na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Em outros documentos legais, como Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros, aparece a inclusão escolar e como esta se consolida através da política de Educação Especial, onde todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação - público alvo da Educação Especial - têm o direito do acesso e da permanência no sistema educacional (BRASIL, 2008).

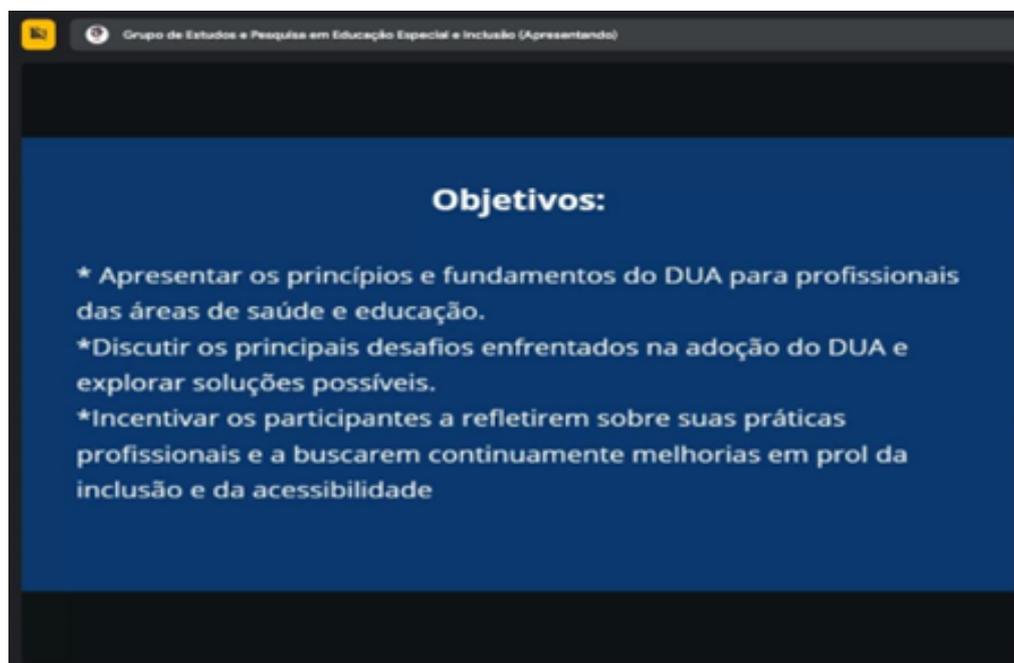
A sustentação teórica será fundamentada no DUA, que tem como marco histórico a sua elaboração por David Rose, Anne Mayer e demais pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST), na década de 1990. Essa proposta surge, após os pesquisadores verificarem a necessidade de produzir um material único, que atendesse às pessoas com as mais diversas deficiências. Eles propuseram pressupostos didáticos para subsidiar o planejamento e a prática docente em uma perspectiva inclusiva, denominados **Desenho Universal para a**

Aprendizagem (DUA) (em inglês, *Universal Design for Learning (UDL)*). (Sebastián-Heredero, 2022).

Outro autor ainda, sugere que o DUA seja apresentado como uma das novas formas de ensino que podem ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a “partir da concepção de deficiência defendida pelo modelo social, compreendendo a heterogeneidade do alunado e a inadequação das práticas baseadas na uniformização curricular (Lustosa, 2019, p. 15)”.

Complementando isso, com inspiração nas discussões propostas pela “Oficina Rede Unida Desenho Universal Para A Aprendizagem (Dua): Integração Entre Saúde e Educação” é que pude me aproximar e aprofundar meu entendimento sobre os sete princípios do Desenho Universal, os quais são: “uso equitativo, flexibilidade no uso, uso simples e intuitivo, informações de fácil percepção, tolerância ao erro, baixo esforço físico, dimensionamento e espaço para aproximação e uso” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2022, p.13). Em consonância com o assunto abordado, trago e apresento brevemente em duas capturas¹ de tela.

