



ENSINO DE
**CIÊNCIAS
HUMANAS**

REFLEXÕES, DESAFIOS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CLAUDIONEI LUCIMAR GENGNAGEL

ORGANIZADOR

**ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS:
REFLEXÕES, DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

CLAUDIONEI LUCIMAR GENGNAGEL
(organizador)

CLAUDIONEI LUCIMAR GENGNAGEL
organizador

**ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS:
REFLEXÕES, DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Chapecó-SC
Livrologia
2021

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da instituição com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

EDITORA LIVROLOGIA

Rua São Lucas, 98E.
Bairro Centro - Chapecó-SC
CEP: 89.814-237
franquia@livrologia.com.br
www.livrologia.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez - México
Ivo Dickmann - Brasil
Ivanio Dickmann - Brasil
Viviane Bagiotto Boton – Brasil
Fernanda dos Santos Paulo – Brasil
Thiago Ingrassia Pereira - Brasil

© 2021 - Editora Livrologia Ltda.
Coleção: Pesquisa e Universidade
Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann
Imagem da capa: Freepik.com
Preparação e Revisão: Equipe Livrologia.
Diagramação: Jaqueline Farias
Impressão e acabamento: META

FICHA CATALOGRÁFICA

E598 Ensino de ciências humanas: reflexões, desafios e práticas pedagógicas / Claudionei Lucimar Gengnagel (organizador). 1.ed. – Chapecó: Livrologia, 2021.

ISBN - 978-65-86218-31-2

1. Ciências sociais - Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores formação. I. Gengnagel, Claudionei Lucimar.

2021_0082

CDD 300.7 (Edição 23)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2021

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais,
desde que citada a fonte.

Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
APRESENTAÇÃO	10
ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS: DA IDEIA À CONCRETIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU.....	14
Claudionei Lucimar Gengnagel	
AS HUMANIDADES EM QUESTÃO: COMO OS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO COMPREENDEM O PAPEL SOCIAL DAS CIÊNCIAS HUMANAS.....	26
Yasmin Daniella D'Avila	
MUNDO LÍQUIDO: OS DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO LÍQUIDA NA SOCIEDADE ATUAL.....	42
Graziele Lopes de Lima Mohr	
A INFLUÊNCIA DA SOCIEDADE MULTICULTURAL NA GESTÃO ESCOLAR.....	53
Jonas Balbinot	
A GLOBALIZAÇÃO DA MANIPULAÇÃO DIGITAL E TECNOLÓGICA.....	69
Luciane Andreza Tumelero	
AS DIFICULDADES EDUCACIONAIS E EMOCIONAIS EM TEMPOS DE QUARENTENA.....	80
João Vitor Contarin	
OS JOGOS ELETRÔNICOS ALIADOS À EDUCAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS TECNOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	91
Andrei Carlesso	

A AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE JOGOS ELETRÔNICOS.....	110
Nicolas Cortes Granville	
A AVALIAÇÃO EM FOCO: SABERES DOCENTES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS IMPLICADOS NESSE PROCESSO.....	126
Carina Copatti	
A CRÍTICA LITERÁRIA ENQUANTO UM EXERCÍCIO INTERDISCIPLINAR: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DE FRANCO MORETTI.....	142
Edemilson Antônio Brambilla	
RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS CIÊNCIAS HUMANAS NO CONTEXTO DO ENSINO NÃO FORMAL.....	153
Bruna Cecchin	
POR QUE PENSAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE SÓCRATES E HANNAH ARENDT.....	170
Tais Paula Rigo	
MODOS DE PENSAR O ESPAÇO A PARTIR DA PREVENÇÃO E DO CONTROLE DE DOENÇAS: ESPACIALIDADES, INFORMAÇÕES, MONITORAMENTO E MOLECULARIDADE.....	185
Camilo Darsie	
O PROGRESSO DO PENSAMENTO OCIDENTAL COMO NARRATIVA NÃO-CIENTÍFICA: THOMAS KUHN E A REVOLUÇÃO COPERNICANA.....	199
Luis Francisco Fianco Dias	
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS.....	216
ÍNDICE REMISSIVO.....	220

PREFÁCIO

Elaborar o prefácio de uma obra que é fruto de um processo formativo interdisciplinar de professores é motivo de muita alegria e esperança. Tais sentimentos são resultado da satisfação de ver a concretização de um projeto sonhado, gestado e alimentado pelo desejo de propor um curso de *formação de professores interdisciplinar* e que colocasse em discussão o *ensino interdisciplinar de ciência humanas*, por meio de um processo que oportunizasse aos professores a experimentação de um percurso formativo inspirador e potencializador de práticas pedagógicas interdisciplinares críticas e criativas na educação básica.

Ao tomar conhecimento da conclusão da primeira turma do curso de *Especialização em Ensino de Ciência Humanas* da Universidade de Passo Fundo, levado adiante pelo meu grande amigo e parceiro Claudionei juntamente com um grupo de excelentes professores e acadêmicos, lembrei de forma carinhosa de dois estudos realizados a respeito da temática. Um deles discute cinco mitos fundados na polissemia do conceito e que funcionavam como obstáculos ao desenvolvimento teórico e metodológico da interdisciplinaridade. São eles (i) é necessário acabar com as disciplinas; (ii) tudo pode ser estudado de forma interdisciplinar; (iii) a reunião de especialistas caracteriza a interdisciplinaridade; (iv) pesquisa qualificada é somente a interdisciplinar; (v) existe uma verdadeira interdisciplinaridade. Também pontuávamos as potencialidades do conceito: (i) abertura para a criatividade teórica e metodológica; (ii) capacidade de crítica e autocrítica (vigilância); (iii) proposição e resolução de problemas (FÁVERO; TONIETO, 2020)¹. O outro trata da resolução de problemas interdisciplinares como uma possibilidade teórico-metodológica potente para a realização de experiências escolares interdisciplinares, devido a sua abertura às mais diversas propostas de interação e integração entre as

¹ FÁVERO, A.A.; TONIETO, C. Mitos e potencialidades da interdisciplinaridade: reflexões sobre um tema emergente. *Acta Scientiarum. Education* (on line), v. 42, e38982, p. 1-10, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/acta>

disciplinas, assim como, um promissor caminho para formação docente (FÁVERO; TONIETO, 2018, p. 99)².

Ao tomar conhecimento da trajetória formativa e das produções do grupo de professores e acadêmicos do curso de *Especialização em Ensino de Ciência Humanas*, percebo que estamos diante de um exemplo claro de como é possível superar os mitos/entraves e potencializar a vivência de experiências pedagógicas e de pesquisas interdisciplinares críticas e criativas. As provocações contidas nas produções aqui apresentadas ao público evidenciam a capacidade de propor e resolver problemas das ciências humanas ancoradas no potencial dialógico entre as suas especificidades e àquilo que lhes é comum. O mundo e a vida são interdisciplinares, seja com maior ou menor grau de intensidade, e explorar tal potencial é um desafio constante e promissor!

Explorar as fronteiras, testar a plasticidade, buscar problemas, propor soluções e exercitar a humildade científica-pedagógica são os desafios inerentes ao processo de formar-se e conduzir o processo formativo de outros a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Percebo que tais movimentos foram realizados pelos colegas que partilham conosco as suas proficuas e inspiradores produções. Desejo uma boa e inspiradora leitura! Vida longa às ciências humanas!

Dra. Carina Toniato

Ibirubá, 28 de novembro de 2020.

² FÁVERO, A.A.; TONIETO, C; POSSEL, B. A resolução de problemas como prática interdisciplinar na educação: uma proposta epistemológica. *Educação Por Escrito*, n. 9, v.1, 4153, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porecrito/article/view/28485>

APRESENTAÇÃO

A constante aceleração das atividades humanas, pelo emprego e utilização de novas técnicas, especialmente, da tecnologia digital, confere à escola e ao professor um papel de grande complexidade, especialmente pela busca de alternativas metodológicas que atraiam a atenção dos estudantes. A busca por tais alternativas atrativas, inovadoras e que dinamizem a sala de aula, exigem reflexões constantes e profundas diante dos desafios diários da sala de aula nas diversas áreas do conhecimento. A área das Ciências Humanas, não difere das demais na busca por novos recursos metodológicos que possibilitem aos estudantes serem ativos na construção do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) refere-se às Ciências Humanas como a área do conhecimento que deve contribuir com o desenvolvimento cognitivo *in situ* dos alunos, sem abster-se da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Inserida em um campo reflexivo relacionado ao homem e sua realidade, as Ciências Humanas levam em conta os contextos sócio-histórico-culturais da sociedade, a partir dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

É nessa perspectiva que nasce o curso de Especialização em Ensino de Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo com a finalidade de “propiciar uma formação interdisciplinar com ênfase na discussão de conteúdos, metodologias e projetos que contribuam para a renovação dos fundamentos teóricos e metodológicos das ciências humanas.” (PPC, 2018). Contribuir com a formação continuada de professores buscando amenizar essa complexidade na educação é uma tarefa importante que o curso se propõe.

Ainda fazendo referência à proposta pedagógica do curso de Especialização em Ensino de Ciências Humanas, destaca-se um de seus objetivos “Oportunizar a continuidade e o aprofundamento da formação de docentes da área de Ciências Humanas, qualificando a prática pedagógica dos profissionais que atuam em diferentes níveis de ensino”. Tal objetivo remete-nos, ao momento final do curso, em que os alunos após refletirem através das diversas disciplinas oportunizadas, passam a realizar um exercício de reflexão sobre suas pró-

prias práticas pedagógicas e vivência em ambiente escolar formal ou não formal, por intermédio da disciplina final de curso, denominada Seminário Integrador.

A referida disciplina constitui-se num momento em que o aluno constrói, através de um artigo acerca de possibilidades de utilização de metodologias ativas e reflexões sobre os diversos desafios da escola. O Seminário Integrador tem como proposta a socialização de pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas.

Neste contexto, os alunos são desafiados a, para além da reflexão, criarem possibilidades metodológicas e/ou interdisciplinares. A obra **Ensino de Ciências Humanas: reflexões, desafios e práticas pedagógicas**, organizada pelo Prof. Claudionei Lucimar Gengnagel, atual coordenador do curso na UPF e ministrante da referida disciplina supracitada, apresenta em cada um dos seus 14 capítulos, escritos pelos alunos da 1ª turma de especialistas em Ensino de Ciências Humanas e pelos professores que ministraram disciplinas no referido curso, possibilidades de intervenções metodológicas, práticas e reflexões para ações qualificadas que tornem o ensino da Educação Básica, mais criativo e participativo, no qual o aluno tenha papel protagonista na construção dos saberes.

No capítulo 1, o organizador do livro, **Claudionei Lucimar Gengnagel**, faz uma retrospectiva sobre a gênese da Especialização em Ensino de Ciências Humanas na Universidade de Passo Fundo, contextualizando a mesma a partir da pós-graduação *lato sensu* no Brasil e na UPF.

Yasmin Daniella D'Avila, no capítulo 2, busca analisar a percepção dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual do município de Santa Cruz do Sul/RS, sobre o papel social da Área de Ciências Humanas.

Graziele Lopes de Lima Mohr, autora do capítulo 3, busca compreender o que as pessoas do âmbito escolar, estão fazendo com toda a informação que existe a disposição atualmente, se entendem algo, como compreendem e se sabem aplicar esse conhecimento.

Jonas Balbinot, autor do capítulo 4, reflete sobre a estrutura social e cultural brasileira e sua influência no processo de gestão escolar e de organização escolar, especialmente, procurando entender como é realizado o processo de recepção dos alunos e como os profis-

sionais ligados ao processo de ensino tratam essas diferenças. O estudo de caso refere-se a uma unidade escolar do município de Marau/RS.

Para **Luciane Andreza Tumelero**, autora do capítulo 5, discute como o fenômeno da globalização e as novas formas de comunicação, atuam e influenciam na vida das pessoas, e se elas compreendem o seu poder o poder de persuasão.

João Vitor Contarin, no capítulo 6, busca compreender a realidade da rede educacional em tempos de quarentena de pandemia de COVID-19, a partir de teóricos educacionais e filosóficos.

No capítulo 7, **Andrei Carlesso** aborda a importância da utilização das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, na educação, especialmente sobre jogos eletrônicos no ensino de Geografia.

Já no capítulo 8, **Nicolas Cortes Granville** discute sobre a utilização de jogos eletrônicos no processo avaliativo escolar, a partir de referenciais bibliográficos de avaliações aplicadas no Brasil.

O capítulo 9, de autoria de **Carina Copatti**, apresenta reflexões sobre a Teoria das representações sociais e os saberes docentes. A autora tem como objetivo refletir sobre a avaliação, levando em conta aspectos inerentes às representações sociais e aos saberes docentes.

O capítulo 10, **Edemilson Antônio Brambilla**, discute a possibilidade de estabelecer um projeto interdisciplinar que tome como base estruturante a concepção de cartografias literárias, a partir da obra de Franco Moretti.

O capítulo 11 trata sobre a relação Educação Ambiental e sua inserção nas Ciências Humanas no contexto não formal de ensino como exemplar um Centro de Referência e Assistência Social – CRAS do SCFV (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos) do município de Muliterno/RS. O estudo de caso foi elaborado por **Bruna Cecchin**.

O capítulo 12, **Tais Paula Rigo**, desenvolve uma reflexão sobre a importância da atividade do pensamento, a partir da pensadora Hannah Arendt, que desenvolveu estudos sobre esta temática, a partir da figura de Sócrates.

Já no capítulo 13, **Camilo Darsie** discute os modos de pensar o espaço a partir das práticas de prevenção e de controle de doenças. Para tanto, analisa quatro dinâmicas que, articuladas, dizem respeito ao tema: espacialidades, informações, monitoramento e molecularidade.

Luís Francisco Fianco Dias, no capítulo 14, faz uma reflexão sobre a Revolução Copernicana a partir da descrição feita por Thomas Kuhn na obra homônima, com o objetivo de reconstruir didaticamente, ainda que de forma introdutória, as argumentações do autor com questões da contemporaneidade no que refere-se a pertinência de se pensar o conhecimento científico atrelado aos fenômenos socioculturais.

Oxalá que os textos aqui apresentados, mais do que a memória da 1ª turma de especialistas em Ensino de Ciências Humanas, desafiem os leitores a reflexão e criação de novas experiências metodológicas que permitam qualificar suas práticas escolares.

Dra. Luciane Rodrigues de Bitencourt

Passo Fundo, 14 de dezembro de 2020.

ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS: DA IDEIA À CONCRETIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

Claudionei Lucimar Gengnagel

A educação conseguinte a graduação vem se consolidando como uma alternativa de aprimoramento pessoal e profissional, exigência cada vez maior do mercado de trabalho contemporâneo. Dentre as opções disponíveis de pós-graduação estão a *lato sensu* e a *stricto sensu*, estas segmentadas em especialização, *Master Business Administration* (MBA), mestrado acadêmico e profissional, doutorado e pós-doutorado.

Paralelo à pós-graduação, emergem no cenário educacional brasileiro o debate em torno das Ciências Humanas, suas potencialidades, perspectivas e a real necessidade da sua existência nos currículos da educação básica. Tais argumentos afetam diretamente a Geografia, a História, a Filosofia e a Sociologia, ciências que tem como objeto de estudo o ser humano e a sociedade.

Diante de um cenário complexo que envolve tanto a educação básica, quanto a superior e a pós-graduação, aflora dentro da Universidade de Passo Fundo (UPF), especificamente no interior dos cursos de Geografia e Filosofia, o desejo de estudar, refletir e criar uma pós-graduação *lato sensu* que levasse em consideração a atual conjuntura e tornasse visível no meio acadêmico e profissional as discussões em torno da importância das Ciências Humanas.

A partir desse contexto, este artigo objetiva refletir sobre a Especialização em Ensino de Ciências Humanas que foi esboçada no ano de 2017 e experienciada pela primeira vez em 2019 na UPF. Ainda, almeja-se relatar como o referido curso de pós-graduação *lato sensu* surgiu e quais são os seus principais anseios e perspectivas diante da atual complexidade educacional que se vive.

Para alcançar estes objetivos, optou-se em utilizar a pesquisa qualitativa com base em dados bibliográficos, estes sustentados pelos documentos institucionalizados do curso de pós-graduação. Para melhor organizar a escrita, a mesma está dividida em duas partes, sendo a primeira uma contextualização da *lato sensu* e os seus desafios con-

temporâneos e, por fim, elucida-se quais são as contribuições da Especialização em Ensino de Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, tanto para a educação básica quanto para o ensino superior.

Pós-graduação *lato sensu*: desafios contemporâneos

A pós-graduação no Brasil emerge no início da década de 1930 e passa, principalmente ao longo do século XX, por inúmeras transformações no que se refere a sua validação e concretude. Até o ano de 1965 não havia uma diferenciação e conceituação clara do que eram os cursos de pós-graduação, tão pouco as particularidades da especialização, do mestrado e do doutorado, por exemplo. Assim, o Parecer 977/1965 foi responsável por distinguir cada categoria, sendo que a *lato sensu* passou a abranger os cursos de especialização e aperfeiçoamento e a *stricto sensu* os programas de mestrado e doutorado.

A partir daí uma série de pareceres, resoluções e normas do Ministério da Educação surgiram para amparar, orientar e qualificar os cursos de pós-graduação *lato sensu*. Uma delas até hoje possui relevância e efetividade, a Resolução n° 1 de 8 de junho de 2007 que estabelece normas para o funcionamento da pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Este documento foi redigido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que deixou explícito que o curso deve ter duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas e no certificado de conclusão deve ser mencionada a sua área de conhecimento, além do histórico escolar do discente.

Posterior a este documento, o CNE estabeleceu normas para o credenciamento de pós-graduação *lato sensu* (Resolução n° 4 de 11 de dezembro de 2018). Assim, ficou instituído que podem oferecer cursos nesta modalidade “Instituições de Educação Superior (IES) devidamente credenciada para a oferta de curso(s) de graduação nas modalidades presencial ou a distância.”

Atualmente, não existe no Brasil um órgão federal responsável por avaliar, promover ou investir na pós-graduação *lato sensu*. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 1951, desenvolve ações apenas a nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Com base nos pressupostos legais supracitados, a Universidade de Passo Fundo oferece cursos de especialização presenciais e a

distância, em diversas áreas do conhecimento, objetivando aprofundar e atualizar temáticas desenvolvidas nos cursos de graduação. Para ingresso em 2021/1 a UPF ofertou 26 cursos de pós-graduação, entre especializações e MBA. Uma prática experienciada no ensino superior e que extrapola este nível são as atividades de pesquisa e de extensão, as quais são fomentadas também na pós-graduação *lato sensu*.

Nesse sentido, segundo o site da UPF, os cursos de especialização visam “[...] formar profissionais qualificados em nível de pós-graduação *lato sensu* para atuação em docência, em instituições públicas e privadas e em empresas, contribuindo com o desenvolvimento socioeconômico nacional.”

Ao analisar os documentos que orientam a pós-graduação *lato sensu* no Brasil e tendo como referência os cursos de especialização na Universidade de Passo Fundo, delimitou-se alguns desafios que foram levados em consideração quando criada a Especialização em Ensino de Ciências Humanas na UPF.

Uma grande preocupação no que se refere a pós-graduação *lato sensu* é que a mesma não possui uma instituição ou um órgão federal responsável por avaliar periodicamente os cursos de especialização. Assim, torna-se difícil assegurar e manter a qualidade de ensino em IES que não possuem esse anseio. Pensando nisso, a coordenação do curso criou um questionário para os estudantes responderem regularmente sobre as disciplinas e os seus docentes.

