

---

## **CULTURA<sup>1</sup> E AUTOGESTÃO DA VIDA: A HERMENÊUTICA DA AUTOCOMPREENSÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE AS SUAS DORES EMOCIONAIS**

---

CULTURE AND SELF-MANAGEMENT OF LIFE: THE HERMENEUTICS OF SELF-UNDERSTANDING OF UNIVERSITY PROFESSORS ABOUT THEIR EMOTIONAL PAIN

---

CULTURA Y AUTOGESTIÓN DE LA VIDA: LA HERMENÉUTICA DE LA AUTOCOMPREENSIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS ACERCA DE SUS DOLORES EMOCIONALES

---

*Sandra Elisa Réquia Souza<sup>2</sup>; Amarildo Luiz Trevisan<sup>3</sup>*

### **RESUMO**

A cultura dos dualismos incentiva e promove a desconexão de indivíduos com a sua autodeterminação e a autogestão da vida. Os lapsos da dissociação entre emoção e razão, inspirada pelo platonismo e pleiteada na modernidade, atinge patamares equivocados em nossos dias, suscitando sofrimentos. A partir desse entendimento, propõem-se, neste estudo, algumas reflexões acerca da influência da cultura universitária em vigor na autogestão da vida e a participação dessa relação no sofrimento psíquico de docentes universitários. Para tanto, são utilizadas as investigações neurocientíficas de Antonio Damásio sobre os sentimentos de dor e de prazer como forças motivadoras da cultura e das reflexões de Baruch Espinosa (1632-1677) pelas surpreendentes antevisões relativas à teoria dos afetos que predizem os conhecimentos da neurociência dos séculos XX e XXI. Assim, foi empregada a hermenêutica afetiva para interpretar as narrativas de docentes, pois essa abordagem permite o diálogo como mediação intersubjetiva, possibilitando a compreensão do real na sua significação, ou seja, o sentido subjetivo que cada um confere ao que está acontecendo. O enfrentamento dos problemas é possível por meio da formação e desenvolvimento de professores para a autodeterminação e a autogestão da vida, o que exige a busca de um novo horizonte pedagógico que acolha e ampare outras perspectivas orientadoras da cultura. E isso em busca da sustentação de sentidos norteadores de novos saberes que incorporem demandas emocionais, visando a superar as dicotomias e ambiguidades preconizadas pelo paradigma da consciência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dores emocionais. Formação de professores. Cultura. Autodeterminação. Autogestão da vida.

---

<sup>1</sup> O conceito sociológico e antropológico de cultura diz respeito a modos de vida, comuns e aprendidos. É a dimensão da vida cotidiana de uma determinada sociedade.

<sup>2</sup> Doutora em Educação - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, RS - Brasil. Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, RS - Brasil. E-mail: [saereso@gmail.com](mailto:saereso@gmail.com)

<sup>3</sup> Pós-Doutor em Humanidades - Universidade Carlos III. Madri - Espanha. Professor Titular - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, RS - Brasil. E-mail: [amarildo1.trevisan@gmail.com](mailto:amarildo1.trevisan@gmail.com)

**Submetido em:** 07/04/2023 - **Aceito em:** 05/04/2024 - **Publicado em:** 17/06/2024

**ABSTRACT**

The culture of dualisms encourages and promotes the disconnection of individuals from their self-determination and self-management of life. The lapses in the dissociation between emotion and reason, inspired by Platonism and demanded in modernity, reach erroneous levels in our days, giving rise to suffering. Based on this understanding, this study proposes some reflections about the influence of the university culture in the self-management of life and the participation of this relationship in the psychological suffering of university professors. For that, the neuroscientific investigations of Antonio Damásio, were used on feelings of pain and pleasure as motivating forces of culture and the reflections of Baruch Espinosa for the surprising predictions regarding the theory of affects that predict 20th and 21st century neuroscience knowledge. To carry out this trajectory, affective hermeneutics was used to interpret the narratives of professors, as this approach allows dialogue as an intersubjective mediation, enabling the understanding of the real in its meaning, that is, the subjective meaning that each one gives to what is happening. Coping with problems is possible through the training and development of professors for self-determination and self-management of life, which requires the search for a new pedagogical horizon that welcomes and supports other guiding perspectives of culture. And this in search of the support of guiding meanings of new knowledge that incorporate emotional demands, aiming to overcome the dichotomies and ambiguities advocated by the paradigm of consciousness.

**KEYWORDS:** Emotional pain. Professor training. Culture. Self-determination. Life self-management.

**RESUMEN**

La cultura de los dualismos fomenta y promueve la desconexión de los individuos con su autodeterminación y autogestión de la vida. Los lapsos en la disociación entre emoción y razón, inspirada en el platonismo y perseguida en la modernidad, alcanzan niveles equivocados en nuestros días, suscitando a sufrimientos de todos los tipos. A partir de esa comprensión, este estudio propone algunas reflexiones sobre la influencia de la cultura universitaria vigente en la autogestión de la vida y la participación de esa relación en el sufrimiento psíquico de los profesores universitarios. Para ello, fueron utilizadas las investigaciones neurocientíficas de Antonio Damásio sobre los sentimientos de dolor y placer como fuerzas motivadoras de la cultura y las reflexiones de Baruch Espinosa para las sorprendentes predicciones sobre la teoría de los afectos que predicen el conocimiento de la neurociencia de los siglos XX y XXI. Para realizar este recorrido se utilizó la hermenéutica afectiva para interpretar las narrativas de los docentes, ya que este enfoque permite el diálogo como mediación intersubjetiva, posibilitando la comprensión de lo real en su significado, o sea, el sentido subjetivo que cada uno ofrece a lo que ocurre. El enfrentamiento de los problemas es posible a través de la formación y del desarrollo de los profesores para la autodeterminación y la autogestión de la vida, lo que exige la búsqueda de un nuevo horizonte pedagógico que acoja y apoye otras perspectivas orientadoras de la cultura. Y eso en busca del apoyo de sentidos orientadores de nuevos saberes que incorporen demandas emocionales, visando superar las dicotomías y ambigüedades preconizadas por el paradigma de la conciencia.

