




TEMAS EM HISTÓRIA

E

TRANSDISCIPLINARIDADE



Lilian Marta Grisolio
(Org.)



LetrasdoCerrado
EDITORA UNIVERSITÁRIA

Temas em História e Transdisciplinaridade

Lilian Marta Grisolio
(Org.)

Catalão
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

Reitora

Roselma Lucchese

Vice-Reitor

Cláudio Lopes Maia

EDITORA LETRAS DO CERRADO

André Ribeiro Macario

José Luís Solazzi

Coordenação da Editora

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Fernandes Júnior

André Carlos Silva

André Vasconcelos da Silva

Alexandre de Assis Bueno

Domingos Lopes da Silva Júnior

Estevane de Paula Pontes Mendes

Helder Nagai Consolaro

José Luís Solazzi

EDITORAÇÃO

Leonardo Ferreira Prado

PROJETO GRÁFICO

André Ribeiro Macario

Copyright © 2025 LETRASDOCERRADO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Elaborada pelo bibliotecário-documentalista

Marcio Luiz Fernandes Barbosa (CRB 1/3161)

Temas em História e Transdisciplinaridade [livro eletrônico]. / organizado por Lilian Marta Grisolio. – Catalão (GO) : Ed. Letras do Cerrado, 2025.

Recurso online (97 p.) : il.

Modo de Acesso: WWW

Publicação digital (e-book) no formato PDF.

ISBN: 978-85-93870-12-5

1. História. 2. Transdisciplinaridade. 3. Ensino-aprendizagem. I. Lilian Marta, Grisolio (Org.). II. Título.

CDU: 930.1:37.02

Sumário

Apresentação – Dra. Lilian Marta Grisolio.....	5
Capítulo 1 - “ <i>Escritas da resistência: Algumas reflexões sobre literatura, história e transdisciplinaridade</i> ” de Andréia Ferreira Netto.....	10
Capítulo 2 - “ <i>Transdisciplinaridade e múltiplos aprendizados: uma abordagem reflexiva na educação</i> ” de Inoá Alves Cavalcante Lobo	23
Capítulo 3 - “ <i>A potencialidade educativa da arte em cerâmica entre adolescentes e jovens-adultos brasileiros</i> ” de Livia Costa Luz Perfeito.....	37
Capítulo 4 - “ <i>Educação do futuro e o ensino de História: transdisciplinaridade, desafios e perspectivas de mudanças</i> ” de Lucilene Martins Pereira Linhares.....	47
Capítulo 5 - “ <i>Transdisciplinaridade nas Tradições, Culturas e Congadas</i> ” de Marcos Guilherme Medeiros Pereira.....	61
Capítulo 6 - “ <i>Narrativas do holocausto e do conflito Israel-Palestina através das histórias em quadrinhos de Art Spiegelman e Joe Sacco: uma abordagem transdisciplinar</i> ” de Thaís Aparecida dos Santos.....	72
Capítulo 7 - “ <i>Democracia e antropológica: uma análise exploratória sobre o ‘Sétimo Saber’ de Edgar Morin</i> ” de Gabriel Alves Forçan de Carvalho.....	86

Apresentação

Temas em História e Transdisciplinaridade

A pesquisa acadêmica, pilar fundamental para o desenvolvimento e avanço do conhecimento é a centralidade do Programa de Pós-graduação em História – Mestrado Profissional (PPGH-MP) ligado ao Instituto de História e Ciências Sociais (INHCS) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Nos últimos 10 anos de existência docentes, discentes e técnicos administrativos têm lutado coletivamente para vencer inúmeros desafios tanto para implementação como manutenção do Mestrado em nossa Universidade.

Madalena Freire em sua obra “*Educador: educa a dor*”¹ ressalta a importância do trabalho coletivo na educação,

Aprendemos a pensar junto com o outro num grupo coordenado por um educador na função de coordenador. Aprendemos a ler, construindo novas hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever, organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro. Aprendemos a refletir, estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo. A ação, a interação e a troca, movem o processo de aprendizado ponto a função do educador (estando ele como professor coordenador ou diretor) é interagir com seus educandos para coordenar a troca na busca do conhecimento. A socialização da reflexão sobre a prática móvel o processo de formação permanente (FREIRE, 2022, p. 71)

É nesse sentido que apresentamos aqui um conjunto de textos fruto de um intenso debate efetuado no âmbito da disciplina *História e Transdisciplinaridade* ministrados pelos professores Rogério Bianchi e José Luiz Solazzi, ambos cientistas sociais que a há tempos desenvolvem um profícuo diálogo com a História, o que implica o desenvolvimento de uma prática de fato transdisciplinar que atravessa nossos cursos.

Partindo do pressuposto teórico e político que a transdisciplinaridade é mais que um mero conceito educacional, mas é também um mecanismo importante da relação de aprendizagem, que por sua condição natural deve estar sempre em movimento, se transformando e se atualizando de acordo com as mudanças em curso.

Os textos apresentados aqui, partem, portanto, da tentativa de compreender e refletir sobre os usos da transdisciplinaridade no contexto do Ensino de História e múltiplos temas. Buscou-se problematizar a relação entre a História e as demais ciências,

¹ FREIRE, Madalena. **Educador: educa a dor**, 11ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

bem como os temas de pesquisa em desenvolvimento pelos discentes. A experiência promoveu a interlocução entre a bibliografia da disciplina e debates conceituais com as mais diversas referências e fontes de pesquisa, gerando um debate instigante e de grande valia para pesquisadores e educadores.

Vale destacar que neste ano o Programa comemora 10 anos da sua fundação. Assim, desde 2014, o PPGH-MP promove o diálogo com professores, bem como outros sujeitos envolvidos socialmente na tarefa de educar e comprometidos com políticas democráticas, práticas, movimentos e experiências sociais, com o intuito de produzir pesquisas, produtos e estratégias coletivas que impactem a realidade na qual se inserem. O Programa tem como fundamento uma educação atuante e transformadora, assim como o combate ao racismo, machismo, homofobia e todas as formas de discriminação, preconceitos e desigualdades.

Dessa forma, um dos elementos fundantes do curso sempre foi o diálogo que busca problematizar todos os níveis disciplinares tais: a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Os textos ora apresentados, tem como eixo as pesquisas desenvolvidas pelos discentes e as discussões sobre a transdisciplinaridade realizadas durante o curso. Assim, temos a seguir uma compilação de trabalhos diversos, resultantes de leituras individuais e debates coletivos.

O primeiro artigo *“Escritas da resistência: Algumas reflexões sobre literatura, história e transdisciplinaridade”* de Andréia Ferreira Netto surgiu a partir de reflexões, sobretudo, no que tange aos temas considerados sensíveis, na percepção das múltiplas violências presentes na sociedade em detrimento de raça, gênero e classe e que perpassam a trama temporal mantendo, na contemporaneidade, suas estruturas opressoras, bem como silenciamentos, negacionismos e (in)visibilidades. Buscando estabelecer um diálogo entre a história, literatura e transdisciplinaridade, a autora se debruça sobre os escritos de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus na perspectiva de pensar outros sujeitos, antes invisibilizados na narrativa tradicional, que passam a ocupar seus lugares na história, mostrando um passado vivo, bem como oportunizando novas formas de resistência e perspectivas de um futuro menos opressor.

No segundo texto, Inoá Alves Cavalcante Lobo, explora o conceito de transdisciplinaridade em *“Transdisciplinaridade e múltiplos aprendizados: uma abordagem reflexiva na educação”*. A autora debate a sua aplicação nos múltiplos aprendizados no contexto educacional, destacando tanto os benefícios quanto os desafios dessa abordagem. Segundo, Inoá Alves a transdisciplinaridade transcende as barreiras

disciplinares tradicionais, promovendo a integração de diferentes áreas do conhecimento e saberes não acadêmicos. Assim, o objetivo deste artigo é o de explorar o conceito de transdisciplinaridade e sua aplicação nos múltiplos aprendizados no contexto educacional, por meio de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. Este estudo evidencia como a transdisciplinaridade facilita a construção de um conhecimento mais abrangente e contextualizado, promovendo a formação integral dos indivíduos e desenvolvendo competências essenciais como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas. Os resultados deste estudo evidenciam que, para alcançar uma educação mais holística e significativa, é essencial superar os desafios inerentes à implementação da transdisciplinaridade, promovendo uma mudança de paradigma que valorize a interconexão dos saberes e a formação integral dos indivíduos.

“*A potencialidade educativa da arte em cerâmica entre adolescentes e jovens-adultos brasileiros*” de Livia Costa Luz Perfeito, intenciona fazer uma breve revisão bibliográfica, identificando a potencialidade educativa da arte em cerâmica na vida de adolescentes, jovens e adultos inseridos em suas comunidades. Através de uma literatura transdisciplinar, pensando Arte, Educação, História a autora revela a perspectiva da Educação Popular, e a arte assumem um papel fundamental de possibilidades de aprendizagem por meio de ações coletivas.

Já o artigo de Lucilene Martins Pereira Linhares, “*Educação do futuro e o ensino de História: transdisciplinaridade, desafios e perspectivas de mudanças*” aborda os desafios e perspectivas de mudanças para a educação do futuro no atual contexto do Ensino de História. A autora defende que com os avanços da tecnologia e as mudanças na sociedade, a maneira como a história é ensinada atualmente precisa ser repensada e adaptada às necessidades dos alunos do século XXI. Nesse contexto, surgem perspectivas de mudanças para novos paradigmas que buscam tornar-se o Ensino de História mais relevante, engajador e conectado com o mundo contemporâneo. A educação na atualidade tem características muito diferenciadas daquelas vivenciadas há décadas atrás, isto porque a própria sociedade foi se modificando, levando as instituições de ensino a ganhar novas características e objetivos, tendo que se adaptar a formação de um tipo diferenciado de aluno, mais ativo na produção do conhecimento, que não aceita tudo de forma passiva. Diante dessa perspectiva, afirma a autora, é necessário promover uma renovação de paradigma com abordagem reflexiva sobre a transdisciplinaridade na educação do futuro, adotando metodologias mais ativas e participativas que estimulem a reflexão crítica e integrante do aluno ao Ensino de História.

Em “*Transdisciplinaridade nas Tradições, Culturas e Congadas*” de Marcos Guilherme Medeiros Pereira, o autor analisa sob a perspectiva complexa de Edgar Morin, as manifestações festivas-religiosas, as Congadas de Catalão-Goiás. Como uma manifestação cultural afro-brasileira-catalana rica em simbolismo e tradição, se revelam como um mosaico multifacetado de saberes, tradições e expressões. Na visão moriniana, segundo o pesquisador, a festividade transcende dicotomias simplistas e reconhece a transdisciplinaridade de dimensões que definem o ser humano e o mundo, convidando-nos a compreender as Congadas em toda a sua riqueza e profundidade. A beleza e a força do corpo negro se manifestam nos trajés vibrantes e nos movimentos expressivos dos congadeiros, enquanto a organização social complexa da comunidade se evidencia na hierarquia. A transdisciplinaridade, defendida por Morin, torna-se fundamental para desvendar as múltiplas camadas de significado das Congadas. Para o autor, nessa manifestação cultural, convergem saberes científicos e populares, artísticos e religiosos, ancestrais e contemporâneos. A música, com seus ritmos contagiantes e letras que narram histórias e evocam emoções, é um dos pilares da Congada, enquanto a dança traduz a beleza e a força do corpo negro por meio de movimentos expressivos e coreografias. A religiosidade, com suas crenças, rituais e símbolos, também está presente na Congada, revelando a fé através do catolicismo popular. O reconhecimento das Congadas como patrimônio cultural imaterial é uma conquista importante que valoriza a riqueza e a relevância dessa manifestação cultural. Por meio da transdisciplinaridade, como um mecanismo que promove o diálogo, cooperação, olhares entre diferentes áreas do saber, o artigo propõe compreender as Congadas e sua riqueza cultural, por meio da multiplicidade de perspectivas que enriquecem o cenário cultural catalano e o conhecimento acadêmico. .

Thaís Aparecida dos Santos, no artigo “*Narrativas do holocausto e do conflito Israel-Palestina através das histórias em quadrinhos de Art Spiegelman e Joe Sacco: uma abordagem transdisciplinar*” explora a utilização de histórias em quadrinhos (HQs) como ferramentas pedagógicas inovadoras para o ensino de temas históricos complexos. Considerando as obras “*Maus*” de Art Spiegelman e “*Notas sobre Gaza*” de Joe Sacco, o artigo propõe uma abordagem transdisciplinar que integra História, Literatura, Artes Visuais, bem como outras abordagens éticas e morais. A proposta é uma análise detalhada das narrativas visuais e textuais presentes nas HQs, além de discutir como essas obras podem facilitar a compreensão dos contextos históricos, as diversas narrativas e das consequências como o holocausto e o conflito Israel-Palestina. A autora defende que a

unidade de múltiplas áreas do saber e promove o engajamento dos alunos, desenvolve habilidades críticas e analíticas e fomenta a empatia e a consciência histórica e social.

No último texto, *“Democracia e antropoética: uma análise exploratória sobre o ‘Sétimo Saber’ de Edgar Morin”* o aluno especial do PPGH-MP, Gabriel Alves Forçan de Carvalho, analisa o pensamento filósofo e sociólogo francês Edgar Morin (1921) sobre educação, democracia e ética. O artigo em questão busca discutir os conceitos, ideias e a visão do pensador ante a fragilidade e necessidade da democracia enquanto regime político e instrumento para a realização da ética humana na obra *“Os setes saberes necessários à educação do futuro”*

Como ponto comum, os textos que formam essa coleção acabam por nos indicar a extrema relevância e urgência de se pensar, no âmbito acadêmico, questões relativas às novas demandas educacionais, novos temas e desafios da sociedade e da Universidade na atualidade. Além disso, indicam que a transdisciplinaridade está justamente pensando a interação entre as disciplinas e saberes acadêmicos para a compreensão do mundo presente. É nesse universo de textos múltiplos e plurais, em temas e idéias, ora que convergem, ora que divergem, que os leitores estão convidados a entrar e participar com suas reflexões. Este é o objetivo desta obra: um espaço para trocas e experiências nas mais diferentes esferas temáticas e áreas do saber.

Dra. Lilian Marta Grisolio
Coordenadora do PPGH-MP

Capítulo 1

ESCRITAS DA RESISTÊNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE LITERATURA, HISTÓRIA E TRANSDISCIPLINARIDADE

Andréia Ferreira Netto²

*“A nossa literatura não é só uma literatura do prazer, é
uma literatura que incomoda, que tira fora do
lugar, que perturba e faz pensar”*
(Conceição Evaristo)

Introdução

O passado possui uma certa habilidade de onipresença, pois mesmo tendo ocorrido ainda se faz notado. Temos para com ele uma relação de inquietação³, sobretudo em nosso passado enquanto nação. Existem violências que se esgueiraram pelas paredes do tempo e ainda na contemporaneidade, encontram terrenos férteis para suas estruturas opressoras, seus silenciamentos e invisibilidades, principalmente no que refere ao gênero, raça e classe social.

E embora este seja um contexto assombrado pela permanência, nos quais aparecem “vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos”⁴, bem como lugares onde não se podem entrar ou permanecer, outros movimentos também se constituíram no sentido de trazer uma contraposição histórica frente à essas violências e buscar possibilidades de redirecionar os espectros do passado à serviço da vida.

Dessa forma, é necessário refletir sobre quem são os sujeitos e os objetos que se articulam em nossa sociedade a partir de suas (in)visibilidades auxiliando em reforçadores de consciências coletivas, como nos direciona bell hooks (apud Kilomba, 2008, p. 28):

sujeitos são aqueles que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas identidades, de nomear suas histórias” [...]. Como objetos, no entanto, nossa realidade é definida por outros, nossas identidades são

² Mestranda no Programa de Pós - Graduação em História – Mestrado Profissional – pela Universidade Federal de Catalão (PPGH-MP/UFCAT). E-mail: andreaifnetto@gmail.com

³ RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? In: SALOMON, Marlon (Org.). História, Verdade e Tempo. Chapecó, SC: Argos, 2011

⁴ KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008, P.27

criadas por outros, e nossa “história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são *sujeitos*”.

Ao abordar esses conceitos, Kilomba infere que escrever é, sobretudo um ato político de descolonização⁵, ou seja, ter autonomia para escrever sua própria história, revelar sua realidade e assim, assumir-se enquanto sujeito distancia-se do lugar de um outro que designa quem tem permissão de falar/escrever e quem não tem. É pensando nesse protagonismo do sujeito, indo em sentido contrário a todos os condicionamentos psicológicos reforçadores de violência, que pretendemos investigar a escrita e a produção literária de mulheres negras que, ao escreverem, nos inspiram e direcionam a caminhos da resistência.

Nesse sentido, a literatura de autoria negra torna-se uma escrita política de descolonização, pois não se espera que esses lugares sejam ocupados por mulheres, negras, provenientes de classes sociais mais baixas, como ecoam os fantasmas da colonialidade.

No contexto brasileiro, podemos considerar que algumas mulheres despertam esse processo em suas obras, como é o caso de Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e Conceição Evaristo (1946).

Carolina Maria de Jesus, escritora de várias narrativas literárias, publicou *Quarto de despejo: diário de uma favelada*⁶, o seu livro de maior repercussão, em 1960. Este livro foi traduzido para mais de dez idiomas, sendo considerado um dos primeiros livros escritos e publicados por uma mulher negra no Brasil. E embora tenha vendido mais de dez mil exemplares na primeira semana de lançamento e se tornado uma das escritoras mais populares na década de 60, Carolina Maria de Jesus passou por um processo de apagamento e permaneceu em uma zona cinzenta de visibilidade por muitos anos, tendo seu trabalho redescoberto no final do século XX e início do século XIX.

Já Conceição Evaristo é uma escritora contemporânea reconhecida nos cenários literários (inter)nacionais, tendo uma prosa e uma poética riquíssimas. O livro que escolhemos para analisar foi: *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011)⁷. Assim como sua

⁵ Adota-se a perspectiva decolonial no sentido de questionar o eurocentrismo, a construção de determinados padrões de poder, seus efeitos no campo da educação, na literatura e, sobretudo, no ensino de história. Trata-se de descolonizar a literatura e os modos de ensinar história, o que implica a possibilidade de existência de outras formas de pensar e ver o mundo. Cf. PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antônio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018.

⁶ JESUS, Carolina Maria. [1960] **Quarto de Despejo**: Diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

⁷ Evaristo, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres** (Contos). Rio de Janeiro: Malê, 2011.

predecessora, Evaristo também teve dificuldades na inserção e publicação de seus textos, só conseguindo publicá-los em 1990, nos Cadernos Negros, um periódico que divulgava as produções e escritas afro-brasileira.

Algumas reflexões sobre literatura e ensino de história

Em nosso projeto de mestrado, pretendemos utilizar o texto literário como fonte documental e sobretudo, como objeto de reflexão no ensino de história, bem como a importância de se compreender o contexto de produção, circulação e as violências interseccionadas a partir das experiências dessas autoras.

Nesses aspectos, o nosso problema de pesquisa consiste em: dentro de um contexto de sala de aula no ensino de história, como mobilizar a literatura de autoria negra para indagar e refletir sobre as “lógicas” de silenciamentos, violências e resistências? De que maneira, a literatura pode contribuir para a construção de práticas mais éticas, bem como para a reflexão de passados traumáticos que, como a escravidão, deixaram tantas permanências sensíveis e quemarcam, de maneira profunda, as experiências do presente?

Alicerçando-nos na Lei 10.639/03 que tornou obrigatória a inserção nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas e privadas, o ensino de história e a Cultura Afro-brasileira, acreditamos que nossa pesquisa atende a prerrogativa em pauta, pois a partir desta lei foi acrescentada à Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) dois parágrafos: 26 - A e 79 – B.

O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e especifica que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. O mesmo artigo ainda determina que tais conteúdos devem ser ministrados dentro do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Já o artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro.⁸

Entretanto, com mais de duas décadas de sancionada, o que se percebe é que a lei não foi inserida no ensino escolar de forma substancial e efetiva. Observa-se a temática étnico-racial suas contribuições para a formação de nossa sociedade, bem como a história da África, sendo abordadas com simplismos e rasas discussões, sobretudo, quando se aproxima o mês de novembro com o Dia Nacional da Consciência Negra. A mesma crítica

⁸ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/9403-sp-482745990>. Acesso em: 11 de julho de 2023.

se estende à temática indígena que, não raro, é abordada apenas em abril para contemplar o “Dia do índio”⁹.

Visando estabelecer um diálogo entre a Lei 10.639/2003 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe, em caráter normativo, que todos os alunos (as) devam ter sua aprendizagem pautada em uma educação integral, orientada por princípios éticos, estéticos e políticos, torna-se possível explorar obras literárias contemporâneas, tendo mulheres negras como vozes autorais, mostrando histórias e personagens que antes eram silenciados ou apareciam em papéis menores dentro das narrativas. Nesse sentido, Eduardo de Assis Duarte¹⁰ (2013, p. 148) aponta que essas mulheres, como protagonistas de sua própria história, quebram padrões engessados de preconceitos e racismo que ainda sobrevivem em muitas redes discursivas que fornecem sustentação ideológica ao comportamento discriminatório.

Assim sendo, é importante pensar o ensino de história também a partir de contranarrativas para a formação de cidadãos críticos, antirracistas e sobretudo, éticos, em uma sociedade multiétnica como a nossa. Por isso, escritoras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo são fulcrais para a formação de alunos (as), professores (as), pois subvertem imagens e sentidos a partir de “escrevivências”, como explica Conceição Evaristo tendo suas produções escritas reverberando suas experiências e impulsionando narrativas de resistência contra as violências e rupturas de padrões estéticos-literários cristalizados pelo imaginário social.

No livro de Constância Duarte e Isabella Nunes¹¹ intitulado: *Escrevivência: a escrita denós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, nossa literata explica o termo cunhado por ela, não apenas como uma escrita realizada por uma mulher negra e suas experiências, mas uma escrita crítica que reconhece e traduz dores, violências e vozes de um povo escravizado que, no passado, só podiam dizer o que era permitido. “E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa grande, a nossa escrita não. Por isso afirmo: ‘a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos’.” (Duarte, 2020, p. 31)

⁹ O dia 19 de abril foi escolhido para homenagear a cultura indígena a partir do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, que ocorreu em 19 de abril de 1940. Vale lembrar ainda a Lei 11.645/2008 que complementou a Lei 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino de história indígena nos currículos escolares, ainda que não tenha sido efetivado de maneira significativa.

¹⁰ DUARTE, Eduardo de Assis. **O negro na literatura brasileira**. Navegações. v. 6, n. 2, p.146-153, jul./dez.2013.

¹¹ DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. *Escrevivência: a escrita de nós - Reflexões sobre as obras de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 31.

Carolina Maria de Jesus (1992, p. 35) também considerava a leitura e a escrita uma forma de resistência em relação à sua dura realidade, na qual quando não tinha o que comer, lia ou escrevia: “Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até cair inconsciente. É que o dia amanheceu chovendo. E eu não sai para arranjar dinheiro. Passei o dia escrevendo”.

A partir do exposto, essa discussão se justifica levando-se em consideração que, apesar dos avanços e do crescimento de pesquisas voltadas para a temática étnico-racial, bem como voltadas para a literatura afro-brasileira no ensino de história, ainda há muitos desafios a enfrentar. Por isso, buscamos não apenas avançar nesse debate em torno da literatura de autorianegra e sua importância no ensino de história, como também procura viabilizar uma discussão interseccionalizada entre gênero, raça, classe e literatura.

Gênero, raça e classe são elementos imprescindíveis para uma análise histórica que perspectiva refletir sobre a produção literária de mulheres negras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Tendo em vista que todos estes marcadores produzem diferentes efeitos históricos, a presente pesquisa procura atuar na interseção entre os estudos de gênero, análises em torno da população negra no Brasil e o seu recorte transversalizado pelas questões de classe que, marcam a construção histórica das autoras.

Nesse âmbito, gênero em uma perspectiva histórica será aportada a partir das elaborações de Joan Scott (1995, p. 21)¹². Em seu clássico ensaio *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, a historiadora nos traz sua definição de gênero a partir de dois subconjuntos que devem ser analisados de forma conjunta. O primeiro subconjunto é que o gênero é constituído a partir de relações sociais estabelecidas nas diferenças “aparentes” entre os sexos. Já o segundo, tem o gênero como uma forma primária de significar as relações de poder. Nessa abordagem, a palavra gênero não pode ser empregada como referência ao sexo biológico (masculino/feminino), mas ao contrário, aos aspectos sociais e históricos que levaram a sociedade a definir como padrões esperados com base em seus sexos biológicos. Para Joana Maria Pedro (2005)¹³, a categoria de análise “gênero”, permitiu aos pesquisadores (as) contemplarem não apenas as relações entre homens e mulheres, mas também como essas relações se deram através do tempo, de tensões e acontecimentos que foram produtores do gênero.

¹² SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, v.15, n.2, jul/dez.1995

¹³ PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História** (São Paulo), vol. 24, 2005, p. 77– 98, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01/ago/2023.

Desse modo, na contemporaneidade as funções e papéis sociais atribuídos e esperados aos gêneros foram um construto histórico e cultural e não, biológico. Ao mesmo tempo, esta categoria precisa estar em intersecção com elementos que particularizam os corpos. Sendo assim, tanto Carolina Maria de Jesus quanto Conceição Evaristo são mulheres negras e, portanto, as discussões sobre raça e racismo permeiam a formação de suas subjetividades e de suas obras.