Além do exposto, outro desafio na pós-graduação é garantir a interdisciplinaridade entre as ciências, cursos e professores. Ao trabalhar conjuntamente, quando há parceria entre disciplinas e docentes, observa-se que os saberes se entrelaçam e o conhecimento se efetiva de forma orgânica. Na Especialização em Ensino de Ciências Humanas houve essa preocupação na gênese do Projeto Político Pedagógico (PPP), visto que a mesma sempre idealizou ter no corpo docente e discente profissionais de diferentes áreas, trabalhando com ementas de disciplinas e suas respectivas bibliografias também de forma interdisciplinar.

Outro ponto que merece destaque é a Educação a Distância (EAD) e as estratégias adotadas para qualificar essa modalidade de ensino na pós-graduação. Esta pauta torna-se importante na medida em que diversas IES adotaram a EAD como uma política institucio-

nal para baratear custos, alargar mercado e angariar mais lucro, negligenciando muitas vezes o que se considera de maior importância no ensino, a qualidade. Nesse sentido, existe dentro da UPF uma equipe multidisciplinar, a Divisão UPF Online, que visa dar suporte, prestar assessoria e desenvolver atividades voltadas à Educação a Distância, segundo as normas da instituição e a partir das políticas estabelecidas pela própria divisão.

Além disso, é latente o desejo de tornar a pós-graduação *lato sensu* um percurso natural dentro da academia. Almeja-se que ao finalizar a graduação o profissional busque constante qualificação, optando pela formação continuada. Os cursos de especialização possuem justamente estas características, pois são rápidos, geralmente com um custo financeiro mais baixo e vão ao encontro das necessidades do mercado de trabalho. Ao idealizar a Especialização em Ensino de Ciências Humanas as características supracitadas foram observadas atentamente e a opinião de outros profissionais, como coordenadores de cursos de graduação da instituição e setores administrativos, como UPF Online e o orçamento, foram levados em consideração.

Diante disso, observa-se que a pós-graduação de modo geral possui especificidades que devem ser levadas em conta no momento da criação de um curso *lato sensu*. Na sequência, almeja-se relatar com detalhes a forma com que a Especialização em Ensino de Ciências Humanas surgiu e se consolidou dentro da Universidade de Passo Fundo.

Especialização em Ensino de Ciências Humanas: uma realidade na UPF

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Lei nº 9394/96, a educação básica brasileira passou por várias transformações. Um grande marco na legislação educacional foi o dia 25 de junho de 2014 quando aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13005. Este documento define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como estratégia para alcançar uma série de metas, as quais visam garantir a universalização do atendimento escolar, a qualidade na educação, o fim do analfabetismo, entre outras diretrizes.

A partir daí, um conjunto de versões da BNCC foram lançadas e várias ações programadas para a implantação nacional deste documento. No dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da educação básica.

Entre os anos de 2014 e 2017 manifestações nacionais foram efetuadas a favor e outras contra tal documento. Neste período também se realizaram formações, eventos, fóruns e discussões em todo Brasil avaliando, inferindo e estudando a BNCC, principalmente no sentido de entendê-la e visualizá-la nas escolas e na sala de aula.

Dentro da Universidade de Passo Fundo estes debates também foram preparados. Nos cursos de Geografia e Filosofia da UPF, por exemplo, emergiram preocupações que ganharam força posteriormente. O anseio dos docentes estava, principalmente, no que diz respeito às Ciências Humanas, visto que a partir daquele momento o Ensino Fundamental e o Ensino Médio foram organizados em áreas do conhecimento.

Nesse sentido, no Ensino Fundamental, a Geografia e a História compõem juntas as Ciências Humanas. Já no Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas integra as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Diante do exposto, em 2017 a preocupação dos docentes, Claudionei Lucimar Gengnagel (autor deste artigo) e Carina Tonieto (autora do prefácio desta obra), estava na incerteza da resposta para duas perguntas: com a criação da área de Ciências Humanas, as especificidades de cada ciência será mantida ou perdida? Um licenciado em Geografia, por exemplo, está preparado para trabalhar as humanidades em sala de aula, na escola?

Após algumas reuniões entre os professores Claudionei e Carina, nasceu a ideia de qualificar e alargar as discussões em torno da área de Ciências Humanas. Assim, despontou ainda em 2017 o desejo de criar um curso de especialização *lato sensu* dentro da Universidade de Passo Fundo. Em poucos meses os docentes criaram o projeto, idealizaram disciplinas, carga horária e metodologia, lançando a ideia para apreciação de colegas e conselhos. Na sequência o curso, chamado inicialmente de Especialização em Ensino Integrado de Humanidades, lançou edital e processo seletivo para ingresso em

2018. Neste ano, não houveram inscritos suficientes e a especialização não abriu turma.

Após reflexões e debates em torno de estratégias para concretização da primeira turma da especialização, algumas adaptações foram realizadas no Projeto Político Pedagógico (PPP). Uma delas foi o objetivo geral do curso que, conforme consta no PPP (2019), é “propiciar uma formação interdisciplinar com ênfase na discussão de conteúdos, metodologias e projetos que contribuam para a renovação dos fundamentos teóricos e metodológicos das ciências humanas”.

Outra significativa mudança se deu na presencialidade da pós-graduação, agora disponível na modalidade Educação a Distância. Nesta configuração a especialização passou a ter 85% da carga horária das disciplinas com aulas e atividades no ambiente virtual de aprendizagem Moodle e um encontro presencial obrigatório (4 horas) por mês, no sábado pela manhã.

O Moodle é um sistema gerenciador de cursos que se torna o principal canal de comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem da especialização. Caracteriza-se por um conjunto de ferramentas que possibilitam intervenções do docente e potencializam os processos de colaboração e de cooperação entre os discentes, tornando-se um espaço de trocas e de construção do conhecimento. Dentro da UPF existe um setor chamado UPF Online que é responsável pela administração, assessoria e suporte para a utilização do ambiente. Com a saída da professora Carina Tonieto da UPF, a coordenação pedagógica ficou sob responsabilidade do professor Claudionei. Além da alteração no regime, outras pequenas mudanças como o nome do curso, as ementas das disciplinas e seus respectivos docentes (Quadro 1) foram realizadas. Dessa forma, foi lançado ainda no ano de 2018 um período de inscrições para a especialização. Com 15 alunos matriculados, a primeira turma da Especialização em Ensino de Ciências Humanas marca a história por ser uma das pioneiras na pós-graduação *lato sensu* EAD da Universidade de Passo Fundo.

Quadro 1: Grade de disciplinas e docentes da Especialização em Ensino de Ciências Humanas – 1ª edição.

Disciplina	Carga horária	Docente
Ciências humanas como conhecimento interdisciplinar	30 horas	Me. Claudionei Lucimar Gengnagel
Epistemologia das ciências humanas	30 horas	Dr. Andrei Luiz Lodea
Cidadania e políticas contemporâneas	15 horas	Me. Claudia Aresi
Antropologia, meio ambiente e educação.	15 horas	Dr. Camilo Darsie
Contemporaneidade, tecnologia e dinâmicas sociais.	30 horas	Me. Claudionei Lucimar Gengnagel
Metodologia da pesquisa interdisciplinar em ciências humanas	15 horas	Me. Jonas Balbinot
O processo avaliativo nas ciências humanas	30 horas	Dra. Carina Copatti
Metodologia do ensino interdisciplinar e currículos escolares	15 horas	Me. Neri José Mezadri
Globalização e identidades coletivas	15 horas	Dra. Carina Copatti
Estudos contemporâneos sobre a mente	30 horas	Dra. Cinthia Roso Oliveira
Pensamento humanístico e condição humana na modernidade	15 horas	Me. Tiago Fernando Soares de Oliveira
Teorias da sociedade, da política e da natureza	30 horas	Dr. Ivan Penteado Dourado
Teorias da ética, da dominação e do poder	30 horas	Dr. Luis Francisco Fianco Dias
O trabalho de campo como metodologia nas ciências humanas	30 horas	Dra. Luciane Rodrigues de Bitencourt
Seminário integrado	45 horas	Me. Claudionei Lucimar Gengnagel

Fonte: adaptado do PPP da Especialização em Ensino de Ciências Humanas.

As aulas da primeira turma da especialização iniciaram dia 12 de abril de 2019 e com 9 concluintes findou seu percurso em 26 de setembro de 2020. Uma das grandes preocupações da coordenação pedagógica era explicitar o caráter interdisciplinar do curso, uma vez que o público alvo inicial eram professores de quatro áreas específicas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia), cada uma com suas particularidades.

O desejo pela interdisciplinaridade ficou marcado inclusive no PPP (2019) do curso, onde explicitou a “[...] necessidade de construção e do fortalecimento da área das Ciências Humanas e da formação de sujeitos interdisciplinares capazes de trabalhar em equipe, re-

solver problemas e tomar decisões de modo ético”. Assim, as ementas de cada disciplina (Quadro 2) foram pensadas para dar conta das especificidades da área e os docentes escolhidos foram desafiados a colocar em prática essa característica, marca registrada e um dos diferenciais da referida pós-graduação.

Quadro 2: Grade de disciplinas e ementas da Especialização em Ensino de Ciências Humanas – 1ª edição.

Disciplina	Ementa
Ciências humanas como conhecimento interdisciplinar	Concepções de interdisciplinaridade e suas implicações nas ciências humanas.
Epistemologia das ciências humanas	Estudo dos fundamentos epistemológicos das ciências humanas.
Cidadania e políticas contemporâneas	Concepções de políticas públicas. Novas configurações do Estado e a representação política atual.
Antropologia, meio ambiente e educação	A constituição da Antropologia como disciplina e seu campo de estudo. Homem, cultura e sociedade. Sociedade e natureza: a contribuição da Antropologia.
Contemporaneidade, tecnologia e dinâmicas sociais	Educação e tecnologias: evolução histórica e perspectivas. Estudo teórico-prático dos recursos tecnológicos aplicados na educação.
Metodologia da pesquisa interdisciplinar em ciências humanas	Métodos e técnicas de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas. Abordagens quantitativas e qualitativas.
O processo avaliativo nas ciências humanas	Conceitos de avaliação na escola. A avaliação como processo de aprender.
Metodologia do ensino interdisciplinar e currículos escolares	As interfaces entre currículo, conhecimento e metodologias. Concepções de conhecimento escolar.
Globalização e identidades coletivas	A modernidade, o surgimento da sociedade civil, do indivíduo e da economia de mercado. O mundo globalizado contemporâneo.
Estudos contemporâneos sobre a mente	Investigações contemporâneas sobre a mente: linguística, neurociências e ciências cognitivas. Relação mente e corpo e suas implicações para o ensino.
Pensamento humanístico e condição humana na modernidade	Sociedade moderna e pós-moderna. A deslegitimação na sociedade democrática.
Teorias da sociedade, da política e da natu-	Diversidade da sociologia clássica e

reza	contemporânea. Dinâmica da sociedade, da política e da natureza.
Teorias da ética, da dominação e do poder	Problemas éticos fundamentais. Temas de ética aplicada.
O trabalho de campo como metodologia nas ciências humanas	O trabalho de campo como prática interdisciplinar. Etapas para a construção de um trabalho de campo.
Seminário integrado	Socialização de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas.

Fonte: adaptado do PPP da Especialização em Ensino de Ciências Humanas.

Como citado anteriormente, os docentes convidados deram conta das especificidades das disciplinas e o quadro foi composto por professores de Geografia, Ciências Sociais, licenciados em História e Filosofia. Outra característica docente é que todos possuem titulação mínima de mestrado, sendo que alguns são professores da Universidade de Passo Fundo e outros são docentes externos, convidados especialmente para tal finalidade. Já os alunos matriculados na especialização e que escrevem este livro são licenciados em Geografia, Filosofia, História e Música.

O pré-requisito final para obtenção do título de especialista em Ensino de Ciências Humanas é a escrita e apresentação individual de um artigo científico (Quadro 3). Para desempenhar esta atividade, os discentes foram orientados na disciplina de Seminário integrado (PPP 2019), a qual é responsável por organizar e dinamizar junto aos estudantes a escrita dos artigos e a apresentação dos mesmos.

Quadro 3: Artigos escritos e apresentados na disciplina Seminário integrado.

Título dos artigos escritos	Autor (a)
Os jogos eletrônicos aliados à educação: novas perspectivas tecnológicas para o ensino de Geografia na Educação Básica	Andrei Carlesso
As dificuldades educacionais e emocionais do ensino em tempos de quarentena	João Vítor Contarin
A globalização da manipulação digital e tecnológica	Luciane Andreza Tume-lero
A crítica literária enquanto um exercício interdisciplinar: um estudo a partir da teoria de Franco Moretti	Edemilson Antônio Brambilla
Por que pensar: uma reflexão a partir de Hannah Arendt	Taís Paula Rigo

Intervenções das Ciências Humanas no ensino de educação ambiental: a importância de atividades interdisciplinares na educação não formal	Bruna Cecchin
As humanidades em questão: como os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio compreendem o papel social da área de Ciências Humanas	Yasmin Daniella D'avila
Mundo líquido: os desdobramentos da educação líquida na sociedade atual	Grazielle Lopes de Lima Mohr
A avaliação em Geografia a partir da utilização de jogos eletrônicos	Nicolas Cortes Granville

Fonte: o autor.

Após a escrita, os artigos foram apresentados para uma banca de professores da própria especialização (26/09/2020), os quais analisaram as produções e inferiram sobre o material exposto via Google Meet. Fizeram parte da banca avaliadora os docentes do curso Dr. Camilo Darsie; Dra. Carina Copatti; Me. Tiago Fernando Soares de Oliveira; Me. Claudionei Lucimar Gengnagel; Dra. Luciane Rodrigues de Bitencourt; Me. Cláudia Aresi; Me. Neri Jose Mezdri; Me. Jonas Balbinot.

Com esta escrita final, tem-se a fechamento da especialização com uma produção bibliográfica de altíssimo nível e que certamente contribui para o fortalecimento das Ciências Humanas. Os artigos escritos, apresentados, criticados, ponderados, reescritos geraram o presente livro, o qual se torna o primeiro de uma série que acompanhará todas as edições da Especialização em Ensino de Ciências Humanas da UPF.

Algumas considerações

Idealizar um curso de pós-graduação *lato sensu* no Brasil é desafiador. Criar uma especialização na modalidade EAD tendo como público alvo profissionais da área do ensino, em especial das Ciências Humanas, é ainda mais instigador. Diante de todas as adversidades e objeções que naturalmente apareceram no percurso, em 2019 foi criada a primeira turma da Especialização em Ensino de Ciências Humanas na Universidade de Passo Fundo. Conforme consta no PPP (2019), o curso, além do que já foi citado, objetiva contribuir “[...] para o enfrentamento e proposição de solução dos problemas teóricos e práticos da sociedade contemporânea, assim como, dos desafios

pedagógicos colocados pelas atuais políticas educacionais, tendo em vista o seu caráter interdisciplinar, inovador, questionador e atual”.

Diante disso, ficou explícito que a ideia inicial era ofertar uma pós-graduação aos docentes da educação básica de Passo Fundo e região. Por isso, o referido curso se justificou, conforme consta no PPP (2019), pela “[...] necessidade do tratamento interdisciplinar dos problemas contemporâneos para (re) construção de novas práticas pedagógicas e desafios que observem as demandas da sociedade e as relações existentes entre natureza, cultura, espaço e território.”

Com base nas ementas expostas, nas disciplinas e seus docentes, bem como as características da Especialização em Ensino de Ciências Humanas observa-se que a mesma cumpriu seu papel social de qualificar a docência na área das humanidades e fomentar discussões acerca de temas de caráter interdisciplinar. Ainda, deve-se elencar que o curso possui também fragilidades e desafios que são constantemente investigados e analisados, ou seja, a cada nova turma, adaptações são realizadas no Projeto Político Pedagógico do curso.

Certamente a primeira turma da Especialização em Ensino de Ciências Humanas não esgotou as discussões, tão pouco respondeu todas as perguntas que são inerentes a área. Porém, sem dúvidas esta turma e seus professores marcaram o início de uma trajetória institucional, onde as Ciências Humanas foram vistas como uma unidade e passaram a ser respeitadas como uma grande e valorosa área de ensino.

Referências

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Definição dos cursos de pós-graduação*. Parecer nº 977 de 1965. Brasília, DF, 1965.

_____. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 8 de junho de 2007. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. *Base Nacional Comum Curricular*. Resolução nº 2 de 22 de dezembro de 2017. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4 de 11 de dezembro de 2018. Brasília, DF, 2018.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. *Projeto Político Pedagógico da Especialização em Ensino de Ciências Humanas*. Passo Fundo, 2019.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. *Divisão de Pós-Graduação*. Disponível em: <[https:// www.upf.br/a-universidade/vice-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/estrutura-organizacional/divisao-de-pos-graduacao/coordenacao-lato-sensu](https://www.upf.br/a-universidade/vice-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/estrutura-organizacional/divisao-de-pos-graduacao/coordenacao-lato-sensu)>. Acesso em: 10 dez. 2020.

AS HUMANIDADES EM QUESTÃO: COMO OS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO COMPREENDEM O PAPEL SOCIAL DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Yasmin Daniella D'Avila

Introdução

A presente pesquisa surgiu a partir de minhas inquietações enquanto educadora da área de Ciências Humanas. Ao perceber a necessidade de reafirmar a importância deste campo de ensino frente ao avanço do neoliberalismo e do conservadorismo, compreendi que é preciso analisar a visão que nossos jovens educandos têm acerca da Área, antes de retomarmos nosso lugar enquanto campo de saber científico.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a percepção dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual acerca do papel social da Área de Ciências Humanas. ((Este objetivo geral é desmembrado em dois objetivos específicos: a) Compreender como o estudante do 3º ano do Ensino Médio concebe o papel da Área em sua formação pessoal; b) Analisar o entendimento que o jovem educando tem acerca da função social da Área de Ciências Humanas no contexto atual.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa configura-se como qualitativa e utiliza-se do método dialético para a análise de questionários aplicados em três turmas de 3º ano do Ensino Médio, que, juntas, somam 64 educandos. A escola em questão compõe a rede pública estadual e está situada na zona urbana do município de Santa Cruz do Sul, região central do estado do Rio Grande do Sul. Neste questionário, os estudantes foram instigados a responder a respeito da visão que têm acerca do campo de saber das Ciências Humanas e a importância que o mesmo desempenha em sua formação subjetiva e também na sociedade em que estão inseridos.

Desse modo, o artigo está dividido em quatro sessões, somado à conclusão. Em um primeiro momento, é necessário contextualizar e caracterizar o município em questão, a escola e os educandos. Após isso, partimos para a compreensão da área de Ciências Huma-

nas na Educação Básica, a partir da análise de dois importantes documentos que legislam a educação atual: a Lei 13415/17 e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Na terceira parte do artigo, são analisados os resultados dos questionários respondidos pelos educandos. Por fim, discutem-se os desafios da área de Ciências Humanas na atualidade, tendo como base os questionários analisados.

Contextualização: o município, a escola e os estudantes.

Os primeiros registros históricos do município de Santa Cruz do Sul datam de 1840, quando era um distrito de Rio Pardo, seus habitantes vieram do Reno e da Silésia, em 1849 (PSCS, 2017). A ocupação das terras foi organizada pelo governo provincial, a partir de leis de incentivo a imigração. Segundo Spindler et al a:

Lei número 514, de 28 de outubro de 1848, que concedia terras devolutas do Império às Províncias para a colonização; e à lei 601, de 18 de setembro de 1850, que modificou permanentemente o modelo de distribuição e apropriação da terra, que passou a ser comprada e não mais concedida. (2016, p. 85).