**PALABRAS CLAVE:** Dolores emocionales. Formación de profesores. Cultura. Autodeterminación. Autogestión de la vida.

\*\*\*

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo<sup>4</sup> apresenta algumas reflexões e resultados parciais da pesquisa intitulada “As dores emocionais docentes: hermenêutica dos processos formativos na autocompreensão de professores universitários” desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da mesma Instituição, por meio do parecer n. XXXXXXXX e ela se insere no campo da Filosofia da Educação na linha de pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional. O seu objetivo principal foi reconhecer as dores emocionais, traduzidas em ansiedade, estresse, depressão e outros sintomas, e a contribuição dos saberes da docência para a (re)configuração hermenêutica da autocompreensão de professores universitários, a partir das investigações neurocientíficas de Antonio Damásio e da filosofia do seiscentista Baruch Espinosa.

As argumentações apresentadas têm como base de sustentação a crítica às consequências provocadas a partir dos lapsos da dissociação entre emoção e razão, inspirada pelo platonismo, pleiteada na modernidade e atinge patamares equivocados. Como efeito dessa investitura, temos acompanhado, contemporaneamente, as dores psíquicas marcando relações e processos.

Dessa forma, as presentes reflexões versam sobre uma das consequências dessa dissociação e uma das causas possíveis das dores psíquicas de docentes universitários, ou seja, sobre a influência da cultura na autogestão da vida e a participação dessa relação nas suas dores emocionais. Elas são constituídas a partir das investigações neurocientíficas de Antonio Damásio sobre os sentimentos de dor e de prazer como forças motivadoras da cultura. Isso é, versa sobre os sentimentos vistos como mecanismos que impulsionaram o intelecto humano e monitorizaram o sucesso ou o fracasso das invenções culturais. Neste sentido, para Damásio, a interação favorável ou desfavorável de sentimento e razão deve ser reconhecida para compreendermos as contradições e os conflitos que atingem a condição humana, desde os dramas subjetivos até as crises políticas.

---

<sup>4</sup> Este estudo é fruto de uma tese de doutoramento defendida no ano de 2021.

De acordo com Damásio (2017), o sofrimento é motivador da criatividade e impulsiona a criação de formas promotoras de sentimentos positivos, contrariando os negativos. Nesse sentido, o neurocientista afirma que “somos marionetes nas mãos da dor e do prazer, ocasionalmente libertados pela nossa criatividade” (Damásio, 2017, p. 169). Isso significa que a movimentação interna, ocasionada pela dor, é mobilizadora da criatividade na busca do bem-estar. Assim, o sofrimento psíquico leva à movimentação no sentido contrário, acenando para a mudança interior, no alcance da autogestão e da autodeterminação, pois a luta para ficar bem é de crescimento e de transformação.

Também são utilizados os referenciais de Baruch Espinosa (1632-1677) pelas suas surpreendentes anteverões relativas à teoria dos afetos, que predizem os conhecimentos da neurociência dos séculos XX e XXI (Damásio, 2002). Dessa forma, o conhecimento desse filósofo se mostrou pertinente para as argumentações no sentido de potencializar as reflexões propostas.

Espinosa indica que a movimentação do ser humano no mundo deve se contrapor a uma moral da obediência e as relações estabelecidas são consequências das interações com os outros, sendo possibilidades de autotransformação e consequente transformação da realidade. Mas, segundo ele, os indivíduos sabem muito pouco de si, do mundo e, principalmente, do que o mundo pode fazer e/ou faz com eles. E, ao invés de despendar energia na busca da liberdade, transformam-na em obediência ou servidão. Assim, são constantemente constrangidos pelas forças externas e, dessa forma, não têm liberdade. São seres apaixonados, pois necessitam de forças que vêm do externo, que os coíbem, mas podem ser livres, a partir do momento em que se tornarem causas ativas de suas ideias e ações.

Neste sentido, ao propor este estudo, consideramos que os sentimentos de dor e de prazer são motivadores da cultura, que a movimentação do ser humano no mundo deve se contrapor a uma moral da obediência e também é observada a ideia de que as relações humanas são interações como possibilidades de autotransformação e consequente transformação da realidade. Assim, é possível avaliar algumas das causas principais do sofrimento humano, bem como auxiliar na conquista do potencial para o seu reconhecimento, alargar o florescimento de possibilidades para compreendê-las e (re)significá-las e, em consequência, ensinar a construção de uma cultura alternativa a que está posta e a sua relação com a autogestão da vida.

Assim, num primeiro momento, apresentamos a abordagem metodológica adotada na investigação, que assume a hermenêutica afetiva como um olhar profícuo para compreender as falas dos sujeitos implicados com o tema pesquisado. E, com essas lentes, buscamos desvelar a compreensão sobre os equívocos causados pela supremacia da razão, objetivando mostrar um olhar possível sobre o entendimento moderno das relações entre razão e emoção, bem como as consequências decorrentes desse modo de perceber a natureza humana na educação. Num próximo momento, procuramos compreender as raízes das dores emocionais docentes, apresentando algumas falas dos sujeitos da pesquisa. Tendo como sustentação o reconhecimento de que a renúncia à autogestão da vida desconecta o sujeito do seu eixo de sustentação, acionando dores emocionais com raízes profundas no seu psiquismo que forma e é formado pela cultura.

## 2 MÉTODO

O desenho metodológico utilizado para a pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa de cunho hermenêutico e envolveu a escuta de sujeitos implicados com o tema investigado, tendo como referência categorias como interpretação, linguagem, sentido, simbolismo, etc. A escuta foi realizada a partir de um questionário dirigido a docentes universitários vinculados ao Centro de Ciências Rurais (CCR) da UFSM, e, portanto, bacharéis na sua formação inicial. Foram elaboradas quatro perguntas que serviram com um *start* para as narrativas posteriores. Elas foram encaminhadas via *e-mail* institucional para todos os professores lotados no CCR. As narrativas que se seguiram ao questionário foram realizadas via *Google meet*, com agendamento prévio, gravadas e transcritas.