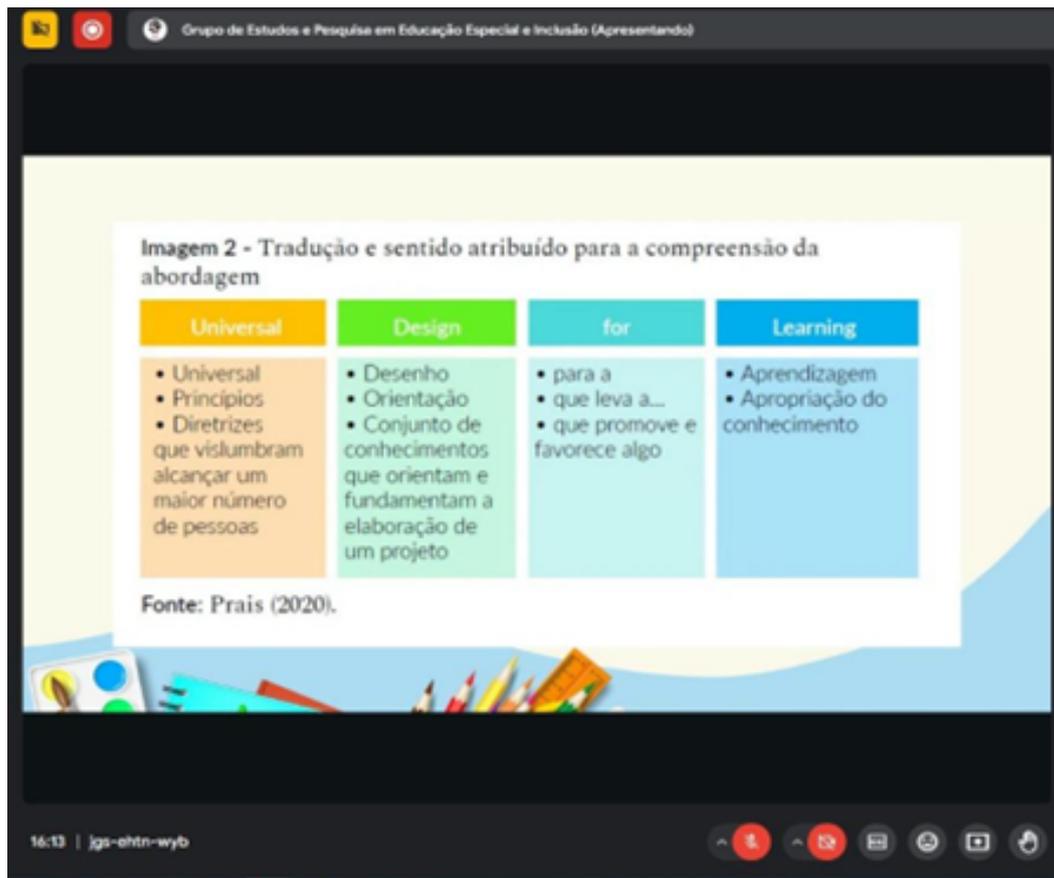
Imagem 1: Captura de tela que apresenta os objetivos da oficina



Fonte: realizada pela autora

¹ As capturas de telas foram realizadas mediante autorização das ministrantes da oficina Desenho Universal para a Aprendizagem (Dua): Integração entre Saúde e Educação, realizada no 16º Congresso Internacional da Rede Unida.

Imagem 2: Tradução do termo DUA



Fonte: realizada pela autora

Nesta oficina, além dos conceitos e fundamentos do DUA também foram abordados questões relacionadas a acessibilidade, espaços acessíveis na vida cotidiana a partir de alguns vídeos e das contribuições dos participantes. Na perspectiva do DUA um conceito importante é o de acessibilidade, que é apresentada como

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. (ABNT, 2015, p. 16).

Portanto, a promoção da acessibilidade, conforme delineado pela ABNT (2015), não é apenas uma necessidade técnica, mas um compromisso ético com a inclusão e a equidade. Ao assegurar que todos os espaços, serviços e tecnologias

sejam acessíveis, estamos contribuindo para a criação de um ambiente onde a autonomia e a segurança são direitos garantidos a todos.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O espaço de pesquisa escolhido para o estudo é uma Escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Toropi/RS. A escola, que se localiza na zona rural, possui 16 anos, tendo como característica principal ser uma escola que acolhe crianças de várias localidades do município, atendendo os alunos da cidade e os alunos do interior, que deslocam-se de transporte escolar.

A presente pesquisa será sistematizada através de um grupo focal de cunho qualitativo, que segundo Morgan:

Grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Uma forma de entrevista com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços (Morgan, 1997).

O grupo focal difere-se da entrevista individual por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa. Sua formação obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este profissional a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista (PATTON, 1990).

O Grupo Focal acontecerá com a presença dos educadores, integrado às reuniões pedagógicas mensais, na escola envolvida na pesquisa. Por meio de explanações, debates e registros, pretende-se abordar a temática da pesquisa e a significância do DUA: Desenho Universal da Aprendizagem.

Serão registrados e mapeados, as atividades realizadas e observadas em sala de aula, no período da pesquisa e apresentadas os resultados em oficinas para Educadores da Rede de Ensino Municipal de Toropi.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio.- 23 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da. (Organizadores) **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva – vol 1**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 172p.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997. PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage; 1990.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva** [recurso eletrônico]. Eladio Sebastián-Heredero, Jacqueline Lidiane de Souza Prais e Celia Regina Vitaliano. - 1. ed.- São Carlos: De Castro, 2022. Dados eletrônicos (pdf).

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Eldereti Machado



É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

www.terried.com 

[@editora_terried](https://www.facebook.com/editora_terried) 

[/editeraterried](https://www.instagram.com/editeraterried) 

contato@terried.com 