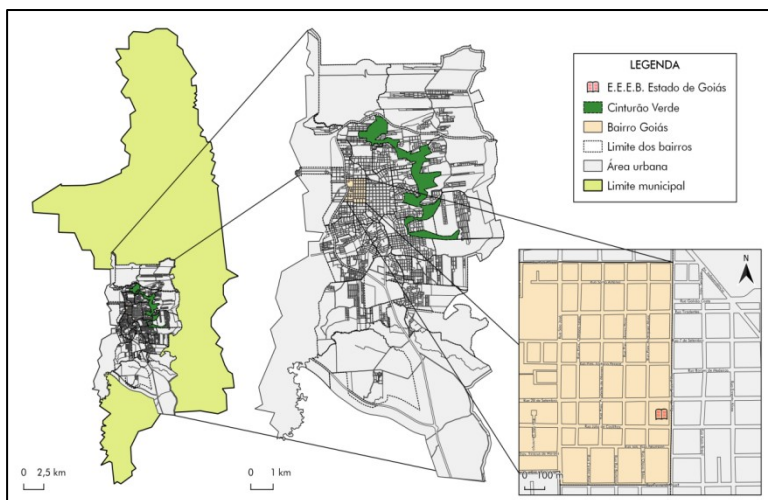
A região teve um rápido crescimento e “Santa Cruz foi elevada à condição de freguesia em 1859. Em 1878 tornou-se vila (município), emancipando-se de Rio Pardo” (SPINDLER, RADUNZ, VOGT, 2016, p. 86).

Atualmente, o município de Santa Cruz do Sul está situado na região central do estado do Rio Grande do Sul/Brasil, mais precisamente no Vale do Rio Pardo, a 150 quilômetros de Porto Alegre, capital do estado. De acordo com a Prefeitura (2017), Santa Cruz Do Sul “Possui uma área total de 794,49 km², sendo 156,96 km² de área urbana, dividida em 36 bairros, e 637,53 km² de área rural”. A população, segundo estimativa para 2020, baseada no Censo do IBGE/2010 é de 131.365 pessoas (IBGE, 2020).

Em relação à rede pública estadual de ensino, encontra-se no município a 6ª Coordenadoria Regional de Educação/CRE 06, que é responsável por atender 18 municípios da região. O educandário que sediou a presente pesquisa chama-se Escola Estadual de Educação Básica Estado de Goiás, situado entre as ruas Carlos Trein Filho e Júlio de Castilhos. A instituição, atualmente, ocupa praticamente um quarteirão do bairro Goiás, zona urbana do município de Santa Cruz do Sul (Figura 1). Sua estrutura conta com 18 salas de aulas, quadras

de esporte, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, etc (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

Figura 1 – Localização da Escola Estadual de Educação Básica Estado de Goiás na zona urbana do município de Santa Cruz do Sul



Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

O educandário inicia sua história em 1902, sendo chamado de Colégio Distrital, nome que é modificado para Colégio Distrital Júlio de Castilhos, em 1903. O prédio ocupado pela escola no período torna-se pequeno frente ao número de estudantes.

Em 1933, a Prefeitura Municipal adquiriu a área onde se encontra a escola atualmente. A obra foi concluída em 1936. Em 1947 o Interventor Federal, Cylon Rosa, [...] decretou a alteração do nome do educandário para Estado de Goiás. Em 1994 foi autorizada pelo CEE o 2º Grau diurno. No ano 2000, a Escola passou a chamar-se de Escola Estadual de Educação Básica Estado de Goiás sob Portaria nº 00106. Em 2012, pelo Parecer 445/2012, o CEED, credencia e autoriza o funcionamento do Curso Técnico em Logística. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

A escola baseia-se em uma Filosofia que busca incentivar a criticidade e o pensamento reflexivo em seus educandos. Em seus valores estão elencadas a solidariedade, a responsabilidade, a ética, a

resiliência, o ambiente sustentável, a autonomia. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do educandário:

Propomos ser uma escola aberta ao diálogo, voltada às transformações do meio em que vivemos, dispondo-nos a oportunizar a formação de um sujeito responsável, ético e autônomo, capaz de posicionar-se frente à realidade existente, valendo-se dos conhecimentos adquiridos para tomar decisões, consolidando a democratização e propiciando aprendizagem para todos (2018).

A instituição é responsável pela educação de 969 estudantes, divididos em 39 turmas. Destes estudantes, 236 estão frequentando o Ensino Médio, compondo 9 turmas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018). Um fato interessante a ser destacado é o desempenho do educandário no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2018. Na média geral das instituições públicas estaduais, a Escola Goiás encontra-se com a segunda maior nota. Ao comparar o desempenho dos educandos por área do conhecimento, a maior média atingida pelos estudantes foi na área de Ciências Humanas (Figura 2).

Figura 2 – Dados acerca do desempenho dos estudantes da Escola Goiás que participaram do ENEM 2018.

ESCOLAS DE A A Z	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens e Códigos	Matemática	Redação
ED BAS ESTADO DE GOIAS 51% de taxa de participação (23 participantes)	592 pts	502 pts	560 pts	574 pts	535 pts

Fonte: QEDU.

As três turmas do terceiro ano do Ensino Médio que participaram da presente pesquisa e que, juntas, somam 64 educandos, estão inseridas nesse contexto. O perfil destes educandos é diverso, muitos são moradores da área central do município ou de bairros próximos e que dispõem de uma situação financeira média. Há ainda estudantes que moram em bairros periféricos. A grande maioria dos estudantes trabalha no contra turno, em negócios familiares, no comércio ou em empresas. Participam de projetos como Jovem Aprendiz, são estudantes de cursos profissionalizantes ou de línguas.

Os estudantes que frequentam o terceiro ano do Ensino Médio na instituição citada estão ligados a uma rotina de estudos de 24 períodos semanais, divididos em 15 componentes curriculares, entre as áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens. Destes 24 períodos, 6 são destinados a aprendizagem dos

saberes produzidos no campo das humanidades³, composta por 5 componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia, Ensino Religioso e Sociologia. Deste contexto parte a análise específica das Ciências Humanas, objetivando justamente verificar a legitimidade da área e, posteriormente, as percepções dos estudantes.

Ciências Humanas: uma breve discussão

O presente item objetiva discutir alguns aspectos que perpassam a educação brasileira no nível do Ensino Médio, no que tange a área de Ciências Humanas. Os documentos que irão nortear esta reflexão são a Lei 13415/17, que regulamenta a Reforma do Ensino Médio, e a Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2018. É de nosso conhecimento que esta discussão é muito mais ampla do que está posto aqui, que muitos pesquisadores se dedicaram a pensar e definir a área das humanidades ao longo dos séculos e que, no que diz respeito ao contexto brasileiro, muitos documentos oficiais são dignos de análise para traçar um panorama da trajetória das humanidades nas instituições escolares. Contudo, é de nosso entendimento também que o aprofundamento desta discussão torna-se difícil frente ao número de caracteres que este artigo propõe-se a dar conta.

A Lei 13415/17, mais conhecida como Reforma do Ensino Médio, traz em seus artigos diversas mudanças, que causaram e ainda causam mal-estar social e diversas reivindicações dos setores educacionais ligados à escola pública. Entre os pontos mais polêmicos, está a ampliação da carga horária do Ensino Médio Regular; o reconhecimento como docentes de profissionais com “notório saber” ao invés de formação pedagógica; a oferta de itinerários formativos propagados como possíveis “escolhas” dos estudantes, mas que serão disponibilizados de acordo com a realidade dos educandários e a obrigatoriedade da oferta, nos três anos do Ensino Médio, apenas das áreas de Linguagem e Matemática (BRASIL, 2017).

Na lei em questão, é assegurado um ensino focado em uma Base Nacional Comum Curricular, documento que foi promulgado

³ Neste artigo, a Área de Ciências Humanas é mencionada de diferentes formas: humanidades, saber humano, etc. Esse fato é justificado pela compreensão de que tais palavras são sinônimo e dizem respeito, no Ensino Médio regular, aos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

em 2018. A Base Nacional Comum Curricular propõe um ensino a partir de 10 competências gerais, mais as competências por área do conhecimento. No Ensino Fundamental têm-se, dentro da área das humanidades, os componentes curriculares de História e Geografia como obrigatórios, estes com suas competências específicas a serem desenvolvidas em cada ano de ensino (BNCC, 2018). No Ensino Médio Regular, a BNCC apresenta 6 competências que são comuns à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não especificando a obrigatoriedade de componentes curriculares deste campo do conhecimento ou ainda de sua carga horária nos três anos desta etapa da Educação Básica (BNCC, 2018).

A não obrigatoriedade em oferecer determinados componentes é o que mais têm a comprometer o ensino das humanidades na Educação Básica, pois coloca os componentes curriculares da área à deriva, sem uma exigência das instituições de ofertá-los aos educandos e nem os objetos de estudos a serem abordados, “as novas diretrizes trazem apenas as competências e habilidades, enquanto os conteúdos foram distribuídos nas áreas de conhecimento de maneira genérica” (PEREIRA, 2020).

Muitos pontos estão subentendidos por trás da Lei 13415/17 e da BNCC. Um deles diz respeito às mudanças ocorridas na sociedade, principalmente no mercado de trabalho, e a visão de que há a “necessidade” das instituições educacionais se adequarem a essa demanda. Contudo, Domingues, Toschi e Oliveira asseveram que:

As tarefas da escola vão além das aspirações de preparar para o trabalho, embora ela contribua para essa tarefa. Se pretende formar para a cidadania, a educação média deve atualizar histórica, social e tecnologicamente os jovens cidadãos. Isso implica a preparação para o bem viver, dotando o aluno de um saber crítico sobre o trabalho alienado. (2000, p. 68).

Relacionado a isso está o principal ponto das discussões acerca da Reforma do Ensino Médio e BNCC, o apoio de instituições formadas por empresários, como o Movimento Todos pela Educação (PEREIRA, 2020), por exemplo, que têm na Reforma do Ensino Médio e na construção da BNCC uma oportunidade de ampliar seus lucros em cima da desarticulação da aprendizagem de milhões de jovens brasileiros. Tal objetivo fica implícito nos seguintes aspectos:

[...] a possibilidade de estágios no setor produtivo, integrando a carga horária do EM. Além disso, a organização do EM poderá ser em módulos, créditos, ensino à distância e com parcerias público-privadas, de modo que parte da carga horária poderá ser cumprida em outras instituições de ensino. Outro fator problemático é que, no itinerário de formação técnica, há o precedente na lei para o aluno cumprir parte de sua carga horária em empresas, o que pode favorecer a exploração da força de trabalho dos estudantes, que serão obrigados a cumprir essas horas de “vivência” na empresa para conclusão do EM. (PEREIRA, 2020, p. 154).

Tais análises demonstram que há muito em jogo na implementação da Reforma do Ensino Médio e na consolidação das competências apresentadas pela BNCC. É preciso muita cautela e criticidade por parte dos educadores, educandários, estudantes e de toda a comunidade escolar envolvida neste processo. É nesse contexto de transitoriedade e, diga-se de passagem, desarticulação da área das humanidades na Educação Básica brasileira, que se encontram os estudantes e a escola que colaboraram para essa pesquisa.

Análise dos questionários

Como já mencionado, foram convidados a participarem desta pesquisa 64 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Contudo, não obtivemos um número expressivo de participantes: 13 questionários foram respondidos. Esse fato, por si só, já nos levanta questões difíceis de serem respondidas: Quais os motivos que explicam a baixa adesão dos estudantes à pesquisa? Os educandos têm dimensão do processo científico e das etapas que compõe uma pesquisa? Os estudantes demonstram interesse pelo científico, pela academia e suas produções? Infelizmente, não temos como responder essas questões, deixamo-las ao “vento” para que futuros colegas pesquisadores dediquem-se a investiga-las.

A pergunta inicial do referido questionário é basilar e pode ser considerada irrisória: “Quais são os componentes curriculares que compõe a área de Ciências Humanas?”. Nessa pergunta, os estudantes poderiam marcar mais de uma opção dentre os 15 componentes curriculares que formam a grade curricular do terceiro ano do Ensino Médio.

As disciplinas que são oferecidas ao Ensino Médio e que constam como elementos da área das humanidades obtiveram as seguintes referências: Filosofia, Sociologia e História foram elencadas

por todos os estudantes como parte da área, enquanto Geografia obteve apenas 9 indicações. Contudo, os demais componentes, pertencentes a outras áreas do conhecimento, obtiveram marcações significativas. Podemos utilizar como exemplo a seguinte situação: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Artes foram marcadas por 5 estudantes como componentes da área de Ciências Humanas.

Os educandos também foram convidados a definir a área de Ciências Humanas e o que, especificamente, a mesma estuda. Destacamos o fato de que, 12, dos 13 questionários respondidos, definem a área como campo do conhecimento que se dedica a compreender o desenvolvimento das sociedades humanas, levando em consideração o espaço tempo. Essas respostas são interessantes em um primeiro momento, mas, se analisadas a fundo e individualmente, mostram-se intrigantes. O estudante “e”⁴, por exemplo, definiu a área como “a observação e compreensão do ser humano em sociedade, em diferentes tempos e em diferentes perspectivas. É compreender e estudar o passado, o presente e um possível futuro, respeitando fatores históricos e geográficos, assim como os fatores comportamentais.”. Contudo, apesar de responder coerentemente, este mesmo educando elencou como componentes da área das humanidades Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa, Artes, Ensino Religioso, Língua Espanhola, Filosofia, Sociologia e Geografia.

Estes resultados são surpreendentes e nos levantam muitas incógnitas: será que, de fato, os educandos têm clareza acerca dos elementos e componentes curriculares estruturantes de nossa área? A resposta, obviamente, não é positiva e nos escancara a necessidade de retomarmos o básico, o que acreditamos já estar subentendido, só assim poderemos nos afirmar enquanto área do conhecimento.

Acerca da importância social da área de Ciências Humanas, os estudantes responderam as seguintes questões: “Você acredita que a Área de Ciências Humanas é importante para a sociedade?” e “Qual a importância das Ciências Humanas para a sociedade?”. O primeiro questionamento, de caráter objetivo, foi respondido positi-

⁴ Como os questionários foram respondidos anonimamente para garantir a sinceridade das respostas obtidas, foi estabelecido o critério alfabético para designar um nome fictício aos estudantes. Assim, estudante “e” foi o 5º educando a responder o questionário.

vamente por todos os pesquisados, ou seja, todos os estudantes acreditam que a área de humanidades é importante para a sociedade. A segunda questão, dissertativa, teve respostas extremamente articuladas e, em sua maioria, citam que a área nos auxilia a compreender e refletir sobre o passado, o presente e a atualidade; as organizações sociais; a construção do conhecimento humano; a conquista e retomada de direitos e deveres; nossas ações na sociedade, etc.

Ao responderem a questão “Você acredita que a Área de Ciências Humanas é importante para a sua formação pessoal?”, todos os educandos sinalizaram positivamente. Já na questão dissertativa “Qual a importância das Ciências Humanas para a sua formação pessoal?”, os alunos destacaram que a área os auxilia a conviver socialmente, explicitando a importância do debate e das relações em coletivo; a refletirem sobre a atualidade a partir do estudo sobre o passado; a construir seus valores, moral e ética; a pensarem e aceitarem as diferenças culturais e a diversidade; a perceberem seu lugar no mundo, etc.

Essas respostas podem ser relacionadas com outro questionamento: “Na sua opinião, os conhecimentos produzidos dentro da Área de Ciências Humanas são valorizados em nossa sociedade?”. Dos participantes envolvidos nessa pesquisa, 66,7% acreditam que a sociedade não valoriza as humanidades, evidenciando assim um grande problema de nossa atualidade e que deve ser combatido por todos os envolvidos na produção do saber científico. Podemos perceber que os pesquisados, apesar de mostrarem incoerências em suas respostas, percebem a área das humanidades como elemento importante, tanto para o convívio social quanto para a formação de sua subjetividade. Ou seja, esses educandos têm dimensão da necessidade e da complexidade dos estudos produzidos ao longo da história pela área de Ciências Humanas.

Ao analisarmos os questionários, fica uma incerteza: Quais motivos fazem com que os estudantes acreditem que as Ciências Humanas não são valorizadas em nossa sociedade atual? Além disso, pode-se refletir quais são os desafios enfrentados por aqueles que se dedicam a desenvolver este campo do saber? Este tema é extenso e importante, assim merece ser debatido na seção a seguir.

Ciências Humanas: desafios atuais e futuros

Um conceito que está em vigência constantemente em nossa atualidade é o “anti-intelectualismo” que pode ser aplicado à discussão posta nesse artigo. Basicamente, há a ocorrência de uma condenação ao saber científico, à academia e tudo que faz referência ao intelectual. Tal desaprovação não é nova na história, mas observamos uma crescente nesse sentido nas últimas décadas. O professor de Geografia do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - Campus Vitória, Francisco Fernandes Ladeira, em seu texto “A era do anti-intelectualismo” publicado pelo Observatório de Imprensa, justifica o crescimento dessa desaprovação sobre o científico a partir da era digital, principalmente com o advento da internet (LADEIRA, 2019).

O lugar ocupado pelas Ciências Humanas nesse panorama de desaprovação do científico é ainda mais assustador. As análises científicas obtidas nessa área ao longo dos processos históricos são sempre perseguidas como ideias de “esquerda”. Por que há, além da perseguição ao científico, a crucificação da esquerda como o advento de todos os males sociais.

Tais acontecimentos estão ligados à crescente ascensão da direita conservadora em diversos países pelo mundo. Fernando Horta (2018) evidencia que essa ascensão é um fenômeno global que deve ser compreendido dentro de uma crise do sistema capitalista, iniciada em 2008 nos Estados Unidos. O anti-intelectualismo seria uma resposta capitalista aos questionamentos sobre sua permanência enquanto sistema econômico, político e social.

Analisando o caso brasileiro, fica clara a dominância da direita conservadora, principalmente se analisarmos o atual governo, sob responsabilidade de Jair Bolsonaro (PSL). Ao Brasil, não é novo esse poder governamental de alta classe, presente desde a colonização. Contudo, nas últimas décadas do período compreendido historicamente como “República Nova”, mais precisamente a partir do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (PT), esse poder vêm tomando grandes proporções, as quais são desastrosas no campo educacional e científico (SILVA, 2016).

As medidas do atual presidente Jair Bolsonaro atacam fortemente o saber científico ligado à academia. Uma das medidas que evidencia esse fato é o anúncio no dia 26 de abril de 2019, em uma

rede social do presidente, da descentralização de “investimentos em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que geram retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina”. O presidente complementa ainda que “a função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e o bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta.” (CARTA CAPITAL, 2019).

Outra medida que nos ilustra esse quadro foi o anúncio do Ministério da Educação (MEC) sobre o corte de 30% em universidades e institutos federais (CORREIO DO POVO, 2019). Sobre isso, Nelson Cardoso Amaral, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, nos coloca que “desde 2014, o orçamento aprovado pelo Congresso para investimento no ensino superior diminuiu drasticamente”. Ainda estávamos expandindo a nossa rede, principalmente no mestrado e no doutorado. Mas, até agora, a verba acabava liberada sem problemas no final do ano. Dessa vez é diferente, porque o Executivo quer bloquear e não pode fazer isso sem o aval do Legislativo. Continuando assim, as universidades não conseguirão funcionar até o final do ano (O GLOBO, 2019).