A abordagem da pesquisa contou com o olhar da hermenêutica afetiva, cujo ícone filosófico, o hermeneuta Andrés Ortiz-Osés (2003, p. 95) argumenta que a interpretação de texto, contexto, pessoas e/ou realidades, se pauta numa interposição, pois media e adapta os diferentes e as suas diferenças. Sendo que essa interposição não é uma localização estática, mas, sim, uma mediação dinâmica das diferenças.

Nesse sentido, o entendimento de algo é interpretação e a razão humana se transforma em compreensão. Isso significa que compreender é interpretar e é nessa última fase que se promove a mediação entre os diferentes, as suas diferenças e a admissão da alteridade “nos salva da nossa própria clausura ao tirar-nos de nós mesmos”. (Ortiz-Osés 2003, p. 95). Essa mediação intersubjetiva possibilita, por meio do diálogo, a compreensão do real na sua significação, ou seja, diz respeito ao sentido que cada um confere a ele, liberta-nos de nossas crenças, ao mesmo tempo em que libertamos o outro das suas. Em outros

termos, para Ortiz-Osés, a interpretação é a mediação dialógica dos interlocutores e das suas interlocuções, mas de forma co-implicada (hermenêutica interpretativa plural) e não neutralizada, dividida, subsumida ou somada. Assim, a interpretação é o entendimento de algo ou de alguém. Nas suas palavras: “a razão humana se converte em razão interpretativa e, por conseguinte, numa razão interposta ou intercalada, intrometida e mediadora, impura e relacional.” (Ortiz Osés, 2003, p. 95). Isso significa que, sendo a interpretação dinâmica e entre diferentes, implica compreender o outro na sua integridade, possibilitando a comunicação, compreensão e respeito.

Nesse sentido, a interpretação é individual, pois cada pessoa vive no mundo de acordo com as suas percepções, mas ela não é autoritária, ao contrário, é aberta e mediadora dos contrários e, portanto, re-criativa. Essa forma de proceder nos auxiliou a visualizar os vínculos possíveis e/ou existentes entre cultura e autogestão da vida, trazendo essa visão para o ato pedagógico. Levou-nos a considerar que é preciso torná-lo esclarecido para si mesmo no sentido de compreender e interpretar as racionalidades presentes nele, bem como as intervenções externas para que a educação seja entendida em termos da construção da pessoa autônoma, racional e promotora de relações amorosas.

Assim, num primeiro momento, apresentamos a base das reflexões pretendidas, bem como o olhar que permeou a sua abordagem. No momento seguinte, buscamos compreender as dores emocionais docentes, suspeitando que a abdicação da autogestão da vida desconecta o sujeito da sua estrutura psíquica, acionando dores emocionais que têm raízes profundas no psiquismo humano que forma e é formado pela cultura. Num terceiro momento, abordamos uma compreensão dos fatores de adoecimento emocional causadores das dores emocionais docentes, apostando que esse entendimento auxiliará no fornecimento de pistas para trilhar o caminho de desvelamento da contribuição dos processos formativos no equacionamento dessas dores.

### **3 RESULTADOS**

#### *3.1 Os equívocos da supremacia da razão*

Nesse item buscamos desvelar a compreensão sobre os equívocos causados pela supremacia da razão, objetivando mostrar um olhar possível sobre o entendimento moderno das relações entre razão e emoção, bem como as consequências decorrentes desse modo de perceber a natureza humana.

A racionalidade que permeia essas relações tem a sua idealização em Platão e foi retomada na Modernidade, atravessando toda a civilização. Ou seja, a dicotomização platônica do mundo recebe uma recuperação e reforço na contemporaneidade, iniciando com o racionalismo cartesiano, o advento da epistemologia e, na educação, o do tecnicismo.

Esse olhar diz respeito à compreensão, entre outras consequências, a de que as emoções foram relegadas a um plano secundário e entendidas como impulsos e apetites corporais considerados desordenados e desmedidos. Assim, deveriam ser suprimidos em nome do êxito de uma racionalidade capaz de atingir a ordem e o desenvolvimento humanos. Destarte, seria preciso disciplinar corpos e mentes para não se perderem em desvarios de ações motivadas pelas emoções. Como oposição à paixão, haveria o livre-arbítrio, uma vontade livre guiada pela razão, um poder da alma sobre o corpo que libertaria os indivíduos.

Como desdobramentos dessa compreensão moderna, prepondera na sociedade, nos dias de hoje, uma falsa noção de felicidade por meio da satisfação de carências estimuladas pelas ilusões da vida moderna. Em contraposição a esse entendimento, a autorrealização legítima nem sempre é o que é determinado pelo externo. A cultura humana de ajustar anseios pessoais aos padrões coletivos da sociedade tem constituído campo de revolta e desânimo para muitas pessoas pela busca incessante, nem sempre vencedora, daquilo que a cultura indica como realização pessoal.

Somos herdeiros de uma tradição cujos sentidos e significados atribuídos às paixões foram impulsionados pela necessidade de romper com o jugo da forte religiosidade imposta à movimentação humana e que por isso chegou ao outro extremo, promovendo a razão pura como única expressão do humano digna de credibilidade.

Nesse sentido, a cultura está permeada pelo entendimento de que a razão deve ser pura e livre dos afetos. Ou seja, a ciência, filosofia, política, justiça, economia, arte e educação, entre outros, vêm sendo, desde então, influenciados pelo dualismo cartesiano ao delegar o domínio do sujeito racional sobre o objeto e a possibilidade de aquele representar a este por meio da observação, previsão e controle. E, para cumprir esse empreendimento, a razão que conhece fragmenta o objeto do conhecimento em suas partes, assume a postura da neutralidade, da autoridade capaz de conhecer por meio dos seus pressupostos autoritários, favorecendo um agir instrumentalizador e, dessa forma, “coisificando” os indivíduos.

Entre outras questões, há um reducionismo cientificista no entendimento antropológico moderno, prejudicando a visão sobre quem somos e sobre o outro, pois, ao

entender que o ser humano é uma mente no comando de um corpo e que este último é inteiramente subjugado às determinações daquela, perde-se a compreensão dos afetos. A vida deve ser uma eterna mediação entre sujeitos por meio da linguagem que não pode ser somente objetiva ou subjetiva, mas sim intersubjetiva.