Questão relevante é a perspectiva de Bell Hooks (2019)¹⁴ que aborda a necessidade de elaboração de novas formas de escrever e falar sobre a raça, a partir dos jogos de representação e de imagens. Para a autora, há uma intrincada relação de manutenção do patriarcado supremacista branco¹⁵ e o racismo na forma de representar a imagem do negro, sobretudo em mídias de massa reforçando na coletividade e nas subjetividades as ideologias dominantes. Nesse sentido, a literatura também se constitui como um espaço privilegiado de formação e circulação dessas ideologias.

A teórica afirma ser imperioso a intervenção crítica no mundo da imagem do negro, tanto por pessoas negras quanto por aliados, transformando-a em representações que não sejam de opressão, repressão ou dominação, mas buscar um caminho oposto para a formulação nas esferas sociais e políticas visando uma autodefinição e libertação da negritude¹⁶.

Frantz Fanon (2008, p.106-107)¹⁷, ao mesmo tempo, defende esta mesma posição em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, pois a partir de sua própria experiência em uma sociedade racista é preciso buscar uma validação a partir da observação e da perspectiva branca:

Meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado, naquele dia branco de inverno. O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer!

¹⁴ HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

¹⁵ Por patriarcado supremacista branco entende-se a manutenção de um sistema social em que a figura do homem branco detém o poder nas diversas esferas da sociedade. Cf. hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

¹⁶ O conceito de negritude aqui utilizado foi como movimento de valorização da Cultura Negra em países africanos e com populações afrodescendentes. Não se refere unicamente a cor da pele, mas ao fato de seres humanos terem historicamente sido vítimas de tentativas de desumanização e desvalorização de suas culturas. A negritude, segundo Kabengele Munanga, cria uma identidade negra a todas as pessoas que se identificam e/ou foram submetidas ao olhar do mundo ocidental branco. Cf. MUNANGA, Kabengele. [2009] **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

¹⁷ FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: UFBA, 2008.

Na citação observa-se a representação coletiva da imagem do negro como animal, possuidor de má índole, ameaçador e feio. Todos os estereótipos negativos iniciados na colonização e reforçados na contemporaneidade. O autor, trabalhando como “médico preto” relata que não havia espaço para erros. Se tudo ocorresse bem, era enaltecido, mas se algo desse errado, o recebimento era o descrédito. Independente de seus avanços intelectuais, filosóficos, literários, boas maneiras... sua cor era determinante.

Lélia Gonzales (1984)¹⁸, em seu artigo intitulado *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, traz a representação da mulher negra que durante o carnaval, reencarnando o mito da democracia racial¹⁹ transforma-se em rainha, é desejada, adorada, cobiçada e reverenciada por todos, mas após esse período simbólico, volta a trabalhar como empregada doméstica, babá, cozinheira... Assim, a autora pontua que a mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito, dependendo do momento em que são vistas.

Mas, por que a sensualidade e os trabalhos domésticos são representações das mulheres negras em nossa consciência coletiva? Segundo Gonzales, essa imagem foi construída durante a escravidão da população negra pelos brancos. A figura da mucama que se ocupa durante o dia dos trabalhos na casa-grande e a noite, na satisfação de seu senhor. Todavia, a figura da doméstica foi aceita e legitimada pelas estruturas sociais e históricas, mas suas outras atribuições, nos leitos de senhores e padres, não caíam bem aos dogmas dominantes. Por isso, relegou-se a sensualidade e a sexualidade para momentos simbólicos e permitidos.

De acordo com Sílvio de Almeida (2019, p.22)²⁰, após inúmeros estudos biológicos e o sequenciamento do genoma humano não terem encontrado diferenças que justifiquem o tratamento discriminatório entre seres humanos, apreende-se que o conceito de raça é um fator político empregado na atribuição de valores e naturalização de desigualdades, além de validar violências a grupos sociologicamente minoritários. Nesse âmbito, o racismo seria a discriminação de um ser humano fundamentado em sua raça. Entretanto, para conseguir abarcar tantas complexidades e diferenças entre os aspectos relacionados aos gêneros, raça e classe sociais, recorreremos a uma ferramenta analítica

¹⁸ GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

¹⁹ O mito da democracia racial refere-se à ideia perfeita convivência entre as pessoas, independentemente de sua raça, cor ou etnia. Nesse prisma, não haveria exclusões ou discriminações raciais. Cf. hooks, bell.

Olhares negros: raça e representação. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019

²⁰ ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

chamada de interseccionalidade.

Segundo Patrícia Collins e Sirma Bilge (2021, p. 16-17)²¹, este conceito pode apresentar variadas definições, porém, as teóricas trazem uma genérica que contempla a essência deste conceito:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, Bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta Analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Nessa perspectiva analítica, as relações de poder se interconectam e se retroalimentam mantendo as desigualdades, em múltiplos prismas. As autoras estabelecem quatro domínios de poder: estrutural, cultural, disciplinar e interpessoal.

No domínio estrutural, temos as estruturas fundamentais das instituições sociais, como por exemplo, trabalho, moradia, educação e saúde. No segundo domínio, o cultural, temos o campo das ideias e da cultura na organização das relações de poder. É neste pilar que as representações e as imagens da negritude, da mulher, do homem ... se constituem. E por último, temos o interpessoal que analisa a forma como os indivíduos vivem nas diferenças entre os domínios. Apesar de contemplarem aspectos distintos, todos estão relacionados entre si.

Carla Akotirene (2018)²², ainda acrescenta que a interseccionalidade, através de seus marcadores sociais, revela dados mais precisos e possibilita refletir e buscar políticas públicas que rechaçam as estruturas de opressão e violências. Dessa forma, os três marcadores sociais (gênero, raça e classe social) constituem parte de uma análise histórica que compreende processos e as formações das relações sociais atravessadas por elementos que são estruturais.

A partir das discussões levantadas, pode-se perceber que as obras literárias escolhidas possuem um fecundo material que possibilita uma análise investigativa em seus contexto históricos, sociais e culturais, bem como dos marcadores interseccionais de

²¹ COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

²² AKOTIRENE, Carla, and Djamila Ribeiro. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

gênero, raça e classe que são importantes para uma abordagem voltada para temas e questões sensíveis no ensino de história.

Algumas reflexões sobre temas sensíveis, educação antirracista e transdisciplinaridade

Ao selecionarmos as obras de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1992) e a coletânea de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), de Conceição Evaristo, as analisaremos como fontes literárias, documentos importantes para a produção de conhecimento historiográfico, em uma perspectiva de ensino de história que se relaciona com os direitos humanos e com a noção de um passado presentificado, isto é um passado vivo.

Nesse sentido, percebe-se o texto literário enquanto documento histórico com múltiplas possibilidades de análises, com características particulares e singulares diferentes de outras fontes. No corpo textual das literatas, encontra-se representações, figuras e imagens que reverberam às questões de gênero, raça e classe, que experienciadas pelos (as) personagens, explicitam determinadas leituras e percepções do mundo, bem como questões sensíveis.

Por temas sensíveis compreende-se uma abordagem teórica e metodológica que busca refletir sobre experiências traumáticas e violentas que se ligam à “ideia de um passado vivo, um passado que não passa” (Pereira; Seffner, 2018, p. 20)²³.

Em um país como o Brasil, marcado por violências individuais e coletivas que não foram superadas, torna-se necessário uma “educação ética, estética e histórica”, pautada pela premissa de olhar criticamente para o passado, não apenas com o esforço de compreendê-lo, mas sobretudo, de buscar ações e intervenções no presente (Vieira; Rodrigues, 2021, p. 13-14)²⁴.

Ampliando o debate, Nicole Tutiaux – Guillon (apud Gil; Eugênio, 2018, p.142)²⁵ define como questões sensíveis os aspectos que se apresentam carregados de emoções, sendo temas politicamente complexos, importantes tanto para o presente quanto para o futuro implicando um confronto de interesses e valores. Dessa forma, afirma-se a

²³ SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. In: **Revista História Hoje**, v. 7, nº13, p.14-33. 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275>. Acesso em: 13/set./2023.

²⁴ VIEIRA, Vera Lúcia Silva; RODRIGUES, Beatriz. Contar história(s) e despertar (in)visibilidades: reflexões sobre didática da história, literatura e direitos humanos. **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**. Recife Online, vol.39, jul- dez, 2021.

²⁵ GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, 7(13), 139–159, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430>. Acesso em: 13/set./2023.

necessidade de promover uma educação ética em que a literatura não apenas atenderia a um aspecto de fruição, mas também sendo um gerador de inquietações e reflexões críticas sobre os temas traumáticos e sensíveis que permeiam a sociedade.

Sobre a literatura como fonte documental (e como objeto de reflexão), Antonio Celso Ferreira (2009, p. 66-67)²⁶ diz que ao se trabalhar com o texto literário como fonte devemos reconhecer as características particulares deste documento. A literatura assume uma escrita plurissignificativa e, conforme explica Bakhtin (apud Ferreira, 2009, p. 66), há um dialogismo entre diferentes vozes além da voz do narrador. Portanto, o texto literário não apresenta “como mecanismo para conhecer o real; é parte constituinte desse real, como movimento e prática cultural e política; espaço em que as lutas, as batalhas e os embates sociais travados cotidianamente podem ser percebidos” (Vieira, 2014, p. 30)²⁷. Ainda assim, a literatura possibilita um alargamento da visão do leitor sobre a realidade transfigurada, pois o texto literário foi elaborado por um autor (a), dentro de um espaço, de um tempo historicamente definido, possuindo questões sociais e culturais próprios que o mesmo (a) explora ou inventa a partir de suas perspectivas e experiências.

Nesse sentido, ao lidar com a literatura de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo no ensino de história, também é importante considerar a elaboração de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2012, p. 31-32)²⁸ quando diz que uma das tarefas contemporâneas da história é permitir a construção de várias possibilidades de sermos humanos, de ver o mundo, englobando seu aspecto social e o ser humano dentro de uma dada temporalidade. Nesse aspecto, leva-se em conta as diferenças, as alteridades, relativizando nossos valores e pontos de vista. O teórico, acrescenta que ensinar história é humanizar as pessoas e tolerar o diferente, validar a existência de outras experiências e forma de ver o outro. A história:

Como formadora de subjetividades, é um saber e uma prática inseparável de discussões éticas e políticas. O ensino e escrita da História implicam sempre a tomada de posição política e a defesa de valores. A história (...) parece ter hoje a função de nos ensinar a conviver com a diversidade, com a multiplicidade,

²⁶ FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2012.

²⁷ VIEIRA, Vera Lúcia Silva. **A escrita como exercício da indignação**: Ignácio de Loyola Brandão (Bebel que acidade comeu e Não verás país nenhum). São Paulo: Editora Unesp, 2014.

²⁸ ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida. [et al.] (orgs). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

a respeitar a alteridade e a diferença, que é a condição exata do mundo em que vivemos (Albuquerque Júnior, 2012, p. 33).

Isso posto, em diálogo com as obras literárias de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, em um recorte temporal de 51 anos, períodos de publicações entre as obras selecionadas, a proposta é investigar, de forma qualitativa, as escritas da violência e da resistência ressaltadas pelos marcadores interseccionais de gênero, raça e classe, bem como as estruturas de poder que fundamentam suas escritas e impactam seus leitores (as).

Em Quarto de despejo: diário de uma favelada (1992), Carolina escreve um texto autobiográfico, recheado de (in)visibilidades sociais, fome, racismo e todas as dificuldades de se morar em uma favela de um grande centro urbano como São Paulo. O trabalho com a escrita e a esperança de mudança em sua realidade podem ser considerados uma ferramenta que a autora encontrou para escapar momentaneamente de seus problemas diários, bem como realizar uma crítica social. Já no livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), Conceição Evaristo escuta as experiências traumáticas de mulheres e narra suas histórias em forma de contos. A cada página, há escritas da violência, mas sobretudo, uma sensibilidade e afeição que unem mulheres negras e, abordam temas urgentes como o machismo, sexismo, racismo, objetificação do corpo feminino e, mesmo após tantas lutas, as personagens mostram suas resistências e seus lugares enquanto sujeitas de suas histórias.

Percebe-se assim, a importância do ensino de história e da literatura para a construção de uma educação crítica e transformadora do pensamento e, conseqüentemente, da realidade. Em especial, quando se trata de pensar os temas sensíveis e suas relações com a violação dos direitos humanos numa perspectiva que possa desestruturar e romper com “um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista” (Pereira; Seffner, 2018,p.20).

E pensando em educação, no sentido que ultrapasse as barreiras do disciplinar, possibilitando que haja uma integração entre os saberes, em que a condição humana seja um paradigma comum.

Edgar Morin (2000)²⁹ nos direciona a refletir em uma educação do futuro em que as pessoas não estejam limitadas a territórios, nacionalidades, mas reconheçam-se

²⁹ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

enquanto humanidade com desafios complexos a serem superados e toda a complexidade envolvendo a condição humana não pode ser elaborada tendo um conhecimento fragmentado, um saber cada vez mais cumulativo e um ser interior mais empobrecido. Nesse âmbito, Morin diz ser premente a descompartmentalização dos saberes e das disciplinas buscando um conhecimento contextualizado que faça sentido.

Efetuaram-se progressos gigantescos nos conhecimentos no âmbito das especializações disciplinares, durante o século XX. Porém, estes progressos estão dispersos, desunidos, devido justamente à especialização que muitas vezes fragmenta os contextos, as globalidades e as complexidades. Por isso, enormes obstáculos somam-se para impedir o exercício do conhecimento pertinente no próprio seio de nossos sistemas de ensino (Morin, 2000, p.38).

E é nesta busca de se pensar a educação buscando novos métodos e aliando os saberes entre as ciências que a transdisciplinaridade se faz necessária. Nesse sentido, a transdisciplinaridade, segundo Nicolescu³⁰, com seu prefixo “trans”, diz respeito ao que está *entre, através e além* das disciplinas, visando uma unidade do conhecimento.

Pensando neste dialogismo entre as disciplinas objetivando uma educação mais global, nossa proposta de pesquisa aproxima-se do conceito proposto pela transdisciplinaridade, pois uniremos os conhecimentos históricos aos literários a fim de se pensar sobre os problemas humanos, individuais e coletivos em nossa sociedade.

Referências

AKOTIRENE, Carla, and Djamila Ribeiro. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida. [et al.] (orgs). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ALMEIDA, Silvío. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. Escrivivência: a escrita de nós - Reflexões sobre asobras de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 31.

DUARTE, Eduardo de Assis. **O negro na literatura brasileira**. Navegações. v. 6, n. 2, p.146-153, jul./dez.2013.

Evaristo, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres** (Contos). Rio de Janeiro: Malê, 2011.

³⁰ NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: UFBA, 2008.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2012.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, 7(13), 139–159, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430>. Acesso em: 13/set./2023.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, Carolina Maria. [1960] **Quarto de Despejo**: Diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008, P.27

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História** (São Paulo), vol. 24, 2005, p. 77– 98, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01/ago/2023.

RÜSEN, Jörn. **Pode-se melhorar o ontem?** In: SALOMON, Marlon (Org.). **História, Verdade e Tempo**. Chapecó, SC: Argos, 2011.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*, v.15, n.2, jul/dez.1995.

SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. In: **Revista História Hoje**, v. 7, nº13, p.14-33. 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275>. Acesso em: 13/set./2023.

VIEIRA, Vera Lúcia Silva. **A escrita como exercício da indignação**: Ignácio de Loyola Brandão (Bebel que acidade comeu e Não verás país nenhum). São Paulo: Editora Unesp, 2014.

VIEIRA, Vera Lúcia Silva; RODRIGUES, Beatriz. **Contar história(s) e despertar (in)visibilidades: reflexões sobre didática da história, literatura e diretos humanos**. *Clio: Revista de Pesquisa Histórica*. Recife Online, vol.39, jul- dez, 2021.

Capítulo 2

TRANSDISCIPLINARIDADE E MÚLTIPLOS APRENDIZADOS:

uma abordagem reflexiva na educação

Inoá Alves Cavalcante Lobo³¹

Introdução

No cenário educacional atual, a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas tem sido crescentemente questionada por estudiosos e educadores, que percebem a necessidade de abordagens mais integradas e holísticas. A complexidade dos problemas contemporâneos – sejam eles sociais, econômicos ou ambientais – exige uma compreensão que transcenda os limites das disciplinas tradicionais, promovendo uma visão mais abrangente e interconectada da realidade. Nesse contexto, a transdisciplinaridade emerge como uma proposta inovadora, buscando a integração e a interação entre diferentes áreas do conhecimento, além de incluir saberes que vão além do âmbito acadêmico.

A transdisciplinaridade, conforme definida por Nicolescu (2001), não se limita à justaposição ou ao simples cruzamento de disciplinas, como ocorre na interdisciplinaridade e na multidisciplinaridade. Propõe-se um movimento que transcende essas fronteiras, integrando saberes de diferentes naturezas para abordar questões complexas de maneira mais abrangente e profunda. Essa abordagem reconhece a pluralidade de perspectivas e a interconexão dos fenômenos, promovendo uma visão de totalidade e interdependência no processo de construção do conhecimento.

Morin, em suas reflexões sobre o pensamento complexo, afirma que “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (Morin, 2000, p. 89). Essa perspectiva ressalta a importância de integrar diferentes campos do saber para compreender a complexidade do mundo contemporâneo. Morin defende que o conhecimento fragmentado em disciplinas isoladas é insuficiente para lidar com os desafios atuais e que a transdisciplinaridade oferece um caminho para uma compreensão mais integrada e holística.

Maturana, com sua teoria da cognição, complementa essa visão ao enfatizar a importância das interações e da coevolução no processo de construção do conhecimento.

³¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História, Cultura, Linguagens e Ensino de História da Universidade Federal de Catalão-Go. (PPGH-MP/UFCAT) Email: inoazoe@gmail.com

Segundo Maturana, “todo fazer é um conhecer, e todo conhecer é um fazer” (Maturana; Varela, 2005, p. 32), sugerindo que o conhecimento é construído através das interações entre o sujeito e o meio, em um processo contínuo e dinâmico. A transdisciplinaridade, ao valorizar essas interações, promove uma educação mais contextualizada e significativa.

Os múltiplos aprendizados referem-se à capacidade de adquirir e aplicar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de diversas áreas de forma integrada e contextualizada. A educação baseada em múltiplos aprendizados reconhece que o processo de aprendizagem não é linear ou compartimentado, mas dinâmico e interrelacionado, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas essenciais para a formação integral do indivíduo.

A prática pedagógica, nesse sentido, deve ser repensada para incorporar uma abordagem reflexiva e transdisciplinar. Educadores e estudantes são convidados a engajar-se em um processo contínuo de reflexão crítica sobre o conhecimento e sua aplicação, questionando as fronteiras disciplinares e buscando novas formas de integração e interação entre diferentes saberes. Esta abordagem não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também prepara os estudantes para lidar com a complexidade e a incerteza do mundo contemporâneo, capacitando-os a serem agentes transformadores na sociedade.

Este artigo tem como objetivo explorar o conceito de transdisciplinaridade e sua aplicação nos múltiplos aprendizados no contexto educacional. Por meio de uma revisão bibliográfica, discutem-se os benefícios e desafios da transdisciplinaridade, bem como as implicações para a formação de uma educação mais holística e significativa. Autores como Edgar Morin e Humberto Maturana serão referências fundamentais para fundamentar a discussão teórica e prática deste estudo.

A metodologia adotada para este estudo consiste em uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, com o objetivo de reunir e analisar as contribuições teóricas de diversos autores sobre a temática da transdisciplinaridade e dos múltiplos aprendizados na educação. Serão examinadas as obras de Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Humberto Maturana, além de outros estudiosos que contribuem para a compreensão dessa abordagem.

Edgar Morin, com sua obra sobre o pensamento complexo, oferece uma base teórica importante para a transdisciplinaridade, ao defender a necessidade de integrar diferentes disciplinas para compreender a complexidade da realidade. Humberto Maturana, por sua vez, contribui com sua teoria da cognição, enfatizando a importância

das interações e da coevolução no processo de construção do conhecimento.

A transdisciplinaridade, ao integrar diferentes áreas do conhecimento e valorizar os múltiplos aprendizados, apresenta-se como uma abordagem essencial para a educação contemporânea. Por meio da revisão bibliográfica, este estudo evidencia os benefícios e desafios dessa abordagem, contribuindo para a reflexão sobre a necessidade de repensar a prática educativa em busca de uma formação mais holística e significativa.

O conceito de transdisciplinaridade e suas implicações teóricas e práticas

A transdisciplinaridade é um conceito que emergiu como uma resposta à fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, propondo uma abordagem mais integrada e holística. Conforme definido por Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade vai além da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade, ao buscar a interação e a integração de diferentes disciplinas, bem como a inclusão de saberes não acadêmicos, com o objetivo de abordar questões complexas de maneira mais abrangente e profunda. Esse conceito reconhece a pluralidade de perspectivas e a interconexão dos fenômenos, promovendo uma visão de totalidade e interdependência no processo de construção do conhecimento.

Do ponto de vista teórico, a transdisciplinaridade desafia a estrutura tradicional do conhecimento segmentado em disciplinas estanques. Edgar Morin, um dos principais teóricos do pensamento complexo, argumenta que “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (Morin, 2000, p. 89). Morin sugere que a compreensão da realidade contemporânea, marcada por sua complexidade e interconexões, requer uma abordagem que integra diferentes campos do saber. Essa perspectiva teórica implica uma reavaliação dos métodos e paradigmas tradicionais de ensino e pesquisa, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva do conhecimento.

Maturana e Varela (2011), com sua teoria da cognição, complementam essa visão ao enfatizar a importância das interações e da coevolução no processo de construção do conhecimento. Para estes autores, o conhecimento é construído por meio das interações contínuas entre o sujeito e o meio. Essa abordagem valoriza a dinâmica e a contextualização do aprendizado, desafiando a ideia de que o conhecimento pode ser totalmente separado e categorizado.

Isso é o que Nicolescu (2002, p. 105) ensina ao dizer que:

A educação de hoje se centra na inteligência humana, em detrimento de sua sensibilidade e de seu corpo, que era certamente necessário

em determinada época para permitir a explosão do conhecimento. No entanto, essa preferência, se continuar, nos arrastará para a lógica louca da eficácia, que só pode terminar em nossa autodestruição.

Um princípio epistemológico que, por sua ocorrência, requer uma atitude de abertura por parte do sujeito envolvido, mas cujo produto transcende as disciplinas, rompe as barreiras disciplinares e se apresenta em outro nível de realidade, em um nível do processo de construção do conhecimento.

Para produzir esse conhecimento transdisciplinar, usa-se a lógica ternária, ou seja, a lógica do terceiro incluído, que ajuda a superar o nível de realidade primordial para que o conhecimento possa surgir em um outro nível mais amplo, superando as contradições e ambivalências e incentivando os diferentes diálogos. Para isso, utiliza-se os operadores cognitivos da complexidade (Morin, 2000) que ajudam a pensar de forma complexa, a reorganizar o saber, a partir de uma dinâmica diferente, mais ampla e completa. Quais seriam esses operadores? Entre outros existentes, os operadores principais seriam os princípios dialógico, hologramático, recursivo e auto-organizador.

Na prática, a transdisciplinaridade tem implicações significativas para a educação. Primeiramente, ela promove um currículo integrado, onde as disciplinas não são vistas como compartimentos isolados, mas como partes interconectadas de um todo. Essa abordagem facilita a resolução de problemas complexos, que muitas vezes não podem ser compreendidos ou solucionados dentro dos limites de uma única disciplina. Além disso, encoraja uma pedagogia ativa e reflexiva, em que os estudantes são incentivados a desenvolver uma visão crítica e integradora do conhecimento.

Implementar a transdisciplinaridade na prática educativa também envolve desafios, como a necessidade de formação continuada para os educadores e a reestruturação dos currículos escolares. A resistência à mudança é outro obstáculo comum, uma vez que a transdisciplinaridade exige uma transformação significativa na maneira como o conhecimento é concebido e ensinado. No entanto, os benefícios potenciais, incluindo uma compreensão mais profunda e holística da realidade e o desenvolvimento de competências essenciais para a cidadania global, justificam os esforços para superar esses desafios.

Assim, a transdisciplinaridade oferece uma abordagem inovadora e necessária para a educação contemporânea, promovendo uma integração dos saberes que enriquece o processo de ensino-aprendizagem e prepara os indivíduos para lidar com a complexidade do mundo atual. As implicações teóricas e práticas dessa abordagem

destacam a importância de repensar a estrutura e os métodos educacionais, em busca de uma formação mais holística e significativa.

A aplicação da transdisciplinaridade na área educacional

Como visto, a transdisciplinaridade propõe a integração de saberes de diferentes naturezas e a superação das barreiras disciplinares, oferecendo uma abordagem inovadora e necessária para a educação contemporânea. Este conceito visa promover um aprendizado mais holístico e significativo, capacitando os estudantes a compreenderem e lidarem com a complexidade do mundo atual. A aplicação da transdisciplinaridade na educação envolve a interconexão dos conhecimentos e a construção de uma visão integrada da realidade, ultrapassando as tradicionais divisões entre as disciplinas.

A implementação da transdisciplinaridade no contexto educacional incentiva a criação de currículos integrados e a utilização de metodologias de ensino que favoreçam a interação entre diferentes áreas do conhecimento. Segundo Santos (2008), a transdisciplinaridade exige uma reformulação do ensino que transcenda a justaposição disciplinar, promovendo uma verdadeira integração dos saberes.

Isso envolve o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a promoção de atividades colaborativas e a utilização de temas transversais que permitam aos estudantes explorarem questões complexas a partir de múltiplas perspectivas. Tal abordagem fomenta o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, habilidades essenciais para a formação de cidadãos globalmente conscientes e preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Ao considerar a aplicação da transdisciplinaridade na disciplina de História, é possível perceber como essa abordagem pode enriquecer o ensino e a aprendizagem dessa área. A História, por sua natureza, já implica uma certa interdisciplinaridade, ao recorrer a conhecimentos de geografia, sociologia, economia, antropologia, entre outros campos, para compreender os processos históricos. No entanto, a transdisciplinaridade vai além, propondo uma integração mais profunda e reflexiva desses saberes.