A partir desses pronunciamentos, fica clara a desvalorização e a perseguição à que as Ciências Humanas estão suscetíveis. Não mais como um rumor ou um senso comum, o anti-intelectualismo, principalmente ligados à área, é uma ação do Estado. Não há a compreensão da aplicabilidade prática ou acerca do objetivo dessas ciências. A visão atual é rodeada de mitos e ignorâncias, o que contribui para um desmonte agonizante da área em diversas esferas da educação. Uma das justificativas dadas pelo então ministro da Educação, Abraham Weintraub em uma *live* via-facebook, para tal corte nas verbas para os cursos de Ciências Humanas foi o investimento em outras áreas. Contudo, ao analisarmos em valores esses investimentos, eles acabam por ser irrisórios (INEEP, 2017).

Considerações finais

“Qual o futuro das Ciências Humanas no Brasil?” Esse questionamento vem preocupando os especialistas e professores da área – e demais indivíduos que se preocupam com o saber científico e que percebem a importância da área para a sociedade. Não há um panorama de mudança desse quadro pelos próximos anos e a incerteza em relação ao saber “humano” é grande.

Tendo em vista que o desmonte educacional não se dá apenas no Ensino Superior, muitos são os desafios enfrentados pelos educadores das humanidades na Educação Básica. O mais complexo, todavia, é reafirmar a necessidade, cada vez mais explícita para aqueles que têm um pensamento crítico, da importância do saber científico produzido pela área frente ao anti-intelectualismo e a negação do saber humano.

O discurso que desacredita nas Ciências Humanas como campo científico é percebido pelos estudantes e, muitas vezes, está enraizado em suas ações e falas. Essa crença deve ser combatida cotidianamente, em sala de aula, por meio do diálogo e de uma educação voltada à criticidade e a reflexão, de maneira que o educando veja a aplicabilidade destes conhecimentos em seu cotidiano, em sua comunidade ou na construção de sua individualidade. Ou seja, é preciso dar sentido aos conceitos, termos e teorias produzidas pelas Ciências Humanas e Sociais.

Esse não é o momento de recuar frente a tais fatos. É importante fortalecer os estudos que são produzidos pelos pesquisadores da área, movimentar o meio social para que tais estudos cheguem às diversas esferas da sociedade. É hora de produzir conhecimento humano em sala de aula, de promover a realização de pesquisas científicas pelos jovens, de debater e questionar. Essa será uma alternativa para “ressuscitar” a importância do saber em uma sociedade que insiste em desvalorizá-lo. Como nos coloca Mário Augusto Medeiros da Silva (2016) no texto “Nada novo em 400 homens brancos decidirem o destino do Brasil”, esse é o momento de resistirmos e fortalecermos a luta social para a garantia não só do saber “humano”, mas de diversos outros direitos frente às tentativas já postas de cerceamento.

Referências

Anti-intelectualismo explica declarações de Bolsonaro, diz historiador. *Revista Fórum*. Porto Alegre, 05 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/anti-intelectualismo-explica-declaracoes-de-bolsonaro-diz-historiador/>>. Acesso em maio 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 19 de set. 2020.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em 19 de set. 2020.

Censo da Educação Superior. *Inep*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em 19 de set. 2020.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da Escola Pública. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100005&script=sci_arttext>. Acesso em 19 de set. 2020.

GRANDELLE, Renato. 'As universidades não conseguirão funcionar até o final do ano', alerta educador. *O Globo*, Rio de Janeiro, 03 de maio 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/as-universidades-nao-conseguirao-funcionar-ate-final-do-ano-alerta-educador-23641333>>. Acesso em 19 de set. 2020.

IBGE. Cidades e Estados: Santa Cruz do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/santa-cruz-do-sul.html>>. Acesso em 19 de set. 2020.

ILHÉU, Taís. Por que reduzir investimento na área de Humanas não faz sentido no Brasil. *Guia do Estudante*, São Paulo, 29 de abril 2019. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/por-que-reduzir-investimento-na-area-de-humanas-nao-faz-sentido-no-brasil/>>. Acesso em 19 de set. 2020.

LADEIRA, Francisco F. A era do anti-intelectualismo. *Observatório de Imprensa*, São Paulo, 15 de jan. de 2019. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/dilemas-contemporaneos/era-do-anti-intelectualismo/>>. Acesso em 19 de set. 2020.

MEC anuncia corte de 30% em verbas para todas as universidades federais. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 30 de abril 2019. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%20cias/ensino/mec-anuncia-corte-de-30-em-verbas-para-todas-as-universidades-federais-1.336098?fbclid=IwAR1jbzAU0lbFJtADfzUMXdTDTcStympHRDOJfsiep--i9ITkcB20Sid6EXU>> Acesso em 19 de set. 2020.

PEREIRA, Gislaíne dos Santos. BNCC e o futuro da sociologia no ensino médio: uma análise comparativa. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.11-32, 2020. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/268/178>>. Acesso em 19 de set. 2020.

PUTTI, Alexandre. Bolsonaro anuncia corte em investimento para faculdade de humanas. *Carta Capital*, São Paulo, 26 de abril 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-anuncia-corte-em-investimento-para-faculdades-de-humanas/>>. Acesso em 19 de set. 2020.

QEDU. *Censo Escolas: Matrículas e Infraestrutura*, 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/146-santa-cruz-do-sul/censo-lar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>. Acesso em 19 de set. 2020.

_____. *Resultado do Enem por escola em Santa Cruz do Sul*, 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/cidade/146-santa-cruz-do-sul/enem?edition=2018&educationNetworkType=2>>. Acesso de 19 de set. 2020.

SAFATLE, Vladimir. O mal-estar nas Ciências Humanas. *Revista Cult*, São Paulo, 30 de março de 2010. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/o-mal-estar-nas-ciencias-humanas/>>. Acesso em 19 de set. 2020.

SANTA CRUZ DO SUL (RS). *Prefeitura*. 2019. Disponível em: <<https://www.santacruz.rs.gov.br/municipio/historico-do-municipio>>. Acesso em 19 de set. 2020.

_____. *Prefeitura*. 2017. Disponível em : <<https://www.santacruz.rs.gov.br/municipio/localização>>. Acesso em 19 de set. 2020.

_____. *Prefeitura*. 2017. Disponível em: <<https://www.santacruz.rs.gov.br/municipio/santa-cruz-hoje>>. Acesso em 19 de set. 2020.

SILVA, Mário Augusto Medeiros. Nada novo em 400 homens brancos decidirem o destino do Brasil. *Temáticas*, Campinas, Disponível em:

<<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/viewFile/3166/2350>>. Acesso em 19 de set. 2020.

Spindler, Guilherme würdig; radünz, Roberto; Vogt, Olegário Paulo. **Escravos na povoação de santa cruz na segunda metade do século XIX**. *Revista jovens Pesquisadores*, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 2, nov. 2016. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/jovenspesquisadores/article/view/7386>>. Acesso em 19 de set. 2020.

MUNDO LÍQUIDO: OS DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO LÍQUIDA NA SOCIEDADE ATUAL

Grazielle Lopes de Lima Mohr

Introdução

A sociedade atual é globalizada e individualista. O consumo e a rapidez transpõem nosso cotidiano, somos incapazes de parar, mas se ninguém tem tempo para nada então como ficam as reflexões? A informação está disponível a todos, porém nem todas as pessoas conseguem utilizar isso da melhor forma possível, o conhecimento está superficial por parte da maioria e esses acham que sabem muito, e algumas vezes confrontam suas ideias vagas com quem estudou o assunto de fato. As pessoas têm acesso a informação e não mais a formação.

Atualmente vivemos um momento onde tudo é comunicado: o que se come, para onde se viaja, o que cada um está fazendo. A intimidade é muitas vezes deixada de lado, as pessoas sentem a necessidade de “prestar contas” do seu cotidiano umas às outras. A liquidez atinge os valores, sendo que alguns deixam de ser definidos; a ética, por exemplo, deixa de existir em algumas situações, pois não podemos esquecer que ninguém nasce ético, e esse aprendizado ocorre ao longo de nossas vidas, e mesmo assim precisamos sempre praticar. Podemos refletir sobre como agimos em determinadas situações quando ninguém está nos vendo, como comumente hoje em dia, onde recorreremos a uma rede social e fazemos críticas sem maior profundidade de conhecimento no assunto abordado. Se a sociedade está sem um norte como será o futuro?

O artigo tem como objetivo geral analisar a modernidade líquida na atualidade e suas interferências na sociedade atual e quais os desdobramentos futuros, principalmente ao que se refere a educação, tendo em vista que a sociedade pós-moderna apresenta características efêmeras então é difícil manter a mesma forma por um tempo determinado.

A pesquisa qualitativa foi utilizada, pois costuma ser realizada quando o objetivo do estudo é entender o porquê de determinados

comportamentos. Para isso será feita a abordagem da ideia de (pós) modernidade, modernidade sólida, modernidade líquida e educação líquida com base em bibliografias referentes ao assunto.

A grande problemática que conduzirá a nossa discussão será: quais as principais influências da modernidade líquida no contexto educacional e suas consequências em situações futuras?

(Pós) Modernidade: discussões iniciais

Onde começa a modernidade? Podemos pensar que ocorre como um processo, longo e com muitas causas e consequências, que crê na transformação do mundo através da ciência, da racionalidade. Ela se opõe as ideias ao mundo antigo medieval, onde as relações sociais se apresentavam de maneira diferente, as relações com a terra, relações consanguíneas e relações de fidelidade entre as pessoas.

Alguns fatos foram decisivos para marcar a Modernidade: fato político, a Revolução Francesa, e fato econômico, a Revolução Industrial. A Revolução Francesa (1789-1799) teve o propósito de criar novas ideias para substituir as já existentes. Partiu da ideia que o homem com ideias novas tem condições de levar a Revolução adiante, para isso a Educação foi fundamental, pois nesse contexto todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem foram “transformados” rompendo com a estrutura social e econômica do antigo regime e encaminhando as bases para organização da política moderna.

A modernidade passa a interferir diretamente no cotidiano das pessoas através do âmbito escolar. Ao longo da história observamos que a forma de ensinar permanece a mesma, o que se alterou foram os interesses dos envolvidos ao longo do processo. Não podemos esquecer que o estopim da Revolução Francesa foi uma crise existente na França onde a insatisfação popular da burguesia que buscava implantar os ideais do Iluminismo com o objetivo de acabar com os privilégios do clero e da nobreza (que eram o primeiro e o segundo Estado), mas financiados pela burguesia e camadas populares (terceiro Estado). Pode afirmar ainda que:

A Revolução Francesa tentou plasmar o educando a partir da consciência de classe que era o centro do conteúdo programático. A burguesia tinha clareza do que queria da educação: trabalhadores com formação de cidadãos partícipes de uma nova sociedade liberal e democrática. (GADOTTI, 1993, p. 89).

Outro fato decisivo para marcar a modernidade foi a Primeira Revolução Industrial (1760-1840) que transforma a velocidade e a quantidade do que pode ser produzido e a tecnologia foi decisiva para isso. Esse processo que ocorre nas fábricas transforma o modo de viver daquele período e nas escolas surge o ensino técnico e profissionalizante, pois era uma exigência do mercado de trabalho: a mão de obra qualificada. Muito do que utilizamos ainda hoje teve suas raízes nesse período: fileiras de classes quadro para registrar ideias, professor na frente dos alunos como detentor único dos saberes, ou seja, o modelo das fábricas aplicado nas escolas. Nota-se assim, que a modernidade é um embate de grandes concepções.

Já a Pós Modernidade pode ser classificada como algo que vem depois da Modernidade com características artísticas, filosóficas, científicas e que teve início após a Segunda Guerra Mundial. Mas quando entramos na pós-modernidade?

É difícil datar esse marco, enquanto o modernismo é racional, sem grandes transformações o pós-modernismo é múltiplo. A consciência pós-moderna é a consciência de algo que fracassou, no caso a modernidade. É preciso se dar conta do que vinha sendo experenciado e não deu certo, para então emergir a esperança do que vem pela frente. A eficácia é necessária, mas sem abordar a questão moral.

Partindo dessa premissa, observa-se que a estrutura da modernidade não é alterada de fato, o que muda é a sua aparência, então podemos pensar que ela não terminou e que talvez ainda não cheguemos a pós modernidade.

Modernidade Sólida e Líquida: contribuições de Bauman

Os sólidos conforme Bauman⁵ possuem uma forma definida, estável e duradoura, para transformá-lo é necessário esforço e energia para rompê-lo. Os líquidos por sua vez não têm forma definida, estão sempre se transformando, são instáveis, passageiros e com grande mobilidade. Tudo muda rápido e nada foi feito para durar, tudo está em constante transformação.

⁵ Zygmunt Bauman - Sociólogo e Filósofo nasceram na Polônia em 19 de novembro de 1925 e faleceu em 9 de janeiro de 2017, escritor e criador do termo Modernidade Líquida, no ano 2000 escreve a obra com esse título.

Tudo que é fluido também é imediato de curto prazo, sem projetos de longo prazo. O tempo não é nem cíclico, nem linear, agora é pontilista, fragmentado, sem coesão e cheio de rupturas. Não existe relação com o que veio antes e nem o que vem depois. Essa pressa cria uma geração de consumidores, tudo é adquirido e descartado em uma mesma proporção, desde mercadorias até as relações pessoais, quando não satisfazem mais são substituídas, desconectadas, canceladas. Segundo bem descreve Bauman (2008, p. 20),

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável.

Na modernidade sólida havia um intenso racionalismo uma crença na ciência, mas o século XX inicia uma transformação lenta e gradual nessas ideias, o primeiro fato foi a Primeira Guerra Mundial, que rompe com o otimismo e até mesmo a ideia de Estado Nação. Quando algo é sólido não é em qualquer lugar que conseguimos adaptar, já o líquido consigo mover com uma maior facilidade.

A vida líquida é uma sucessão de reinícios, ou melhor, uma sucessão de finais, pois livrar-se das coisas tem prioridade sobre adquiri-las. É preciso acelerar o ato de adquirir para que se possa ter o prazer de jogar fora. É o ato de jogar fora que confere sentido ao de adquirir. (BAUMAN, 2007, p. 7).

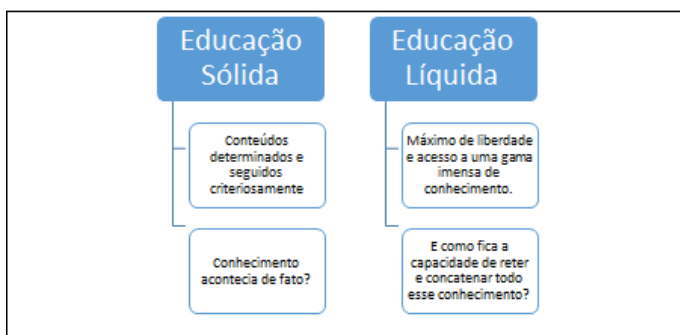
Por muito tempo buscou-se a liberdade em todos os sentidos da palavra, porém junto com ela alcançamos as incertezas, a solidão e a ansiedade. A fragmentação leva ao fracasso, gera angústia, mas simultaneamente carrega um sentimento de total liberdade e responsabilidade sobre os seus atos.

Toda essa liquidez leva a sociedade a indagações muitas vezes desnecessárias, como, por exemplo, profissionais que trabalham na área das ciências humanas são questionados com frequência sobre a veracidade de determinados assuntos. O senso comum se acha capaz de abordar temáticas de forma superficial e nada acadêmica. É a informação por ela mesma, sem o conhecimento científico.

Educação Líquida

No decorrer da história da humanidade observamos diversas mudanças na economia, na sociedade, nas manifestações culturais. A sociedade está em um processo transitório da modernidade sólida para a modernidade líquida. Conforme Bauman (2000) a modernidade sólida derreteria os sólidos existentes, para colocar outros melhores em seu lugar, quando a perfeição tivesse sido atingida e não tivesse mais problemas terminariam as substituições. A modernidade líquida derreteu os sólidos, mas não houveram substituições, então está em constante mudança sem adquirir uma forma definida e sem previsão de terminar. Com o objetivo de sistematizar um comparativo entre educação sólida e educação líquida, organizou-se o esquema proposto na Figura 1.

Figura 1: Educação Sólida versus Educação Líquida.



Fonte: a autora.

Em sua obra intitulada *Legisladores e Interpretes*, Bauman (2010) analisa a formação de um grupo intelectual e sua transição da função de legislador para a função de intérprete. Durante a Modernidade o princípio era formar homens, legitimava-se pelo conhecimento superior a tudo e que influenciaria a ordem social. Na pós-modernidade o trabalho caracteriza o intelectual e estabelece uma comunicação entre os indivíduos. Podemos afirmar que o processo de ensino está diretamente ligado a ideia de legislar sobre a sociedade e seus indivíduos.

Foucault em *Vigiar e Punir* (2001) aborda a ideia sobre o uso abusivo das escolas e das prisões, a disciplina é uma maneira de domesticar as pessoas, usando a dominação. Segundo ele, a escola tira os alunos do seu meio para os enclausurar e, nessa clausura, domesticá-los da forma como a sociedade quer. "Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo."

A instituição escola continua existindo nos moldes antigos o que muda são os padrões de comportamentos dos alunos. A educação e o imediatismo não podem existir juntos, a educação é um processo, vai sendo elaborado gradualmente, profundamente. O excesso de informação gera a incerteza, a desmotivação frente ao que precisa ser feito, observamos a oferta do conhecimento somente em fragmentos, sem ter uma ideia do todo.

As pessoas são classificadas pelo seu poder de compra, existem aqueles que têm esse acesso e usufruem, porém existem aqueles que não conseguem acompanhar essa liquidez. Todos em uma mesma sociedade.

No espaço escolar, em pleno século XXI, observamos esse fato, pois estamos vivendo um período de pandemia⁶, ao qual ninguém estava preparado ou imaginava acontecer. Na escola todos sabíamos das dificuldades e problemas existentes, mas diante desse fato as diferenças se tornam explícitas, principalmente entre o ensino público e o privado. Aqueles que têm condições de pagar por uma escola de qualidade estão tendo acesso às suas aulas, as coisas estão acontecendo de forma diferente, mas o processo está transcorrendo. Na escola pública não acontece da mesma forma, falta a "estrutura", e algumas vezes pelo viés do aluno, outra do professor e também do poder público. Segundo Bauman pode-se afirmar ainda que:

Este conceito de classe inferior me deixa horripilado. Você não é de uma classe inferior, você está simplesmente excluído (está do lado de fora). As pessoas costumam subestimar a humilhação e o

⁶ Pandemia: um vírus comum em espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos e que raramente infectam pessoas. Mas em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa e alastrando-se para o Mundo todo.

sofrimento que é estar excluído do mundo e preso nos guetos. (2008, p. 76).

A educação possui suas bases sólidas: quadro-negro, livro didático, infraestrutura, mas quem frequenta esse espaço está vivenciando uma realidade líquida. Essa dicotomia entre esses aspectos nos leva a refletir se é possível desenvolver a síntese e a atenção e sem desvincular da tecnologia? Da maneira que tudo se apresenta chegamos em um ponto que não temos como fragmentar, temos que aprender a unir todas essas peças e construir algo que tenha uma fundamentação de fato. O entorno está sempre mudando para nos adequarmos a isso, nota-se que a ferramenta que deve ser utilizada é o conhecimento.