As consequências dos equívocos dessa compreensão moderna apontam para a necessidade da emergência de uma racionalidade que valorize o discurso e a linguagem. De acordo com Habermas (2012), a falta do diálogo entre ciência, moralidade e arte e delas com o mundo da vida aponta para a exigência de devolver a reorganização da cultura ao mundo da vida.

Nesse sentido, mais uma vez se faz necessário encontrar um viés possível para a educação, pois a minimização dos seus problemas não está nas reformas educacionais, mas, sim em pensar e criar saídas para o *déficit* da racionalidade. Uma reavaliação séria da educação, como processo pedagógico com forte influência na vida social, precisa se desvincular do sentido operacional para eficácia econômica. Para além dessa vocação, é necessário investir num projeto amplo que contemple as esferas macro da existência humana de forma a contribuir com a construção de relações sociais, políticas e ambientais mais saudáveis.

É preciso avaliar a forma como estamos aproveitando os espaços que ainda restam/existem para ampliar as possibilidades de enfrentamento às reformas educacionais que se apresentam como “salvacionistas”. Neste sentido, a educação se torna refém do mercado, alinhando suas ações à estratégias mais amplas.

### *3.2 Por detrás das dores emocionais docentes*

Os problemas causados pela racionalidade em curso chamam a educação para uma atuação mais consciente de si e íntegra no sentido de educar também os sentimentos na busca de uma auto formação que proporcione a autonomia dos sujeitos. E, nesse sentido, pactue com formas integrativas e disseminadoras do sentido humano, contrariando uma cultura dissociativa e extremamente racionalizada.

Diante desse contexto, buscamos compreender as raízes das dores emocionais docentes, admitindo que a abdicação da autogestão da vida, desconecta o sujeito do seu eixo de sustentação, acionando dores emocionais com raízes profundas no seu psiquismo que forma e é formado pela cultura. Elas refletem essa permissividade em não assumir a

autodeterminação e essa falta de alinhamento íntimo a respeito das emoções desconecta o sujeito do seu eixo de sustentação, o que dificulta uma ação pedagógica empática, sensível e colaborativa para o estabelecimento de relações positivas.

A desconexão do eixo de sustentação, mencionada acima, tem implicações diretas com a vontade e a força para realizar os desejos (Espinosa, 2002). Ou seja, tanto a vontade quanto a força para a efetivação daquilo que se quer produzir têm articulações com o desenvolvimento interior do indivíduo. Não é suficiente ter desejos, é preciso esse movimento interno no sentido de torná-lo uma realidade.

Espinosa (2002) também asseverava que a emoção deixa de ser sofrimento a partir do momento em que formamos uma ideia clara e nítida dessa emoção. O filósofo define três gêneros do conhecimento e, de acordo com o aumento da potência de agir e pensar, o gênero de conhecimento aumenta também e passa por diferentes graus. Dessa forma, da passagem da passividade de um pensamento de primeiro gênero – imaginativo, chega-se ao segundo gênero onde a sua percepção é aumentada, o corpo e a mente se tornam mais capazes. Nesse sentido, ao aumentar a potência de pensar e agir, entra-se no terceiro gênero do conhecimento, atingindo a perfeição, o conhecimento racional (Espinosa, 2002). Isso implica alçar-se para além do senso comum, ou seja, do conhecimento imaginativo, em direção ao terceiro gênero que engendra uma perfeição maior e, para tanto, são imprescindíveis a vontade e a força. Seria alçar voo para além da cultura tal como está posta.

Nessa mesma via e de uma forma complementar, Damásio (2005, 2017) retoma as reflexões de Espinosa e menciona o sofrimento e as dores como fundadores da cultura, ou seja, eles são os grandes motivadores da construção e elaboração de aparatos culturais a partir da mobilização para minimizar essas dores. Isso significa que a vida emocional e a sentimental compõem o pano de fundo da vida e é construtora da cultura e esse movimento de alçar-se além do senso comum faz história e contribui para a elaboração de aparatos culturais.

A educação é um desses aparatos e é gerada a partir da necessidade da formação de seres humanos capazes de, nas relações com outros, esforçarem-se na construção de uma sociedade igualitária, ativa, justa, ética, amorosa e participativa. Ela contribui para a criação do psiquismo humano, ao mesmo tempo em que é construída por ele e, nesse sentido, ao longo de sua história, foi sendo marcada, especialmente, por metanarrativas. Por um lado, com intenção de formar indivíduos livres, autônomos e críticos e, por outro, alienar e reificar as pessoas para cumprirem os propósitos das elites.

Para Dunker (2011), há uma metadiagnóstica da modernidade que “supõe a existência de um elemento comum que caracteriza antropologicamente e define historicamente os modos de subjetivação a que chamamos de modernidade.” (p. 115). Para o psicanalista, “o centro sem substância dessas formas de vida seria composto por narrativas, discursos e teorias acerca da perda da experiência<sup>5</sup> (*Ehrfahrung*).” Assim, o mundo da vida e seus aparatos culturais são constituídos pelo psiquismo individual e coletivo a partir de dores e prazeres. Com suas metanarrativas, influencia e legitima as codificações e racionalizações do trabalho docente, da ação pedagógica voltada para a informação e reprodução do *status quo*; da disciplinarização do conhecimento em detrimento da experiência; das orientações curriculares, pedagógicas e avaliativas autoritárias. São imposições orientadoras da obediência às ideologias contrárias ao sentido do humano e que minimizam a grandiosidade do agir pedagógico e da formação concernente às questões humanizadoras, trazendo, muitas vezes, dores emocionais.