Por exemplo, ao estudar a Revolução Industrial, uma abordagem transdisciplinar não se limitaria apenas aos eventos históricos e às suas causas e consequências econômicas e sociais. Poderia incluir também a análise das mudanças tecnológicas e suas implicações, o impacto ambiental das atividades industriais, a transformação das relações de trabalho e a evolução dos movimentos sociais. Segundo Morin (2000), a transdisciplinaridade propõe uma visão complexa que integra múltiplas dimensões da

realidade, promovendo uma compreensão mais completa e integrada dos fenômenos.

A aplicação da transdisciplinaridade na disciplina de História também envolve a reflexão sobre como os conhecimentos históricos são construídos e utilizados. Isso implica questionar as fontes, os métodos e as interpretações, promovendo uma postura crítica e investigativa nos estudantes. Segundo Maturana e Varela (2011), o conhecimento é construído por meio das interações entre o sujeito e o meio, o que enfatiza a necessidade de uma abordagem que valorize a pluralidade de perspectivas e a dinâmica do processo educativo.

Além disso, a abordagem transdisciplinar na História pode fomentar a conexão entre o passado e o presente, incentivando os estudantes a refletirem sobre como os processos históricos influenciam a realidade atual e como os desafios contemporâneos podem ser compreendidos à luz da história. Isso pode incluir discussões sobre temas como a globalização, as crises econômicas, os conflitos sociais e as questões ambientais, promovendo uma visão crítica e engajada do papel da história na sociedade.

A transdisciplinaridade, conforme Nicolescu (1999), envolve a utilização de uma lógica ternária, que supera a lógica binária tradicional e permite a integração de conhecimentos em diferentes níveis de realidade. Essa abordagem contribui para a formação de uma consciência histórica mais ampla e contextualizada, promovendo a compreensão dos fenômenos históricos em sua complexidade.

Em resumo, a adoção da transdisciplinaridade no âmbito educacional, especialmente na disciplina de História, proporciona uma oportunidade de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, incentivando uma formação mais abrangente, analítica e crítica. Ao transpor as fronteiras das disciplinas e destacar a interligação dos conhecimentos, a transdisciplinaridade ajuda na criação de um sistema educacional que prepara os alunos para compreender e agir de forma relevante no mundo contemporâneo, complexo e globalizado em que estamos inseridos.

Como ressaltado por Morin (2000) e Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos, proporcionando uma abordagem educativa que integra diferentes dimensões do conhecimento e promove o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Benefícios e desafios da transdisciplinaridade

Em um mundo global, desafiante e complexo, a disciplinaridade, a interdisciplinaridade ou a multidisciplinaridade dão uma resposta deficiente e parcial às

realidades que vivemos e que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem (Nicolescu, 1999).

Compreender os problemas de um mundo interligado e adaptar a educação a esse mundo implica assumir uma visão ampliada de todos os elementos que compõem a educação, de cada conteúdo educativo, bem como dos resultados da aprendizagem e das metodologias que se pretende aplicar.

Assim, a transdisciplinaridade busca analisar um problema, uma situação de diferentes disciplinas que estão conectadas, se transcendem e não são limitadas pela unidade e compartimentalização do conhecimento do momento atual (Nicolescu, 2002). Pelo contrário, analisa em diferentes níveis com as contribuições de diferentes disciplinas situações complexas e se adapta à sua complexidade.

Esta complexidade envolve conceber a educação como forma de conhecer, observando as diferentes dimensões do fato educativo e do ser humano e interligando-as com o ambiente natural e social em que ocorre (Paniago; Sarmiento, 2016).

Não se trata, portanto, de uma aprendizagem isolada baseada na mera transmissão de conhecimentos, mas antes que se conecta com a essência da pessoa - a natureza da pessoa e do objeto de aprendizagem - e a projeta e conecta com todo o ambiente em que se insere. está localizado.

Portanto, a transdisciplinaridade se posiciona entre as disciplinas, através delas e além delas para responder à compreensão unitária do mundo e do momento atual ordenada por níveis de realidade aos quais se responde horizontalmente, integrando e complementando saberes disciplinares e transdisciplinares e observando a multidimensionalidade existente (Nicolescu, 1999).

A transdisciplinaridade busca transcender as fronteiras das disciplinas tradicionais, promovendo a integração de diferentes áreas do conhecimento e saberes não acadêmicos. Esta abordagem tem ganhado destaque na educação contemporânea devido aos seus inúmeros benefícios e aos desafios que impõe para sua implementação.

Entre os principais benefícios da transdisciplinaridade, destaca-se a integração do conhecimento. A transdisciplinaridade promove uma visão integrada da realidade, onde diferentes disciplinas se interconectam e complementam.

Segundo Morin (2000), essa abordagem permite superar a fragmentação do conhecimento, facilitando a compreensão dos fenômenos complexos que caracterizam o mundo contemporâneo. Além disso, a transdisciplinaridade incentiva o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, criatividade, resolução de

problemas e colaboração. Martinazzo (2020) argumenta que a transdisciplinaridade prepara os estudantes para enfrentarem desafios complexos e interdisciplinares, fundamentais para a formação de cidadãos globais.

Outro benefício significativo é a formação integral do indivíduo. A transdisciplinaridade valoriza todas as dimensões do ser humano – cognitiva, emocional, ética e social. Maturana e Varela (2005) destacam que o conhecimento é construído através das interações entre o sujeito e o meio, o que implica uma abordagem educativa que considera a totalidade do ser humano. A contextualização do aprendizado é também uma vantagem da transdisciplinaridade, pois conecta o aprendizado ao contexto real dos estudantes, tornando-o mais significativo e relevante.

Segundo Nicolescu (1999), essa abordagem permite que os estudantes vejam a aplicabilidade prática do que aprendem, aumentando sua motivação e engajamento. Além disso, a interação entre diferentes disciplinas e saberes fomenta a inovação, ao estimular novas formas de pensar e abordar problemas. Morin (2000) argumenta que a transdisciplinaridade cria um ambiente propício para a geração de novas ideias e soluções criativas.

No entanto, a implementação da transdisciplinaridade na educação enfrenta diversos desafios. Um dos principais desafios é a resistência à mudança por parte de educadores e instituições, acostumados a uma organização disciplinar tradicional. A transdisciplinaridade exige uma mudança de paradigma que pode encontrar resistência cultural e institucional. A formação de educadores é outro desafio significativo. Implementar a transdisciplinaridade requer educadores bem preparados, capazes de integrar diferentes disciplinas e facilitar o aprendizado de maneira holística. Jantsch (1972) ressalta a necessidade de programas de formação continuada que preparem os educadores para essa abordagem.

O desenvolvimento do modelo transdisciplinar não é fácil de conseguir. Implica uma transformação cultural e uma reorganização sistemática e planejada da estrutura e das metodologias educativas. Isto envolve não apenas o apoio governamental para implementar novas políticas ou a disponibilização de recursos para a formação e desenvolvimento de pesquisa e medição de impacto, mas também é necessária uma abordagem colaborativa na qual estudantes, professores e outros atores sociais estejam envolvidos.

A reestruturação curricular também se apresenta como um desafio, pois a transdisciplinaridade implica uma revisão dos currículos escolares para favorecer a

integração de diferentes disciplinas e a promoção de uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. A falta de recursos e infraestrutura adequada pode dificultar a implementação de práticas transdisciplinares, especialmente em contextos educacionais onde os recursos são limitados. Além disso, a avaliação de aprendizagens transdisciplinares requer novas abordagens e métodos que possam capturar a complexidade e a integração dos saberes.

Para gerar um processo transdisciplinar é necessário promover uma mudança qualitativa ao abordar o objeto de ensino-aprendizagem. O conhecimento não é unidirecional nem estanque, é aberto e interligado, é concebido como uma unidade ampla com múltiplas conexões na qual intervêm todas as disciplinas envolvidas. Requer um esforço docente que permita ir além dos padrões estabelecidos e motivar o aluno por meio da promoção da sua própria originalidade, criatividade e julgamento ou espírito crítico.

Por fim, a transdisciplinaridade na educação oferece inúmeros benefícios, como a integração do conhecimento, o desenvolvimento de competências essenciais, a formação integral do indivíduo, a contextualização do aprendizado e a promoção da inovação. No entanto, sua implementação enfrenta desafios significativos, incluindo a resistência à mudança, a necessidade de formação de educadores, a reestruturação curricular e a avaliação de aprendizagens. Superar esses desafios é crucial para aproveitar plenamente os benefícios da transdisciplinaridade e promover uma educação que prepare os estudantes para compreender e atuar de maneira significativa no mundo complexo e interconectado em que vivemos.

Implicações para a formação de uma educação mais holística e significativa

A aplicação da transdisciplinaridade na educação tem profundas implicações para a formação de uma educação mais holística e significativa. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento e promover uma visão mais ampla e interconectada da realidade, a transdisciplinaridade oferece uma abordagem educativa que transcende a fragmentação das disciplinas tradicionais. Essa integração possibilita a construção de um saber mais completo e contextualizado, que reflete a complexidade do mundo contemporâneo e prepara os estudantes para lidar com seus desafios de maneira mais eficaz e criativa.

A originalidade do próprio sujeito, a sua forma de encarar o fato educativo e a forma como este deve ser adaptado são a base dos processos transdisciplinares. O processo de ensino-aprendizagem transdisciplinar passa necessariamente por compreendê-lo como um caminho para o conhecimento profundo da pessoa, no qual a

essência do aluno, a sua originalidade, emerge e se conecta com a realidade circundante para dar uma resposta multifocal ao fato de aprender.

Uma educação holística considera o desenvolvimento integral do indivíduo, abrangendo não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, sociais, éticos e físicos. A transdisciplinaridade, ao valorizar todas essas dimensões, promove uma formação que vai além do acúmulo de informações e habilidades técnicas, incentivando a reflexão crítica, a sensibilidade e a consciência social.

Morin (2000) destaca a importância de substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une, sublinhando a necessidade de uma educação que forme cidadãos capazes de compreender a interdependência dos fenômenos e atuar de maneira responsável e ética.

A transdisciplinaridade também promove a contextualização do aprendizado, conectando os conteúdos escolares às realidades vividas pelos estudantes. Essa abordagem torna o aprendizado mais relevante e significativo, ao permitir que os alunos vejam a aplicabilidade prática do que aprendem e compreendam como os conhecimentos adquiridos se relacionam com o mundo ao seu redor. Nicolescu (1999) argumenta que essa conexão entre o saber escolar e a vida real aumenta a motivação e o engajamento dos estudantes, facilitando uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

Além disso, a transdisciplinaridade incentiva a inovação e a criatividade, ao estimular a interação entre diferentes disciplinas e a exploração de novas formas de pensar e resolver problemas. A abordagem transdisciplinar cria um ambiente propício para a geração de ideias inovadoras, ao promover a colaboração e a troca de perspectivas entre diferentes áreas do conhecimento. Essa capacidade de pensar de maneira criativa e inovadora é essencial para enfrentar os desafios complexos do século XXI, como as questões ambientais, sociais e tecnológicas que demandam soluções integradas e multidimensionais (Nicolescu, 1999).

É por isso que a conquista de uma sociedade do cuidado - na qual se estabeleça uma relação sustentável com a realidade física, digital, política e laboral do século XXI, colocando as pessoas e o planeta no centro, exige uma nova abordagem educativa que transcenda os limites da aprendizagem tradicional.

Assim, estabelece-se a hipótese endossada por diversos estudos (Matte; Geide, 2023), que afirmam que o aumento do conhecimento, a inovação ou a mera transmissão do conhecimento é insuficiente para enfrentar um mundo complexo, razão pela qual uma nova forma de pensar e agir. Esta nova visão implica o diálogo entre as diferentes áreas

de conhecimento, valores, participação e aprendizagem social (Nicolescu, 1999).

Propõe-se assim uma transição de um modelo baseado na aprendizagem disciplinar e especializada - de acordo com as realidades económicas das sociedades industrializadas dos séculos XIX e XX - para um novo modelo de aprendizagem transdisciplinar que permita às novas gerações enfrentar os desafios do seu tempo de forma prática, proporcionando-lhes uma visão holística, apoiada em múltiplas perspectivas e permitindo-lhes integrar as competências proporcionadas por cada área do conhecimento no seu processo educativo ao longo da vida.

A implementação da transdisciplinaridade na educação, contudo, exige a reestruturação dos currículos e a formação contínua dos educadores. Os professores precisam estar preparados para integrar diferentes disciplinas e facilitar um aprendizado que valorize a interconexão dos saberes e a reflexão crítica.

Segundo Fragoso *et al.* (2023), programas de formação continuada são essenciais para capacitar os educadores a adotarem práticas pedagógicas transdisciplinares, promovendo uma mudança de paradigma que vai além da simples justaposição de conteúdos. Analisar textos legais - como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e a BNC - Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - sob a perspectiva da transdisciplinaridade, leva a pensar em novas abordagens educacionais que estejam conectadas ao currículo, porém com uma abordagem inovadora, levando em consideração a relação entre as disciplinas, por meio de diferentes áreas de conhecimento e além de qualquer área específica.

Enfim, a interdisciplinaridade pode revolucionar a educação tornando-a mais aberta e democrática, ao reconhecer a diversidade de conhecimentos e incentivar a participação ativa dos alunos na criação do saber. Este método educacional valoriza as experiências e pontos de vista individuais, motivando os estudantes a participarem ativamente de seu processo de aprendizagem e colaborarem para a construção de um conhecimento em comum.

Resumidamente, as implicações da abordagem transdisciplinar na construção de um ensino mais abrangente e relevante são extensas e significativas. Ao unir diferentes áreas do saber e fomentar uma visão integrada da realidade, a transdisciplinaridade proporciona uma maneira de educar que prepara os alunos para entender e atuar de forma eficiente e inovadora na sociedade atual. Esse tipo de educação abrangente valoriza todos os aspectos do ser humano, situando o aprendizado em contexto, promovendo a

criatividade e estimulando a inclusão e o engajamento dos estudantes, contribuindo para formar indivíduos críticos, éticos e engajados na mudança social.

Algumas considerações

A transdisciplinaridade, conforme discutido ao longo deste estudo, oferece uma abordagem essencial e inovadora para a educação contemporânea, superando a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas e promovendo uma formação mais holística e significativa. O objetivo deste artigo foi explorar o conceito de transdisciplinaridade e sua aplicação na educação, destacando seus benefícios e desafios, bem como suas implicações para uma educação mais integrada e contextualizada.

Os principais resultados indicam que a transdisciplinaridade facilita a construção de um conhecimento mais abrangente e interconectado, promovendo uma visão integrada da realidade. Através da revisão bibliográfica, constatou-se que autores como Nicolescu (1999; 2001; 2002), Morin (2000; 2011), Maturana e Varela (2005; 2011) defendem a importância de uma abordagem que transcenda as barreiras disciplinares, permitindo uma compreensão mais profunda e complexa dos fenômenos. A transdisciplinaridade, ao integrar diferentes áreas do saber, incentiva o desenvolvimento de competências essenciais como o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, elementos fundamentais para a formação de cidadãos globais e preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

No entanto, a implementação da transdisciplinaridade na prática educacional enfrenta desafios significativos. A resistência à mudança por parte de educadores e instituições, a necessidade de formação continuada para os professores e a reestruturação dos currículos escolares são obstáculos que precisam ser superados. A transdisciplinaridade exige uma mudança de paradigma na educação, que inclui a valorização da pluralidade de saberes e a promoção de uma aprendizagem contextualizada e significativa.

As implicações para a formação de uma educação mais holística e significativa são vastas. A transdisciplinaridade promove a formação integral do indivíduo, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, sociais, éticos e físicos. Essa abordagem educativa conecta o aprendizado às realidades vividas pelos estudantes, tornando-o mais relevante e engajador. Além disso, incentiva a inovação e a criatividade, ao estimular a interação entre diferentes disciplinas e a exploração de novas formas de pensar e resolver problemas.

Em resumo, a transdisciplinaridade, ao integrar diferentes áreas do conhecimento e promover uma visão interconectada da realidade, oferece uma abordagem educativa que prepara os estudantes para compreender e atuar de maneira eficaz e criativa no mundo contemporâneo. Os resultados deste estudo evidenciam que, para alcançar uma educação mais holística e significativa, é essencial superar os desafios inerentes à implementação da transdisciplinaridade, promovendo uma mudança de paradigma que valorize a interconexão dos saberes e a formação integral dos indivíduos. Dessa forma, a educação pode cumprir seu papel de formar cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social, em consonância com os objetivos iniciais e a problematização apresentada.

Conclui-se que a transdisciplinaridade, ao integrar diferentes áreas do conhecimento e promover uma visão interconectada da realidade, oferece uma abordagem educativa que prepara os estudantes para compreender e atuar de maneira eficaz e criativa no mundo contemporâneo.

Dado o potencial transformador da transdisciplinaridade na educação e os desafios identificados em sua implementação, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem exemplos concretos de instituições que implementaram com sucesso essa abordagem, analisando estratégias, desafios e resultados.

É essencial explorar programas de formação continuada para capacitar educadores, bem como desenvolver currículos que promovam uma aprendizagem contextualizada e significativa. Além disso, a criação e validação de métodos de avaliação que capturem a complexidade dos saberes transdisciplinares são cruciais. Finalmente, é importante investigar como criar ambientes educacionais propícios à transdisciplinaridade, considerando a infraestrutura, a liderança escolar e a cultura institucional, para garantir a eficácia e qualidade dessa abordagem na formação integral dos estudantes.

Referências

FRAGOSO, Clara Karolinne de Araujo Virginio; DOGESNKI, MARCHI, Josiane; Maurício; PIOLA, Amélia Aparecida Pereira; SILVA, Madalena Pereira da. **As contribuições da transdisciplinaridade na prática pedagógica dos professores da educação**. Revista Professare, ISSN: 2238-9172, Caçador, v.12, n. 3, p. e3269, 2023.

MARTINAZZO, Celso José. **O pensamento transdisciplinar como percepção do real e os desafios educacionais e planetários.** Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e66048, p. 1-17, 2020.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento – as bases biológicas da compreensão humana.** 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MATTE, Hubert. GEIDE, Ariadne Runte. **A transdisciplinaridade como processo de ensino.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 3, n. 08, p. 160-185, 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 2. ed.rev. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Triom : São Paulo, 1999.

NICOLESCU, Barasab. **Educação e transdisciplinaridade, II /** coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. **A investigação em educação numa perspectiva transdisciplinar.** Indagatio Didactica, v. 8, n. 3, p. 8-22, 2016.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 71-83, 2008.

Capítulo 3

A POTENCIALIDADE EDUCATIVA DA ARTE EM CERÂMICA ENTRE ADOLESCENTES E JOVENS-ADULTOS BRASILEIROS

Lívia Costa Luz Perfeito³²

Introdução

Ao estudarmos sobre o ensino de História na contemporaneidade vamos nos deparar com distintas concepções de acordo com a vertente teórica e metodológica que engedram o *corpus* científico. No entanto, compreendemos o Ensino de História como “um fenômeno social, e não somente um fenômeno da educação formal”, integrado, que visa estabelecer relações e sentidos para o tempo experienciado pela coletividade (CERRI, 2009, p.149).

Nessa perspectiva, a produção do conhecimento histórico abarca as demandas políticas e sociais pela constituição de uma identidade coletiva e orientação no tempo-espaço, de modo que o conhecimento do passado é essencial ser conhecido e assimilado pelas novas gerações. Desse modo:

Produzir conhecimento é ato de ensino e aprendizagem. Aprender história é ato de construção e reconstrução. A constituição de um tema, ato básico e fundador de toda e qualquer investigação historiográfica, resulta da idiosincrasia de um ou um conjunto de sujeitos. E essa idiosincrasia resulta de determinados aprendizados do conhecimento histórico então disponível, mediados por determinadas leituras de mundo, por sua vez condicionadas por conceitos e pré-conceitos aprendidos ao longo das respectivas histórias de vida (CERRI, 2009, p.151).

Segundo o autor os sujeitos que aprendem também participam e contribuem para a produção dos saberes, uma vez que, ao proporcionar consciência crítica por meio do ensino de História, os alunos entendem o passado e o presente e tem a possibilidade de projetar o futuro, como participantes do processo de ensino-aprendizagem em que o

³² Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História e Formação de Professores da Universidade Federal de Catalão (PPGH_MP/UFCAT). E-mail: livialuzcosta1979@gmail.com

aprendizado é um ato de colocar saberes novos em relação com saberes anteriores, já que viver implica alguma forma de aprendizado sobre alguma forma da história significada (SANTOS, 2006).

Um dos aspectos que contribuem para a construção desse conhecimento histórico dos sujeitos sobre si, os grupos e a constituição das coletividades são os estudos sobre a História Local, que abordam tanto estudos sobre o a História do “Lugar”, quanto a História do Cotidiano (SANTOS, 2002). Neste processo, articulam-se a atividade social dos indivíduos e sua percepção da historicidade do local, recortando e deslocando problemas socioculturais na construção da relação entre as experiências locais no tempo e a construção do relato histórico consciente de seus resultados epistemológicos.

Ainda na Pré – História, o conhecimento não está compartimentado. Desse modo, educação e sobrevivência estão entrelaçados, assim como as formas de arte pré-história se confundem à magia e à utilidade (ROSA; ZINGANO, 2013). Nesse período histórico encontramos os primeiros artistas da humanidade, e suas primeiras manifestações foram as pinturas rupestres, através das quais podemos observar o sentido mágico e a função educativa:

Na arte pré-histórica do Brasil também podemos observar a cerâmica ricamente adornada e o seu caráter utilitário e místico – utilizada para armazenar água ou alimento, ou ainda ser utilizada como urna fúnebre. Convém salientar que o adorno da cerâmica, além de ser um trabalho artístico, também tem um caráter educativo, pois seus desenhos, além de enfeitar, trazem relatos para quem os observa (ROSA; ZINGANO, 2013, p. 36).

O artesanato é uma alternativa de subsistência, firmada na tradição e na cultura, Canclini, (1983), afirma que “a cultura produz fenômenos capazes de contribuir, mediante representação ou reelaboração simbólica, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social”, ou seja, ela atua na construção de sentidos. Hall, (2002) em seus estudos culturais, defende a centralidade da cultura na formação e regulação dos modos de vida das sociedades.

Nesse sentido, que este estudo busca por meio da metodologia da Revisão Bibliográfica, apresentar um panorama sobre diversos contextos locais, que englobam processos educativos de desenvolvimento de artesanato em cerâmica, realizados nas comunidades, em sua maioria com sujeitos adolescentes e jovens, mas também adultos. Partindo do seguinte questionamento: Quais as implicações que as produções de artesanato em cerâmica têm na vida dos sujeitos investigados, em relação à produção dos saberes e disseminação dos conhecimentos tradicionais? Objetiva identificar a

potencialidade educativa da arte em cerâmica na vida de adolescentes, jovens e adultos inseridos em suas comunidades locais por todo Brasil.

Para isso foi realizada uma busca geral na plataforma do *Google Acadêmico*, no final do mês de maio, usando os descritores: **Educação; Artesanato em Cerâmica; Jovens**; com marcador de tempo: **2000 – 2024**. Foram encontrados 20 (vinte) estudos dos quais foram selecionados: 6 (seis), por retratarem experiências educativas vivenciadas em suas respectivas comunidades locais. Também foi realizada uma busca avançada na mesma plataforma, no início de junho, utilizando-se os mesmos critérios, mas não foram encontrados estudos relevantes.

A história cultural e a produção dos saberes

Na contemporaneidade, o fazer e o pensar a História passaram por muitas transformações na abordagem metodológica, uma delas consiste nas novas possibilidades e desafios da História Cultural. De acordo com a autora Sandra Pesavento (2008), um dos avanços científicos para o estudo da História consiste em não limitá-lo em um campo fechado e rígido, mas construí-lo a partir de abordagens epistemológicas e metodológicas que considerem novas formas de pensar o mundo, e a humanidade, com base em novos olhares e perspectivas.

Um dos pressupostos destacados pela autora é o das Sensibilidades, no qual são evidenciadas: a questão do indivíduo; das subjetividades e das histórias de vida, que se tornam importantes nas narrativas históricas (MEIRELES, 2019). Assim, pensar as sensibilidades, é compreender que a História acontece também a partir das experiências vivenciadas; nas subjetividades dos indivíduos, nas suas emoções, desejos, medos, ideias, transpondo o conhecimento científico, daquilo que não é apreendido unicamente pelo racional (PESAVENTO, 2008).

Com o estudo das sensibilidades, é possível que o historiador capture a vida no tempo. De modo que trabalhar com as experiências individuais e coletivas dos sujeitos possibilita reconstruir a forma como pensamos o mundo, a partir da maneira de ser, pensar, conhecer e se colocar dos homens (MEIRELES, 2019). Nessa perspectiva, a Educação Popular e a Arte, assumem um papel fundamental de possibilidades de aprendizagem por meio da ações coletivas, em que juntas ofertam

uma nova criação, uma busca de um fazer coletivo, de um fazer pequeno, dentro da realidade de um coletivo, com bases no diálogo, no respeito, na

criatividade e na vontade de criar uma estética bela e crítica nos espaços cotidianos daqueles envolvidos, espaços que normalmente carecem de um cuidado estético, tudo movido por uma vontade de “ser mais” (KAK, 2011, p. 110-111).