O planejamento a longo prazo no mundo líquido é praticamente nulo. A escola ainda era uma instituição que planejava para o ano, e em 2020 vivenciamos uma reviravolta, pois grande parte do planejamento precisou ser mudado, adequado, transformado. A partir desse fato quais as mudanças que de fato permanecerão e quais serão abolidas? Nada é fixo e eterno. As aulas síncronas ⁷e assíncronas⁸ tornam-se comuns e passam a ser usadas de forma abrupta por todos os envolvidos nesse processo. A escola hoje pode ser classificada como um bem de consumo, quem tem condições de pagar, frequenta as melhores, quem não tem esse poder de compra frequenta aquilo que foi disponibilizado pelo poder público.

Atualmente temos algumas novas formas de aprendizagem, mas os modelos “antigos” também permanecem em uso e a maior dificuldade é estabelecer uma relação harmoniosa entre eles. Alguns profissionais conseguem concatenar ambos, mais ainda há muito que estudar e pesquisar a respeito. A educação à distância (EAD) é um novo processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias onde os professores e alunos estão separados espacialmente.

Essas aulas EAD geram muita controvérsia, mas existem no mercado e o bom senso também precisa existir no momento da esco-

⁷ As aulas síncronas são aquelas que acontecem em tempo real. Na educação a distância, isso significa que o professor e o aluno interagem, ao mesmo tempo, em um espaço virtual.

⁸ As aulas assíncronas são aulas em formato EAD onde não é necessário que professores e alunos estejam conectados ao mesmo tempo, o aluno tem o poder de decidir quando é o melhor momento para realizar as tarefas.

Iha da instituição. Não podemos esquecer que a opção dessa forma de ensino facilita o acesso devido a locomoção e a questão econômica, devido ao valor da mensalidade mais em conta do que as presenciais. Mas a escolha dessa modalidade de ensino exige disciplina por parte do aluno, pois ele deve estabelecer momentos de estudo e realização das atividades, para que o aprendizado ocorra de fato.

Conforme Libâneo (2003), a escola já não é considerada o único meio de transmissão de conhecimentos e que desenvolve o indivíduo em suas habilidades e capacidades adquiridas na prática. As instituições escolares de hoje precisam além da educação formal (aquela que tem um começo, um meio e um fim) e não formal (diferentes espaços educativos que existem na sociedade), formar educandos para um novo tempo, que sejam capazes de aprender e pensar no que está a sua volta, que sejam capazes de assimilar com facilidade o que for ensinado.

Libâneo (2003, p.156) nos fala a respeito de tecnologias:

A ciência e a técnica estariam, portanto, assumindo o papel de força produtiva em lugar dos trabalhadores, já que seu uso, cada vez mais intenso, faria crescer a produção e diminuiria significativamente o trabalho humano.

Tudo tem um lado positivo e um lado negativo com estas novas tecnologias. Muitas máquinas e equipamentos estão assumindo tarefas que antes pessoas executavam, gerando assim desemprego e crise financeira em muitas famílias. Nesse sentido um dos setores que sofre esta consequência é a educação. O lado positivo é que nas instituições escolares, por haver certa competitividade, acabam inovando com novas tecnologias, para garantirem a clientela de alunos. As escolas públicas aos poucos estão implantando em seu sistema novos equipamentos.

O acesso à educação deve ser para todas as pessoas e acontecer através do ensino público ou particular. Quando essa responsabilidade é do setor público, nem sempre os objetivos são alcançados, apresenta inúmeros problemas como salário do funcionalismo público, falta de materiais escolares, prédios incapazes de atender as necessidades básicas, entre tantas outras situações. Esse descompasso na educação, apresentará consequências a longo prazo. A história retratou episódios onde uma educação ineficiente vai ter uma massa popu-

lacional sem cidadania, sem uma formação continuada e sem mão de obra qualificada.

A escola do mundo sólido transmitia a seus alunos conhecimentos, e estes estariam “prontos” para a vida. Para o professor a responsabilidade de ensinar e o seu aluno decorar, memorizar. Já na escola do mundo líquido a situação se apresenta de forma diferente: aluno e professor estão em constante desafio as circunstâncias sociais mudaram, a aplicação do conhecimento também mudou.

Considerações finais: e o futuro como será?

A humanidade está assolada por um enorme mal-estar que gera um estranhamento, conflitos interpessoais e uma individualidade ímpar. Tudo é passível de questionamentos (geralmente online e usando pseudônimos), isso poderia levar as relações a saírem da liquidez e passarem a ser gasosas, enfim se dissipando com uma facilidade maior ainda, onde o outro importa cada vez menos.

Bauman (2007) fala que o shopping center é um lugar vazio cheio de gente, será que a escola corre o risco de se tornar um espaço cheio de gente, mas sem relações interpessoais? Pós pandemia, pensando em um retorno onde o distanciamento físico será necessário, evitando o toque, quais desdobramentos teremos no sistema educacional? Teremos um individualismo ainda maior?

Percebemos intensos ataques as ciências humanas, aumentando uma falsa crença do senso comum, que alimentam o repúdio ao saber científico da área. Essas ideias são lançadas e muitos adeptos passam a segui-las, inclusive confrontando profissionais qualificados. As ciências humanas explicam as situações do mundo, sua complexidade e que não podem ser resolvidos em um “passe de mágica”. A sociedade, sua cultura e suas ideias precisam ser estudadas, mas com base em pensadores.

Qual o caminho que vamos seguir? E a escolha deste é o que determinará o nosso futuro, uma escolha equivocada poderá render problemas muito graves no futuro. Na verdade, a humanidade sempre precisou fazer essas escolhas, tanto no mundo sólido quanto agora no líquido. A questão é que toda essa liquidez acarreta inúmeras incertezas, falta de um conhecimento de fato, mesmo tendo a informação à disposição de todos. O problema é como (re) aprender.

Conforme Bauman (2008 p 95):

Houve muitas crises na história da humanidade, muitos períodos de interregno, nos quais as pessoas não sabiam o que fazer, mas elas sempre acharam um caminho. A minha única preocupação é o tempo que levarão para achar o caminho agora. Quantas pessoas se tornarão vítimas até que a solução seja encontrada?

Toda a mudança de uma forma de comportamento carrega consigo prós e contras, tanto a solidez quanto a liquidez apresentam elementos que aproximam e que afastam as pessoas. Vivemos um momento ímpar, a comunicação é ágil e facilita a vida das pessoas que estão nessa geração digital, mas essa facilidade torna tudo descartável: pessoas, instituições, relações. Não temos respostas prontas para o futuro da educação, mas refletimos sobre o assunto pensando em nossas ações como professores e como podemos auxiliar alunos no processo de construção de conhecimento.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Legisladores e Intérpretes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro. Zahar, 2008.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. São Paulo: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. 9.ed. Trad.de Paulo Neves. São Paulo: Ed: 34 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

A INFLUÊNCIA DA SOCIEDADE MULTICULTURAL NA GESTÃO ESCOLAR

Jonas Balbinot

Palavras iniciais

Vivemos um momento social revolucionário, o conceito de família está sendo reformulados, os conceitos relativos aos valores socioculturais vêm sofrendo profundas mudanças. Isso implica na construção cada vez mais rápida de uma sociedade diversificada em todos os seus setores. A quantidade de informações é cada dia maior e principalmente de mais fácil acesso, representando uma grande mudança nos conceitos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a sociedade como um todo vive uma profunda crise de ansiedade, uma eterna necessidade de produzir e provar suas capacidades.

Experimentamos nas últimas décadas uma onda de grandes mudanças que vêm ocorrendo principalmente devido à popularização da tecnologia e à chegada de novos conhecimentos e informações em todos os cantos no nosso país. A informação, que antes era produto de luxo, hoje é espalhada a uma velocidade inalcançável e assim corremos para tentar acompanhar essa enxurrada de notícias e elementos que constantemente nos atinge.

A sexualidade, em suas mais diversas orientações, vem sendo vivida de forma cada vez mais fluída e, dessa forma, em nossas escolas depara-se com o enfrentamento de diferentes posicionamentos preconceituosos e radicais. Se junta a esses elementos alunos com as mais variadas dificuldades de aprendizagem e também alunos com deficiências, sejam intelectuais ou físicas. Devido a problemas econômicos e sociais, o processo de imigrações tem crescido e temos acolhido em nosso meio uma grande quantidade de pessoas dos mais diversos países. Também percebemos em nossas escolas correntes religiosas diferentes. Essa sociedade está recebendo influências culturais de distintos pontos do planeta, elementos culturais se cruzam cada vez mais rapidamente em nossos celulares, nossos computadores.

Esses pontos apresentados somam-se a já complexa rede cultural que o Brasil construiu ao longo do seu processo histórico, onde Africanos, Indígenas e diversas nacionalidades europeias entraram em contato e miscigenaram, não somente seus corpos, mas também suas culturas abrindo espaço para o surgimento de uma sociedade multicultural.

Nesse contexto encontra-se a Escola, aberta para receber a todos os elementos sociais, com a função de promover inclusão e aceitação, da forma mais igualitária possível, de todos esses seres pensantes. Desse modo, o reflexo da sociedade incide diretamente sobre a comunidade escolar, alunos e profissionais cada vez mais plurais causam um grande desafio ao processo de gestão, acomodar todos os desejos, direitos e deveres dessa miscelânea de culturas. Diante disso, questiona-se como funciona o processo de inclusão cultural nas escolas? Quais as dificuldades da realização desse processo? E quais a influência desses elementos no processo de gestão escolar?

Busca-se aqui construir um entendimento teórico sobre o conceito de multiculturalidade e gestão escolar; analisar o contexto atual de sociedade e suas implicações no processo educativo; verificar a influência do contexto e diversidade cultural na gestão escolar; identificar quais as dificuldades encontradas pela escola para a prática da inclusão desses novos elementos no processo educativo. As tentativas de respostas, às perguntas formuladas no início do texto, serão buscadas com um estudo de caso realizado em uma das Escolas Estaduais de Marau, contando com a aplicação de entrevista com a equipe diretiva, bem como a posterior tabulação e interpretação dos dados.

Antes de tudo é necessário definir o conceito de estudo de caso. Para isso, apontamos que a pesquisa que vai ser delineada com estudo de caso não é de forma nenhuma menos significativa ou menos profunda que outros métodos. Essa escolha recai neste trabalho pela impossibilidade de abrangência do instrumento de pesquisa. Segundo Gil, o estudo de caso é “um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como por exemplo, a observação, a entrevista e análise de documentos” (Gil, 2009, p.6).

Dando seguimento ao assunto, Yin avalia que o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especi-

almente quando os limites entre o fenômeno e o contexto são claramente evidentes.” (2010, p.38) Corroborando com a discussão, Gil (2009, p.7) define as principais características do estudo de caso: é um delineamento de pesquisa, mantém o caráter unitário do fenômeno pesquisado, busca investigar um fenômeno contemporâneo, não pode separar o fenômeno do seu entorno, busca elaborar um estudo com profundidade e é realizado com a utilização de variados procedimentos de coleta de dados.

O método para análise dos dados coletados a partir do questionário será de natureza qualitativa, a escolha pelo uso deste recai sobre a quantidade reduzida de instrumentos de entrevista que serão aplicados e pelo fato de a análise ser focada em uma única escola.

Os estudos que são construídos de forma qualitativa podem, segundo Diehl e Tatim:

[...] descrever a complexidade de determinado problema e a interação de certas variáveis, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de dado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (2004, p. 52).

Sobre o processo de realização de uma pesquisa qualitativa, Triviños expõe que ela não segue uma sequência rígida das etapas, esclarecendo que coleta e análise de dados não seguem divisões claras e estanques, pois a interpretação das informações coletadas pode levar a um novo processo de busca para responder novos problemas surgidos. As hipóteses, por sua vez, nesse campo de pesquisa podem ser substituídas de acordo com o desenvolvimento da pesquisa. (1987, p. 131).

Para finalizar a pesquisa contou-se com um levantamento bibliográfico referente aos conceitos básicos para o entendimento e interpretação dos dados, primeiramente definindo cultura, sociedade e multiculturalidade e em um segundo momento definindo gestão escolar e seus elementos básicos.

Sociedade, Cultura e Multiculturalidade

Buscamos inicialmente uma breve definição de sociedade atual, entendemos que estamos vivendo um momento social conturbado. O conceito de família está sendo reformulado e os conceitos

relativos aos valores socioculturais vêm sofrendo profundas mudanças. Um número cada vez maior de informações está diariamente a nossa disposição. Nesse sentido, o sociólogo Han (2017) em seu trabalho “A Sociedade do Cansaço” expõe uma realidade onde estamos fadados a correr constantemente para atingir objetivos, somos os nossos próprios exploradores e vivemos numa constante busca por resultados. Com isso, construímos uma sociedade onde as principais doenças estão ligadas ao campo psicológico, depressão, ansiedade entre outras doenças psicossomáticas que são a epidemia moderna.

Vivemos a sociedade da superinformação, da supertecnologia e, tudo está acontecendo rápido demais. Federizzi afirma: “Vivemos tempos esquisitos. Com tanta coisa mudando tão rapidamente, temos dois caminhos a tomar. Ou lideramos as mudanças, aceitando-as como inevitáveis, ou seremos arrastados.” (2017, p.11) Essa sociedade produz também um novo conceito de ensino. Sobre isso, Federizzi expõe: “O que acontece com nossos alunos e com as pessoas é que todos nós viramos produtores de informações e conhecimento. O mundo passou a ser feito por usuários, por muita gente, e não mais por poucos, pelas instituições e veículos tradicionais.” (2017, p.12)

Esse novo aluno interage com o sistema educacional que está inserido em uma sociedade por vezes tradicional, o que torna a escola pouco atraente para esse novo elemento social. Segundo Libâneo (2013, p.43) pode-se destacar algumas mudanças, como os notáveis avanços em todos os setores tecnológicos, que levam a uma revolução tecnológica sem precedentes. A seguir apontaremos os conceitos básicos de cultura e multicultural e elucidaremos de forma mais clara como se classifica a nova sociedade.

Nesse sentido, apontamos que a mistura cultural não representa melhora ou inclusão. Juntamente com o advento tecnológico, Libâneo afirma que o avanço tecnológico: “atinge a poucos, deixando a maioria da população à margem da economia, além de provocar um tipo de exclusão cultural” (LIBÂNEO, 2013, p. 46). Essa exclusão cultural está ligada à baixa escolarização e a capacidade crítica muito aquém do esperado provoca a chegada nas escolas de um sem número de alunos que, mesmo não tendo variações da cultura dominante, estão à margem dela pelo despreparo.

O conceito de cultura vem sendo construído historicamente a partir dos séculos, referendamos o início do uso ainda com os romanos. Esses utilizavam o termo *colere* para identificar as formas de cultivo relativas à agricultura. Em seguida o termo cultura passa a ser aplicado no sentido de cultuar deuses e, por fim como uma maneira de cultivo da alma, ou seja, cultivo a partir da educação. Segundo Dias, “O indivíduo só é humano por possuir cultura, em contrapartida só encontramos a cultura junto aos seres humanos.” (2009, p.50) A construção cultural em todos os momentos da história se desenvolve a partir da educação, a passagem dos conhecimentos entre as gerações é algo comum a todos os povos, mesmo os sem escrita. Portanto, o processo de desenvolvimento cultural depende sobremaneira do sistema e das formas educacionais de um grupo, Contribuindo com essa ideia, Monteiro e Motta expõem que: “A educação é um processo inerente às comunidades humanas, desde que os nossos ancestrais passaram a viver em grupos, dominaram o fogo e, em volta dele aprenderam a contar histórias.” (2013, p. 9).

Atualmente o conceito de cultura está intimamente relacionado as transformações que os seres humanos promovem na natureza, tanto na natureza física quanto na natureza humana. Para Dias: “A cultura é uma segunda natureza que a educação e os costumes acrescentam à natureza de cada um, isto é, uma natureza adquirida, que melhora, aperfeiçoa e desenvolve a natureza inata de cada um.” Corroborando com essa ideia Bauman e May expõem:

Há, portanto o que pode ser mudado pela intervenção humana e ser formado de acordo com expectativas particulares. [...] As primeiras denominamos cultura, as outras, natureza. Assim, quando pensamos que algo é uma questão de cultura mais que de natureza, estamos inferindo que se trata de algo manipulável e, além disso, que há um fim desejável [...]. (2010, p. 202).

Cultura é o conjunto das representações e elementos de cada sociedade. Destacamos que as definições do que é ou não é cultura ficam sempre relacionadas a nossas vivências, tendemos a ser etnocêntricos nas análises, ou seja, avaliar as questões a partir do nosso ponto de vista e considerar o que é diferente de nós como sendo errado ou inferior. Nessa perspectiva, afirmamos que, no que concerne à cultura, não existe superioridade, mas sim diferenças que devem ser respeitadas por todos, concordando ou não.

Após conceituar brevemente o termo cultura partimos para o entendimento dos elementos multiculturais e sua aplicação na educação. Segundo Peixoto, a análise dos conceitos relativos ao multiculturalismo aplicado às escolas ainda nos anos 80 perde visibilidade nos anos 90 devido ao processo de implantação do neoliberalismo. Entretanto, no final dos 90 e início dos anos 2000 é retomando esse processo de construção multicultural nas escolas e mesmo diante disso, ainda hoje se enfrenta muitas dificuldades para dinamizar a aplicação desses elementos com embasamento teórico e prático na grande maioria das instituições escolares.

A educação nesse período passa a ser compreendida como um espaço específico para a abordagem das questões étnicas, raciais, e da luta contra o racismo e contra as discriminações de todos os tipos. Essas importantes questões começam então a ser apontadas nos diferentes textos que abordam o cotidiano escolar, os conteúdos de ensino e o tratamento das relações na escola e na sociedade. (Peixoto, 2009, p. 36).

Para melhor entender o conceito de multicultural utilizamos as definições de Santana (2009), que explica que o termo se refere a qualquer sociedade que conta com diferentes grupos ou comunidades culturais que buscam a convivência num mesmo território. É, portanto, um problema não só de educação, mas também de governabilidade para os países que contam com grupos diferentes. Segundo Santana: “o multiculturalismo tem sido utilizado como forma de revelar um problema social que ocorre em formações sociais específicas, nas quais convivem, em sua constituição, comunidades distintas entre si.” (2009, p. 53). O Brasil apresenta uma das sociedades mais plurais do planeta, em virtude de sua formação étnica reunindo em único espaço e tempo indígenas, africanos e europeus de várias etnias. Essa multicultural ligada à formação social e cultural está relacionada a traços como alimentação, musicalidade e principalmente elementos comportamentais e de valores.

Esses elementos culturais foram aos poucos sendo introduzidos na prática escolar e o conceito antigo de igualdade racial proposto pelos governantes brasileiros foi revisto nas décadas de 70 e 80. Nesse sentido, os direitos dos afrodescendentes e indígenas foram gradativamente sendo postos em discussão, segundo Santana (2009),

os princípios democráticos da educação estão ligados à constituição de 1988 e à LDB, leis que instituem a ideia de inclusão escolar.

O conjunto de leis que vem sendo aprovado no Brasil, como uma tentativa de inclusão e valorização de todos os setores, foi um importante avanço no sentido de melhoria da educação. Entretanto, a aplicação dessas leis depende e muito da correta implantação e execução nas escolas. Assim, um dos pontos essenciais para a efetivação dessas leis passa pela formação dos professores. Santana afirma: “A falta de uma abordagem multicultural na formação dos professores tem feito com que esses profissionais acabem reproduzindo uma ideologia educacional eurocêntrica” (2009, p.54), corroborando com essa afirmação, podemos demonstrar a conduta de um profissional da educação a partir das palavras de Perissé:

Professores que sabem garantir as boas regras de um diálogo respeitoso estão ensinando aos seus alunos que não é impossível conviver com pessoas diferentes, que aprender com as opiniões contrárias é gesto civilizado e caminho para a sabedoria, que não é absurdo, enfim apostar numa vida social e política a favor de um mundo melhor. (2012, p. 22).