Ao considerar as questões apresentadas, buscamos nas narrativas dos professores universitários, participantes da pesquisa, compreender como os elementos mencionados acima estão presentes na sua ação pedagógica e o quanto eles interferem nela. E, nesse sentido, as suas falas auxiliaram a reflexão sobre as dificuldades da pedagogia engessada pela legislação e, muitas vezes, o sentimento de impotência diante dela. Cada um dos professores mostrou reações e posturas diferentes diante dos questionamentos. Um deles respondeu que esses aspectos influenciaram no seu agir pedagógico na busca de ações que procurassem minimizar os seus efeitos. Esse professor se sente, por vezes, incapaz de perceber o quanto é afetado, negativamente, pelas imposições externas ao seu agir, especialmente por elas não considerarem as suas experiências vivenciadas na sala de aula. Mas nem por isso as aceita sem reflexões e sem a busca de ações minimizadoras dos seus efeitos e isso significa que a dor e o sofrimento têm o seu potencial criativo, pois no momento da sua consciência ele redireciona suas ações na busca de alternativas. Isso significa aquilo que Damásio (2017) chama de ponte entre o que ocorre no cérebro e os acontecimentos da vida social, em termos de organização. Ou seja, a nossa vida social é um reflexo da vida afetiva. Isso significa que, enquanto para uns essas determinações causam mal-estar e todo o tipo de contrariedades. No caso deste professor, elas acionam nele um sentimento impulsionador para a ação e, nesse sentido, contribuem para o redirecionamento da ação pedagógica. Nas suas palavras:

---

<sup>5</sup> Entendida por Dunker (2020) como “incapacidade do sujeito de reconhecer-se em sua própria história particular ou como dificuldade de estabelecer formas sociais, universalmente, compartilháveis”.

Seria mais cômodo eu pegar um modelo de paradigma e seguir a ideia para o resto da vida. Aí fica sem graça. A palavra é inquietação que muitos pensadores usam esse termo. (...) Em momentos tristes deve-se reconhecer que se está triste. Têm alternativas para superar esses momentos, mas sempre acreditando que virão momentos bons... Dentro dessa linha eu vou seguir isso, é cansativo, mas no final é gratificante (ENTREVISTADO 1).

A postura mobilizadora do professor a partir da “falta” acena para uma constante procura pela melhor *performance*. A aceitação parece ser uma integrante dessa forma de agir, o que requer paciência e confiança no alcance de uma condição melhor. As situações de dor e sofrimento provocam reações inteligentes para a sua amenização e auxiliam no equilíbrio da sua homeostasia (Damásio, 2017). Dessa forma, há a busca natural para a alegria e para o bem-estar. O cérebro trabalha no sentido de atingir o equilíbrio homeostático. Sendo assim, no entendimento de Damásio (2011), a forma como organizamos a vida e a sociedade em termos da moralidade, justiça, economia, política, artes e humanidades tem influência na vida dos afetos e vice-versa.

A confiança nessa correlação auxilia a não cair nos embustes do imediatismo, pois um dos problemas dessa busca é a adoção de ações e construções elaboradas e praticadas, muitas vezes, de forma aligeirada. Eles são calculados e previstos para estabelecer a definição e o sentido do prazer e divulgados pelos interesses de uma parcela da sociedade como a única forma de se alcançar a felicidade. Para amenizar as dores, aprende-se a buscar soluções rápidas e superficiais, sem o investimento da energia necessária para o alcance de uma solução efetiva. E nesse sentido, o professor assevera:

[...] dar aula, ser professor e ser um educador é uma distância muito grande, talvez isso que me motive, não ser “tão professor”, mas tentar atingir aquilo que nós buscamos como educadores. A partir desse ponto, eu penso que talvez seja uma forma de materializar, não quero me limitar a ser um professor, talvez queira ser algo mais, talvez seja isso o motivo da nossa vinda aqui. (ENTREVISTADO 1).

A sua busca transparece como uma dor, pois ela é individual, solitária e expressa certa insegurança sobre o que é ser um educador e como agir nesse sentido. Na essência, as suas atitudes são paliativos para solucionar problemas complexos e com sinais que exigem mudanças profundas. Essa procura pelo equilíbrio é inerente aos seres humanos, porém uns perseveram em soluções mais duradouras, enquanto outros se detêm em amenizadores temporários. A diferença entre um e outro diz respeito à autocompreensão do mundo e ao autoconhecimento. Torna-se imprescindível entender as causas das nossas reações, os

motivos de afinidades e antipatias e a origem das tendências e pendores. Caso contrário, estaremos sempre nas mãos das opiniões alheias.

Para Espinosa (2002), o conhecimento é o mais potente dos afetos, ou seja, ao entender a gênese dos afetos é possível agir, livremente, no mundo. Isso significa que, na medida em que são compreendidos, têm-se condições de direcionar e influenciar as escolhas. Uma ética do conhecimento é antagônica a uma moral da obediência. Assim, deixa-se a servidão para conquistar a liberdade. Neste sentido, Trevisan (2020) assevera que é preciso repensar a estrutura do conhecimento de maneira que ela seja:

[...] mais abrangente e articulada com uma noção de homem integral, que envolve a *sofia*, o amor ao saber, à *hamartia*, isto é, a consciência trágica do saber que provém do trauma, da dor da perda, mas que redimensiona a atuação e a identidade. (p. 7).

Essa articulação entre o amor, o saber e a consciência trágica tem o potencial de oferecer aparatos importantes para a autocompreensão e a compreensão do mundo, eximindo o indivíduo da manipulação externa e auxiliando na sua autodeterminação.

É possível lançar-se mão de vários lenitivos imediatistas para a dor, pois, na maioria das vezes, ela é tratada como algo negativo, não considerando o seu potencial pedagógico na medida em que redimensiona a ação e a própria identidade. Para tanto, a compreensão da complexidade humana e da realidade se torna um imperativo e este é um desafio para a educação. Talvez seja essa a reflexão a ser feita diante das imposições externas e alheias às necessidades do trabalho docente. A inquietude e busca de soluções de forma solitária, empreendida pelo professor entrevistado, indicam as deficiências no processo de formação profissional no sentido de auxiliar nessa compreensão.

Outra professora participante da pesquisa sente e age de forma diferente diante do questionamento sobre as dificuldades da pedagogia engessada por critérios ministeriais. Ela diz que se sente perdida em meio a tantas exigências e o seu problema maior é orientar e direcionar o seu tempo. Tem dúvidas em relação à quantidade de tempo e energia que deve desprender para desempenhar a docência universitária e isso provoca nela e em seus familiares muitas dores. Segundo ela:

Isso requer um gasto de tempo expressivamente superior ao qual devo cumprir como docente. Para atender meus alunos, após o expediente levo trabalho para casa. Meus filhos dizem que ninguém trabalha como eu, sou vista como obcecada por trabalho, competitiva, mas não significa isso, significa cumprir algo que desconheço o limite. E isso me causa dor sim. Tenho certeza que sim, inclusive eu tento me tratar fora, né? (ENTREVISTADO 2).