Além disso, projetos e ações desenvolvidos em comunidades ou abertos à comunidade, são espaços ricos para aprendizagem e trocas dos saberes em que as relações de vizinhança, de usos, convívios, modificações e aprendizados são vividas pelo corpo e criam relações de afetividade ou de aversão (CARLOS, 2007). Pensando nestas comunidades num sentido cotidiano da vida, assim como o bairro; a praça, a rua; a casa, elas são porções do espaço vivido onde se compreende que a experiência de lugar se efetiva.

Para Kak (2011), a arte em cerâmica enquanto proposta educativa pode causar uma espécie de deslocamento num sentido positivo – desloca ou transforma a identidade e realidade da pessoa. As transformações produzidas pela abertura da imaginação, pela conseqüente criação de algo novo – e pela transformação que isso inspira - pode ser o outro lado do deslocamento. Ou seja, o deslocamento causado pelo contato com a arte pode ajudar a construção de algo novo e mais aberto para os sujeitos em contato com a arte.

Pensamos assim na importância dos saberes tradicionais e na forma de transmissão dos diferentes modo de vida, pautados na criação artística e na reprodução de saberes materiais e imateriais, destarte, “por meio desse processo os artesãos expressam uma reflexão do mundo, constituída por uma sensibilidade, conhecimento das técnicas e pelas relações sociais estabelecidas na produção” (TAVARES; FIGUEIREDO, 2012, p. 106).

Processos educativos com artesanato em cerâmica em diversos contextos brasileiros

Kak (2011) ao realizar sua pesquisa na comunidade Vila União, localizada no norte da Ilha de Santa Catarina, investigou a experiência com cerâmica vivida por um pequeno grupo de moradores desta comunidade, a partir de dezesseis anos, e as mudanças instigadas por tal experiência em suas vidas.

De acordo com o autor, o curso ministrado de arte em cerâmica de 150hs/a, tocou uma parte dessa comunidade, interferindo na vida daqueles que permitiram se envolver com algo novo e criativo, em que os sujeitos participaram do processo de criação, mostrando-lhes que eles são seres criativos, capazes, e que a consciência de sua capacidade pode dar frutos a muitas outras mudança.

O processo vivido pelo Grupo de Cerâmica possibilitou que os moradores da comunidade atuassem enquanto sujeitos da experiência, de tal forma que a cerâmica criou uma forma de resignificação e expressão da vida, possibilitando a vivência de um novo papel. Assim, a ideia de coletivo passou a alimentar o cotidiano e criar arte alimentou uma nova consciência de si, de ser criativo, de ser capaz de ser mais.

Como destaca Freire (1976), a busca do ser mais não pode realizar-se sozinho, no isolamento. A busca do ser mais se faz na comunhão e na solidariedade que se manifesta nas relações com os outros. Assim,

A experiência com a cerâmica possibilitou um espaço onde os participantes do Grupo de Cerâmica pudessem se expressar além da arte, onde sua voz fosse escutada, e sua história contada. Um espaço se abriu para falar das injustiças ocorridas no deslocamento de um lugar para o outro, assim como tantas outras injustiças que continuam ocorrendo. O diálogo estabelecido no grupo também permitiu ver as possibilidades trazidas pela arte e pela coletividade (KAK, 2011, p. 122).

Leão e Farias (2023), ao realizar um estudo pautado na tentativa de compreender um pouco mais sobre a transmissão dos saberes tradicionais, na Escola Liceu Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, situada no distrito de Icoaraci em Belém – PA, observaram que muito além de trabalhos laborais e manuais com argila, as oficinas de cerâmica ofertadas demonstram cuidado em transmitir saberes formadores às futuras gerações. Pois,

De pinturas rupestres encontradas no município de Monte Alegre às peças de cerâmicas marajoara, o passado artesão da Amazônia codifica um saber, nos apresenta uma forma de ver o mundo, nos faz refletir sobre o passado e configura sua importância no presente como um saber para nossa civilização contemporânea (BEZERRA, 2020 apud LEÃO; FARIAS, 2023, p. 583).

Conforme os autores, para além dos saberes tradicionais, a prática das oficinas com a argila e a cerâmica artesanal expressam potencial em diversos campos do conhecimento, abordando práticas ecológicas, diante de seu caráter extrativista; exprime potencial matemático e geométrico por se utilizar de diferentes formas em sua elaboração; e demonstra rico conhecimento histórico e geográfico por contar com a força motriz pautada nas diferentes origens da cerâmica e por ter suas matrizes na Comunidade do Paracuri.

Segundo o autor práticas educativas com arte em cerâmica, ministradas em conjunto pelo corpo docente e mestres ceramistas realizadas em contato direto com a comunidade possibilitam

elaborar sua atualização às novas gerações, pondo em destaque o incentivo de uma formação de saberes únicos, abrindo espaço para o diálogo com a comunidade, atentando e abrindo o leque para a forma e funcionalidade das oficinas hoje, retomando assim a um ponto fundador de sua formação, o diálogo com os aqueles que dela necessitam (LEÃO; FARIAS, 2023, p. 606-607).

Andrade *et al* (2022), ao realizarem sua pesquisa buscaram transmitir o conhecimento da produção em cerâmica vermelha por variadas práticas de modelagens, ministrada por mestre artesão ceramista, para sua própria comunidade. Amparada premissas de sustentabilidade nas dimensões sociais, culturais, econômicas e produtivas. A proposta alinhou a valorização da produção tradicional, a partir da história da cerâmica do Cabo, de mestre ceramista e o repasse para a comunidade do entorno, a manutenção da atividade artesanal na localidade e a sensibilização para formação de novos artesãos multiplicadores da tradição local.

O projeto foi realizado no Centro de Artesanato Arquiteto Wilson Campos Júnior – Santo Agostinho (PE). A ação sensibilizou 50 jovens, com idade entre 12 e 16 anos, estudantes da Escola Municipal Professor Jason Brandão, para a importância e valorização da atividade artesanal tradicional da localidade, bem como ampliou as perspectivas de formar novas gerações de ceramistas.

Conforme destacam os autores, o projeto cultural *Cerâmica nas Escolas: oficina de transmissão de saberes no Cabo de Santo Agostinho* permitiu expandir as ações do Centro de Artesanato Arquiteto Wilson Campos Junior voltadas a sustentabilidade da cerâmica vermelha, ao mesmo tempo em que, reforçou e ampliou a capacidade de empreender do grupo produtivo e articular a sua rede de sustentabilidade com ênfase na ampliação do seu alcance sociocultural.

Assim, a realização deste possibilitou aos adolescentes e jovens pernambucanos uma visão integrada do artesanato em cerâmica, abarcando outras questões, como a ambiental e a social. A aproximação com o Centro de Artesanato agregou à proposta, uma realidade que estimulou atitudes empreendedoras, muito desejável para o protagonismo dos estudantes.

Souza (2022), ao realizar sua pesquisa – ação de implantação do núcleo de

produção de cerâmica tradicional, executado depois de um longo trabalho prático e de uma pesquisa acadêmica referente aos povos Pataxó de Porto Seguro – BA, teve como principal objetivo observar, implantar, registrar e avaliar o potencial da cerâmica como ocupação arte-educativa e política, já que sua retomada tem um forte apelo social, potencializado pelo fato de ser um possível gerador de renda em uma comunidade indígena localizada na Aldeia Pataxó da Jaqueira - BA. Abaixo um breve relato do autor de como foi organizado o curso:

Durante o projeto, foram capacitados multiplicadores dos fazeres da cerâmica Pataxó, os quais se tornaram os professores do curso atualmente. As oficinas para a produção de objetos, utilitários e acessórios diversos, foram ministradas durante o período de estágio do mestrado, em conjunto entre os mestres e os artistas da comunidade, sempre respeitando seus valores culturais e suas necessidades locais. Foi criado assim, um critério de avaliação do domínio das técnicas, desde a preparação da massa, passando pela modelagem, secagem e queima e chegando ao acabamento final de várias peças e para diferentes usos. A coleção demonstra o domínio do aprendizado e a capacidade de produção, alcançados pela comunidade através das práticas e do curso (SOUZA, 2022, p. 212).

O autor destaca que a cerâmica resultante desse projeto especificamente é matricial, indígena, popular e contemporânea; carrega a expressão cultural de retomada do Povo Pataxó, e assim deve ser considerada, até porque essa condição lhe agrega valor cultural e é um aspecto que está para além do mercadológico. A realização do projeto de inovação social, permitiu a agragação de diversos saberes e o compartilhamento de trocas de saberes, entres ressalta-se o o fortalecimento das alternativas econômicas na comunidade; a promoção da gestão territorial compartilhada e sustentável; o aprimoramento da utilização sustentável dos recursos naturais locais.

Além disso, foram compartilhados saberes e trocas sobre a biodiversidade; a agro biodiversidade e dos conhecimentos tradicionais associados, por meio da criação, consolidação e fortalecimento de instâncias representativas da comunidade para a gestão do projeto: o conselho gestor e os representantes legais, a partir do modelo escolhido de (associação ou cooperativa) para a produção da cerâmica.

O artesanato em cerâmica indígena carrega características de preparo e confecção que os diferencia dos demais, por isso, devemos usar como referências a própria identidade cultural da comunidade e suas formas de produção, seja na construção do design dos produtos, como também nas peças gráficas que por ventura venham a ser

utilizadas nesse processo e comercializadas.

Segundo a UNESCO, artesanato indígena “é o resultado do trabalho produzido no seio de comunidades e etnias indígenas, onde se identifica o valor de uso, a relação social e cultural da comunidade. Os produtos em sua maioria, são resultantes de trabalhos coletivos incorporados ao cotidiano da vida tribal”. Consultoria da UNESCO para o Ministério da Cultura - Selma Maria Santiago Lima (Brasil Ministério da Cultura, 2017, apud Souza, 2022, p. 219).

No caso em particular da cerâmica Tapaxó, embora a queima seja realizada de uma forma menos convencional, o produto cerâmico é diferenciado não por isso, mas por suas características únicas: estar carregada de identidade do povo que a produz e ter se tornado uma ferramenta de educação e resistência para a comunidade que a trata como uma retomada cultural.

Figura 1 – Peça produzida na Aldeia Tapaxó da Jaqueira - BA



Fonte: Paulo Souza (2022).

Considerações Finais

Ao realizar o presente estudo, em que foi realizada uma revisão bibliográfica de estudos que retrassem experiências vivenciadas por adolescentes e jovens-adultos em suas comunidades locais e/ou escolares com o desenvolvimento da técnica de artesanato em cerâmica, em buscou-se identificar aspectos potenciais de produção dos conhecimentos e trocas dos saberes tradicionais. Observou-se que os autores destacam pontos importantes e semelhantes entre si, quanto as potencialidades educativas da arte envolvida numa dimensão maior que é a arte-educação ou arte-educa, disseminada pela Educação

Popular.

Os autores verificaram que diversos foram os aprendizados e compartilhamento de saberes vivenciados durante as execuções dos cursos, oficinas e projetos ceramistas, para todos os envolvidos, desde docentes, mestres ceramistas, oficinairos, pesquisadores, estudantes, membros das comunidades locais. Entre eles destaca-se o estreitamento dos laços e afetos que a proximidade cotidiana proporciona para a realização das atividades práticas, além da valorização da sociabilidade; sustentabilidade; eco-sustentabilidade; valorização dos saberes e tradições locais; valorização dos espaços geográficos (ruas, praças, centros comunitários, centros de convivência, centros de artesanato); da geração de fonte de renda e movimentação da economia local; socioeconomia; incentivo ao empreendedorismo juvenil; resgate da autossuficiência e auto estima feminina.

Dito isso, reafirmamos a importância da arte em cerâmica para a disseminação dos saberes tradicionais e compartilhamento do conhecimento entre adolescentes, jovens-adultos e comunidades locais, uma vez que, esta técnica milenar, desenvolvida desde a pré-história com função de sobrevivência, ampliou seu sentido na vida moderna ocupando um espaço de criação, transformação e também de fonte de renda para muitas famílias que se dedicam a atividade artística.

Referências

ANDRADE, Ana Maria de. **Transmissão do saber fazer cerâmico por mestre artesão: uma ação estratégica de sustentabilidade cultural para a Cerâmica do Cabo.** 14^o Congresso Brasileiro de Design – ESDI Escola Superior de Desenho Industrial – ESPM Escola Superior de Propaganda e Marketing, 2002.

CANCLINI, N. G. **As culturas populares no capitalismo** - Trad. Claudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense 1983

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. *Espaço Plural*. Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, v. 10 , nº . 20, jan./jun., 2009, pp. 149-154.

_____. **Ensino e concepções historiográficas.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HALL, Stuart. **The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time.** In: THOMPSON, Kenneth (ed.). *Media and cultural regulation.* London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

KAK, Kátia Prujansky. **Arte no deslocamento da vida: educação popular e cerâmica na Vila União.** 145fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

LEÃO, João Victor Rocha, FARIAS, Wanessa Viviane Paixão. **A (re)produção dos saberes: educação e a cerâmica artesanal do distrito administrativo de Icoaraci, Belém-Pará.** São Paulo: *Terra Livre*, Ano 38, v. 1, n. 60, jan./jun. 2023.

MEIRELES, Maximiano Martins de. História & História Cultural PESAVENTO, Sandra Jatahy. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 [Resenha]. *Artologie Recherche - Sensibilités : Arts, littératures et patrimoine en Amérique latine*, v. 14, 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSA, Augusto Pereira da; ZINGANO, Ester Miriano. **Pré-história: educação para sobrevivência.** *Maiêutica*, Ano 1, n 1, Janeiro 2013.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Joaquim Justino Moura dos. **História do lugar: um método de ensino e pesquisa, para as escolas de nível médio e fundamental.** *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, vol. 9, nº 1, pp. 105-124, jan.-abr. 2002.

SOUZA, Paulo Roberto de. **Artesanato em cerâmica – alternativa de educação e retomada cultural (o caso dos Pataxó de Porto Seguro- Bahia).** *Revista Humanidade e Inovação*, Palmas -TO, v.09, n.07, 2022.

TAVARES, Auda Edileusa Piani; FIGUEIREDO, Silvio Lima. **Saberes tradicionais e interculturalidade: o fazer cerâmica em Icoaraci, Pará.** In: ALMEIDA, Oriana Trindade de; FIGUEIREDO, Sílvia Lima; TRINDADE JR, Saint-Clair Cordeiro da. *Desenvolvimento e Sustentabilidade.* Belém: NAEA, 2012. cap. 7, p. 102 – 115.

Capítulo 4

EDUCAÇÃO DO FUTURO E O ENSINO DE HISTÓRIA: transdisciplinaridade, desafios e perspectivas de mudanças

Lucilene Martins Pereira Linhares³³

Introdução

A educação está em constante evolução e, no contexto da história, as abordagens pedagógicas devem se adaptar às novas demandas da sociedade. Este artigo discute os desafios e perspectivas do ensino de história na educação do futuro, reconhecendo a importância de promover uma renovação de paradigma com abordagem reflexiva sobre a transdisciplinaridade na educação do futuro e preparar os alunos para serem cidadãos críticos e informados em um mundo em constante mudança.

Motivar o aluno para a aquisição do conhecimento tem-se demonstrado um grande desafio a muitos professores, pois eles precisam dinamizar o processo, buscar formas de maior participação e engajamentos dos alunos, tornando esse ensino mais interessante e lúdico e isto inclui, também, o ensino de História. Pereira (2014) cita que a educação brasileira como um todo enfrenta inúmeros desafios para propor um ensino de qualidade a seus cidadãos, e isto inclui a qualificação docente, a melhoria da infraestrutura das instituições de ensino, de suas condições e trabalho, o oferecimento de salários mais dignos aos profissionais, dentre outras questões. Tudo isto acaba incidindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre os resultados deste na educação dos alunos.

Ensinar, nunca foi tão difícil, é o que afirmam Silva, Santos e Paula (2020), ao refletirem sobre o fato de que, atualmente, o professor tem passado por grandes dificuldades quando se fala em motivar os alunos, isto porque muitos profissionais ainda são excessivamente tradicionalistas e muitos alunos não têm demonstrado interesse pelo processo de ensino-aprendizagem, envolvendo-se demasiadamente com tecnologias desnecessária e esquecendo-se do ensino escolar que é tão importante em suas vidas.

Partindo do pressuposto que é comum observar alunos que não se interessam pelo ensino de História, por considerá-lo marcado pela oralidade, excesso de textos e ainda

³³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História, Cultura e Formação de Professores da Universidade Federal de Catalão (PPGH-MP/UFCAT). Email: lucilenemartins.1441@gmail.com

como se não trouxesse grandes contribuições para seu contexto de vida atual. Discutir o ensino de história, assim como o ensino de forma geral é algo de suma importância pois, uma discussão que interessa a toda sociedade, especialmente aos educadores que precisam construir ou renovar metodologias para aproximar os alunos do ensino e consequentemente da aprendizagem com maior participação nas diferentes atividades que compõem as disciplinas, para que haja melhorias e qualidade na educação.

Diante de tal contexto é necessário pensar, discutir e promover mudanças nos novos paradigmas e as perspectivas para a educação do futuro e dentro dela, os desafios encontrados no ensino de história, especialmente quando se fala na necessidade de conquistar a atenção e o interesse dos alunos para os conteúdos dessa disciplina. Para alcançar tal objetivo é preciso analisar o percurso histórico pelo qual essa disciplina de história passou ao longo do tempo, as mudanças que sofreu, os objetivos que possui na atualidade, assim como suas principais perspectivas e dificuldades encontradas e também, compreender as perspectivas da transdisciplinaridade para a educação do futuro;

Falando do ensino de história, Oliveira (2017) afirma que é preciso repensar esse ensino no contexto escolar e diante das características que apresentam a sociedade contemporânea, isto porque é preciso refletir sobre os resultados alcançados por essa disciplina e como ela tem motivado a aprendizagem dos alunos.

Diante do contexto acima apresentado, fica evidente que algo precisa ser mudado dentro do ensino de história, isto porque na atualidade os alunos são diferentes entre si, tem qualidades e habilidades diferenciadas dos educandos que estudavam há anos atrás e o ensino não pode permanecer com as mesmas características, devendo adaptar-se as novas mudanças e necessidades sociais, buscando se diversificar em propostas e metodologias para chamar a atenção, promover assim, mais participação e maior motivação e consequentemente um ensino e aprendizado de qualidade, dentro das diferentes atividades propostas aos educandos. Assim, o ensino de história precisa levar em consideração aquilo que se espera para a educação do futuro, produzindo mudanças e adaptações necessárias a um ensino de maior qualidade.

O Ensino de História: desafios e perspectivas

A compreensão do tempo e dos fatos históricos nele ocorridos é de grande importância na formação de um cidadão, isto porque não se pode compreender a atualidade e nela atuar, sem que se conheça como a sociedade e sua realidade atual se

formaram. Para Oliveira (2017), várias são as fontes que permitem compreender os acontecimentos históricos, desde documentos oficiais, livros, filmes, fontes orais, dentre tantos outros recursos, porém, em muitas instituições escolares, o ensino de História continua sendo o mesmo, décadas após décadas, o que tem afastado os alunos do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com Oliveira (2017), o ensino de História sempre foi algo importante e presente no currículo das instituições de educação básica, o que ocorre, desde o período colonial, pois entre os jesuítas, por exemplo, se ensinava sobre História Sagrada ou História da Vida dos Santos. Em alguns casos, houve sua junção com os conteúdos de Geografia, dando origem aos Estudos Sociais, o que evidencia que mesmo com roupagens diferenciadas, a História nunca esteve ausente das instituições de ensino.

Segundo Amaro (2012), o ensino de história estaria fragmentado em pleno século XXI, porém, seu ensino e aprendizagem não deixou de ser algo importante nos diferentes contextos sociais, nas relações desenvolvidas pelas pessoas e diante dos diferentes modos de vida de grupos e comunidades, por isto, é preciso rever a forma como esse ensino tem sido desenvolvido e os resultados alcançados diante dos alunos.

Oliveira (2017) considera sobre tal questão que: Cícero, um importante pensador romano da Antiguidade, definia a História como “mestra da vida”. Para ele, a História servia para a instrução moral dos jovens, uma vez que traz exemplos de ações virtuosas, dignas de serem imitadas, e ações más, que devem ser evitadas. Hoje, é claro, temos uma concepção mais ampla e mais complexa da História enquanto disciplina ou campo do conhecimento, mas, mesmo assim, a definição de Cícero ainda faz muito sentido.

A História nos ajuda a tomar decisões de como agir (OLIVEIRA, 2017, p.01). Aprender História sempre foi algo importante e significativo nas relações pessoais e interpessoais, envolvendo o campo educacional, cultural, social, ético, a reflexão sobre passado e presente. Ensinar história vai além dos conteúdos presentes no livro didático, ele envolve a formação de um cidadão que saiba compreender a sociedade onde vive, que interpreta acontecimentos do presente e compreende como eles desenvolveram-se no passado, indo além da mera reprodução de conhecimentos socialmente construídos.

Freire Júnior et al (2020) afirma que as práticas de ensino, independente da disciplina, possuem influência direta da formação do professor e da qualificação de tal profissional, e ainda de outros componentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para os autores, ensinar e aprender, precisam ser atitudes que geram reflexão, construção e desconstrução de conceitos e se isto é feito de forma automática e

apenas através da reprodução de conteúdos, como acontece, em muitos casos, no ensino de História, a aprendizagem do aluno deixa a desejar e não há a adequada formação de um cidadão para atuar na sociedade atual. Sobre o ensino de História, tais autores consideram que:

A história enquanto disciplina assistiu mudanças teóricas e metodológicas nas últimas décadas, que mesmo sendo profundas, não alteram sua função e impactos na formação dos estudantes da educação básica, como afirmou Marc Bloch, a história é uma ciência dos homens no tempo, necessita ser problematizada e questionada; ao historiador cabe o ofício de preservar a memória e tornar o presente um espaço de debates e reflexões (FREIRE JÚNIOR et al, 2020, p.02).

É preciso, por isto, refletir sobre as práticas pedagógicas que envolvem o ensino de História e os resultados que elas têm alcançado, o que exige olhar sobre a formação dos profissionais a frente dessa disciplina, os métodos por eles utilizados, materiais pedagógicos, fontes de ensino, enfim, como desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem dentro dessa disciplina e como suas propostas impactam, positiva ou negativamente o interesse dos alunos por essa disciplina e seus conhecimentos.

Souza Silva e Santos, (2012) consideram a importância de que o ensino de História seja algo mais próximo da realidade e das diversidades existentes entre os alunos, pois somente assim irá motivá-los a aprendizagem e a dedicarem-se a aquisição e produção do conhecimento nessa disciplina, por isto, argumentam que:

Debater sobre o ensino de História é compreender sua contribuição na vida social do indivíduo levando em consideração suas características próprias, sabe-se que o ambiente escolar é um micro sistema da sociedade que envolve uma diversidade bastante complexa de pensamentos, costumes e ideais diversos, porém a escola também deve respeitar e valorizar a singularidade de cada ser humano, pois cada pessoa tem habilidades e capacidades diferentes e são essas diferenças que formam nossa sociedade com os mais diversos valores sociais. (SOUZA SILVA; SANTOS, 2012, p.03)

O ensino de História configura-se desde a formação dos profissionais a frente dessa disciplina, até o momento dos materiais didáticos e das metodologias que serão utilizados pelo professor, este que também precisa conhecer seus alunos, suas necessidades e diversidades e criar um ensino que seja interessante para todos, pois apenas assim haverá participação e motivação nessas aulas.

Freire Júnior (2020) discute o ensino de história na atualidade afirmando que a

história enquanto disciplina passou por vários tipos de mudanças teóricas e metodológicas ao longo do tempo, porém, tais mudanças não foram capazes de alterar sua função e importância diante do processo de formação dos alunos na educação básica, continuando a ser tratada como uma ciência dos homens no tempo. Os historiadores teriam a função de preservação da memória, fazendo com que o presente pudesse ser alvo de debates e reflexões.

Souza e Silva e Santos (2012) afirmam que o ensino de história da atualidade está embasado em vários tipos de documentos oficiais, em diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação. Tal disciplina teria a função de auxiliar no processo de formação de cidadãos, a desfazer preconceitos e a fomentar a historicidade necessária no processo de formação de identidades. Assim sendo,

Debater sobre o ensino de História é compreender sua contribuição na vida social do indivíduo levando em consideração suas características próprias, sabe-se que o ambiente escolar é um micro sistema da sociedade que envolve uma diversidade bastante complexa de pensamentos, costumes e ideais diversos, porém a escola também deve respeitar e valorizar a singularidade de cada ser humano, pois cada pessoa tem habilidades e capacidades diferentes e são essas diferenças que formam nossa sociedade com os mais diversos valores sociais (SOUZA E SILVA; SANTOS, 2012, p.03)

O ensino de História continua a ter uma função política, o que fica evidente desde a escolha do livro didático, até seu uso efetivo em sala de aula. Essa complexidade precisa ser alvo de reflexão, pois identidades são construídas a partir de situações históricas e dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. E assim, exalta-se essa nova função do ensino de história, o que é alvo de reflexão de Bittencourt (2004), para quem se anteriormente, a história tinha como papel legitimar os discursos do Estado, atualmente, sua maior contribuição está na formação de identidade e constituição da cidadania.

Silva (2022) afirma que ensinar História na atualidade vai além da simples exposição de um assunto formal. Para os autores, ensinar e aprender história tem se tornado um campo de reflexão dentro da sociedade, onde vivem o sujeito que ensina (o professor) e aquele que aprende (o aluno). Tal reflexão mostra-se importante, pois esta disciplina seria capaz de influenciar a forma como todas as pessoas veem sua realidade e como mudanças de fora da escola interferem na compreensão da História. A História oferece inúmeras possibilidades de conhecimento sobre o que é o homem, suas diferenças e a formação de sua identidade, sendo a sala de aula um local que deve reafirmar os princípios democráticos.