A postura do professor em sala de aula, bem como a da escola como um todo, deve ser uma postura que endossa a posição de Perissé, onde as diferenças podem e devem ser respeitadas e aceitadas de modo a que todos, sem importar cultura ou posição, sejam respeitados e principalmente tenham suas ideias e pensamentos respeitados.

Aspectos da Gestão Escolar

Quando discutimos um processo de Gestão em qualquer setor, nesse caso específico, gestão escolar, nos referimos a elementos diferenciados como o setor financeiro, o setor administrativo, o setor legal, ligado às leis e normativas e por fim o setor das relações humanas. No caso de uma escola, por sua vez, há também o setor pedagógico. É fato que, no presente trabalho nos dedicamos a entender especificamente a gestão das relações humanas, o trabalho do gestor com alunos e professores da instituição, no que diz respeito ao seu aspecto humanitário e relacional.

O processo educacional como um todo é sociocultural, portanto, a gestão precisa necessariamente estar incluída nesse elemento sociocultural. Segundo Monteiro e Motta: “... a educação situa entre

as inter-relações complexas que produzem as dinâmicas socioculturais. Assim, ela é moldada pelos processos de representação e comunicação que estruturam a vida social e cultural das comunidades humanas.” (2013, p.10) A escola encontra-se no centro do processo dialético entre o passado e o futuro, o que fomos e o que seremos. Essa é uma das grandes problemáticas da gestão escolar, atuar nesse momento de redefinição cultural, manter a função conservadora de saberes, técnicas e valores culturais numa espécie de compromisso com o passado. Por outro lado, ter uma função inovadora, onde se busca revelar e formar capacidades das novas gerações. (Monteiro e Mota, 2013 p. 10-11).

A gestão escolar apresenta duas correntes antagônicas na atualidade, largamente estudadas e trabalhadas por Paro (2012). A primeira visão está ligada aos procedimentos administrativos, com métodos e princípios desenvolvidos e adotados na empresa capitalista. Já a segunda visão está ligada a negação da conveniência e a necessidade desses processos na administração escolar. Paro propõe em seguida uma terceira via de administração, que acaba por se tornar o cerne de seu trabalho: uma “administração escolar voltada para a transformação social”. Paro define: “A administração escolar, está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes.” (2012, p. 19).

A administração pode ser utilizada tanto como meio de mudança social, como meio de manutenção do *Status Quo*, a funcionalidade está diretamente relacionada aos interesses que ela serve. Sobre isso, temos atualmente um processo de administração escolar bastante conservador, ligado aos elementos da empresa capitalista. Entretanto, existem diferenças claras entre os objetivos das duas, pois as empresas em geral buscam produzir algo palpável. Segundo Paro: “... a escola visa a fins de difícil identificação e mensuração, quer devido ao seu caráter, de certa forma, abstrato, que em razão do envolvimento inevitável de juízo de valor em sua avaliação” (2012, p. 165). Paro segue afirmando que escola também trabalha diretamente com o elemento humano, o aluno não é um consumidor comum, pois ele participa do processo de construção da educação.

A busca por esses objetivos está intimamente ligada e varia de instituição para instituição. A sociedade multicultural em que estamos inseridos exige uma escola com uma gestão participativa e democrática e segundo Luck: “A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência”. (2006, p, 29).

Para Luck (2006), a participação precisa ir muito além de reuniões ou festividades da escola, onde efetivamente a comunidade escolar não decide nada, apenas endossa as decisões já tomadas anteriormente. É necessário um sistema de participação efetiva onde se possa ter uma participação como presença, como expressão verbal, como representação política, como tomada de decisões e, por fim uma participação como engajamento na tomada das decisões e da administração efetiva da escola Democrática.

Entende-se então que, para que possa ser funcional um processo onde a multiculturalidade é de fato respeitada na escola, onde todos os agentes educacionais tenham conhecimento e acima de tudo respeito com o diferente, é necessário que exista acima de tudo um processo de gestão democrática e participativa. Desse modo, onde todos os elementos da escola sintam-se incluídos no processo de gerir para que possam incluir no processo de ensinar.

Essa gestão além de democrática precisa garantir aos professores um escopo formativo que os torne capazes de receber e aceitar a nova condição social:

Em relação aos professores: boa formação profissional, autonomia profissional, capacidade de assumir responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos condições de estabilidade profissional, formação profissional em serviço, disposição para aceitar inovações com base nos seus conhecimentos e experiências, capacidade de análise crítico-reflexiva. (LIBÂNEO, 2013, p. 218).

Temos aqui um quadro geral do que esperar do profissional de educação, não bastando mais o conhecimento técnico-científico da sua área e tendo sim a necessidade de uma proatividade cada vez maior, essa sendo posta em direção ao processo de formação dos alunos. O professor continua insubstituível no processo de ensino-aprendizagem, mas precisa se adaptar às variações postas por essa nova realidade.

E a escola como fica?

Definidos os conceitos básicos que embasaram teoricamente e metodologicamente o trabalho, apresentaremos a partir deste tópico os resultados coletados com a pesquisa de campo. Inicialmente definimos o processo de coleta dos dados. Por se tratar de uma pesquisa de caso, focamos em uma escola estadual com mais de 900 alunos, localizada na zona urbana de Marau, cidade ao norte do Rio Grande do Sul, com grande quantidade de descendentes de imigrantes italianos, mas que vem recebendo constantemente migrações de vários pontos do estado do país e estrangeiros. Na presente escola foram entrevistados quatro profissionais, todos ligados à gestão escolar. Sendo que, um destes não devolveu o questionário no prazo, trabalhando na direção, coordenação pedagógica e orientação escolar. No trabalho, os respondentes serão identificadas com as seguintes letras A,B,C,D e terão suas identidades preservadas, bem como o nome da escola será mantido em sigilo.

A entrevista aplicada inicia com um questionamento sobre o perfil dos alunos da escola, conforme segue: “Você tem percebido um aumento no número de alunos que apresentam cultura, tradições, religiosidade, orientação sexual ou até nacionalidades diferentes?”. Os respondentes afirmam que acontece nos últimos anos um processo significativo de aumento da diversidade nas escolas. Assim, a resposta do questionário B foi objetiva, apenas afirmando que sim e, segundo as palavras da respondente A:

Sim, a diversidade em seus diferentes aspectos cresce a olhos vistos e a escola é um local onde as diferenças aparecem muito. Em razão do mundo globalizado e das mídias sócias acessíveis a grande maioria, a cultura, a religiosidade, a orientação sexual, a nacionalidade entre outros aspectos se mostram cada vez mais presentes e de certa forma aceitas, mesmo que de forma não unânime. Isto significa um começo de mudança de paradigma e uma evolução em se tratando de cultura e respeito à escolha do outro.

Para a respondente C a realidade confere com a resposta anterior, sendo destacado que: “Com isso os alunos estão vindo para nossas escolas com muitas características peculiares como: língua diferente da nossa, religião, cultura, costumes, tradições, orientação sexual, que dificulta muitas vezes o relacionamento dos educandos.” Corroborando com as informações já levantadas, percebemos que variedade cultural está cada dia mais próxima das nossas escolas,

segundo Libâneo: “De fato, professores e alunos convivem com uma pluralidade crescente de pessoas e grupos sociais. Vem aumentando a interação entre pessoas de diferentes lugares [...] Com isso as crianças nas escolas convivem com pessoas diferentes às vezes com culturas e costumes diferentes”. (LIBÂNEO, 2013, p. 56).

Na segunda questão os respondentes foram interrogados sobre um programa de recepção para alunos com diferentes identidades culturais. O respondente B afirma que todos os alunos: “são acolhidos como todos os demais. Não existe nada em específico.” O respondente A afirma que: “a escola tem no início de seu ano letivo a definição de um tema central, que vai nortear ações e projetos que irão acontecer ao longo do ano, objetivando com isto preparar os alunos para a diversidade o respeito às diferenças em seus diversos aspectos e também a convivência pacífica entre todos na Escola”.

Nota-se que o programa em questão trabalha valores que auxiliam no processo de recepção. Entretanto, não se trata de um programa ou projeto específico para as diferenças culturais. O respondente C analisa que “na maioria das vezes não existe um programa específico para fazer a integração do novo aluno ao processo de ensino, existe sim, a preocupação do professor em oferecer diversas estratégias para que o aluno se integre no processo ensino aprendizagem”.

Podemos perceber nesse ponto que, mesmo não existindo um programa específico para a recepção e a adaptação dos alunos, existe uma preocupação por parte tanto dos professores como da Instituição em receber e integrar os alunos de forma igualitária e solidária.

Na terceira questão o debate ficou em torno das dificuldades apresentadas para se trabalhar com as diferenças no ambiente escolar. Segundo o respondente C “a grande dificuldade está em o professor aceitar o diferente, a resistência de não querer mudar o que sempre foi assim”. Já para o respondente B “talvez alguns professores tenham esta dificuldade, por terem uma formação ‘tradicional’”. Para o respondente A, por sua vez, “a maior dificuldade em trabalhar com as diferenças é a mudança de pensamento e comportamento de muitos, que chegam com conceitos prontos sobre muitos assuntos e não entendem que ideias e opções diferentes, não devem ser julgadas e sim respeitadas, pois cada um é um ser único, com uma história ímpar.”

As respostas apresentam uma consciência das dificuldades de trabalhar as diferenças no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, também uma grande preocupação com que todos possam ser bem recebidos e atendidos dentro de suas necessidades. Entretanto, ainda há a presença clara dos educadores que prezam pelo sistema tradicional, mudar é algo impensável para alguns. Para Libâneo: “A escola de hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho etc.” (2013 p. 49-50).

A quarta questão levantada complementa a terceira, pois se refere à preparação do corpo docente para o trabalho e para a recepção desses alunos, bem como se esses profissionais trabalham pela inclusão ou promovem de alguma forma a separação e discriminação.

Ao serem questionados sobre a aceitação que os professores têm com as diferenças, o respondente C indica que “a maior dificuldade em trabalhar é o não querer como já citei, a rejeição por parte do educador. Seguindo, o respondente A afirma que “existem docentes que trabalham suas próprias dificuldades para alcançar um aprimoramento e poder trabalhar melhor com a enorme diversidade existente na Escola, porém há professores que ainda não despertaram para tratar de maneira diversa estas questões.” Em contraponto a essas opiniões, o respondente B afirma que “sim, dentro do perfil heterogêneo que a Escola apresenta”.

Analisando o contexto percebemos que existem professores preparados e que buscam aperfeiçoamento para receber os alunos com diferenças culturais, mas ainda existem exemplos claros de pessoas que se negam a aceitar a diferença e buscam das mais diversas formas reforçar a cultura dominante como a correta, sendo que o diferente é considerado inferior. Lembramos aqui a afirmativa de Reinaldo Dias: “em sentido científico não podemos distinguir graus de cultura, mais avançada, atrasada, melhor ou pior. Não faz sentido nenhum dizermos, por exemplo, que a cultura do branco é superior à do índio” (DIAS, 2009, p.50). Nesse caso, podemos afirmar que não existem superioridades culturais e sim diferenças culturais que precisam ser respeitadas. Para Libâneo “Há, portanto, um papel insubstituível das

escolas e dos professores de propiciar as condições intelectuais para toda a população, de modo a ampliar sua capacidade reflexiva, e crítica em relação às condições de produção e de difusão do saber científico e da informação.” (LIBÂNEO, 2013, p. 49-50).

Percebe-se aqui que o papel do professor, ao assumir cada vez mais importância e centralidade no ensino-aprendizagem, transformando elementos culturais em conhecimentos e saberes diferentes, depende sobremaneira da preparação desses profissionais e da aceitação desses diante das diferenças.

O quinto questionamento aborda a reação dos colegas educandos com a entrada de elementos novos e diferentes das suas culturas. Sobre isso, percebemos nesse questionamento uma unidade maior nas respostas, sendo que o respondente B afirma que “a recepção é muito acolhedora”. O respondente A menciona que: “Os colegas, em sua grande maioria são solícitos e tem atitudes de generosidade com o diferente.” Nesse quesito, o único aspecto apontado que destoa dessas informações vem do respondente C: “os colegas também excluem e impõem regras para o aluno pertencer àquele determinado grupo. Mas percebo que é menor o número de exclusão por parte dos alunos”.

Podemos evidenciar que os discentes têm uma recepção muito melhor no que diz respeito aos colegas com diferentes expressões culturais. Isso pode ser entendido pelo fato de o jovem estar inserido em um mundo cada vez mais veloz e interligado, as informações e conhecimentos sobre diferentes culturas chegam cada vez mais rápidas aos smartphones desses jovens. Segundo Libâneo: “É preciso considerar, além disso, que os alunos trazem para a escola e para as salas de aula um conjunto de significados, valores, crenças, modos de agir, resultante de aprendizagens informais, que muitos autores chamam de cultura paralela ou currículo extraescolar.” (LIBÂNEO, 2013, p. 57).

Para finalizar, os respondentes foram perguntados sobre quais as principais dificuldades para educar alunos com formas diferentes de pensar e agir. O respondente B afirma que “cabe apenas ao profissional aceitar as individualidades e peculiaridades de cada um.” Já para o respondente A “a falta de empatia e de se colocar no lugar do outro, a não aceitação de pessoas com ideias diferentes, o não entendimento de que seres humanos são diversos na sua criação e

histórias e a inflexibilidade de pensamentos são entraves para o respeito a diversidade.” Para o respondente C o processo de ensino como um todo precisa ser revisitado:

A escola como um todo necessita de uma mudança, mudança de paradigmas, objetivos estratégicas, funções e muito mais, para poder perceber que trabalhar, conviver com pessoas que pensam diferentes, pode e deve ser de enorme construção de conhecimento e evolução do ser. Acredito que pensar diferente, ter opiniões diferenciadas devem facilitar o processo educativo, ampliar as relações para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento do ser humano.

De fato, professores e alunos convivem com uma pluralidade crescente de pessoas e grupos sociais. Vem aumentando a interação entre pessoas de diferentes lugares, em boa parte devido à intensificação da migração decorrente.

Nesse sentido, apontamos que a variedade cultural na educação depende de um currículo intercultural que vise, segundo Libâneo: “o acolhimento da diversidade, isto é, o reconhecimento dos outros como sujeitos de sua individualidade, portadores de uma identidade cultural própria” (LIBÂNEO, 2013, p. 56). Isso se torna necessário, pois vivemos em uma sociedade multicultural que reflete diretamente na escola.

Finalizando

Ao concluirmos a pesquisa, por hora, podemos enfatizar que o processo educativo está intrinsecamente ligado à formação cultural de um determinado local. Ou seja, quando a sociedade passa a ser multicultural e traz elementos que diferem da cultura dominante em vários sentidos, como religioso, sexual, linguístico entre tantos outros, a escola recebe o reflexo dessa sociedade com a entrada rápida dos mais diversos elementos.

A instituição escolar em questão se mostra num todo despreparada para tamanha diversidade. Os currículos dos sistemas de ensino vêm sendo modificados pela Base Nacional Curricular Comum, mas da teoria à aplicação existe um longo e caminho a ser perseguido. Ainda que tenhamos profissionais com boa vontade, isso não se torna regra.

O que podemos inferir desse breve levantamento de dados é que, por mais que existam profissionais capacitados e com um bom

entendimento e respeito à diversidade cultural, ainda há presente na estrutura escolar o defensor do *tradicional*, que não está apto a mudanças e, portanto recebe com estranhamento o elemento cultural diferente. As novas gerações têm recebido com mais facilidade esse “diferente”, impulsionadas também pelo número significativo de informações disponíveis na palma da mão destes. É menos desafiador para os jovens ver o outro diferente de si do que para as gerações mais antigas.

Abre-se um grande leque de pesquisas a partir desse breve levantamento. Pode-se inferir aqui a necessidade de estudos que abordem com maior aprofundamento questões como a recepção dos discentes aos novos colegas, vindouros de outras realidades, bem como um estudo mais prolixo sobre como a escola e seus profissionais recebem essa nova realidade na prática. Isso, pois se sabe que a teoria está acompanhando e propondo resoluções.

Referências

BAUMAN, Zigmunt; MAY, Timm. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DIAS, Reinaldo. *Fundamentos de Sociologia Geral*. Campinas: Alínea, 2009.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FEDERIZZI, Alfredo. As escolas e a sociedade do futuro. In: CARVALHO, Mônica Timm. *Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino*. São Leopoldo: ed. Unisinos, 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Estudo de Caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. 2 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LUCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Artur. *Gestão Escolar: perspectivas, desafios e função social*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

PARO Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2012.

PEIXOTO, Madalena Guasco. Multiculturalismo e pós-modernidade: educação, e diferença e igualdade social. In: FELDMANN. Graziela Marina. *Formação de professores e a escola na contemporaneidade*. São Paulo: editora Senac São Paulo, 2009.

PERISSÉ, Gabriel. *Pedagogia do Encontro*. São Paulo: Factash Editora, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 4ª ed. São Paulo:

SANTANA, Gisele dos Santos. Multiculturalismo: educação e miscigenação. In: FELDMANN. Graziela Marina. *Formação de professores e a escola na contemporaneidade*. São Paulo: editora Senac São Paulo, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Roberto K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

A GLOBALIZAÇÃO DA MANIPULAÇÃO DIGITAL E TECNOLÓGICA

Luciane Andreza Tumelero

Introdução

Será que em um mundo globalizado, onde possuímos acesso a vários meios de comunicação, podemos ser tão manipulados? Justamente pelo excesso de informações e a escassez de conhecimento pré-adquirido é que isso ocorre. Em grande parte, as informações são transmitidas instantaneamente as massas já o conhecimento é um processo lento, contínuo, observado e experienciado, obtido de várias formas para além da informação. Possuo o objetivo de elucidar como as mídias interferem em nossas vidas diariamente, por meio da sedução, da persuasão e da motivação, nos levando a crer na ilusão de situações perfeitas e minando nossa capacidade de discernimento. As tecnologias da informação têm revolucionado as relações, hábitos e costumes, proporcionando certa mobilidade e agilidade em alguns aspectos e em outros nos detendo e aprisionando virtualmente. Atualmente a mídia é um agente de controle social bastante eficaz, pois monitora e observa os comportamentos padrões de uma sociedade a fim de mapear suas atividades, preferencias e necessidades em virtude de um sistema capitalista que visa o interesse econômico das grandes empresas transnacionais e globalizadas, esses interesses também tem a participação governamental configurando assim um instrumento de poder econômico e político, é neste setor que são feitos os investimentos mais importantes atualmente. A mídia no mundo contemporâneo produz um impacto muito profundo na vida das pessoas alterando significativamente as relações a nível global.

Nos últimos anos, as sociedades capitalistas passaram por fortes mudanças sociais, culturais, políticas e se reinventaram, contudo mantiveram suas características econômicas principais de exploração, dominação e produção de lucro. Com o processo de globalização o consumo se intensificou por intermédio das redes mercadológicas, financeiras e midiáticas, que estreitou as relações entre nações e empresas. O presente artigo ampara-se em pesquisa bibliográfica e está

distribuído em quatro itens principais, o primeiro aborda a evolução dos meios de comunicação o segundo trata dos antigos mecanismos de controle o terceiro aborda a sociedade movida pelo exibicionismo e o quarto as mídias e as salas de aula.