Esse tempo excessivo para cumprir as exigências, mencionado pela docente, é gasto para cumprir o que Charlot (2018, p. 27) chamou de “uma vontade de transparência total e de domínio absoluto, cujo instrumento seria a avaliação permanente.” O autor indica como “loucura burocrática” essas imposições do projeto neoliberal. Essa “loucura” é acionada pela ideia (ingênua) de tornar a educação um processo transparente e controlável, por meio da ação do professor. O que é um engodo, pois o professor pode auxiliar o aluno a atingir os seus objetivos, mas não produzir os efeitos determinados por outrem.

A professora, sem maiores reflexões sobre essas determinações, diz que se esforça para cumprir, pois tem “medo de ser “falada”” (ENTREVISTADA 2). Ela se ressentiu diante das narrativas divulgadas, muitas vezes, na mídia, sobre o servidor público e não consegue estabelecer um limite emocional para distinguir o que dizem e o que realmente precisa ser realizado no seu papel de docente. Isso causa transtornos tanto na sua vida profissional, quanto pessoal. A dor causada por não saber o limite do volume de trabalho a ser desenvolvido, talvez tenha também raízes no seu psiquismo, pois ela ainda não consegue discernir o que realmente a direciona para o trabalho incessante. Tanto que ela mesma diz:

Eu tento buscar alguma coisa que eu me compreenda, porque eu acho que é falta de autoconhecimento meu, pois eu não consigo me ver com tempo para isso, inclusive eu vejo que eu nunca trabalhei tanto na minha vida como nesse tempo de pandemia. (ENTREVISTADA 2)

Além do conhecimento e reflexões sobre as exigências externas, também é necessário o autoconhecimento, apontado pela professora. Ela considera o autoconhecimento como fundamental para o entendimento dos laços a serem construídos com o mundo e as pessoas. Para ela, o problema está em como se convive com o que se pensa e sente; a forma como as coisas e pessoas do mundo afetam umas às outras depende dessa convivência.

Por meio do autoconhecimento, os conteúdos do inconsciente são trazidos para a consciência, pois são eles os direcionadores da ação no mundo e, assim, atraem pessoas e situações, as quais não conseguem compreender, na maioria das vezes. De acordo com Freud (2009), o inconsciente comanda a ação do indivíduo no mundo da vida. Ou seja:

Por detrás das causas confessas de nossos atos jazem indubitavelmente causas secretas que não confessamos, mas por detrás dessas causas secretas existem muitas outras, mais secretas, ainda, ignoradas por nós próprios. (Freud, 2009, p. 19).

De acordo com a professora entrevistada, ela própria sente que não tem consciência do mote das suas ações exageradas no que diz respeito ao volume de trabalho e continua atendendo a um imperativo que ela mesma não compreende. Talvez seja uma espécie de busca pela segurança na normatização, aquilo que é igual, comum e padronizado.

Outro aspecto a ser reflexionado é o esforço de todo indivíduo por evitar a emersão daquilo que está submerso, silenciado e acomodado. Pode-se dizer que o “eu real” é mascarado pelo “eu ideal” para evitar as dores de se admitir quem se é na intimidade. Trazendo para essa reflexão a tragédia *As Bacantes*, numa de suas partes é apresentado o Coro que, metaforicamente, usa a máscara e as vozes uníssonas para esconder os rostos diferentes e o gênero dos artistas, pois as mulheres não podiam aparecer para o público. Assim, ficavam submersos à máscara o singular, a essência, representando a norma, a disciplina, as aparências, as atitudes e os discursos pré-estabelecidos num movimento de legitimação do *status quo*. De toda forma, a máscara indica os esforços para se manter os conteúdos inconscientes submersos, pelo medo de não suportá-los, emocionalmente, e admiti-los como parte integrante do *self*.

Para Damásio (2000, p. 14), o *self* é um processo presente em todos os momentos em que estamos conscientes. Ele aparece sob duas óticas: a do observador que contempla o objeto dinâmico, tais como certos funcionamentos da mente, características de postura e história de vida; a do *self* como conhecedor, o processo que enfatiza as vivências e possibilita uma reflexão sobre essa experiência de vida. Essa noção dualista do *self* representa seus dois estágios de evolução, tendo como originário do *self*-objeto, o *self*-conhecedor.

As máscaras sociais escondem os conteúdos inconscientes, mas eles estão latentes, comandam e direcionam o agir humano, bem como aproximam situações e pessoas e, possivelmente, seja isso que aconteceu com a professora entrevistada. No seu depoimento, ela externou satisfação ao perceber que, falando, ela pôde clarear ou conseguiu admitir sentimentos que ainda estavam obscuros para ela. Nas suas palavras: “agora eu consigo perceber isso e talvez eu consiga trabalhar isso melhor, essa situação de conflito é o problema principal” (ENTREVISTADA 2). Ela se referia às dúvidas que tinha sobre o mote de suas atitudes de acumular trabalho e não conseguir conciliar com as necessidades da família.

Outra informação importante, constante na sua fala, é o reconhecimento de que a sua dor principal é de não saber direito o que realmente a mobiliza. Mas no seu íntimo, percebe que tem uma situação de vaidade em relação à profissão e à posição que ocupa na UFSM e, em contrapartida, sente-se incompetente na sua vida pessoal.

De acordo com essas narrativas, é possível perceber que as dores emocionais acenam para o repensar sobre uma cultura de silenciamento e para a necessidade de uma incursão no mundo interior, na busca do autorreconhecimento. A ausência do autorreconhecimento nas palavras de Espinosa (2002) é a fabricação, pela alma, de causas imaginárias daquilo que se passa em si mesma, no seu corpo e em tudo que a rodeia, envolvendo-se em um emaranhado de explicações ilusórias. Elas são parciais, frutos da ignorância das causas adequadas. Isso não significa que a alma esteja impedida do conhecimento verdadeiro, o bloqueio à verdade é imposto por ela mesma, pois deixa a iniciativa do conhecimento ao corpo, capaz somente de imaginar. Ao assumir a sua natureza pensante, a alma assume a sua potência de pensar, possibilitando o conhecimento.