Ainda de acordo com Silva (2022), atualmente, uma das maiores críticas sofridas pelo ensino de História é sobre o professor e seus métodos de ensino. Para o autor, os professores precisam repensar o ensino de história, o diálogo com os alunos e a conjuntura política e educacional na qual tais conhecimentos são desenvolvidos. É preciso colocar em prática mudanças nesse ensino, levando em consideração o ambiente de pluralidade de ideias, valores, o respeito a diferença e a necessidade de um ensino mais ativo e interessante aos alunos.

Faz-se mais que necessária a problematização das discussões em torno da disciplina, não para depreciá-la e sim para entender que a História ajuda a formar a criticidade em relação à sociedade em que se está inserido, não apenas os alunos, mas o professor também. Além de o professor conseguir driblar esse discurso de críticas negativas ao seu ofício, precisa tentar transformar o conhecimento histórico em prático e prazeroso, pois “educar não é natural, é histórico [...]. O aluno necessita ter orgulho de sua condição humana. E um bom mestre poderá ajudá-lo a encontrar bons motivos para tanto” (PINSKY, 2013, p. 154).

Assim, o ensino de História ainda tem como função a formação para a vida, a divulgação e construção de conhecimentos que permitam ao aluno conhecer a trajetória humana, compreender sua realidade e preparar-se para o futuro, diante das inúmeras mudanças que ocorrem no seu cotidiano, diariamente.

De acordo com Vianna, Behar e Nunes (2018), o conhecimento histórico tem passado por várias mudanças, entre elas epistemológica, teóricas e metodológicas, tais autores considera que a contemporaneidade tem exigido que o historiador trabalhe com as várias escalas e ritmos temporais-espaciais, buscando compreender da melhor forma o mundo globalizado. Os autores também exaltam que a interdisciplinaridade tem feito com que haja discussões mais recorrentes sobre as metodologias utilizadas no ensino de História e suas especificidades. Assim,

Essa crítica ao cientificismo e à questão da interdisciplinaridade, influi na construção do Conhecimento Histórico. A narrativa histórica está cada vez mais próxima da narrativa literária e da linguagem do cotidiano. As fontes históricas também sofreram mudanças diante da possibilidade de podermos contar com fontes visuais e sonoras, por exemplo (VIANNA, BEHAR e NUNES, 2018, p.02)

A sociedade atual, e, portanto, também, as várias disciplinas ministradas nas instituições de ensino exigem que haja uma reaproximação entre os vários campos do saber, auxiliando na formação de um cidadão que consiga responder as indagações da

globalização. O professor/historiador deve ser capaz de “oferecer referenciais para a pessoa se tornar capaz de construir conhecimentos e, com eles operar no seu tempo histórico, gerando novos conhecimentos para as gerações pósteras” (SILVEIRA, 2004, p.07). Assim, o indivíduo tem acesso ao seu passado, consegue identificar gentes históricas e fazer projeções para o futuro, atuando de forma mais crítica no seu presente.

Para Batista et al (2019), a sociedade moderna vivencia várias crises, seja na família, emprego, nas questões raciais e de gênero, tudo isto implica em vários desafios para a educação, pois vivencia-se um mundo cheio de variáveis. É preciso levar o aluno a compreender como ele faz parte do mundo, da história, ensinando-os como as identidades são construídas em espaços e tempos diversos, onde a maneira como as pessoas se enxergam é influenciada pelo que ela vive no presente, assim como da maneira como o passado lhe é apresentado. Assim sendo, o ensino de História da atualidade tem objetivos que só podem ser alcançados se houver uma reflexão em torno da prática docente, das formas de ensinar e de como o saber histórico tem sido construído em sala de aula, levando em consideração as mudanças na sociedade, a realidade dos alunos, as condições de ensino e os objetivos do ensino dessa disciplina na contemporaneidade. Para os autores:

A própria lei no 10.639 de 2003 pode ser analisada como fruto de pressões de grupos da sociedade para que parte da história brasileira não fosse relegada e a construção de identidades plurais e positivas para a população negra seja tão possível quanto para a população branca. Neste sentido, a aprovação da lei pode ser interpretada como um indicativo de mudanças sociais que passam a ser também educacionais, pelas demandas de setores da sociedade e que levam as instituições de ensino e professores a questionar e reconstruir a sua prática. Repensar a sala de aula e o ensino de um modo mais amplo se torna necessário para que se possa acompanhar as mudanças sociais, conceituais e geracionais, propondo atividades significativas, reflexivas e analíticas para os alunos (BATISTA et al, 2019, p.03).

O ensino de História, mesmo diante dos desafios de conquistar a atenção do aluno, de produzir metodologias que tornem as aulas mais interessantes e participativas tem buscado se configurar a partir da interculturalidade, refletindo de forma mais complexa sobre a formação da sociedade brasileira, sobre suas diversidades seja no presente, seja no passado. Busca-se desenvolver uma consciência histórica nos alunos, que os levem a compreender melhor sua realidade, desenvolver sua identidade sociocultural e valorizar o meio em que vivem, tornando-se cidadãos mais críticos, participativos, conscientes e construtivos na educação do futuro.

Abordagem reflexiva da transdisciplinaridade na educação

A educação sempre foi um pilar fundamental na formação dos indivíduos e na preparação para o futuro. No entanto, as abordagens tradicionais baseadas em disciplinas isoladas podem não ser mais adequadas para atender às demandas de um mundo cada vez

mais complexo e interconectado. É nesse contexto que surge a transdisciplinaridade, um novo método educacional que busca integrar conhecimentos e abordar problemas de forma holística.

A transdisciplinaridade na educação baseia-se em princípios fundamentais, onde busca-se a construção de uma visão global e integrada do conhecimento, promovendo a conexão entre diferentes áreas do saber. Além disso, a transdisciplinaridade valoriza a contextualização do conhecimento, relacionando-o com a realidade e os desafios enfrentados pela sociedade. Outro princípio importante é a promoção da colaboração e do diálogo entre alunos, professores e especialistas de diversas áreas, fomentando a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

A adoção da transdisciplinaridade como novo método na educação traz diversos benefícios, pois, permite uma compreensão mais profunda e abrangente dos fenômenos, já que os alunos são incentivados a explorar diferentes perspectivas e abordagens. Além disso, a transdisciplinaridade promove o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas complexos e trabalho em equipe, essenciais para o mundo contemporâneo. A abordagem transdisciplinar também contribui para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, aproximando o conhecimento das necessidades e desafios reais dos alunos.

A transdisciplinaridade transcende as fronteiras disciplinares, promovendo uma abordagem interdisciplinar que reúne conceitos, habilidades e perspectivas de diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem permite que os alunos vejam além das divisões artificiais entre as disciplinas e compreendam a interconexão e a aplicação prática do conhecimento em diversos contextos.

A implementação da transdisciplinaridade na educação enfrenta alguns desafios. Um dos principais é a estrutura curricular tradicional, que muitas vezes está organizada de forma fragmentada e compartimentalizada. Superar essa fragmentação requer uma revisão dos currículos e uma abordagem mais flexível e integrada. Além disso, é necessário promover a formação de professores que estejam preparados para adotar a transdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas, bem como fornecer recursos e suporte adequados para a implementação dessa abordagem.

Apesar dos desafios, a transdisciplinaridade tem o potencial de transformar a educação do futuro. Ao preparar os alunos para um mundo complexo e em constante mudança, ela promove a criatividade, a inovação e a resolução de problemas. Além disso, fortalece a cidadania global e a consciência socioambiental, capacitando os alunos a se

tornarem agentes de mudança positiva em suas comunidades.

Diante do contexto da transdisciplinaridade na educação vale salientar sobre o manifesto da transdisciplinaridade de Nicolescu:

Para o pensamento clássico, a transdisciplinaridade é um absurdo porque não tem objeto. Para a transdisciplinaridade, por sua vez, o pensamento clássico não é considerado como restrito. A pesquisa disciplinar diz respeito, no máximo, a um único e mesmo nível de Realidade; aliás, na maioria dos casos, ela só diz respeito a fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade. Por outro lado, a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo. A descoberta desta dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar. Neste sentido, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagonistas, mas complementares. (NICOLESCU, Basarab, O Manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo, Triom: 1999).

No manifesto, Nicolescu argumenta que os desafios enfrentados pela humanidade na atualidade requerem uma abordagem que vá além dos limites das disciplinas individuais. Ele defende que a transdisciplinaridade seja adotada como uma nova perspectiva metodológica, que busca integrar diferentes campos do conhecimento em uma abordagem unificada. Essa abordagem visa superar a fragmentação do conhecimento e promover uma compreensão mais completa e interconectada da realidade.

A educação do futuro

As discussões em torno da educação do futuro exigem compreender as principais características da atualidade, como afirma Nóvoa (2009) ao dizer que atualmente, vivencia-se um ensino público que é homogêneo e que, por isto, é considerado como incapaz de se renovar, com várias críticas que fazem pensar que tal ensino tem passado por um processo de crise. Para o autor “a crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens, respondendo assim aos desafios da sociedade do conhecimento” (NÓVOA, 2009, p.07).

Tardif (2021) considera que a educação do futuro evidencia a necessidade de formação de novos professores, melhores profissionais que possuam conhecimentos científicos e habilidades diferenciadas dentro de sua profissão e que consigam, verdadeiramente, alcançar uma aprendizagem de qualidade para os alunos. O autor considera, porém, que “a história das últimas décadas nos mostra que esse movimento de profissionalização está longe de ser completo e que sua implementação ainda gera muitas

resistências” (TARDIF, 2021, p.82).

Ainda de acordo com Tardif (2021) pensar a educação do futuro exige levar em consideração a sociedade atual e o processo de globalização que a atingiu. O autor lembra que há preocupações urgentes como aquecimento global, perda da biodiversidade, desigualdades sociais, etc. que precisam ser levadas em consideração, porque elas não atingem apenas a sociedade atual, mas irão atingir as sociedades futuras e, conseqüentemente, sua educação.

Diante dos relatos acima, é notável a urgente necessidade de mudanças de paradigmas no que diz respeito ao ensino de história e a educação do futuro, pois só assim, os educandos vão apresentar mais interesse pelos estudos e buscar a conquistar o seu espaço de forma mais participativa e integrante no meio social ao qual está inserido de forma a refletir e contribuir com as transformações globalizada e individualizada.

Morin (2000) reflete sobre a educação, a partir dos Sete Saberes necessários que ele considera como indispensáveis para uma educação do futuro, pois esses saberes apresentam narrativas de grande importância para o ensino aprendizagem como um todo. Aqui pontuamos: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano. Tais saberes são elementos de grande contribuição com o futuro de crianças e adolescentes e seu processo educacional.

Quando Morin (2000) fala em “as cegueiras do conhecimento”, ele reflete sobre o fato de que é preciso ensinar sobre o próprio conhecimento, sobre o que é conhecer, levando a mente a uma maior lucidez, compreendendo-se como se aprende, quais elementos mentais, cerebrais, culturais, estão envolvidos nesse processo. Já os “princípios do conhecimento pertinente” referem-se à necessidade de produzir conhecimentos que não sejam fragmentados, onde possa-se ligar as partes ao todo, onde o ser humano saiba utilizar as informações em meios diferenciados.

A educação do futuro precisa ainda, de acordo com Morin (2000) “ensinar a condição humana”, vendo o ser humano como um ser holístico, e o aluno precisa aprender o que é o ser humano, unindo diferentes disciplinas para compreender sua complexidade. Sobre o “ensinar a identidade terrena”, o autor afirma que a educação da atualidade tem ignorado o destino planetário do gênero humano e onde é preciso conscientizar o ser humano que todos partilham de um destino comum e ele destaca a educação voltada para uma consciência que precisa elaborar os saberes globais que nos chegam de forma

acelerada.

Para Morin (2000), a necessidade de que a educação do futuro saiba “enfrentar as incertezas”, aquelas que surgiram a partir de diferentes áreas das ciências, ensinando o aluno a enfrentar imprevistos e inesperados, preparando-os para aquilo que não foi previsto. Sobre “ensinar a compreensão”, o autor afirma que ela está ausente do ensino na atualidade, sendo, porém, uma necessidade de todo o planeta, em todos os níveis educativos, em todas as idades, seja entre pessoas próximas, seja entre estranhas. E ainda a questão da “ética do gênero humano”, evidencia a necessidade de ensinar ética, porém, não por meio de lições morais, mas formando mentes que tenham consciência do que é o ser humano, tanto individualmente, como alguém que faz parte de uma sociedade.

Brandão (2019) cita uma entrevista feita com Morin onde o autor reflete sobre a necessidade de que a educação da atualidade seja capaz de preparar os alunos para o futuro, onde a criatividade é fundamental e muito mais importante que o acúmulo de conhecimentos. Segundo o autor:

Na era da tecnologia, a velocidade das transformações é cada vez maior. E os adultos do futuro precisam estar preparados para mudarem de carreira ao longo da vida, o que faz com que o papel das escolas tenha de ser reavaliado. Como a informação não é mais propriedade exclusiva dos professores, já que a tecnologia a coloca ao alcance de todos, cabe às escolas desenvolverem nos alunos competências socioemocionais e criativas para que eles aprendam a empreender e a lidar de forma cooperativa com os desafios do mercado (BRANDÃO, 2019, p.01).

É preciso, portanto, que haja mudanças significativas na forma de se ensinar para que a educação do futuro consiga atender as exigências reais da sociedade e das mudanças que ela ainda irá vivenciar. Morin apud (BRANDÃO, 2019) cita a indústria 4.0 que segundo ele é aquela que está sendo criada e que reúne em si convergência digital, inteligência artificial e biotecnologia. Para o autor, essa nova fase exige uma educação diferente da industrial, onde o professor usava a mesma aula para todos e agora precisa preparar o aluno para as incertezas, para o imprevisível, onde o aluno seja capaz de aprender por si só em qualquer tipo de espaço.

Ainda de acordo (BRANDÃO, 2019), as instituições de ensino da atualidade já têm tentado modificar a realidade marcada por disciplinas formais, que demarcavam conhecimentos específicos de cada área. Para o autor, a integração atualmente exigente exige algo diferente, onde os conhecimentos sejam agrupados, assim como proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que os agrupa por áreas como as linguagens,

ciências humanas, da natureza, etc. assim sendo, “a ideia é criar mais conexões e pontes entre as diversas áreas e, aí, se trabalha também por eixos” (MORIN apud BRANDÃO, 2019, p.07).

Morin apud (BRANDÃO, 2019) refletem sobre a figura do professor na educação do futuro e diante das mudanças que se fazem necessárias, afirmando que muitos se perguntam se a figura do professor irá desaparecer, mas para o autor, ela sempre se fará importante, porém, modificando suas funções, já que muito do que, por muito tempo foi relegado a figura do professor, atualmente já é feito sem ele, como é o caso da disponibilização de conteúdo, por exemplo. Os conteúdos antes transmitidos pelos professores hoje são mais disponíveis pelas tecnologias, essas que também são capazes de tirar muitas das dúvidas dos alunos. O desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais, a visão de futuro continuam sendo papéis a serem desenvolvidos pelo professor.

Maturana (apud SANTIN, 2022) cita que é preciso desenvolver um processo de reencantamento na educação, buscando pedagogias alternativas e cognitivistas, não negando a história da educação, porém, apresentá-la a partir de novas nuances. Esse caminho segundo o autor, porém, pode durar longos anos, e enquanto as respostas não forem encontradas, não se pode desistir. As emoções são elementos fundamentais nesse processo e precisam ser levadas em consideração na configuração da educação.

As mesmas especificidades e projeções para a educação do futuro incluem, também, o ensino de História, que precisa ser conhecido em suas particularidades para que se analise as perspectivas que encontra atualmente, assim como os desafios a serem enfrentados, tanto na atualidade, como no futuro.

Considerações Finais

A educação enfrenta diversos desafios, especialmente no que diz respeito ao ensino de história. A maneira como a história é ensinada atualmente precisa ser repensada e adaptada às necessidades e realidades dos alunos na atualidade. Nesse contexto, surgem perspectivas de mudanças que buscam tornar-se o ensino de história mais relevante, engajador e conectado com o mundo contemporâneo.

A educação do futuro enfrenta o desafio de reinventar o ensino de história, tornando-o mais atrativo, relevante e inclusivo. As perspectivas de mudanças estão relacionadas à adoção de metodologias ativas, ao uso da tecnologia, à diversificação das

narrativas históricas e à interdisciplinaridade. Essas transformações visam a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender o passado, refletir sobre o presente e construir um futuro mais justo e igualitário.

Desta forma, a educação está em constante evolução, adaptando-se às demandas de um mundo em rápida transformação. À medida que nos movemos em direção ao futuro, surge uma abordagem pedagógica inovadora e holística: a transdisciplinaridade. Esse novo método educacional busca superar as limitações das abordagens disciplinares tradicionais, promovendo uma aprendizagem integrada, significativa e contextualizada, mais vale destacar que a transdisciplinaridade não substitui a importância do conhecimento disciplinar, mas sim complementa e amplia a compreensão dos alunos, preparando-os de maneira mais abrangente para os desafios e oportunidades do século XXI.

Referências

AMARO, Siqueira Hudson; RODRIGUES, Cristina Isabel. **História: Metodologia do ensino**. Organizadores. – 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2012. 142 p.

BARROS, Ariana Braga Campinho Silva; RODRIGUES, élide Rafaene Gomes. **Ensino de História na atualidade: entre práticas e multiplicidades**. 2020. Disponível em . Acesso em 10 de set. 2023.

BATISTA, Alice Menezes et al. **Leitores de mundo: o ensino de história na contemporaneidade**. 2019. Disponível em <<https://www.ifmg.edu.br/sic/edicoes-anteriores/resumos-2019/leitores-de-mundo-o-ensino-de-historia-na-contemporaneidade.pdf>>. Acesso em 20 de junho de 2024.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BRANDÃO, Cláudia. **Educação do futuro**. 2019. Disponível em <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2019/09/educa%C3%A7ao_futuro.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2024.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo, Triom: 1999.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2009.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. História: A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 408-433, Julho de 2017.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**, 2^a ed. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1991.

PINSKY, Jaime. **Por que gostamos de História**. São Paulo: Contexto, 2013.

PIOVESAN, Armando and TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. Rev. Saúde Pública [online]. 1995, vol.29, n.4, pp.318-325

PIZZANI, Luciana; et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, v.10, n.1, p.53-66, 2012.

PEREIRA, Lucicléia Aparecida dos Santos. **Os desafios enfrentados pelos professores na atualidade**. Monografia apresentada ao curso de Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (EA) da Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2014.

SANTIN, Silvino. **Re-encantando a educação à luz das ideias de Humberto Maturana**. 2022. Disponível em <https://labomidia.ufsc.br/Santin/Saude/2_Reencantando_a_educacao_Maturana.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2024.

SILVA, Iraildes Pereira. Dilemas de Clio: o ensino de História na contemporaneidade. **Revista Espacialidades** [online]. 2022.1, v. 18, n. 1.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Conferência: A formação do Profissional de História para o século XXI**. XI Encontro Estadual dos Professores de História (Associação Nacional de História/Núcleo Regional da Paraíba), 2004.

SOUSA E SILVA, Andréia de; SANTOS, Sueli Lima. **A contribuição do ensino de história na aprendizagem e na formação social do aluno**. Campina Grande: Realiza, 2012.

TARDIF, Maurice. O futuro da educação: um futuro já repleto de histórias. **Revista Lusófona de Educação**, 52, 2021, p.71-85.

VIANNA, Ana Carolina Strapação Guedes; BEHAR, Regina Maria Rodrigues; NUNES, Paulo Giovane Antônio. **O ensino de história na contemporaneidade: a experiência da monitoria os desafios da sala de aula**. 2018. Disponível em <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4C_CHLADHMT03.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2024.

Capítulo 5

Transdisciplinaridade nas Tradições, Cultura e Congada

Marcos Guilherme Medeiros Pereira³⁴

Introdução

Em sua obra seminal, "O Enigma do Homem", Edgar Morin propõe uma visão complexa e multifacetada da natureza humana, transcendendo dicotomias simplistas e reconhecendo a multiplicidade de dimensões que constituem o ser humano. Através de uma lente moriniana, podemos analisar as Congadas, manifestação cultural afro-brasileira rica em simbolismo e tradição, e desvendar as camadas de significado que revelam a complexa identidade do homem e mulher negra na sociedade afrocatalana.

Morin destaca a imbricação entre os aspectos biológicos e culturais que definem o ser humano. As Congadas, com seus personagens adornados em cores vibrantes e movimentos marcantes, expressam a beleza e a força do corpo negro, celebrando sua ancestralidade e resistência de um tempo que se faz recordar em dias futuros e contar um história geralcionamente. Ao mesmo tempo, a encenação das danças, cânticos, coroas e outros atores distintos, evidenciam a organização social complexa das comunidades negras, com seus próprios códigos, hierarquias e valores.

O pensamento racional, segundo Morin, coexiste com a imaginação e a criatividade na mente humana. As Congadas, com seus cantos, danças e rituais, transcendem a lógica racional e mergulham no universo da fé, sincretismo e da ancestralidade. Através da imaginação, os congadeiros recriam a história de seus ancestrais, ressignificando o passado e projetando sonhos para o futuro.

A liberdade humana, para Morin, é condicionada por fatores sociais, históricos e biológicos. Nas Congadas, essa dialética se manifesta na luta pela afirmação da identidade negra em um contexto marcado pela discriminação e pela opressão. Os congadeiros, através da performance ritualística, desafiam as estruturas de poder e reivindicam seu

³⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História, Cultura e Formação de Professores da Universidade Federal de Catalão (PPGH-mp/UFCAT), Graduado em Ciências Sociais, e-mail: marcosmedeiros@discente.ufcat.edu.br

lugar de direito na sociedade.

O indivíduo, segundo Morin, é indissociável da sociedade em que vive. As Congadas reforçam os laços de comunidade e pertencimento entre os congadeiros, promovendo a coesão social e a resistência cultural. Através da participação na irmandade e em ternos, catupés, vilões, moçambiques, os indivíduos se integram a um coletivo maior, compartilhando valores, crenças e objetivos comuns.

O conhecimento humano, para Morin, é falível e incompleto. As Congadas, como expressão da cultura popular, preservam saberes ancestrais e tradições passadas de geração em geração. Ao mesmo tempo, abrem espaço para a reinvenção e a reinterpretção desses saberes, reconhecendo a dinamicidade da cultura e a multiplicidade de perspectivas.

Buscar recursos na história, sociologia e na antropologia, ou em outras ciências humanas, para mostrar o reinventar das congadas e suas ressignificações, cultura e impacto, talvez seja um desafio ao se comparar à simplicidade que encontramos em uma tradição secular catalana. Viver a Festa é algo que move milhares de pessoas a mudarem sua rotina, não só durante os dias de Festas, mas antes e depois da realização da mesma. Vivendo a Festa, os participantes acreditam que estão revivendo e honrando seus ancestrais. Assim, a Festa é um elemento que faz parte da estrutura da vida da comunidade que a realiza, é onde o povo expressa as suas crenças, a sua religião e o seu saber fazer.

A Congada como manifestação festivo-religiosa

Para atingir os objetivos propostos neste artigo é necessário entender as origens e a complexa estrutura que formam as Festas populares religiosas em louvor a Santos católicos no Brasil. O contexto de surgimento de tais Festas está ligado às lembranças de celebrações de exaltação de reis e chefes tribais realizadas na África, país, onde, de acordo com Lucas (2002, p. 44) , “a reza do rosário e a devoção dos negros à Nossa Senhora do Rosário foram introduzidas [...] pelos dominicanos no final do século XV, como estratégia catequética”.

Este costume, já repleto de sincretismo religioso, veio com o povo africano para o Brasil durante o período da colonização. Aqui o catolicismo já imperava e se mesclou aos ritos³⁵ dos povos africanos escravizados recém chegados. Assim, esta manifestação cultural tem origem luso-afro-brasileira.

³⁵ Conjunto das cerimônias e regras a serem observadas na prática de qualquer religião.

[...] o congado tem uma origem luso-afro-brasileira: o catolicismo de Portugal forneceu os elementos europeus da devoção à Senhora do Rosário, a Igreja no Brasil reforçou essa crença, enquanto os negros, de posse desses ingredientes, deram forma ao culto e à festa (GOMES; PEREIRA, 2000, p. 237).

Os africanos foram trazidos pela Coroa Portuguesa para trabalhar na agricultura, especialmente nos canaviais e cafezais, e na mineração de ouro e pedras preciosas. A população africana escravizada chegou na cidade de Catalão por volta de 1820, quando o município se denominava Vila. A trajetória iniciou-se na antiga Vila Rica, hoje cidade de Ouro Preto (Minas Gerais); passaram pela antiga São Domingos, hoje cidade de Araxá (Minas Gerais) e seguiram para Paracatu (Minas Gerais); da Vila Rica até Paracatu a busca era por ouro, pedras preciosas e/ou para o trabalho em lavouras. Chegaram no estado de Goiás por Santo Antônio do Rio Verde e finalmente na Vila de Catalão, onde iniciaram os trabalhos nas lavouras de café (CONGADAS EM CATALÃO, 1992).

Democh (2008) realiza uma análise teórico-crítica a respeito do início da história de Catalão e fala sobre a presença dos povos escravizados na cidade onde justifica que a grande quantidade deles na região se deveu ao fato de o local ser um provável refúgio, já que a região ainda não era forte em mineração, o que era característica de locais com grande número de povos africanos escravizados. Nos dados estatísticos de 1919, encontra-se que Catalão era a cidade com mais números de negros no estado, ultrapassando a cidade de Goiás que foi uma cidade que pertenceu ao ciclo do ouro, e que deveria ocupar em suas estatísticas populacionais um número superior da raça negra (DEMOCH, 2008, p. 19).