A evolução dos meios de comunicação

No século XIX, além do desenvolvimento da imprensa escrita outros avanços tecnológicos possibilitaram outras formas de comunicação como o telégrafo e o telefone, que permitiram a comunicação entre grandes distâncias, mas foi o rádio o grande responsável por eliminar as distâncias em termos sociais, mas esses estavam limitados à comunicação linguística e escrita. No século XX nasce a televisão, trazendo a tona um modo inovador, em que o ver prevalece ao ouvir, onde as imagens contam mais do que as palavras, um elemento que passa a fazer parte da formação das pessoas, bem como a gerar um novo tipo de ser humano e alterando como nunca seu modo de vida. Segundo Ianni:

Talvez se possa dizer que o que predomina na mídia mundial, no fim do século XX, é a imagem. Com frequência, as outras linguagens e aparecem de maneira complementar, ou propriamente subordinada a imagem. Tanto assim que a mídia apresenta aspectos e fragmentos das configurações e movimentos da sociedade global como se fossem um vasto espetáculo de videoclipe. Ao lado da montagem, colagem, bricolagem, simulacro e virtualidade, muitas vezes combinando tudo isso, a mídia parece priorizar o espetáculo. Tanto é assim que guerras e genocídios parecem festivais pop, departamentos do shopping center global. Os mais graves e dramáticos acontecimentos da vida de indivíduos e coletividades aparecem em geral, como um videoclipe eletrônico informativo, desterritorializado entretenimento de todo o mundo. (1996, p. 39).

As relações sociais cotidianas são muito diversas e envolvem laços de parentesco, vizinhança, amizade e outras convivências, formando uma rede de informações e socialização, porém no decorrer dos tempos essas relações diretas vêm perdendo espaço para outro tipo de interação. Gerada pela internet uma forma alternativa de laços sociais mantidos a distância, desterritorializando⁹ os espaços antes

⁹ Desterritorialização é um conceito usado pelo geógrafo Rogerio Haesbaert, que a define como diminuição ou enfraquecimento das fronteiras, com aumento da fluidez e mobilidade de pessoas, bens, capitais e informações.

utilizados. O que hoje se torna dispensável diante de um sistema que oferece não somente a comunicação instantânea, em qualquer distância, mas a liberdade de produção, veiculação, notícias, diversão e consumo.

A internet (sistema de interconexão de rede de comunicação) originou-se de um projeto militar desenvolvido nos Estados Unidos em 1960, com o intuito de um sistema de comunicação sem controle central, caso os outros meios de comunicação falhassem. Assim nasceu um sistema no qual as informações são geradas em muitos pontos e não ficam armazenadas em um único local, mas distribuídas em vários. Posteriormente a internet foi utilizada por pesquisadores de diferentes universidades e acabou se expandindo e evoluindo suas tecnologias até a atualidade. De 1960 até hoje o poder no processamento de dados aumentou absurdamente e os computadores foram se tornando essenciais para a organização e tarefas das pessoas, durante boa parte do século XX, as indústrias da computação e pesquisa inicialmente se limitavam a questão da durabilidade e funcionalidade dos produtos, hoje com o pleno desenvolvimento tecnológico continua sendo necessária a substituição de máquinas, programas e tecnologias em tempo cada vez menor e consequentemente a adaptação humana a tais. Ocorreu uma diferença significativa na utilização das tecnologias da informação e comunicação, uma interatividade do trabalhador com a máquina, onde não mais é possível dissociar ambos e longe de liberar a população dos atuais padrões de trabalho, estudos e vida pessoal.

Dos velhos aos atuais mecanismos de controle

A previsibilidade dos comportamentos sempre foi algo fundamental nas sociedades ao longo do tempo, ter o controle das massas é indispensável aos mecanismos de poder exercidos inicialmente pela igreja a qual detinha o controle em todos os aspectos, desde a religião, leis e economia. Após o Estado passa a exercer sua soberania sobre alguns destes aspectos, ambos sempre associados ao poder econômico. Essa associação persiste até hoje, por meio de outros agentes de controle social, pois conforme as sociedades foram evoluindo, os mecanismos de controle também foram se alterando e acompanhando essa evolução. Hoje além da religião, da escola, do estado, os meios

de comunicação em massa e as novas tecnologias são as principais maneiras de controle e manipulação social. Mais eficiente que os meios repressivos e ideológicos, os meios de comunicação e as redes sociais possuem uma capacidade além, por ser atrativa e sedutora com um potencial transformador de visões e comportamentos de forma lenta e contínua, pois consegue penetrar no mais íntimo das pessoas. Segundo Santos:

Quando o sistema político formado pelos governos e pelas empresas utiliza os sistemas técnicos contemporâneos ou seu imaginário para produzir a atual globalização, aponta-nos para formas de relações econômicas implacáveis, que não aceitam discussão e exigem obediência imediata, sem a qual os atores são expulsos da cena ou permanecem escravos de uma lógica indispensável ao funcionamento do sistema como um todo. (2008, p. 23).

Assim, percebe-se que o controle dos meios de comunicação anda ao lado das estruturas de poder presentes nas sociedades, privilegiando principalmente grupos com interesses econômicos e políticos, os quais também detém o controle das empresas de comunicação. E ambas juntas detém o poder sobre as massas passivas em uma sociedade industrial capitalista, onde infelizmente o consumo nas suas mais variadas formas predomina. Conforme adaptação de Norberto Bobbio, 2007.

A propaganda pode ser definida como divulgação intencional e constante de mensagens destinadas a um determinado auditório visando a criar uma imagem positiva ou negativa de determinados fenômenos e está muitas vezes ligada a ideia de manipulação de grandes massas por parte de pequenos grupos. (s.p.).

O próprio sentido da palavra massa é associado a algo homogêneo e moldável, diante da mercantilização da existência, onde tudo vira mercadoria destinada ao consumo em grande escala. Embora a futilidade e a ostentação caracterizem a vida das classes dominantes, a sociedade moderna é consumista não porque a massificação tenha levado essa sociedade a sentir necessidade de consumir, mas sim porque os produtos de consumo são em sua maioria associados a saúde, beleza, educação e trabalho. De todas as formas, é importante lembrar que a maioria dos produtos de consumo são usados, porque em geral eles possuem alguma utilidade. Santos define:

O consumo muda de figura ao longo do tempo. Falava-se, antes, de autonomia da produção, para significar que uma empresa, ao assegurar uma produção, buscava também manipular a opinião pela via da publicidade. Nesse caso, o fato gerador do consumo seria a produção. Mas, atualmente, as empresas hegemônicas produzem o consumidor antes mesmo de produzir os produtos. Um dado essencial do entendimento do consumo é que a produção do consumidor, hoje, precede à produção dos bens e dos serviços. O consumo é o grande emoliente, produtor ou encorajador de imobilismos. Ele é, também, um veículo de narcisismos, por meio dos seus estímulos estéticos, morais, sociais; e aparece como o grande fundamentalismo do nosso tempo, porque alcança e envolve toda gente. Por isso, o entendimento do que é o mundo passa pelo consumo e pela competitividade, ambos fundados nos mesmo sistema da ideologia. (2008, p. 24).

A “necessidade” de consumo é muito relativa, dependendo de cada sociedade, seus costumes, hábitos, status e poder aquisitivo. Para alguns a necessidade representa serviços básicos como alimentação, moradia, transporte, saúde, educação, já para outros esses serviços vêm acompanhados de muitos extras além de beleza, diversão, viagens, aquisição de vários bens e outros. Fato é que o consumo em geral é o combustível que move o veículo de qualquer tipo de produção.

Uma sociedade movida pelo exibicionismo e alienada as redes sociais

A tecnologia percorre um caminho sem volta, onde os recursos provenientes possibilitam constantemente novas formas de expressão e comunicação, atraindo pessoas de todas as idades e classes sociais. A atratividade pode ser explicada por vários motivos, mas em especial pela possibilidade de apresentar imagens que caracterizem uma versão de si completamente irreal e manipulada. Cabe a pergunta quem sou eu que preciso estar presente com tantos atores e em tantos espaços para que os outros me vejam?

Alguns críticos denominam a sociedade contemporânea como a sociedade do espetáculo, onde as pessoas expõem excessivamente aspectos de suas intimidades, conquistas, viagens e trabalho. Mais do que ser notados, almejam ser seguidos e idolatrados, dedicam praticamente boa parte do tempo ao ambiente online. As redes sociais virtuais possuem papel central na vida de boa parte das pessoas, especialmente os jovens que disputam o ciberespaço, onde são visíveis as

mudanças por vezes desconcertantes na concepção tradicional. A exibição de si e a contemplação do outro nas publicações em páginas e sites pessoais é alimentada seguidamente pela busca de popularidade, reconhecimento e um certo afeto. Evoluímos para nos importar com o que um grupo pensa sobre nós, mas não a ponto de levar em consideração o que milhares de pessoas vão pensar. Do útil ao fútil variam os conteúdos postados e incrivelmente os sem utilidade alguma são os mais visualizados e curtidos, sendo assim um reflexo das identificações e preferências dos seus seguidores. Somos recompensados com reações em curto prazo com curtidas que se confundem com valores e verdades.

Para muitos o tempo se resume em registrar e postar cada micro movimento realizado, como se através da observação dos outros fosse possível se tornar alguém mais significativo ou provar para uma sociedade que é feliz de fato e merece ser reconhecido por ela. O que alguns definem como liberdade na verdade não passa de mero engano ao seguir um roteiro definido por outros onde a consciência e a aceitação de ser quem se é não são levadas em consideração e o enquadramento é comum. Conforme Debord¹⁰:

A alienação do espectador em proveito do objeto contemplado (que é o resultado de sua própria atividade inconsciente) exprime-se assim: quanto mais se contempla menos se vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens, menos ele compreende sua própria existência e o seu próprio desejo. A exterioridade do espetáculo em relação ao homem que age aparece nisto, os seus próprios gestos não são seus, mas de um outro que olhos apresenta. (2003, p. 125).

Recuero (2009, p. 24) define a rede social como um conjunto dos elementos, atores que são os indivíduos ou os nós da rede, e suas conexões, as interações ou laços sociais. Partindo deste ponto, é possível analisar a dinâmica dos grupos sociais que se formam a partir das interações virtuais e observar como são, de que forma surgem, quais conteúdos produzem, o que os influencia e de que maneira os indivíduos interagem entre si. Dentro do ciberespaço o “eu” circula entre o privado e o público, hora sendo influenciado pelas informações padronizadas, hora influenciando, assim são alimentadas as

¹⁰ “Lá société deu spectaclé” é um livro do marxista Guy Deboard, publicado em 1967. Trata-se de uma crítica teórica sobre consumo, sociedade e capitalismo.

redes sociais na internet, pois é preciso ser visto para existir nesta sociedade virtual globalizada. Lévy¹¹ nos diz:

Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (1999, p. 17).

Juntamente com as questões de imagem, verificam-se também manifestações de ódio, preconceituosas, homofóbicas e racistas, segregando grupos além das fronteiras físicas. É outro lado perverso do espaço virtual, nestes casos promovidos agora também anonimamente e a distância, derivados de uma liberdade oferecida no ciberespaço. A internet é uma ferramenta social que possui capacidades de agregar e segregar ao mesmo tempo possui ampla utilidade desde que usada par fins construtivos e se entendendo que a vida de fato não se concentra ali e que valores são instituídos fora deste ambiente virtual, porém podem ser corrompidos e alterados por meio deste.

As mídias a as salas de aula

Na maioria das sociedades atuais no século XXI, o conhecimento é muito valorizado, mas muitas são as maneiras de obtê-lo. Hoje já não se pode atribuir à aquisição só pelos meios tradicionais e parâmetros de espaço e tempo. O impacto dos meios de comunicação e a informática remodelaram esse contexto e irão se alterar ainda mais no futuro. A internet é um sistema de comunicação que liga o mundo todo virtualmente, assim pode-se ter acesso a livros, revistas, jornais, obras de arte entre outras publicações, além de cursos virtuais. Os recursos tecnológicos já fazem parte da vida da maioria das pessoas inclusive das crianças precocemente através de jogos e conteúdos infantis o que desenvolve um apego excessivo aos aparelhos digitais desde muito cedo.

Mesmo que o acesso aos meios de comunicação ajude muitas crianças a acelerar seu processo de alfabetização, não é uma regra que deva ser utilizada indiscriminadamente, pois em muitos casos a internet tem implicado negativamente no rendimento e prática dos estu-

¹¹ Pierre Lévy em seu livro Cibercultura, publicado no Brasil em 1999 define o ciberespaço como o espaço de comunicação formado pela interconexão mundial dos computadores e das suas memórias em espaço virtual.

dantes. Tal situação pode ser elucidada quando, por exemplo, um conteúdo complexo ou uma obra extensa é reduzido em pedaços e resumos, como os apresentados em cursinhos preparatórios, que permitem que os alunos obtenham uma noção e lhes ajude a resolver as questões propostas, eles não terão o conhecimento integral da obra, apenas tiveram acesso a trechos desconectados de um todo.

Um novo modelo global de educação vem se estabelecendo, onde cada vez mais pessoas participam, diante disto é necessário estudar, compreender e reconhecer o papel pedagógico e utilitário das mídias na educação, essa tecnologia de informação oferece infinitas possibilidades de pesquisa, pois existem fatos e dados além da capacidade humana de processamento, onde é possível se obter uma diversidade de informações nunca antes vista. No entanto, depende muito de como essa tecnologia é utilizada no conhecimento, pois se encontram muitas versões de um mesmo fato, cabendo ao usuário identificar fontes confiáveis que mostrem pontos diversos de determinado assunto. O uso pedagógico das redes possibilita aos usuários construir seu conhecimento de forma grupal e em seu tempo discutindo e elaborando temas comuns globalmente e utilizando os bancos de dados conforme suas necessidades, essa dinâmica educacional vêm se expandindo conforme a possibilidade disponível das instituições, alunos e docentes.

O conceito de aula vem transformando-se constantemente, com os novos recursos há muitas possibilidades além das tradicionais, onde é possível estabelecer pontes entre o presencial utilizando um programa que integra o conteúdo, a comunicação e a administração das aulas. Isso sem dúvida é algo imprescindível na atualidade, onde o real e o virtual tornam-se inseparáveis, além de tornar a educação possível a muitos em ritmos diferentes. Diante deste contexto o papel do professor é decisivo, pois não basta encontrar uma informação, ler algo ou apreciar uma foto. É preciso refletir, questionar, argumentar e fazer associações necessárias para conseguir transformar o conteúdo em conhecimento e aprender a pensar sobre o papel que desejam exercer no futuro, onde robôs farão o trabalho de muitas profissões atualmente. Daí a importância de se desenvolver principalmente a inteligência emocional dos alunos. Para isso a tecnologia é útil se agrega para o trabalho que o professor presta aos alunos. O desafio é

constante, pois as mudanças são infinitas e nos compete acompanhar tais transformações com responsabilidade, ampliando nossa autonomia na construção de um conhecimento que transcenda conteúdo e memorização e substitua competição por cooperação. Contribuindo com essa ideia, Flores & Escola afirmam que:

A inclusão digital não significa somente o acesso as novas tecnologias. É necessário que cada criança/cidadão seja capaz de pensar, de relacionar, de inovar e de criar novas formas de conhecimento. Há que ter capacidade educativa no uso da internet e capacidade de aprender a aprender, para aprender a ser. (2008, p. 35).

A inclusão e acesso digital na educação tanto na forma síncrona ou assíncrona dependem de alguns fatores que ainda passam longe dos indicados como: ambientes, espaços e aparelhos adequados ao uso das tecnologias em sala de aula, disponibilidade de boa conexão de internet e profissionais minimamente habilitados e disponíveis a esta prática. De forma a possibilitar aos estudantes um ensino de qualidade que desenvolva habilidades múltiplas, em que todos se beneficiem principalmente aqueles alunos que não dispõem de recursos tecnológicos fora da escola. A esses alunos tais recursos são ainda impactantes, pois é no ambiente escolar que ambos se encontram pela primeira vez e será a partir destas experiências que algumas de suas concepções formam-se.

O que para muitos significa um simples *clac*, para outros é a única janela pela qual um mundo diferente é mostrado, histórias são contadas, descobertas e comparações são feitas e sentimentos produzidos. Por fim nota-se a importância de possuir no ambiente escolar condições físicas e humanas mais bem preparadas a fim de oferecer uma formação capaz de despertar nos estudantes capacidades criativas, reflexivas e conscientes de si e do momento atual, passíveis de empatia e respeito com o todo.

Conclusão

Todo o aqui exposto se constitui em uma rápida abordagem crítica de com a evolução tecnológica, especialmente os meios de comunicação e a internet, são nocivos apesar dos pontos positivos que essa evolução também nos proporcionou no campo da ciência, saúde, transportes e outros. Não há dúvidas de que nossos comportamentos e hábitos sofrem alterações além do necessário, juntamente com o de-

envolvimento de novas tecnologias. O difícil é reconhecer que algumas causam impactos mais negativos que outras, podendo alterar nosso modo de ser, pensar e perceber o mundo interno e externo de forma confusa. Como vivemos em um mundo de dualidades e conflitos a tecnologia pode despertar o pior em nós sendo utilizada para fins negativos resultando em mais fraudes, *fakes*, manipulações, revoltas e exclusão. A internet se tornou um mercado onde as pessoas são o principal produto, usando nossas fragilidades e tendências contra nós mesmos. A indústria da tecnologia trabalha constantemente para tornar as ferramentas cada vez mais utilizadas, porém com a globalização nem tudo se tornou global, as diferenças são inúmeras e graças a elas não será possível enquadrar a todos da mesma forma e com os mesmos mecanismos de manipulação. A distribuição e acesso as informações ainda são desiguais permitindo que em alguns lugares ainda se conserve hábitos conscientes, costumes e modos de pensar diferentes aos da maioria. Mas não será sempre assim, as tecnologias do futuro nos reservam recursos muito além do que possamos supor, mas o uso adequado e inteligente destas depende de uma evolução moral, ética e consciente de si e do outro, capaz de equilibrar a relação do homem com a máquina, que possibilite desenvolver o conhecimento e controle de nós mesmos, algo desafiador diante de qualquer tecnologia que possa vir a existir. Diante disso o estudo das ciências humanas possui papel fundamental na formação do ser humano, analisando suas complexidades, questionando suas criações, compreendendo as relações existentes, contribuindo na construção de uma sociedade mais justa que respeite a natureza e suas transformações de maneira menos prejudicial possível.

Referências

IANNI, Octavio. O mundo do trabalho. In: FREITAS, Marcos Cezar. *A reinvenção do futuro: trabalho, educação e política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. São Paulo: Versão para ebook, 2003.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Editora Record, 2008.

FLORES, P. A. Q. & Escola, J.J. *As novas tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento da língua*. Braga: Universidade de Minho, 2008.

NORBERTO Bobbio, *Dicionário de política*. Brasília, DF: UnB, 2007.

AS DIFICULDADES EDUCACIONAIS E EMOCIONAIS EM TEMPOS DE QUARENTENA

João Vitor Contarin

Começo da pandemia no contexto do vírus, a cultura Pop e o capital

“Por que discutimos? A vida é tão frágil, um vírus que adere com sucesso a um ponto na lama, fica suspenso em um interminável nada.” (MOORE e GIBBONS, 2009, s.p).