Para o filósofo seiscentista, o indivíduo é livre, não no sentido de ter livre-arbítrio e escolher entre alternativas possíveis, mas por ser uma parte da natureza divina, ou seja, dotado de força interior para pensar e agir por si mesmo. A felicidade pode ser alcançada por meio desse esforço em fundir a alma no absoluto divino que é perfeito desde sempre. A alma não está impedida de ser livre, mas a sua liberdade será alcançada na medida do seu esforço em libertar-se. A liberdade de pensamento, de expressão e de ação espinosiana acena para o declínio do imaginativo e do ilusório, na busca da saída da servidão.

Esse esforço pela liberdade se dá a partir desse conhecimento que é autorreconhecimento e está relacionado à ideia de melhoria da homeostasia segundo Damásio (2005, 2017), sendo dependente de uma educação em massa no sentido de coletivizar a ação humana para viver em harmonia com o outro e consigo mesma.

A dificuldade para essa conquista, segundo Damásio (2017), é o fato de os sentimentos ainda não terem recebido o *status* merecido como motivadores e negociadores da grande empresa cultural humana. Tanto que a dor foi, e ainda é, um dos impulsionadores do desenvolvimento científico e tecnológico, bem como o desejo, os anseios, a ganância, entre outros sentimentos.

Para Damásio, os sentimentos de dor e prazer são alicerces da mente e não nos damos conta disso, pois estamos com a nossa atenção voltada para as ilusões, acontecimentos e

objetos do mundo, bem como para as imagens de palavras e frases que os descrevem. Tratamos as nossas dores com amenizadores temporários como álcool, drogas, remédios, sexo, seitas religiosas, entre outros, a fim de alcançarmos o bem-estar, por não compreendermos a nós mesmos e por não fazer ideia da função dos sentimentos sob o ponto de vista biológico (Damásio, 2017, p. 12).

A construção de um projeto de educação para o desenvolvimento de atitudes afetivas tem obstáculos a enfrentar, considerando as dificuldades em se romper com algumas determinações externas. Damásio (2017, p. 307) aponta para um projeto educativo que:

[...] tenha como objetivo criar ambientes saudáveis e socialmente produtivos, terá de destacar comportamentos éticos e cívicos e de encorajar as virtudes morais clássicas – honestidade, bondade, empatia e compaixão, gratidão e modéstia. Deverá ainda abordar valores humanos que transcendam a gestão das necessidades imediatas da vida.

Para o neurocientista, esse projeto educativo, necessariamente, é de longo prazo, pois a perfeição homeostática alcançada no estágio homeostático mais básico levou milhares de milhões de anos de evolução. Se essa evolução levou tanto tempo para aperfeiçoar as suas operações, a condição humana atual não tem como harmonizar as necessidades homeostáticas de tantos e diversos grupos culturais em pouco tempo. Mas, ele reconhece que ainda não persistimos de forma consistente e abrangente para a sua construção.

Um terceiro professor entrevistado, ao responder a mesma questão proposta, percebe a interferência externa no fazer pedagógico universitário como um forte impeditivo de um projeto educativo mais abrangente. Em sua opinião ela gera competitividade e distanciamento entre os docentes. Para ele:

[...] existe um grande direcionamento de que devemos produzir conhecimento, publicá-lo e repassá-lo buscando sempre conciliar qualidade com quantidade e esta situação acaba gerando uma competitividade que ao invés de aproximar acaba em muitas ocasiões por distanciar os docentes entre si. Falta e muito nesse modelo uma ferramenta que induza a aproximação das pessoas, mas no sentido de que resultasse em ficar bem, em estar bem. Praticamente estamos ignorando que devemos todos os dias exercitar a nossa empatia com o próximo. (ENTREVISTADO 3).

Há a consciência, por parte desse professor, da necessidade de ações que aproximem as pessoas, porém ela não é suficiente para a tomada de decisões neste sentido. Segundo as suas afirmações, a adaptação ao *status quo* tem uma âncora no psiquismo dos professores e até mesmo dele, pois o referido docente contou uma história anterior, de quando ele era

recém contratado na Universidade. Na oportunidade, ele perdeu uma bolsa para realizar o doutorado fora da Instituição. O critério de distribuição era o tempo de afastamento e como havia pessoas que se afastaram da Instituição antes dele, elas receberam a bolsa. Ele se afastou nas vésperas do início do Curso por causa do trabalho que desempenhava na Instituição e, dessa forma, não foi contemplado. Ele relata que este foi o “primeiro divisor de águas” na vida dele, pois o fato lhe causou muitos transtornos. Mais tarde, acabou recebendo uma bolsa porque o professor que estava na sua frente desistiu de fazer o doutorado. Ele expressa sua dor dizendo: “quando voltei para a Universidade mudei minha forma de agir. O tempo fora do trabalho é meu e isso ajuda no meu equilíbrio emocional.” (ENTREVISTADO 3).

O professor estabeleceu um limite para a sua interferência no que está posto pela legislação educacional e universitária. De acordo com a sua fala, ele apenas aceita e segue o que está posto pelas determinações ministeriais na intenção de estabelecer um limite emocional para não sofrer.

Este impulso de autoproteção não é garantia concreta de proteção às dores emocionais decorrentes das condições determinantes do trabalho docente. Assim, elas continuarão a causar mal-estar pelo desinteresse em chamar os implicados para serem ouvidos, por um lado, e por outro, pela ineficiência dos atores do processo em pensar também no coletivo.

### **ALGUMAS PALAVRAS FINAIS....**

As dores emocionais de docentes universitários acenam para uma cultura em sofrimento que abandonou a autodeterminação por aderir às metanarrativas promovidas pelo projeto neoliberal alicerçado no paradigma da representação. Esse pensamento está na base da compreensão que os professores universitários têm sobre si mesmos e o seu trabalho, cerceando a autodeterminação. Ela incentiva a alienação e acomodação da vontade livre, delimitando parâmetros de vida e estabelecendo, de forma autoritária, os indicadores de felicidade.