O termo Banto é usado para fazer referência aos povos africanos originários do Congo e d' Angola, o termo foi criado em 1862: [...] pelo filósofo alemão Wellelm Bleek e significa “o povo”, não existindo propriamente uma unidade bantu na África. No Brasil, estudos diversos nos revelam que os Bantos que vieram para o país, são africanos provenientes do Congo e de Angola (KATRIB, 2004, p. 28). A grande quantidade de povos africanos de diferentes etnias em Catalão pode explicar o tempo significativo que a Festa acontece na cidade e a importância que ela adquiriu com o passar dos anos.

Esta celebração em louvor a Nossa Senhora do Rosário é sustentada, no Brasil, pelo mito do encontro dos negros com a Santa que levou para os povos escravizados conforto e esperança em uma época que imperava a violência e a crueldade imposta por

seus senhores. O mito sofre alterações de acordo com a localidade onde é contado. Em regiões litorâneas, a imagem da Santa costuma aparecer no mar, em Minas Gerais existem regiões em ela aparece na mata ou na lagoa; e em Goiás ela aparece na gruta.

Foi assim que me contaram, a oralidade contada geracionalmente na minha família; na estória do mito, que a cada vez que é narrado ganha novos personagens, novos acontecimentos, mas a sua essência continua a mesma: foram os negros e não os brancos que conseguiram movimentar a imagem Santa. Uma das versões contadas é a de que Nossa Senhora do Rosário foi encontrada em uma gruta, presa a uma pedra.

Os brancos foram até o local e tentaram de todas as formas retirar a imagem da Santa da pedra, todas as tentativas foram em vão. Então, os povos escravizados pediram permissão para seus senhores para tentarem retirar a imagem. Um por vez, os grupos foram até a gruta, cantaram e dançaram para Nossa Senhora do Rosário, congo, vilão, catupé³⁶, a Santa apenas se movimentava um pouco. Foi com Moçambique³⁷, considerados os mais simples, com latinhas cheias de sementes amarradas aos pés, que a Santa saiu da pedra e os acompanhou.

Os povos africanos escravizados com sua música e sua dança conseguiram retirar a imagem da Santa da pedra, isso conferiu a eles esperança e lhes deu força para conseguir enfrentar todos os dias a crueldade a que eram submetidos. Assim, eles começaram os louvores à Nossa Senhora do Rosário, uniram as crenças religiosas que tinham em sua terra natal às crenças que encontraram no Brasil e deram origem às festas que conhecemos, inclusive a Festa do Rosário de Catalão.

Durante o cortejo do rei e seus acompanhantes, eram entoadas músicas com ritmo africano que remetiam aos eventos históricos aos quais passaram, como a travessia do oceano e situações relacionadas ao cativo. Estava representada a aceitação dos negros de uma nova identidade, correspondente ao mundo ao qual foram trazidos (MELLO E SOUZA, 2005). Mello e Souza (2005, p. 92), acredita-se que “[...] os centros africanos escravizados recriaram suas culturas nas novas condições da sociedade escravista brasileira a partir de suas culturas de origem”. Foi assim, segundo a autora, que iniciaram no Brasil, as festas em louvor a Santos católicos com influências da cultura africana e do catolicismo português, repletas de sincretismo religioso.

³⁶ Congo: terno tradicional estruturado por dançadores que batem caixas; Vilão: se estrutura com varetas, mangueiras e apenas quatro caixeiros; Catupé: contém como principal instrumento o pandeiro e também possui de quatro a seis caixeiros.

³⁷ Terno tradicional africano, possui como instrumentos patagongas, quatro caixas e gungas.

Com o passar dos anos e à medida que essa manifestação cultural foi se espalhando pelo país, a maneira como é celebrada sofreu modificações, sendo que cada Festa possui características próprias. Muitas vezes, se diferenciando bastante umas das outras, elas possuem em comum a presença das Irmandades, o louvor aos Santos e a apresentação dos grupos que louvam seus Santos de devoção pelas ruas das cidades onde são realizadas. O papel social destas festas estava, para o Estado e a Igreja, relacionado à tentativa de controle, dominação e manutenção de uma ordem social sobre os negros escravizados e, por outro lado, representava uma forma de resistência cultural para os escravizados, isso através do resgate das manifestações deixadas no país de onde vieram, uma maneira de manterem vivas as ligações simbólicas, rituais e religiosas com a África (MELLO E SOUZA, 2005).

Além de uma manifestação sagrada, o Congado é um importante momento sociocultural de grande participação popular (CRUZ; GOMES, 2016, p. 31). O termo Congado seria usado como de uso geral dentro da celebração: O termo Congado tem uso geral e denomina tanto o total da festa, quanto o grupo formado pelos congadeiros que tocam e dançam saudando Nossa Senhora do Rosário em louvor e agradecimento (CRUZ; GOMES, 2016, p. 31).

De forma simples, se pode dizer que a festa possui os polos comercial, religioso e festivo ou cultural, sendo separados apenas por uma questão de maior facilidade de leitura da festa, já que todas as partes são transdisciplinares e não podem ser interpretadas de forma independente. É comum ouvir a população catalana chamando de Congada ou Congado os elementos que compõem a Irmandade, o que inclui os conjuntos de ternos também chamados de Congos e o Reinado (família real).

Isso acontece desde 1985, como exemplificado pela citação de Brandão (1985, p. 38): “Todos sabem que a Congada é, na festa, ao mesmo tempo, o conjunto de todos os ternos e a guarda ou o acompanhamento do cortejo dos reis do Reinado“. Muitas pessoas da cidade, principalmente as mais velhas, quando questionam se alguém irá assistir aos ternos se apresentando na alvorada, levantamento do mastro ou entrega da coroa³⁸, dizem: você irá ver os Congos? O mesmo acontece com outros questionamentos e afirmações como, por exemplo: “faço parte da Congada”; “irei assistir aos Congos” ou “vou até o Largo do Rosário ver a Congada”. O pesquisador da Festa de Catalão, Katrib (2009), assim define o termo Congado: Termo utilizado para designar uma manifestação festivo-

³⁸ Alvorada, levantamento do mastro e entrega da coroa são os nomes conferidos, a alguns dos principais eventos que compõem a Festa.

religiosa, que tem como componentes os ternos de Moçambique, Congo, Catupés, Vilões, dentre outros. Também é uma das formas de expressar cultura e a prática ancestral negras com muita dança, canto e devoção (KATRIB, 2009, p. 73).

A Congada como um universo transdisciplinar

A transdisciplinaridade, como abordagem que transcende os limites das disciplinas tradicionais, oferece uma lente poderosa para analisarmos a riqueza e a complexidade das tradições, da cultura e, em particular, da Congada. Através dessa perspectiva, podemos desvendar as múltiplas dimensões que se entrelaçam nessas manifestações, reconhecendo a interdependência entre saberes científicos, populares, artísticos, religiosos e ancestrais.

A Congada, manifestação cultural afro-brasileira com raízes profundas na história colonial, é um exemplo paradigmático da transdisciplinaridade em ação. Nela, convergem elementos da história, da música, da dança, da religiosidade, da cosmovisão africana e da resistência cultural do povo negro. Essa multiplicidade de saberes se expressa na encenação nos trajes coloridos e nos rituais carregados de simbolismo.

A transdisciplinaridade na Congada se manifesta no diálogo entre saberes científicos e populares. A pesquisa científica, por exemplo, pode contribuir para a compreensão das origens da Congada, dos seus significados simbólicos e da sua importância na cultura afro-brasileira. Por outro lado, os saberes populares, transmitidos de geração em geração, oferecem valores valiosos para manter esta manifestação cultural.

A arte, em suas diversas formas, é um elemento fundamental da Congada. A música, com seus ritmos contagiantes e letras que fazem narrativas do passado, histórias que evocam emoções e louvam seus santos de devoção, se transformando em um dos pilares da manifestação. A dança, com seus movimentos expressivos e coreografias complexas, traduz a beleza e a força do corpo que resiste e resistiu. A religiosidade, com suas crenças, rituais e símbolos, também está presente na Congada. A fé, que se transforma em catolicismo popular em mistura com o sincretismo, reinterpreta à luz da cosmovisão africana, se manifesta na devoção aos santos negros e na crença na proteção divina. A ancestralidade, por sua vez, é reverenciada através da memória dos ancestrais e da conexão com o passado.

O reconhecimento da Congada como patrimônio cultural imaterial, tanto no âmbito nacional quanto internacional, é uma conquista importante que valoriza a riqueza e a importância dessa manifestação cultural. Esse reconhecimento contribui para a

preservação da Congada e para a promoção do diálogo intercultural, reforçando a necessidade de uma abordagem transdisciplinar para sua compreensão e proteção.

Lugares que acontecem o festejar

A partir da construção da Igreja de Nossa Senhora do Rosário na Praça Irineu Reis Nicolleti, esta ficou conhecida como Largo do Rosário, e é na Igreja, na Praça e em suas imediações que acontecem os principais eventos que compõem a Festa.

Eventos que compõem a Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário de Catalão, a parte religiosa acontece durante toda a Festa composta por terços, novenas, missas e procissões é realizada, parte dentro da Igreja e parte em frente a mesma, em uma espécie de palco montado no Largo do Rosário, o presbitério. Em sua frente, os fiéis e devotos se acomodam para assistir às celebrações que no início, quando não reuniam tantas pessoas aconteciam dentro da Igreja. Os terços e novenas são celebrados com a presença de congadeiros que contribuem com música e canto para que a celebração fique mais interessante.

Durante todo o dia e a noite as barraquinhas ficam abertas, fechando apenas na madrugada, à noite acontecem também as ceias e shows no Ranchão. As ceias são realizadas pela Comissão dos festeiros e por clubes e entidades, como o Lions, Rotary e a Paróquia. Elas são realizadas no Centro Social do Folclore e do Trabalhador e para ter acesso é preciso adquirir ingressos. Já no Ranchão acontecem shows com cantores locais, sendo este, um local de encontro dos membros da Irmandade e da comunidade.

As ruas fechadas e tomadas por barracas permitem que seus habitantes vivam plenamente os espaços públicos, e todos os anos, há 148 anos, se repete a tradição de “barracar” na festa.

“Barracar” é termo usado pela população catalana para o ato de comprar, passear, andar nas barracas durante a festa. Muitas vezes, o objetivo principal de barracar não é comprar, é só passear, viver a Festa, a cidade. Costa (2010) discorre a respeito do ato de barracar e do valor social que as barraquinhas possuem dentro da Festa em Catalão. A autora propõe refletir sobre o que é viver a Festa e cita diversos pontos onde este viver acontece. O tempo da Festa do Rosário é o tempo de barracar, de encontrar os amigos, de ver os ternos nas ruas, de ir às missas, aos terços, o tempo da reza e do riso, o tempo da diversão dos shows do Ranchão, das barracas, mas também o tempo da seriedade, de rezar agradecendo e pedindo bênçãos a Nossa Senhora do Rosário e de manter vivos os laços com os antepassados.

Benjamin (1985, p. 161), em “Teses sobre filosofia da história”, faz uma reflexão a respeito do tempo. Ele entende que o tempo presente, atual, é um lugar onde a história é formada, ou seja. O tempo presente, de cada festa realizada, é um lugar onde a história da manifestação cultural, da cidade e de cada participante, está sendo construída.

Assim, o tempo da festa é o momento em que a vida fica mais leve e menos tensa em meio a urgência e a pressa da cidade. Ir à missa, ao terço ou à novena é cumprir parte das obrigações religiosas, e depois, ou mesmo antes dessas obrigações, o barracar se mostra presente.

E assim, vão se formando os laços sociais nos lugares da Festa, onde a função recreativa se mostra presente.

O sociólogo francês Émile Durkheim (1996) foi um dos primeiros autores a observar a função recreativa das festas. Ao discutir sobre a vida religiosa, o autor fala a respeito da importância do elemento recreativo e estético na religião; e como a ideia de Festa está naturalmente ligada à cerimônia religiosa. O autor analisa a importância do estudo das Festas religiosas para entender a realidade de uma sociedade, os laços sociais formados pela celebração, característica marcante da Festa do Rosário de Catalão, não só no ato de barracar.

No tempo de Festa são reafirmados os sentidos de unidade, da vivência em grupo, é quando os indivíduos reabastecem suas energias com as de seus antepassados, adquirindo força para a sua sobrevivência; no momento da Festa seria o tempo de uma vida com menos tensão e mais liberdade, o que não é sinônimo de anarquia, o divertimento é visto como uma coisa séria, até como um trabalho (Amaral, 1998a) (Durkheim, 1996)

Aqui podemos entrar com as reflexões do sociólogo alemão George Simmel (1903) que reflete sobre a vida moderna na metrópole e os efeitos psicológicos que essa vida causa nos indivíduos, e entende que a vida no campo, na cidade pequena, onde todos se conhecem, é mais repleta de sentimento, de relações sociais, predomina o costume e o ritmo lento, enquanto na grande cidade, existe uma liberdade, porém controlada pelo tempo, pela pontualidade, pela urgência e pela individualidade.

A partir da reflexão de Simmel (1903), pode-se concluir que, apesar do município de Catalão estar em constante crescimento e seus habitantes experimentarem a escassez de relações afetivas em seu dia a dia, durante a realização da Festa isso muda. Talvez não em toda a cidade, mas pelos menos entre os participantes da Festa a vida retoma um ritmo lento, estimula a experiência do encontro; as relações sociais são vividas intensamente e

a vida se torna mais leve e menos tensa, mesmo que apenas da Alvorada até a entrega da coroa, e durante os eventos que antecedem a Festa, o que vemos é a vida reproduzida na Festa e intimamente ligada a ela.

Considerações Finais

Na Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário de Catalão, a memória dos antepassados é revivida e estes são reverenciados, através dos sons dos tambores e adufes, nas cantigas entoadas, das cores das vestimentas e do manuseio dos bastões e das manguaras. Os quatro objetos aqui apresentados representam dentro dos ternos, não só parte essencial de sua apresentação, mas também valor sentimental com os componentes, o que leva a comprovar a hipótese de que, os saberes populares contidos na Festa são importantes para manutenção e fortalecimento da tradição, o que contribui para manter vivo o patrimônio.

As Congadas, manifestação cultural afro-brasileira rica em simbolismo e tradição, revelam a complexa teia de saberes, tradições e expressões que definem a identidade afro-brasileira. Através da lente moriniana, podemos transcender as visões simplistas e reconhecer a multiplicidade de dimensões que constituem essa identidade, abrangendo aspectos biológicos, sociais, culturais, históricos e psicológicos.

A transdisciplinaridade, defendida por Morin, se torna uma ferramenta essencial para compreendermos as Congadas em toda a sua riqueza e profundidade. Essa abordagem propõe o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo a interdependência do saber e a necessidade de superar as fronteiras artificiais entre as disciplinas tradicionais.

Desse modo, um lugar como o Largo do Rosário, durante a realização da Festa toma uma importância significativa, e se torna um local de permanência. O que não acontece quando não se está na época da Festa. Além das transformações físicas, com a construção temporária do Ranchão, das barracas e do presbitério, acontece também a atribuição de valores simbólicos, e aquele espaço se torna um lugar sagrado.

Além destes lugares, existem ainda, inúmeros outros onde a Festa se materializa na cidade, estabelecendo relações sociais e criando laços entre as pessoas; o que causa uma retomada dos valores sociais, muitas vezes perdidos em cidades onde é perceptível a predominância dos automóveis sobre os pedestres. O que vemos é uma perda cada vez maior dos espaços públicos na cidade.

O fato de acontecer uma importante manifestação cultural em um local público, pode ser fator importante para a preservação deste local. Portanto, a realização da Festa no Largo do Rosário representa importante papel na preservação deste espaço público, na criação de laços sociais e na retomada da vida com um ritmo mais lento, onde a pausa e as relações de vizinhança são valorizadas.

Estes laços criados formam no lugar o que podemos chamar de espírito do lugar, este também deve ser apresentado para a população, para que seja preservado, assim como os objetos. É a dimensão intangível dos lugares da Festa, que também pode se beneficiar da educação patrimonial para que seja melhor compreendido e preservado.

Referências

AMARAL, R. C. **As mediações culturais da Festa**. Ver. Mediações, Londrina, v. 3, n. 1, p. 13 – 22, jan./jun. 1998.

BENJAMIN, Walter. **Sociologia**. Editora Ática S.A. – São Paulo. 1985.

BRANDÃO, C. R. **A festa do Santo de Preto**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Folclore, 1985.

BRANDÃO, C. R. **O Divino, o Santo e a Senhora**. Rio de Janeiro, Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1978. 163 p. il.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia. Crítica y Emancipación**, (1) : 53 – 76, junho 2008.

CONGADAS EM CATALÃO. Vários autores, Cav, Goiás, 1992.

COSTA, C. L. **Cultura, religiosidade e comércio na cidade: a festa em louvor à Nossa Senhora do Rosário em Catalão (GO)**. 2010. 223 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CRUZ, Suelen Lopes da; GOMES, Márcia Heliane. **Memória e tradições populares**. Organização: Luiz Antonio da Cruz e Maria José Boaventura. Pesquisa Márcia Heliane Gomes e Suelen Lopes da Cruz. Tiradentes: Instituto Histórico e Geográfico de Tiradentes, 2016. 112 p. Ilustrado. ISBN: 978-85-67555-06-5.

DEMOCH, Edson. **1810: das terras da Mãe de Deus a Catalão** / Edson Democh. – Catalão: Kaio Gráfica e Editora Ltda, 2008. Catalão, 104 p.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. XXVII, 609p. (Coleção tópicos).

GEERTZ, Clifford – 1926 – **A interpretação das culturas**. 1 ed., 13. Reimpressão – Rio

de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Negras raízes mineiras: Os Arturos**. Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2000. 632 p. ilustr. (Coleção Minas & Mineiros – Vol. 1).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004. 222 p. ISBN 8588298741.

KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. **FOI ASSIM QUE ME CONTARAM: recriação dos sentidos do sagrado e do profano no congado na festa de Nossa Senhora do Rosário**. 2009. 257p. Tese (Doutorado em História, área de concentração História Cultural) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.

KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. **Nos Mistérios do rosário: as múltiplas vivências da festa em louvor a Nossa Senhora do rosário (Catalão-GO 1936-2003)**. 2004. Dissertação (Mestrado em História, área de concentração História Social) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-M

LUCAS, Glaura. **Os sons do Rosário: o Congado mineiro dos Arturos e Jatobá**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 360 p. – (Humanitas).

MELLO E SOUZA, Marina de. **Reis do congo no Brasil, séculos XVIII e XIX**. Revista de História USP 152 (1º - 2005), 79-98p.

Morin, Edgar. **O Enigma do Homem**. Tradução: Maria de Lourdes Teixeira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

Morin, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução: Carlos Alberto da Silva. 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

SILVA, Claudinei Fernandes Paulino da. **A Teoria da Memória Coletiva de Maurice Halbwachs em Diálogo com Dostoiévski: Uma Análise Sociológica Religiosa a partir da Literatura**. Revista Theos – Revista de Reflexão Teológica da Faculdade Teológica Batista de Campinas. Campinas. 6ª Edição, V. 5 – Nº 2 – Dezembro de 2009. ISSN: 180-0215.

WEBER, Max. Cultura e sociedade. In Fernandes, Florestan. **Comunidade e sociedade no Brasil: leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil**. São Paulo: 1972. 587p.

Capítulo 6

NARRATIVAS DO HOLOCAUSTO E DO CONFLITO ISRAEL-PALESTINA ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE ART SPIEGELMAN E JOE SACCO: uma abordagem transdisciplinar

Thaís Aparecida dos Santos³⁹

Introdução

A história é um campo vasto e multifacetado, repleto de eventos que moldaram o curso da humanidade. Entre esses eventos, o holocausto e o conflito Israel-Palestina emergem como marcos cruciais, carregando consigo narrativas profundamente complexas e emocionalmente carregadas.

O holocausto, ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial, foi o genocídio sistemático perpetrado pelo regime nazista liderado por Adolf Hitler. Durante esse período sombrio, seis milhões de judeus europeus foram exterminados em campos de concentração, juntamente com milhões de outros grupos considerados "indesejáveis" pelos nazistas, como ciganos, pessoas com deficiência, homossexuais e dissidentes políticos. Deixou uma cicatriz profunda na consciência global e um legado de trauma duradouro para as comunidades judaicas em todo o mundo, além de ter despertado um renovado senso de urgência em relação aos direitos humanos e à prevenção de genocídios.

Por outro lado, o conflito entre Israel e Palestina é um impasse de décadas que teve origem na disputa territorial e nacional entre os povos judeu e árabe, na região historicamente conhecida como Palestina. A criação do Estado de Israel em 1948, em uma área historicamente habitada por comunidades árabes palestinas, desencadeou uma série de conflitos armados, guerras e tensões políticas que perduram até os dias de hoje. A luta pela autodeterminação, o controle de territórios disputados, a questão dos refugiados palestinos e a soberania sobre Jerusalém são apenas algumas das questões que alimentam o conflito Israel-Palestina, que se desdobrou em uma série de guerras, insurgências e negociações diplomáticas ao longo das décadas e presente nos dias atuais.

³⁹ Mestranda em História no Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional da Universidade Federal de Catalão (PPGH-MP-UFCAT). E-mail: thaisaparecida@ufcat.edu.br

Apesar de serem eventos distintos, o holocausto e o conflito Israel-Palestina estão conectados por vários fatores, tais como, a criação do estado de Israel, as narrativas de segurança e trauma e as disputas territoriais. O holocausto reforçou o senso de urgência e a necessidade de um estado judeu seguro, culminando na criação de Israel após a Segunda Guerra Mundial. Em contrapartida, a criação de Israel também gerou uma série de desafios e injustiças para a população árabe palestina, alimentando ressentimentos e conflitos que persistem até os dias de hoje. Ambos os eventos destacam a importância de reconhecer e abordar as consequências do ódio, da intolerância e da injustiça, além da necessidade premente de buscar caminhos para a reconciliação, a coexistência pacífica e a justiça na região.

Nesse contexto, abordar esses temas é essencial para uma compreensão completa do passado e do presente. No entanto, a tarefa de ensinar o holocausto e o conflito Israel-Palestina não é apenas acadêmica; é também moral, ética e política. Aqui o desafio dos educadores é o de transmitir essas narrativas de maneira sensível, respeitosa e educativa, e ao mesmo tempo promover a reflexão crítica e a empatia entre os alunos, de forma transdisciplinar, podendo abordar aspectos históricos, geográficos, literários e de artes visuais, para enumerar apenas alguns.

Neste trabalho proponho explorar as narrativas do holocausto e do conflito Israel-Palestina, por meio de histórias em quadrinhos (HQs) como abordagem pedagógica para o ensino de história, utilizando “Notas sobre Gaza”, de Joe Sacco e “Maus”, de Art Spiegelman.

O objetivo é investigar as interconexões históricas, políticas, sociais e culturais entre a Segunda Guerra Mundial, especificamente o holocausto, e o conflito entre Israel e Palestina, visando a compreensão abrangente dos elementos antissemitas presentes nesses contextos, seus impactos e desdobramentos na formação das relações internacionais contemporâneas.

História em Quadrinhos como ferramentas pedagógicas - definição e relevância

Histórias em quadrinhos (HQs) são uma forma de narrativa visual que combina imagens e texto para contar uma história de maneira sequencial. Esse meio artístico e literário tem suas raízes no século XIX, mas ganhou popularidade no século XX, especialmente com o surgimento de super-heróis e outros gêneros populares.

As HQs são uma ferramenta poderosa no contexto educacional devido à sua acessibilidade e capacidade de engajamento por parte dos alunos. A combinação de texto e imagem pode tornar conceitos complexos mais compreensíveis e atrativos, especialmente para alunos que têm dificuldades com textos longos ou densos. As HQs capturam a atenção dos alunos, mantendo-os interessados e motivados a continuar lendo e aprendendo.

Segundo o pedagogo Azis Abrahão⁴⁰, além da instrução formal e rígida, existe um aprendizado indireto que também permite a aquisição de conhecimento e pode ocorrer simultaneamente à instrução direta. Nesse contexto, Abrahão destaca que as histórias em quadrinhos, "como um veículo de aprendizagem para as crianças, não apenas atingem um objetivo instrutivo (ensino direto ou central) através da apresentação de diversos temas e conceitos. Mais do que isso, e principalmente, elas cumprem uma função educativa (ensino concomitante) ao promover um desenvolvimento psicopedagógico, ou seja, ao estimular os processos mentais e o interesse pela leitura". Considera ainda que a História em Quadrinhos, denominada por ele literatura em quadrinhos, agrada as crianças, uma vez que atende a sua necessidade de crescimento mental. Na sua opinião, as crianças "pouco entendem da literatura produzida para elas. O desinteresse que nutrem, por qualquer gênero de leitura, que não seja de quadrinhos, pode ser explicado pela falta de familiarização com certas noções abstratas da linguagem comum, particularmente da linguagem escrita, pela dificuldade experimentada na análise de seu vocabulário e do sistema de imagens e idéias, pelo defeituoso aprendizado da leitura, pela limitação de seus quadros e experiências, entre outros.

Considerando que as HQs utilizam diversos elementos para construir suas narrativas, como quadros (ou painéis) que representa um momento específico da história, sequenciando os eventos de forma lógica; diálogos que, frequentemente apresentados em balões de fala, permitem que os personagens se comuniquem e desenvolvam a trama; textos descritivos que inclui legendas ou narrações que fornecem contexto adicional ou descrição de eventos; imagens, uma vez que as ilustrações são fundamentais para a narrativa visual, ajudando a definir o cenário, expressar emoções e desenvolver a ação, e onomatopeias, que são representações escritas de sons, que ajudam a transmitir a ação e

⁴⁰ Apud MOYA. Álvaro de. Shazam! 3. ed. São Paulo: Perspectiva (Debates, 26). 1977. p. 147.

a imersão na história, ler HQs envolve a interpretação de múltiplas camadas de informação – textual e visual – o que pode ajudar no desenvolvimento de competências multimodais. Alunos aprendem a decodificar imagens, interpretar diálogos e textos narrativos, e entender como esses elementos se combinam para construir uma história coerente. Isso promove habilidades de alfabetização visual e textual.

Analisar HQs requer que os alunos façam conexões entre o texto e as imagens, interpretando significados implícitos e explícitos. Essa análise crítica pode ser aplicada a uma ampla gama de tópicos educacionais, desde a compreensão de eventos históricos até a análise de temas sociais e culturais. As HQs incentivam os alunos a questionar, refletir e formar opiniões fundamentadas sobre o conteúdo que estão lendo.

As HQs frequentemente exploram temas humanos universais, como justiça, coragem, medo e resistência. A natureza visual e narrativa das HQs permite que os alunos se conectem emocionalmente com os personagens e suas experiências, fomentando a empatia.

Ao abordar temas históricos ou sociais, como o holocausto e o conflito Israel-Palestina, as HQs ajudam os alunos a entenderem as implicações humanas desses eventos, promovendo uma compreensão mais profunda e pessoal. Podem ainda ser utilizadas como ponto de partida para discussões, projetos transdisciplinares, atividades de escrita criativa e muito mais. A versatilidade das HQs permite que os educadores adaptem seu uso conforme as necessidades e objetivos pedagógicos específicos.

“Maus, de Art Spiegelman

“*Maus*”, a história de um sobrevivente, de Art Spiegelman, é uma história em quadrinhos baseada em fatos reais, narrando parte da vida de seu pai, Vladek Spiegelman, judeu polonês que vivenciou física e psicologicamente o período nazista e repressor da Segunda Guerra Mundial, ao qual conseguiu sobreviver. A história em quadrinhos, também denominada novela gráfica, tem como personagens principais: os judeus, caracterizados como ratos (Maus⁴¹); os nazistas, caracterizados como gatos e os poloneses não-judeus, caracterizados como porcos.

Essa representação antropomorfizada da história se relaciona à epígrafe que Spiegelman coloca em sua obra: “Sem dúvida, os judeus são uma raça, mas não são humanos”. Adolf Hitler (SPIEGELMAN, 2009, p. 10). Configura-se aqui o

⁴¹ *Maus* é parte do título do livro. Do alemão, significa “rato”.

antisemitismo racista, de base biológica-antropológica, muito usado pelos nazistas para difundir uma série de preconceitos contra o povo judeu, permitindo que pessoas fossem subjugadas simplesmente pelo que são. Depois da epígrafe apresentada pelo autor – a assertiva de Hitler, destacada acima – a história se inicia com a ida de Art à casa de seu pai Vladek.

Este começa a relatar, conforme desejo do filho, toda a parte de sua vida que engloba as perseguições impostas a ele e sua família pelo regime nazista, que compreendeu, aproximadamente, os anos de 1930 a 1944.

Na história, Vladek, personagem principal da trama, conhece Anja, com quem se casa e, dessa forma, ganha uma fábrica de tecidos de seu sogro, passando a viver dos lucros obtidos. Em 1938, ao passar de trem com sua esposa pelo centro de uma cidadezinha da Tchecoslováquia, fica perplexo ao ver uma bandeira com a suástica (símbolo do nazismo) pela primeira vez, conforme ilustração (SPIEGELMAN, 2009, p. 34).

Já em 1939, recebe uma carta de recrutamento para a guerra, pois havia recebido treinamento no exército quando jovem, aos 22 anos. Ao contrário de seu irmão Marcus, que aceitara o regime de fome que seu pai lhe impusera para livrá-lo do recrutamento, Vladek não quisera se submeter ao mesmo regime quando foi chamado pela segunda vez. Assim, tendo boas condições físicas, recebera treinamento de guerra, ao contrário de homens magros, que eram dispensados, pois se considerava não serem suficientemente fortes para as batalhas. Na guerra, é levado como prisioneiro pelos alemães para um campo de concentração, onde ganha pouco alimento e passa muito frio, vivendo miseravelmente. Só consegue ir para um lugar melhor, porque aceita a condição de trabalhar duro. Algum tempo depois, consegue libertar-se, ir para casa e ficar com a família, que agora já era composta por doze pessoas, quase todos parentes de Anja. Em meados de 1940, a vigilância nazista aumenta e todo cuidado é pouco. Vladek consegue contornar a polícia vendendo ou comprando sem cupons, obrigatórios para compra de alimento. Nessa época, os holandeses não-judeus recebem cupons que poderiam ser trocados por comida. Com a situação econômica crítica, a família tenta vender seus móveis, mas é enganada e perde tudo, tendo que ir viver em alojamentos como todos os outros judeus. Os membros da família, sucessivamente, são obrigados a mudar-se para outros lugares, alguns se separando para nunca mais se verem. É o caso dos pais de Anja, que são mortos por terem idade superior a 70 anos e não gerarem mais mão de obra para os alemães. Caso semelhante foi o do primeiro filho do casal Spiegelman, Richieu, que

fora entregue à irmã de Anja para que ficasse mais seguro. A irmã, no entanto, envenenou todas as crianças de que cuidava e a si, para que os alemães não os levassem para morrer nas câmaras de gás, o que seria muito mais dolorido. Vladek e Anja, não vendo mais outra saída, tentam fugir de uma vez por todas para a Holanda, mas são enganados e capturados pelos nazistas. Estes os levam para Auschwitz e recolhem todos os últimos pertences do casal. Em Auschwitz, os homens são separados para um lado e as mulheres para o outro. Os dois voltam a se ver depois de saírem vivos daquele pesadelo. Algum tempo depois, ocorre o suicídio de Anja. Por meio da história narrada na obra, apresentada aqui de forma sucinta, percebe-se que os personagens passaram por momentos de angústia e sofrimento. Os quadrinhos de Art Spiegelman não só relatam os fatos vividos por Vladek, Anja e outros personagens judeus, mas também expressam seus sentimentos (medos, traumas, terror, repúdio, saudade, solidão, culpa, luto), que permaneceram em suas vidas.

Apesar do desespero de Anja, Vladek tenta reanimá-la durante os anos da perseguição, não desistindo de sobreviver. Assim, saem com vida dos campos de concentração, mas Anja não consegue superar o luto pela perda de quase todos os seus familiares, sucumbindo sob as experiências traumáticas do passado. A história em quadrinhos de Art Spiegelman nos remete à situação de dor vivida pelos judeus sobreviventes, que perderam não somente membros de suas famílias, mas também suas casas, seus meios de subsistência e seus bens. Ao compartilhar tudo o que viveu com milhares de leitores, Vladek rememora essa repressão, os sintomas que o impregnavam e causavam dor. Dessa forma, contribui para o reconhecimento do luto pela coletividade. No plano coletivo, o não reconhecimento do luto gera uma espécie de continuação deste, além do não apagamento das consequências geradas pela repressão que, portanto, não acaba.

Em Maus, o filho manifesta a intenção de contar a história do pai “do jeito que realmente aconteceu”. Entretanto, a configuração da história exige escolhas, envolve cenas que nunca podem ser totalmente traduzidas. Na obra de Spiegelman, aparecem relatos munidos de um sentimento exacerbado por parte de Vladek. Um exemplo é dado quando ele conta, com muita emoção, o enforcamento de seus dois amigos em praça pública, Nahum Cohn e seu filho Peefer Cohn. Esse fato teria servido como exemplo do que aconteceria a outros judeus se esses tentassem exercer o comércio considerado ilegal pelos nazistas. Vladek temia que isso pudesse acontecer com ele e sua família, que também estavam envolvidos com trabalho “ilegal”.

Através dessa obra, o(a) professor(a) pode apresentar o relato de Vladeck Spiegelman, um sobrevivente dos campos de concentração nazistas (pai do autor), oferecendo uma visão mais pessoal e humana do evento, permitindo-lhes conectar-ser com as experiências vividas por indivíduos reais.

A escolha de Spiegelman de retratar judeus como ratos e nazistas como gatos, através da História em Quadrinhos (HQ) oferece uma abordagem visualmente impactante para explorar questões de discriminações e desumanização. Isso pode levar a discussões sobre como as pessoas são representadas e estereotipadas em diferentes contextos históricos e culturais.

Utilizando-se de imagens para retratar a memória de Vladeck Spiegelman, quando esteve nos campos de concentração de Auschwitz (Maus, Art Spiegelman – aqui utilizada a edição de 2009), o autor recorre desse recurso para abordar temas complexos e universais, como justiça, liberdade, poder e identidade (uma das características da HQ).

Pela complexidade da narrativa, *Maus* não retrata apenas as atrocidades do holocausto, mas também explora questões complexas de sobrevivência, culpa, trauma e relacionamentos familiares. Isso oferece aos(as) envolvidos(as) no processo de aprendizagem uma compreensão mais profunda das consequências humanas do holocausto e das experiências pós-traumáticas de sobreviventes.

Através dessa obra, é possível explorar também as consequências psicológicas duradouras do trauma do holocausto, tanto para os sobreviventes quanto para as gerações seguintes. Os(as) alunos(as) podem aprender sobre os efeitos do trauma intergeracional e como ele pode moldar as identidades e experiências das pessoas.

Com base nas experiências de Vladek e outros personagens, *Maus* ilustra várias formas de resistência e sobrevivência durante o holocausto, desde pequenos atos de desafio até estratégias elaboradas de evasão e sobrevivência. Isso pode inspirar discussões sobre a resiliência humana em face da adversidade e a importância da solidariedade e apoio mútuo.

A obra ainda aponta questões sobre a memória histórica e a representação do holocausto na cultura contemporânea. Os(as) alunos(as) podem explorar como eventos históricos são lembrados, representados e reinterpretados ao longo do tempo, e como a arte e a literatura podem desempenhar um papel na preservação da memória coletiva.

Claro que é importante entender que a história pode ser manipulada e reconstruída a partir de interesses, sejam econômicos, políticos ou sociais e que podem se opor à memória. Segundo Márcia Motta (2012), a história e a memória não são sinônimos, pois

a história aposta na descontinuidade, visto que ao mesmo tempo registra, distância, problematiza, critica e faz uma reflexão.

Quando se usa a memória para se ensinar a história, o pesquisador precisa tomar o cuidado de problematizá-la, pois ao contrário da memória que busca enaltecer o passado, a história busca uma representação crítica deste. Para Motta (2012), a história seria uma operação intelectual que ao criticar as fontes, a reconstituiria baseada em uma teoria de interpretação na qual o que importa não é só a noção de consenso, mas também a de conflito.

Para Seligmann (2003), a memória e o testemunho dos sobreviventes negam o acesso do historiador a uma aproximação racional e a uma compreensão do nazismo e do holocausto. Segundo esse autor, o historiador não está isento de nenhuma das capturas externas e do caráter fragmentário da memória, mas seu compromisso é, de certa forma, historicizar as próprias formas de memórias e de história.

Utilizando essa literatura (de testemunho) como fonte histórica, o(a) professor(a) pode incentivar os(as) alunos(as) a analisar criticamente a obra, questionando o viés do autor, refletindo sua experiência e percepções, as motivações por trás da escrita e como as representações históricas são moldadas pela perspectiva do narrador, além de complementar com outras fontes históricas, como documentos oficiais e análises acadêmicas. Isso permite uma compreensão mais completa e precisa dos eventos históricos.

Análise de “Notas sobre Gaza”, de Joe Sacco

No início da década de 1990, Sacco é levado pela primeira vez à Palestina enquanto acontecia a Primeira Intifada na Palestina (1987-1993). Em sua viagem, que durou cerca de sessenta dias entre os anos de 1991 e 1992, o jornalista buscou testemunhos sobre os primeiros dias do levante palestino contra as Forças de Defesa de Israel (FDI). Dessa empreitada surgiram nove volumes do seu segundo trabalho em Histórias em Quadrinhos, denominadas “*Palestine*” publicada entre 1993 e 1995, rendendo a ele o prêmio *American Book Awards* em 1996. Em “*Palestine*”, Sacco colecionou uma grande quantidade de entrevistas com moradores palestinos que, além de ilustrar a conjuntura que levou os palestinos a se levantarem contra a opressão israelense, também trazia memórias sobre o plano de partilha das Nações Unidas em 1947 e o início da ocupação israelense em 1948.

Ainda na década de 1990, ele parte em viagem para Sarajevo, onde também publicou narrativas gráficas acerca dos acontecimentos beligerantes na região. Sobre Joe Sacco, Dan Mazur e Alexander Danner afirmam que ele foi:

[...] pioneiro no gênero de ‘jornalismo em quadrinhos’ com esta série de relatos na primeira pessoa de experiências e encontros em Israel e na Palestina. Influenciado graficamente por Crumb (ele próprio já envolvido com jornalismo em quadrinhos), o trabalho de Sacco combinava memórias e reportagem, demonstrando o potencial dos quadrinhos, junto com prosa filme/vídeo, como um meio para um jornalismo profundo e emocional. Os elementos específicos dos quadrinhos, incluindo caricatura e exagero – no caso de Sacco, a inclusão do artista/repórter como personagem, forçando o jornalista a enfrentar a inevitável subjetividade da atividade jornalística⁴².

Dessa maneira, Sacco faz parte de um gênero muito específico de quadrinistas que utilizam o gênero das HQs com o intuito de narrar um evento jornalístico ou produzir uma reportagem.

Em *“Notas sobre Gaza”* (2010), obra adotada para análise nesse trabalho, mais uma vez o povo judeu estava no centro da história. Dessa vez, porém, fazendo outro povo sofrer: os **palestinos**. No livro, Joe Sacco vai até a **Faixa de Gaza** fazer uma investigação sobre dois massacres ocorridos em novembro de 1956, nas cidades de Khan Younis e Rafah, onde centenas de civis foram executados sem explicações convincentes.

Desenhista de traço limpo, Joe Sacco traz em *“Notas sobre Gaza”* praticamente um registro fotográfico de sua estadia. Mais do que isso: as páginas vão passando como cenas de um filme. Fugindo da ficção, Sacco confronta depoimentos e encerra o livro trazendo uma série de documentos oficiais que narram os episódios de 1956.

Os dias do jornalista em Gaza não nos mostram apenas o passado, mas retratam a sociedade palestina de hoje vista por dentro, e as motivações de um conflito que parece estar longe do fim. Ao entrevistar testemunhas de dois episódios tão antigos, Joe Sacco se depara muitas vezes com a indagação: “por que falar sobre Khan Younis e Rafah se hoje ainda morre gente do mesmo jeito?”. A mescla entre o passado e o presente, entretanto, ilustram o lado palestino da história de forma compreensível. *“Notas sobre Gaza”* é uma leitura urgente para se entender a guerra ali travada, a questão do “terrorismo” e a situação política do mundo atualmente.

⁴² Apud *“Notas sobre Gaza - Visões de um jornalista estadunidense na Faixa de Gaza (2006)”*. José Rodolfo Vieira

Uma abordagem transdisciplinar

Apoiando-se numa visão inovadora e integrada do conhecimento, essencial para abordar os desafios complexos da sociedade contemporânea e transcendendo as limitações das disciplinas tradicionais, com o objetivo de promover uma abordagem holística e colaborativa que considera os múltiplos níveis de realidade e a interconexão entre diferentes formas de conhecimento, Basarab Nicolescu (2000), em seu artigo “Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade”, considera que a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento.

Em sua abordagem, considerando o que o prefixo "trans" sugere, a transdisciplinaridade trata do que está simultaneamente entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas. Seu objetivo é compreender o mundo atual, e um dos requisitos para isso é a unidade do conhecimento. Existe algo entre, através e além das disciplinas? Na presença de vários níveis de realidade, o espaço entre e além das disciplinas está repleto de possibilidades, assim como o vácuo quântico está cheio de potencialidades: desde partículas quânticas até galáxias que condicionam o surgimento da vida no universo. A estrutura descontínua dos níveis de realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar, o que, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, mesmo sendo totalmente complementar. A pesquisa disciplinar aborda, no máximo, um único nível de realidade; além disso, na maioria dos casos, refere-se apenas a um fragmento de um nível de realidade. Por outro lado, a transdisciplinaridade aborda a dinâmica gerada pela interação de diferentes níveis de realidade simultaneamente. A descoberta dessas dinâmicas depende necessariamente do conhecimento disciplinar. Embora não seja uma nova disciplina ou uma “superdisciplina”, a transdisciplinaridade é alimentada pela pesquisa disciplinar; ou seja, a pesquisa disciplinar é enriquecida de maneira nova e frutífera pelo conhecimento transdisciplinar. Nesse sentido, a pesquisa disciplinar e transdisciplinar não são opostas, mas complementares.

A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da

capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade.

Nesse trabalho, utilizar as obras “Maus” e “Notas sobre Gaza”, de Art Spiegelman e Joe Sacco, respectivamente, numa perspectiva transdisciplinar, requer um olhar atento às particularidades de cada uma delas. A necessidade de uma abordagem transdisciplinar para o estudo do holocausto e do conflito Israel-Palestina se justifica pela natureza multifacetada e interdisciplinar desses temas. Ao considerar aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e psicológicos, é possível obter uma compreensão mais ampla e holística, indo além das limitações das abordagens disciplinares tradicionais. A complexidade e a interdependência dos eventos e processos relacionados exigem uma análise integrada, que reconheça as diversas dimensões envolvidas e promova uma visão mais abrangente e contextualizada. Essa abordagem permite enxergar conexões e interações que vão além das fronteiras de uma única área de estudo, proporcionando uma visão mais completa e interligada dos eventos e impactos desses acontecimentos históricos e contemporâneos.

Nessa perspectiva, propor atividades como leitura guiada, análise crítica e comparativa das representações visuais e narrativas dessas obras, pode incentivar os(as) alunos(as) a pesquisar mais sobre os contextos históricos dos eventos, debater sobre os dilemas éticos, como a representação do trauma, conectar os eventos históricos com a análise literária das narrativas, explorando como diferentes formas de arte representam a realidade, analisar a arte das HQs, incluindo estilo, uso de cor e composição, e como esses elementos contribuem para a narrativa e ainda discutir os aspectos éticos e morais das histórias, incluindo questões de justiça, direitos humanos e responsabilidade.

A leitura de “Maus”, de Art Spiegelman, pode ser acompanhada de análise do contexto histórico, incluindo a ascensão do nazismo, as políticas antisemitas e a vida nos campos de concentração, além de discussões sobre o impacto do trauma intergeracional e a importância da memória histórica do holocausto. É possível ainda, como uma obra literária, analisar a narrativa, os personagens e o uso de técnicas literárias como a metaficção, examinando o estilo artístico de Spiegelman, observando como a escolha de representar diferentes grupos étnicos como animais (judeus como ratos, alemães como gatos) contribui para a narrativa e a compreensão dos eventos.

O trabalho com a obra “Notas sobre Gaza” pode ser utilizado para explorar os eventos históricos relacionados ao conflito Israel-Palestina, especialmente os incidentes descritos por Sacco em Gaza em 1956. Importante discutir o contexto colonial, a criação

do Estado de Israel e a Nakba e analisar as implicações políticas do conflito, incluindo as políticas de ocupação e resistência, e as várias tentativas de resolução do conflito e estudos sobre os acordos de paz, como os Acordos de Oslo, além do papel das organizações internacionais nesse conflito.

Em ambas as obras, é possível considerar aspectos psicológicos e antropológicos dos conflitos sobre os indivíduos, especialmente as experiências de trauma e resiliência das vítimas e sobreviventes (em “Maus” através de uma análise da relação entre Art e seu pai Vladek, e em “Notas sobre Gaza” através dos relatos dos sobreviventes dos massacres de Khan Younis e Rafah), além de estudar as culturas e as práticas sociais dos povos envolvidos (judeus antes, durante e após o holocausto, explorando como as tradições culturais e religiosas foram afetadas pelo genocídio, e palestinos e israelitas, através das tradições, costumes e a vida cotidiana das pessoas em Gaza).

Importante também analisar as dinâmicas sociais e os impactos desses eventos sobre suas respectivas comunidades, discutindo temas como deslocamento e a reconstrução de identidades, analisando como são representados na mídia e na cultura popular, e como essas representações influenciam a memória coletiva e a percepção pública.

Nesse sentido, é possível utilizar “*Maus*” e “*Notas sobre Gaza*” como um recurso pedagógico para ensinar sobre o holocausto e sobre o conflito Israel-Palestina de uma forma envolvente e empática, desenvolvendo atividades que incentivem a reflexão crítica e o debate, incluindo as obras em currículos de literatura e artes para discutir a interseção entre texto e imagem, e como as histórias em quadrinhos podem ser uma forma poderosa de documentar e entender eventos históricos complexos.

Além de discutir os dilemas éticos, como a responsabilidade de documentar a verdade, a imparcialidade jornalística e o impacto de divulgar histórias de violência e opressão, é factível explorar temas filosóficos como justiça, direitos humanos, e a natureza do mal, considerando as obras como pontos de reflexões sobre a condição humana em tempos de conflito.

Considerações sobre o tema

A análise das histórias em quadrinhos “*Maus*” de Art Spiegelman e “*Notas sobre Gaza*” de Joe Sacco, através de uma abordagem transdisciplinar revela a profundidade e a complexidade das narrativas do holocausto e do conflito Israel-Palestina. Essas obras

não apenas documentam eventos históricos traumáticos, mas também oferecem insights valiosos sobre as experiências humanas de sofrimento, resiliência e identidade.

A abordagem transdisciplinar permite integrar diferentes disciplinas, como história, psicologia, antropologia, literatura e artes visuais, proporcionando uma compreensão multifacetada dos temas abordados. Em *"Maus"*, a representação do holocausto através da metáfora animal não só humaniza as vítimas, mas também facilita a compreensão dos horrores do genocídio e suas repercussões intergeracionais. A obra de Spiegelman destaca a importância da memória e da narrativa na preservação da história e na formação da identidade.

Por outro lado, *"Notas sobre Gaza"*, de Joe Sacco, utiliza o formato de reportagem gráfica para oferecer uma perspectiva íntima e detalhada do conflito Israel-Palestina. Sacco captura as vozes e as experiências dos habitantes de Gaza, destacando tanto o impacto do conflito sobre os indivíduos quanto a resiliência da comunidade. A sua abordagem etnográfica e jornalística proporciona uma visão crítica das dinâmicas sociopolíticas que perpetuam o conflito.

Ambas as obras demonstram como as histórias em quadrinhos podem transcender as fronteiras disciplinares e servir como ferramentas poderosas para a educação e a conscientização. Elas facilitam o engajamento emocional e intelectual dos leitores, promovendo uma compreensão mais empática e profunda dos eventos históricos e das experiências humanas.

Em suma, a transdisciplinaridade não apenas enriquece a análise dessas obras, mas também reforça a importância de abordagens integradas para estudar e ensinar sobre eventos históricos complexos. Ao combinar elementos de várias disciplinas, conseguimos uma visão mais completa e significativa das narrativas do holocausto e do conflito Israel-Palestina. Essa metodologia não só beneficia a pesquisa acadêmica, mas também tem o potencial de influenciar positivamente a educação e a percepção pública, promovendo um entendimento mais holístico e humanizado desses eventos cruciais da nossa história contemporânea.

Referências

MOYA. Álvaro de. **Shazam!** 3. ed. São Paulo: Perspectiva (Debates, 26). 1977. p. 147.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. **História, memória e tempo presente**. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; e VAINFAS, Ronaldo. (*org*) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2012.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

SACCO, Joe. **Notas sobre Gaza**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Roberto Elísio dos. **A história em quadrinhos na sala de aula**. <https://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/124541572425387132700456660181532107809.pdf>. Acessado em 03/06/2024.

SILVA, Márcio Seligmann. **História, Memória, Literatura. O testemunho na era das catástrofes**. Editora Unicamp, 2003.

VIEIRA, José Rodolfo. **Notas sobre Gaza: Visões de um jornalista estadunidense na Faixa de Gaza** (2006), https://www.academia.edu/43288633/Notas_sobre_Gaza_Vis%C3%B5es_de_um_jornalista_estadunidense_na_Faixa_de_Gaza_2006 Acessado em 05/06/2024.

Capítulo 7

DEMOCRACIA E ANTROPOÉTICA: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA SOBRE O “SÉTIMO SABER” DE EDGAR MORIN

Gabriel Alves Forçan de Carvalho⁴³

Introdução

Edgar morin (1921) é um dos nomes centrais para o desenvolvimento e expansão do pensamento complexo. Indubitavelmente seu nome está atrelado a contribuições frente a transdisciplinaridade, e, portanto, entender suas ideias é uma fundamental para compreendero conhecimento e suas epistemologias por uma vertente menos disciplinar e mais ampla.

Morin foi um participante ativo da Resistência francesa, movimento composto por vários grupos que lutaram contra a dominação nazista na França durante a Segunda Guerra Mundial (1939- 1945), e era judeu. É interessante o estudo de seu pensamento ante a temas tãocomplexos como a democracia e a ética quando é notório que ele esteve em contato com o totalitarismo em uma de suas formas mais asquerosas.