Na ação pedagógica, a cultura dos dualismos impõe o constrangimento da noção de formação em favor da informação e reprodução e em prejuízo da experiência. Também valoriza a fragmentação e a disciplinarização do conhecimento, desconsiderando a complexidade da realidade. E, dessa forma, acolhem-se imposições ideológicas contrárias ao sentido humano, justificando a necessidade da eficiência das relações objetivas.

As conexões entre a cultura e a autogestão da vida são um aspecto presente e fortemente influenciador das relações acadêmicas. A postura de neutralidade frente à cultura acadêmica, mesmo com a percepção das incongruências entre ela e a liberdade de pensamento e ação, não resolve as dores que provoca. Pelo contrário, joga a solução para o futuro, contribuindo para a permanência do sofrimento psíquico, pois não resolve o que está intrínseco a elas.

Num sistema autoritário e engessado a uma cultura, que por si só, é envolvente, impulsiona os docentes a repetir padrões aprendidos durante a vida acadêmica, no início de sua carreira, mesmo tendo sofrido, psiquicamente, pelos mesmos mecanismos. Quando há possibilidades, seja pelas dores vivenciadas, ou pela formação profissional, de se desvencilhar desses modelos de conduta, as negociações entre as imposições da cultura acadêmica e a liberdade de gerir a ação pedagógica se tornam uma realidade.

Por muito tempo a educação trilhou o caminho oposto, o da instrução cognitiva, que não capacita os sujeitos a refletir e a realizar seus propósitos humanos e os próprios movimentos internos se realizam em prol de determinações externas. Estranhos a si mesmos, acabam tendo uma noção e uma relação distorcida com o seu interior e abandonam a ideia de um elo afetivo consigo e com o outro.

Essa é uma condição imposta por uma civilização que se erigiu por conta do cerceamento dos potenciais íntimos e se internalizou na vida mental, ao mesmo tempo em que provoca dores, transmite uma falsa esperança de novos rumos para a vida, com a promessa de efetivação sempre num futuro longínquo. É uma trajetória de ilusões, incorporada com a permanente aquiescência dos indivíduos, determinando hábitos, crenças, pensamentos e ações sempre alheios a sua disposição íntima.

Essas dificuldades estão na base da compreensão dos professores universitários sobre si mesmos e sobre o seu trabalho, cerceando a autodeterminação. Elas incentivam a alienação e acomodação da vontade livre, delimitando parâmetros de vida e estabelecendo, de forma autoritária, os indicadores de felicidade.

Na ação pedagógica, elas impõem o constrangimento da noção de formação em favor da informação e reprodução e em prejuízo da experiência. Também valorizam a fragmentação e a disciplinarização do conhecimento, desconsiderando a complexidade da realidade. E, dessa forma, acolhem-se imposições ideológicas contrárias ao sentido humano, justificando a necessidade da eficiência das relações objetivas.

A autogestão da vida é gerir a vida de forma ativa, na acepção de Baruch Espinosa, ou seja, ser causa total do que se passa no interior da mente e do organismo. E, dessa forma, a causa é adequada, pois o efeito pode ser clara e distintamente percebido. A mente determina-se interiormente e organiza as afecções de acordo com as emoções que estas últimas provocam.

Como uma possível saída para as dificuldades da autodeterminação, teríamos a possibilidade de transformar o ato pedagógico esclarecido para si mesmo, ou seja, compreender e interpretar as racionalidades que atuam tanto no fazer pedagógico, quanto nas intervenções externas a ele. A educação passa a ser compreendida em termos da construção da pessoa autônoma, racional e promotora de relações amorosas.

O autoesclarecimento pedagógico compreende a educação não como uma socialização em que é determinado o que é possível e desejável para a essência do ser humano, como asseverava o humanismo, mas, sim, uma educação que é entendida em termos da construção da pessoa autônoma racional, promotora da possibilidade de tornar os indivíduos presentes no mundo (Biesta, 2013, p. 24). E nesta “vinda ao mundo” deve ser garantida a unicidade, singularidade do sujeito, bem como a responsabilidade por um mundo de pluralidade e diferenças (Biesta, 2013, p. 26). E isso significa respeitar a essência humana, em primeiro lugar, para que o indivíduo se sinta respeitado na sua integridade, autonomia e na sua movimentação no mundo.

Assim, há a necessidade da busca de um novo horizonte que acolha e ampare outras perspectivas orientadoras da cultura que por sua vez sustentem os sentidos norteadores dos novos saberes. Insinua-se, dessa forma, um novo modo de encarar as ciências da educação ao incorporar as demandas emocionais na compreensão da condição humana, com implicações na forma de encarar o conhecimento pedagógico, pois busca superar as dicotomias e ambiguidades preconizadas pelo paradigma da consciência.

## REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CHARLOT, Bernard. As Figuras do Diabo no Discurso Pedagógico. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 48 p. 14-31, abr./jun. 2018.

DAMÁSIO, Antônio. **A estranha ordem das coisas**. Portugal: Temas e Debates, 2017.

DAMÁSIO, Antônio. **E o Cérebro Criou o Homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAMÁSIO, Antônio. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. Adaptação para o português do Brasil Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DAMÁSIO, Antônio. **O Mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Mal-estar, sofrimento e sintoma: releitura da diagnóstica lacaniana a partir do perspectivismo animista. **Tempo Social**, v. 23, n. 1, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702011000100006> . Acesso em: 27 set. 2020.

ESPINOSA, Baruch. **Ética demonstrada a maneira dos geômetras**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2002.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu**: e outros textos. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OSÉS-ORTIZ, Andrés. Hermenêutica, sentido e simbolismo. In: ARAÚJO, A. F.; BAPTISTA, F. P (org.). **Variações sobre o imaginário**: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

TREVISAN, Amarildo Luiz. O amor ao saber em tempos de hamartia. **Roteiro**, Joaçaba, edição especial, p. 49-70, 2014. Disponível em: [https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6353/pdf\\_60](https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6353/pdf_60) . Acesso em: 18 mai. 2020.

**Revisão gramatical por:** Ercília Maria de Moura Garcia Luz

**E-mail:** [erciliamouluiz@gmail.com](mailto:erciliamouluiz@gmail.com)