Na data desse estudo, quase 80 anos após o fim da Segunda Guerra mundial, oautoritarismo e o totalitarismo continuam presentes no mundo. Conflitos armados não são incomuns entre nações e a democracia ao redor do planeta nunca esteve tão frágil com o ressurgimento de movimentos de extrema direita fomentando opressão contra minorias e patrocinando a produção de inverdades em massa. É nesse aspecto que se é urgente novos estudos que salientem a Ética, a educação, os direitos humanos, as artes, a cultura e a democracia.

O artigo em questão busca elucidar principalmente através da perspectiva de Edgar Morin sobre o que ele nomeia de “ética propriamente humana”, sua relação e importância diante a democracia. Portanto, através de um estudo exploratório é avaliada a

⁴³ Bacharel em Direito pela UNA – Catalão e Aluno especial do Programa de Pós-Graduaçãoem História - Mestrado Profissional da Universidade Federal Catalão (PPGH-MP/UFCAT). E.mail: Gabriel Forçan <gabrielforcan@outlook.com>

obra “Os setes saberes necessários à educação do futuro” em seus conceitos, ideias e a visão do pensador ante a fragilidade e necessidade da democracia para a realização da humanidade, bem como as características da supracitada ética.

Ética e democracia são temas extremamente densos e complexos, mas facilmente correlacionados quando postos como elementos antagônicos a opressão. Uma das características mais marcantes de qualquer regime totalitário é a supressão de direitos e garantias fundamentais, eliminando assim o diálogo e fazendo afronta a diversidade e pluralidade. Diversidade, pluralidade e diálogo são elementos essenciais para a concretização da ética propriamente humana e de uma democracia verdadeira.

O artigo em questão não busca explicar a historicidade frente a ética e suas vertentes e firmamentos através da história, nem pretende entrar na discussão política administrativa ante a democracia ou teorias de concepção e fortalecimento do Estado. O artigo busca, brevemente, analisar a ética propriamente humana e a democracia sob o ponto de vista de Edgar Morin e seu pensamento complexo.

É estudado principalmente o livro já mencionado, todavia alguns materiais e produções indubitavelmente tiveram de ser utilizados para a melhor compreensão de nuances e intenções de Morin. Fazendo breve menção a obra do mesmo pensador “O método: Ética” e estudos que foram devidamente referenciados.

Por fim, é necessário apresentar brevemente que o destino idealizado por Morin para a humanidade seria um destino onde a própria “humanidade é humanizada”. Esse pensamento é interessante pois ele tem vestígios bem aparentes de ideias já firmadas por Morin que vão além do olhar disciplinar de filósofos e pensadores pós René Descartes.

É necessário expor que o trabalho em questão não tem interesse de entrar no campo de estudo que investiga sobre os conhecimentos disciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares e os debates sobre a validade, importância ou ligação entre eles. Mas, é indiscutível que Morin possuía um olhar transdisciplinar que valorizava aspectos subjetivos para questões que só eram observadas por meios disciplinares. Foi necessário abdicar de muitos pesos para determinar que uma das missões antropológicas do milênio era obedecer a vida e guiar vida, por exemplificação.

Morin idealizou o planeta como um destino planetário onde era respeitado a diversidade de indivíduos e ideias. E para isso, além da educação ser um instrumento extremamente poderoso e necessário, era imperativo os ensinamentos de alguns elementos condensados na obra “Os setes saberes necessários à educação do futuro”, sendo um deles e o mais focado no trabalho presente, ensinar a ética do gênero humano,

essa sustentada pela democracia.

Assim, esse estudo busca, compreender e sintetizar o entendimento de Morin frente aos temas relatados perpassando pelos conceitos apresentados por ele e condensando sobre as características, objetivos e obstáculos da democracia e da “Ética propriamente humana” ao observar a finalidade e a utopia de “humanizar a humanidade” para conceber a unidade planetária idealizada por Edgar Morin.

Edgar Morin, ética propriamente humana e democracia

Desde a antiguidade clássica a “Ética” é foco de incessantes estudos sobre seu âmago. Ao longo de toda história humana centenas de pensadores dedicaram suas vidas e existências para compreender, recortar, absorver e explicar a ética e suas razões.

Tal fato é fundamentado ao observar a quantidade de grupos e movimentos que se destinaram a esse estudo, como por exemplo os pré-sofistas, os estoicos e até mesmo pensadores cristãos que mesclaram seus entendimentos com sua religião.

Exposto isso, o objetivo do presente trabalho não é explicar a Ética e os precursores desses conceitos, mas analisar sobre o entendimento do filósofo e sociólogo francês Edgar Morin a ética propriamente humana em suas obras e principalmente em recorte da obra “Os setessaberes necessários à educação do futuro” e elucidar sobre a importância dela para com a democracia hodierna.

A obra supramencionada foi escrita no ano de 2000 e teve como uma de suas finalidades discorrer sobre aspectos importantes para a consolidação da educação do futuro. Justamente nesse ponto Edgar Morin elenca através de sete capítulos, um para cada conhecimento necessário, aspectos importantes que vão além de conhecimentos tacitamente disciplinares. Saberes sobre enfrentar incertezas e ensinar a compreensão são exemplos evocados para perpetuar uma educação mais humana.

Nesse sentido o último capítulo da referida obra dispõe sobre “Ética do gênero humano”, suas nuances e a própria democracia.

Primariamente, é necessário conceituar a antro-poética. Esse termo é sinônimo para a Ética do gênero humano e se relaciona com outros conceitos bastante explorados na obra em questão, bem como em outros trabalhos de Morin. A antro-poética surge como ética do tripé Indivíduo/Espécie/Sociedade.

Desde então, a ética propriamente humana, ou seja, a antro-ética, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos

indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro. (MORIN, Edgar. 2000, p. 106)

Edgar Morin foi um dos principais percursores do pensamento complexo, mesmo não gostando de ser acionado como exponenciador desse estudo devido à natureza transdisciplinar deste, consolidou o pensamento complexo e fez grandes contribuições para a transdisciplinaridade.

O histórico desse pensador faz jus ao se analisar a ética evocada em questão e perceber que fazia questão de trazer subjetividades e características não disciplinares e transdisciplinares para o fomento e aplicação de sua filosofia.

Nesse sentido salienta-se alguns objetivos que Edgar Morin tinha cunhado para a ética propriamente humana sendo alguns deles alcançar a própria humanização da humanidade, alcançar unidade planetária na diversidade e conceitos ainda mais subjetivos como obedecer a vida e guiar a vida. Objetivos grandiosos, contudo, não observados da forma necessária pelo conhecimento quando pautado em método disciplinar. Esses conceitos conversam brevemente com outros entendimentos anteriores já firmados pelo filósofo em obras como “O enigma do homem” (1975) e a própria coleção de livros “O método.”

A coleção supracitada é uma das mais importantes contribuições do pensador e tem em seu sexto e último livro um estudo dirigido e interligado para a Ética entendendo o ser humano como um ser “biopsicossociocultural” e firma muito do entendimento do pensador sobre ética e suas fundamentações perante o futuro.

É importante salientar o aspecto complexo e transdisciplinar do autor quando este disserta sobre temas com um viés muito subjetivo, muitas vezes em um cenário onde é dominado o imperativo do disciplinar e enraizado o conhecimento cartesiano.

Ao evocar, por exemplo, finalidades para a antropoética como solidariedade, compreensão e solidariedade ele demonstra a importância de temas tão pouco debatidos no meio acadêmico, mas de uma importância absurda para a humanidade.

Morin aposta na incerteza, em seu sentido literal, como algo que deve ser trabalhado e aceitado para educação do futuro. Morin dispõe sobre a aposta no incerto propondo a incerteza como algo a se enfrentar e que definitivamente deve ser aceita pela humanidade, justamente pois o futuro é incerteza (MORIN. 2000, p.81).

Morin pactua pontos subjetivos que são necessários para a construção de um futuro onde o ser humano seja capaz de respeitar as diferenças do outro e as suas. E consolida assim princípios para a antropoética.

A antro-po-ética compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade (MORIN, Edgar. 2000, p. 106).

E então, torna que a antro-poética deve assumir a condição humana indivíduo/sociedade/espécie na complexidade do ser (Morin. 2000, p.106). É curioso notar que a obra a qual Morin elucida inteiramente sobre ética, “O Método 06: Ética”, apenas seria lançada em 2004. Cerca de quatro anos depois do lançamento de “Os setes saberes necessários à educação do futuro”, onde ele estipula alguns pensamentos sobre ética que redefiniram o debate.

Em sua obra “O método: Ética”, Morin analisa e propõe diversas espécies, gêneros e estudos sobre a ética, sendo os principais a autoética, sócioética e o pensamento da ética.

Não é o intuito desse trabalho analisar esse pensamento e muito menos essa obra, todavia é de extrema importância salientar a profundidade do pensamento complexo frente a conjuntura de ideias tecidas sobre a ética pelo autor, sendo a antro-poética apenas um fragmentado pensamento de Morin a qual ele confiou como “sétimo” saber em seu guia para a educação do futuro visando um aspecto planetário.

O aspecto Planetário supracitado é o destino desejado para a humanidade. É o aspecto onde o ser humano é capaz de enxergar o mundo e suas sociedades através de solidariedade e ultrapassando barreiras geográficas e territoriais.

(...)Morin deixa claro em sua reflexão que a autoética é o fundamento para que as outras éticas possam amadurecer. Assim, a antro-poética só pode ser estabelecida de modo consistente se a pessoa humana compreender o valor da ética individual -, a auto ética(...) A antro-poética conduz a pessoa a ter uma visão ampla de sociedade. A pessoa extrapola a comunidade local, a sociedade nacional e passa a conceber uma organização planetária. (ULCHOA, SOUZA, RODRIGUES, CARNEIRO. 2013, p. 207)

Por fim, todo esse conhecimento é relacionado com a democracia. Pilar central para uma sociedade livre e emancipada.

Democracia é uma palavra que tem sua origem no grego e significa “governo do povo”. Todo o âmago de democracia é de forma sistemática o contrário de um regime totalitário. A democracia é o regime político que melhor expressa em sua aplicação a diversidade e a importância do diálogo, elementos estes que compõe uma das finalidades

idealizadas por Morin ao prezar pelo aspecto planetário almejado para o futuro.

Todas as características importantes da democracia possuem um caráter dialógico (MORIN, 2000, p.109) e firmam-se em pluralidade sendo o regime propício para a desenvoltura da ética propriamente humana. Um dos pontos que fortalecem esse pensamento é a própria natureza regenerativa da democracia apontada por Morin.

A democracia fundamenta-se no controle da máquina do poder pelos controlados e, desse modo, reduz a servidão (que determina o poder que não sofre a retroação daqueles que submete); nesse sentido, a democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos. MORIN, Edgar. 2000, p. 107).

Essa natureza regenerativa é um dos alicerces da democracia pois firma o entendimento dela sempre renovar sua própria composição prática tornando possível a soberania popular e aprópria manifestação de diversidade e pluralidade do povo através do tempo. Ao regenerar-se a democracia sempre deve guiar os interesses do povo, não sendo algo fixo ou imutável e sim fluido.

Morin aponta que é necessária à democracia essa pluralidade, sendo elemento crucial para a própria composição dela, almejado até o mesmo o conflito, mas, o conflito de ideias.

Ideias essas que são diferentes, assim fomentando o entendimento democrático e antropológico de diversidade, seja na constituição de ideias ou de pessoas. A possibilidade de diversidade encontrada na democracia conversa diretamente com os princípios da Ética propriamente humana e é elemento para “humanizar a humanidade”.

De maneira interdisciplinar é possível correlacionar alguns conceitos evocados por Morin com outros igualmente importantes. Quando Morin aponta sobre a pluralidade necessária a democracia presente até mesmo na cúpula do Estado (MORIN, p. 109) ele remete ideias e entendimentos frente a Teoria Geral do Estado e Teoria dos Pesos e contrapesos.

É necessário frisar que o presente trabalho não possui interesse em analisar ou explicar nuances do Direito Constitucional ou Direito Administrativo, todavia pela própria natureza complexa dos estudos de Morin é indisponível que não seja a menos mencionado o constitucionalismo e o neoconstitucionalismo. Sendo estes movimentos que em épocas diferentes buscaram por meio de constituições organizar o Estado, limitá-lo e dispor sobre direitos e garantias fundamentais.

De forma breve, o Estado é dividido em alguns elementos sendo o elemento humano o povo. (MEIRELLES, Dalmo. 2021, p. 18). O povo sendo plural e diversificado por si só torna o Estado de igual maneira e firma ainda mais na construção de uma democracia semelhantemente plural onde o diálogo seja prezado para a construção de uma sociedade mais respeitosa com as diferenças, solidária e compreensiva focando a humanidade como destino planetário.

Por fim, a democracia se estende como campo para a atuação da antropoética e é constituída por diferenças e pelo diálogo. E ainda mais, a democracia constituída na diversidade de seus componentes e cidadãos também é pautada no conflito. Conflito esse que não deve ser associado aos conflitos do totalitarismo, pois no contexto democrático é desejado o conflito de ideias, opiniões e entendimentos, desde que dentro do civismo esperado para com a democracia.

A crença na democracia, democracias inacabadas e regressões democráticas

Um dos principais elementos da obra do Morin é apontar que as democracias são frágeis. São frágeis devido a sua própria composição de necessidade de conflito (MORIN, p. 109). Obviamente o conflito mencionado, como já explicado aqui, se perfaz em conflito de ideias, mas ainda assim isso abre margem para a fragilidade ante a democracia.

Todavia, o presente trabalho entende que os conflitos, assim como Morin, fazem parte da composição da democracia e são estritamente necessários para a sua aplicação por contemplar a diversidade de opiniões e entendimentos. Sejam estes entendimentos divergentes nos contextos administrativos, legislativos ou culturais.

Assim, é necessário frisar os obstáculos atuais sobre a concepção de uma unidade planetária pautada na ética do gênero humano, mas antes, é interessante expor dois conceitos a qual Morin se desdobra: Democracias inacabadas e democracias em regressão. Não existem apenas democracias inacabadas. Existem processos de regressão democrática que tendem a posicionar os indivíduos à margem das grandes decisões políticas (com o pretexto de que estas são muito “complicadas” de serem tomadas e devem ser decididas por “expertos” tecnocratas), a atrofiar competências, a ameaçar a diversidade e a degradar o civismo. (MORIN, Edgar. 2000, p. 110).

O artigo em questão pontua que as democracias inacabadas são regimes políticos que formalmente são democráticos, mas em sua materialidade as garantias de uma democracia não se estendem totalmente a toda população civil. Um exemplo notável que Morin utiliza é a questão do Sufrágio universal. O direito de voto em alguns lugares do

planeta não se estende ainda a mulheres. No caso do Brasil o voto feminino é relativamente recente se iniciando no dia 24 de fevereiro do ano de 1932.

Teresa Cristina de Novas Marques ao discorrer sobre o voto feminino no Brasil em obra destinada a Câmara dos deputados expõe que o voto não é sinônimo de democracia, mesmo talelemento sendo um requisito para um sistema democrático. (MARQUES, Teresa Cristina de Moraes. 2019, p. 127). Essa afirmação pode ser relacionada com a ideia de uma democracia inacabada exposta por Morin. Ou seja, democracias inacabadas em tese são democracias, mas seus efeitos práticos ainda não conseguiram alcançar sua plenitude. Por sua vez, regressões democráticas são processos onde democracias regredem em sua aplicabilidade.

Um dos cenários onde isso ocorre é quando o conhecimento não é devidamente compartilhado e sendo propriedade para poucos torna inacessível uma democracia plena. A democracia regrede pois o próprio conhecimento não é democratizado, sendo, nas palavras de Morin, reservado por “especialistas”. (MORIN, p. 111.)

Dessa forma, as decisões políticas são destinadas a escolhas desses especialistas, afastando o povo da política e assim criando uma barreira frente ao diálogo cívico a qual é elemento indispensável da democracia.

(...) Os avanços disciplinares das ciências não trouxeram apenas as vantagens da divisão do trabalho, trouxeram também os inconvenientes da hiperespecialização, do parcelamento e da fragmentação do saber. Este tornou-se mais e mais esotérico (acessível apenas aos especialistas) e anônimo (concentrado nos bancos de dados e utilizado por instâncias anônimas, a começar pelo Estado) (...). (MORIN, Edgar. 2000 p. 111.)

Como um defensor do pensamento complexo é necessário frisar novamente a crítica de Morin frente ao conhecimento disciplinar no contexto em análise:

Estes processos de regressão estão ligados à crescente complexidade dos problemas e à maneira mutiladora de tratá-los. A política fragmenta-se em diversos campos e a possibilidade de concebê-los juntos diminui ou desaparece. (MORIN, Edgar. 2000, p.110).

Por fim, uma das características marcantes nesse processo de regressão democrática é asíntese da própria despolitização da política e isso remete a uma ideia anteriormente apresentada: A democracia depende de condições que dependem de seu exercício.

Marginalizar a opinião e o diálogo do povo por pretexto de conhecimento disciplinar é uma maneira de subjugar o espírito cívico e a própria realização da

democracia, afastando a conversa entre conhecimentos e ainda hierarquizando eles desprezando os indivíduos “não especialistas” e todo conhecimento holístico, cultural ou que não seja elitizado e disciplinar. Todos esses pontos contribuem para uma democracia que não alcance a pluralidade e diversidade desejada e afasta o indivíduo do povo de ser, de fato, um cidadão.

Essa política com características tão fragmentadas e comprimidas por desunião faz com que seja perdida percepções importantes a existência humana, nesse caso incluindo fatores importantes, mas descartados pelo disciplinar como por exemplo as vulnerabilidades, dores e carências intangíveis. Os cidadãos são afastados da democracia.

Assim, quando a democracia se encontra em regressão e dispõe de uma política fragmentada esta não consegue completar a sua regeneração. Todo o intuito democrático de diálogo e a própria tentativa da execução de uma ética propriamente humana se torna ineficaz. Nesse aspecto é importante retornar aos entendimentos ante a ética a qual Morin se desdobrou. Seria possível humanizar a humanidade em um regime político que regrediu e faz com que o conhecimento não permita sua regeneração e consequentemente a impossibilidade de exercer o civismo?

Morin compreende grande importância para a missão do milênio de humanizar a humanidade e se dedica a pactuar a democracia e a educação como elementos essenciais para fazer frente contra a barbárie. Mas a democracia incompleta e regredindo não é forte o suficiente para contestar a selvageria em completude, mesmo que seja um obstáculo firme contra ela.

Fábio Gelati e Joviles Vitorino dispõe sobre o esforço de Morin em sentido de colocar o homem em busca de sua humanidade. Concepção essa dada como princípio da ética propriamente humana e que deveria ser de fato elencada como objetivo de uma democracia.

Para ele, a salvação do planeta reside na consciência humana. Todo o esforço de Morin é no sentido de colocar o homem em busca de sua humanidade, de seu espírito mais nobre, transformando a barbárie. Para desarmar a hostilidade, sugere valores como a cortesia, benevolência, amor e simpatia. (GELATI, Fábio Cesar; TREVISOL, Joviles Vitorio. 2008, p. 184)

Desse modo, ao se analisar os estudos de Edgar Morin, é possível compreender que as democracias quando plenas e sem instrumentos de segregação contra qualquer diferença são o regime político propício para a instauração formal da Ética do gênero humano.

As democracias devem ser defendidas pois elas são o caminho que se regenerando

podem trazer para a materialidade as missões antropológicas idealizadas por Morin. Nesse ponto, é justificável a intenção de Morin quando ele escolhe como último capítulo da obra “Setesaberes” o ensinamento da ética e se demora tanto para explicar e expor ante a democracia e suas características.

A democracia deve ser ensinada pensando como finalidade a ética do gênero humano e as missões antropológicas do milênio. A democracia deve ser ensinada justamente pelos obstáculos criados pela própria natureza conflituosa da democracia e pelos perigos que a regressão democracia implícita para a humanidade quando evocados os problemas de um povo apenas de especialistas que não tem seus conhecimentos conversando entre si decorrendo assim no afastamento do povo do próprio poder democrático e soberano de decidir a política.

É interessante analisar como a educação é um meio importante para o firmamento da regeneração democrática e, mesmo não sendo o objetivo desse trabalho dispor sobre a educação e suas nuances, é nítido sobre a magnitude da educação para a democracia e para a expansão de consciência.

A educação é instrumento de humanização na concepção de Edgar Morin (GELATI, Fábio Cesar; TREVISOL, Joviles Vitorio. 2008, p. 185). Assim, por meio do pensamento complexo e de uma educação menos disciplinar é possível pensar na regeneração da democracia também.

Considerações Finais

Edgar Morin enquanto membro da resistência francesa enxergou horrores e atrocidades resultantes do totalitarismo e sua destruição. É um tanto bonito como simbólico que ele tomou como uma das missões antropológicas do milênio a humanização da humanidade.

Sua filosofia, apesar de possuir um olhar eurocêntrico no que tange a alguns conceitos, reconhece subjetivismos e mostra sobre os perigos de uma sociedade refém do conhecimento unicamente disciplinar e manifestado por tecníssimos.

O presente trabalho não teve como objetivo dispor sobre conceitos elencados quanto a transdisciplinaridade e não buscou analisar o pensamento de Morin quanto as suas bases de ciência ou educação, mas simplesmente observar assertivamente quanto a ética propriamente humana e sua íntima ligação com o regime democrático apresentado

na obra “Os sete saberes necessários a educação do futuro”.

Posto isso, o pensador em seu amargo filosófico não desmerece o conhecimento disciplinar, mas propõe uma nova perspectiva sobre educação e conhecimento. A democracia é um regime político que necessita de educação, mas essa educação dever ser libertadora para não regredir o próprio ciclo de regeneração da democracia. Sob essa perspectiva seu estudo relaciona a ética propriamente humana e a democracia, sendo esta última um pavimento político para sua realização. Também foi estudado sobre os graus que uma democracia pode recair sendo elas: a democracia inacabada e a democracia em regressão.

Em sentido a democracia em regressão foi analisado que o conhecimento em método unicamente disciplinar pode ser um perigo, pois, retira o cidadão do contato direto com o exercício de cidadania: suas escolhas. O pretexto que Morin investigou ante a regressão foi em relação ao domínio do conhecimento por especialistas, tornando assim o conhecimento restrito a eles e conseqüentemente as escolhas da sociedade.

O trabalho em questão não buscou fazer uma análise linguística ou estudar elementos das escolhas lexicais do autor. Todavia, é interessante notar algumas escolhas de determinadas palavras frente ao estudo analisado. Morin muitas vezes quando pontua sobre a natureza da democracia evoca a palavra “conflito”. Isso é um ponto interessante e pode abrir uma margem errônea para outras interpretações longe das que Morin pretendia alcançar.

Conflito remete leigamente a ideia de “batalha” em um contexto negativo e o presente trabalho acredita que o intuito seria o de “divergência” pois estaria dentro do espírito cívico idealizado por Morin. Todavia, faz-se mister salientar que não foi possível o manuseio do material em sua língua original devido a inúmeros fatores impossibilitando um estudo detalhada tradução, posto isso, é necessário expor tal aspecto apresentado em relação a escolha de palavras sob uma ótica relativa e não absoluta.

Em conclusão, o presente artigo busca ilustrar sobre a urgência de perpetuar a democracia defronte uma ética humana, menos disciplinar e mais solidária. A democracia poder defeitos, mas o Estado democrático de Direito só é genuinamente forte em uma democraciae por isso ela precisa ser defendida de qualquer ataque posto contra sua magnitude. E por ser frágil é estritamente necessária a defesa da democracia pelos próprios cidadãos formados porela.

Diante do exposto, é necessário por fim, ressaltar o por que Morin aposta na incerteza. (MORIN, Edgar. 2000, p. 115). A ausência de método e a característica

complexa e transdisciplinar como solução é a próprio método. O estudo de Morin por fim é um apanhado de objetivos visando a realização e emancipação da humanidade. Tema esse delicado e necessário visto a violência marcou e marca ainda a história humana. A incerteza não é uma característica negativa nesse cenário e sim uma margem de possibilidades. Possibilidade de transformação. A ética propriamente humana é resultado, mas pode ser meio também para a derradeira aplicação da solidariedade e compreensão.

Por fim, Morin aponta que *“a espécie humana continua sua aventura sob a ameaça de autodestruição, o imperativo tornou-se salvar a Humanidade, realizando-a”* (MORIN, Edgar. 2000, p. 114). Realizar a humanidade por meio de um regime democrático visando a ética do gênero humano, é o que esperamos e buscamos com um educação transdisciplinar e transformadora. Ainda há tempo!

Referências

GELATI, Fábio Cesar; TREVISOL, Joviles Vitorio. **Ética e complexidade em Edgar Morin**. Revista Espaço Pedagógico, v. 15, n. 2, 2008

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. **O voto feminino no Brasil / Teresa Cristina de Novaes Marques**. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019

MEIRELLES, Dalmo de Azevedo. **Direito administrativo decifrado/ Dalmo de Azevedo Meirelles**. – Cascavel, PR: Alfacon, 2021. 640 p.

MENDONÇA, Stephany Fernando de Araujo Flôres. **Análise expositiva e crítica do livro "Os sete saberes necessários à educação do futuro", de Edgard Morin**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v.22, nº3, 25 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/3/analise-expositiva-e-critica-do-livro-os-sete-saberes-necessarios-a-educacao-do-futuro-de-edgard-morin>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MORIN, Edgar. 1921. **Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF :UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; SILVA, Juremir Machado da. **O Método 6: ética**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007. 22 p., 21 cm. ISBN 9788520503935.

UCHOA, Antonio Marcoa da Conceição; SOUZA, Elizeu; RODRIGUES, Iaponira; CARNEIRO, Marcos. **Ética, de Edgar Morin**. Mneme-Revista de Humanidades, v. 14, n.33, 2013.