O coronavírus (COVID-19) vem atormentando a população mundial desde o começo do ano de 2020. O mês de março do referido ano foi o definitivo para muitas escolhas serem tomadas por diversos ramos capitalistas e de produção da sociedade brasileira graças ao coronavírus e sua influência na mudança do cotidiano de toda população.

O fato da epidemia ter iniciado e aparecido primeiramente na China no final do ano de 2019, fez com que uma onda enorme de xenofobia aparecesse ao redor do mundo. Sentimento esse que surgiu antes de qualquer outro, como empatia ou ajuda ao próximo. Ainda, como os métodos de prevenção da doença em território chinês foram radicais, o vírus pode ser contido rapidamente, causando uma tranquilidade e certo desleixo dos demais governos quanto as suas políticas de saúde, prevenção e movimento de sua população (DAVIS et al., 2020, p. 16).

No clássico romance em formato de histórias em quadrinhos de 1986, *Watchmen*, de Alan Moore (2009), considerado como um dos 100 melhores romances do século XX pela revista Times (GOODREADS, 2005), o anti-herói Ozymandias – inspirado no apelido grego do faraó Ramessés II e também no poema de Shelley (Wikisource, 1818) – vivendo em uma sociedade onde a tecnologia avançou mais do que o normal, por diversos motivos ocasionais que vão sendo trabalhados durante sua história e toda sátira envolvida, decide criar um plano de unificar todos os países do globo em plena Guerra Fria, visando assim evitar a ameaça nuclear constante dos anos 1980 entre os países de primeiro e segundo mundo. Seu plano consiste em criar uma ameaça, exterior ao planeta Terra (alienígenas) para que os

países que estão em eterna guerra ideológica e tecnológica se unam para combater a ameaça maior.

Ozymandias consegue realizar seu plano causando a morte de alguns milhões de habitantes de Nova Iorque no processo, um pequeno preço a se pagar. Alan Moore finaliza sua história neste momento, nos dando quase que certeza absoluta que a população realmente se uniu para este combate falso contra as forças extraplanetárias e a Guerra Fria finalmente teve seu fim. Entretanto a frase do personagem Dr. Manhattam fica ecoando como uma pulga atrás da orelha do leitor: “No final, nada nunca muda”. A abordagem deste pequeno resumo do romance não tem a intenção de incentivar teorias da conspiração sobre o coronavírus ou incentivar qualquer pensamento levantado por diversos líderes mundiais sobre os problemas do mesmo. Simplesmente imaginarmos o vírus como algo que veio para nos fazer refletir sobre nossos métodos consumistas e de vivências em sociedade.

Sim, este mal maior surgiu no mundo, e sim, diversos governos tentaram se unir – do jeito que sabiam fazer isso – em busca de uma solução para o problema desta doença: a criação de uma vacina. Entretanto, o que ficou como uma dúvida na nossa cabeça na obra prima de Moore, hoje na geopolítica mundial, se observa como algo completamente concreto. Como se não bastasse, podemos crer que estes métodos de prevenção de isolamento podem ser um preparo para os grandes dominadores do capital a futuros e eventuais desafios que podem surgir exigindo recursos, direitos, questionamentos perante sua dominação. (DAVIS et al., 2020, p. 33).

Diversos custos e exorbitantes quantias de dinheiros foram direcionados a pesquisa da cura e criação da vacina para o COVID-19 desde o começo de 2020 com toda a agitação que o vírus e a quarentena trouxeram a sociedade. Neste ponto da pesquisa para novos antibióticos e antivirais percebemos ainda mais essa disparidade do capital presente na grande indústria farmacêutica. Esta indústria não se preocupa e nem tem interesse em pesquisar qualquer tipo de prevenção “quanto mais doentes nós estamos, mais eles ganham. A prevenção não contribui para uma valorização dos acionistas” (DAVIS et al., 2020, p. 18). Mike Davis discute este assunto e como estamos atrasados por “opção” para combater o vírus, segue:

Das 18 maiores empresas farmacêuticas 15 abandonaram totalmente este campo. Medicamentos para o coração, tranquilizantes viciantes e tratamentos para a impotência masculina são líderes do lucro, não as defesas contra infecções hospitalares, doenças emergentes e assassinos tropicais tradicionais. Uma vacina universal contra a gripe – isto é, uma vacina que visa as partes imutáveis das proteínas de superfície do vírus – tem sido uma possibilidade durante décadas, mas nunca considerada lucrativa o suficiente para ser uma prioridade. (DAVIS et al., 2020, p. 11).

Talvez após toda essa pandemia ter um fim e o vírus for contido – como já aconteceu, em menor escala, com a Gripe Espanhola e H1N1 – a indústria farmacêutica se configure para um melhor atendimento das necessidades mundiais e pesquisas nas drogas controladas. Visto que é o caso que vimos em 2019 durante diversas pesquisas acadêmicas voltadas ao HIV que pareciam realmente promissoras, entretanto, paradas hoje com necessidades de pesquisar um vírus com possibilidades mais expansivas de contágio (GAUCHAZH, 2020).

Impactos na educação com o distanciamento social

Como vimos o impacto que o COVID-19 teve em toda a população mundial e em diversos meios da produção foi grande. Porém, sem dúvidas um dos setores que mais gera alvoroço e críticas pela sociedade é a educação. A educação não saiu ilesa dessas difíceis, mas necessárias, seleções de caminhos alternativos a serem tomados.

Com o início da pandemia e a necessidade do isolamento social, muitas escolas, principalmente e primeiramente privadas, decidiram começar com um ensino remoto. Este ensino teve algumas especificidades de acordo com as redes de ensino. Algumas adotaram ensino através de aulas gravadas e enviadas para os alunos, outras adotaram o método da videoconferência, onde as aulas aconteceriam “iguais” ao modo presencial, porém cada um em sua casa (aluno e professor) com câmeras e microfones ligados. Outras ainda decidiram apenas enviar atividades por e-mails aos alunos, onde estes teriam um período x de tempo para concluí-las, e então, reenviar para correção e avaliação, feitas pelo seu professor. Também há a mescla de métodos de ensino, trabalhando algumas horas por videoconferência, em seguida com aulas gravadas e, também, enviando atividades e avaliações para os alunos fazerem em casa. Vale a constatação que este tipo de método, e tantos outros, foram adotados por redes de educação

básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino Superior, Pós Graduações).

Estima-se aproximadamente que a população de jovens entre 5 e 19 anos refere-se a 20% da população total do Brasil em 2019 (IBGE, 2019), do mesmo modo, de acordo o censo de 2010, apenas 23,8% dos mais de 210 milhões de brasileiros têm acesso a internet (IBGE, 2010). Pesquisas mais recentes feitas pela Comitê Gestor da Internet no Brasil e o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (2018), mostram que o número de brasileiros com acesso a internet aumentou, porém, este aumento está muito mais relacionado com o acesso a internet disponibilizada em dados móveis de aparelhos celulares, e não de internet fixa a cabo, além de que o aumento ocorreu nas classes economicamente mais elevadas da população. Esses dados apresentam-se para uma reflexão básica de tese e antítese neste momento de tanto caos pandêmico. Sabemos que é importante que o mundo não pare o mercado não para, o capital precisa girar, não?

Então, estes 20% da população jovem precisam continuar estudando, não há o porquê ter este hiato na educação, toda essa população um ano em casa sem acesso ao estudo. Cria-se um ano vazio e “perdido” na educação brasileira. Por outro lado, não chegamos à metade da população brasileira com acesso a internet, logo, quanto dessa população jovem está tendo acesso decente à educação? Sem precisar mencionar o quão precário e problemático já é o ensino brasileiro em épocas ordinárias. Sabemos que muito do ensino (principalmente o de Séries Inicial e Fundamental) continua numa tentativa de ocupar o tempo livre destas crianças para que os pais consigam sair de suas casas e trabalhar ou praticar seus afazeres. A pergunta que não quer calar durante todo esse processo é: o quanto este ensino serve na educação? É só uma tentativa de deixar os profissionais da educação empregados? De ocupar as crianças enquanto seus pais as deixam em casa sozinhas? De continuarmos formando cidadãos ignorantes para o mercado de trabalho técnico e com o mínimo de educação possível?

Não se tem ao certo ainda previsões concretas de quando as aulas voltarão ao normal (será que o normal ainda existirá como houve uma vez?). O estado do Maranhão voltou a ter aulas presenciais em 50 instituições de ensino privado após menos de cinco meses de ensino remoto. Todas as medidas de segurança em prol da saúde fo-

ram tomadas: distanciamento, uso de máscaras, álcool em gel, aferição da temperatura de todos na escola. Entretanto, mesmo com toda essa infraestrutura, as aulas estão sendo executadas em forma de ensino híbrido (presenciais e aulas online), e, acredito que o aspecto mais importante deste ensino é a não obrigatoriedade do mesmo. Acredito ser de extrema importância este fator já que os alunos que não quiserem ter aulas presenciais podem continuar assistindo as mesmas de sua casa (G1, 2020).

Como vimos anteriormente, este ensino remoto já separa e muito a sociedade brasileira simplesmente pelo acesso a internet da população e na comparação dos métodos adotados entre as redes públicas e privadas de ensino. Todos esses fatores são somados a não obrigação de estar presente nas aulas presenciais, além da separação e do distanciamento entre docente e discente acontece ainda mais, sem falar na responsabilidade dada ao professor que agora, não bastando prestar atenção nos alunos em sala de aula, precisa, de algum modo, administrar o aprendizado de alunos que estão em suas casas. Creio que onde estes aspectos serão refletidos com mais luz não apenas no ensino destes afortunados, mas sim na sua saúde mental.

Como mencionado anteriormente, sobre as epidemias passadas, seria interessante entendermos o espectro delas e as decisões educacionais que foram tomadas na Gripe Espanhola e H1N1, e como essas decisões são, espantosamente, parecidas com as vividas agora durante o COVID-19, podendo ser vista nas decisões tomadas por algumas escolas, os processos de “aprovar todos os alunos” sugeridos pelo Estado, revoltas de país e população em geral, como poucos privilegiados tiveram uma vantagem colossal sobre os demais em qualquer aspecto social, e como ambos presidentes, da época, 1918, e agora, conseguiram ter noções e pré-conceitos muito semelhantes (PÁTIO, 2020).

Das dificuldades enfrentadas em suas casas/sala de aula, e a felicidade.

Se em tempos normais, o problema do professor era conseguir manter a ordem em sala de aula, a bagunça ou qualquer outra falta de disciplina e normas de convivência, hoje o problema é outro. Muitas aulas por videoconferência mais se parecem com um profissi-

onal da educação dando sua aula para si mesmo enquanto olha para o computador durante todo o período. Raras são as manifestações de alunos para fazer perguntas, questionamentos.

O problema maior ainda se referente a esta metodologia, pois a falta de confirmação que o professor pode ter que seus alunos podem estar fazendo as atividades que são pedidas para a execução ou não. Solução para tal agouro foi a de encaminhar trabalhos para os alunos fazerem e devolverem, sempre, é claro, valendo notas essenciais para completar seu ano letivo. Agora imaginemos como o cenário se encontra no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, onde os alunos possuem em suas grades curriculares, em média, 10 diferentes disciplinas no ensino fundamental e 16 no ensino médio. A quantidade de trabalhos é maçante, tanto para o professor cria-los e corrigi-los, quanto para o aluno realiza-los.

Não bastasse toda esta sobrecarga de atividades, as realidades que ambos sujeitos da nova sala de aula passam em suas “casas de aula”¹² são diversas. É importante lembrar que se nem os profissionais da saúde estavam preparados para uma pandemia desta magnitude, o despreparo dos profissionais da educação tende a ser igual ou maior. Além disso, podemos elencar a diferença social existente no Brasil que vai se refletir tanto nos diversos professores e alunos que estão tendo aulas neste momento. Nem todos professores têm as mesmas ferramentas disponíveis para uso, e quando este professor tem esta ferramenta, o aluno pode não ter. A desigualdade está muito mais visível. Professor e aluno se reinventaram. Uso de redes sociais, e-mails, programas compartilhados por nuvem são quase essenciais nesta pandemia. A escola está longe de ser a ideal, porém é a escola possível que temos hoje.

Todos estes problemas, angústia, faltas de recursos, refletem na insatisfação dos pais e responsáveis dos alunos - principalmente se for uma rede de educação privada -, na insegurança e frustração dos professores, e claro, acima de tudo, na eficiência educacional e saúde

¹² Casas de aula é um termo criado para este momento de pandemia. Tendo em vista o distanciamento de suas corriqueiras salas de aula nas escolas, tanto aluno quanto professor se veem obrigados a tentar criar o mesmo ambiente de foco educacional em suas casas. Tarefa difícil até então. Se o aluno está sozinho em casa ocorre a perda de foco na aula e interesses em atividades secundárias. Se existe pessoas em casa, é comum ouvir rádios e eletrodomésticos ligados ao fundo, além de conversas paralelas.

mental dos alunos. Em suma, todo espectro que envolve os profissionais da educação estão fora da sua zona de conforto – o que as vezes pode ser encarado como algo bom – entretanto, nenhum deles consegue pensar na educação em si, no ato de ministrar uma aula ou no de participar da aula, e estar em um estado emocional de alegria enquanto o faz. A felicidade virou algo distante na vida destas pessoas. Tendo em vista isto “o que revela a própria conduta dos homens acerca da finalidade e intenção de sua vida, o que pedem eles da vida e desejam nela alcançar? É difícil não acertar a resposta: eles buscam a felicidade, querem se tornar e permanecer felizes.” (FREUD, 2010, p. 20)

Sendo que todos buscam a felicidade, e o ambiente das salas de aula se transformou em um momento hostil, onde ambos professores e alunos não se sentem bem, trabalhando ou tendo aula, sendo ativos ou passivos no processo. Podemos dizer que em certo âmbito um sentimento parecido a esse ocorria em tempos ordinários, entretanto havia o contato, os alunos tinham um momento para brincar, para se unirem em grupos, conversavam e interagem socialmente, no mundo real. Salas de aula onde era proibido qualquer uso de eletrônicos por normas da própria escola, hoje são instrumentos necessários para a didática. Enfim, tudo parece fora do seu eixo. Não existe mais cotidiano e nem uma rotina comum.

O médico Sigmund Freud afirma termos evoluído nossas mentes através do tempo e cultura para buscar o que nos é familiar, nessas buscas no cotidiano das nossas vidas humanas, a satisfação é a tarefa econômica da nossa vida (2010, p. 39). Não bastasse apenas isso, em uma vida tão monótona, onde não nos é recomendado sair de casa, ter contato social com pessoas fora do nosso círculo de vivência, onde vamos encontrar essa satisfação? O quanto simplória, e talvez patética, virou nossa busca e a realização com a felicidade? Difícil respondermos estas questões em uma sociedade tão ampla onde cada mente de um integrante da escola é um universo a parte.

Analisar, compreender, readaptar e aplicar

Muito se especula de como será no ano de 2021, isso acreditando com todas as emoções que até o começo desse ano a vacina já exista e o controle no combate ao coronavírus tenha sido apaziguado. Então, o ensino voltará ao normal e tudo retorna a ser do jeito que

sempre foi. Especula-se que a necessidade de uma carga horária maior para compensar este ensino remoto atual e atividades diagnósticas diversas para retomada do conteúdo venha a acontecer quando o retorno às aulas presenciais venha a acontecer. Admitir a necessidade desta carga horária além das 2400 horas que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2020) regula já não é admitir a falha do ensino? Entretanto, o papel do profissional com seu aluno está no agora.

Talvez Alan Moore estivesse certo, podemos pensar no seu projeto totalmente utópico de realidade como algo que tem uma base ideológica bem mundana. A economia hoje se vê projetada de forma diferente e continua. “Mas as economias capitalistas contemporâneas são 70 ou mesmo 80% impulsionadas pelo consumismo. A confiança e o sentimento dos consumidores tornaram-se nos últimos quarenta anos, a chave para a mobilização de uma demanda efetiva e o capital tornou-se cada vez mais orientado pela procura e pelas necessidades” (DAVIS et al., 2020, p. 20). Os poderosos dominadores dos meios capitalistas não se preocuparam com seus consumidores, com seu público. Visaram criar uma ilusão para mostrar ao máximo possível que nada mudou que tudo podia ser vivido como antes, com apenas algumas mudanças. As escolas privadas estão fazendo o mesmo, na medida do possível, para que seus “clientes” não fiquem insatisfeitos com os trabalhos prestados e não retirem seus “produtos” de suas instituições.

Quem sabe chegará o momento em que possamos olhar pra trás e realmente aprender com nossos erros. Trazendo de volta a brilhante novela em quadrinhos de Alan Moore (2009) para o debate, e como as tramas e falas presentes em seu quadrinho, em situação de conflitos de Guerra Fria, se enquadram no momento atual. Observar e compreender nossos erros cometidos com a falta de prevenção a esse vírus e todo o despreparo, para que num futuro consigamos lidar com uma situação dessas de maneira melhor, mais preparada e sem caos, nas nossas vidas pessoais, profissionais e acadêmicas. As primeiras palavras de Moore com seu leitor:

Mas seguiram os excrementos de devassos e comunistas sem perceber que a trilha levava a um precipício até ser tarde demais. E não me digam que não tiveram escolha. Agora o mundo todo está na beira do abismo contemplando o inferno e os liberais, intelectu-

ais e sedutores de fala macia... de repente não sabem mais o que dizer (MOORE e GIBBONS, 2009, p. 1).

De toda maneira, as ciências humanas poderiam tomar um papel fundamental na vida do aluno neste momento de pandemia global. A necessidade que o professor tem de apresentar esta nova realidade para o aluno é algo que não está no currículo acadêmico, é algo que não vai aparecer em um vestibular de ingresso ao ensino superior, mas é algo que aperfeiçoará a compreensão geral do aluno neste momento tão afortunado e único vivido por todos. Assim, pode-se instaurar um sentimento mútuo de empatia pelo estado atual da educação, empatia para entender como as vidas dos professores e dos alunos não estão sendo tranquilas ou acomodadas, longe disso.

Acredita-se então a necessidade desta compreensão da realidade atual, entender como os polos capitalistas estão se movendo neste momento, as dificuldades passadas por toda a esfera econômica da população mundial, a diferença em cada sociedade distinta, e o que podemos tirar de importante de toda situação. Sendo assim, quem fará com maior êxito esta tarefa dentro do ambiente escolar, são as ciências humanas.

Precisamos compreender a realidade, mais do que nunca, em que o estudante está inserido. E uso deste verbo no plural porque realmente quero que todos nós possamos compreender esta realidade, não só professores como eu, que trabalha com turmas frustradas de Ensino Médio e Fundamental, mas qualquer professor de ensino básico. Precisamos questionar qualquer atitude que a escola tomar, indubitavelmente, em prol da vida de cada um dos alunos, e das nossas igualmente. Tentar de alguma forma, mais do que nunca, adaptar estas aulas para que o aluno consiga tomá-la para si de forma mais amena, prazerosa e até descontraída algumas vezes. Do jeito que as aulas tem se projetado, nunca foi tão difícil ouvir um “Obrigado pela aula, professor (a)” de um discente. Sobre isso e indo além, Paulo Freire: “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.” (1981, p. 16).

Acreditando na existência de dois professores possíveis neste ensino remoto, difere-se o professor que está imparcial em suas aulas e

apenas as aplica da maneira mais agradável possível a si mesmo. Em contraste, temos o educador que está tentando criar novas maneiras do educar, que busca constantemente maneiras de fazer o aluno “acordar” em sua casa para a aula que está acontecendo, este professor que grita e se desespera na solidão de sua casa. O docente está fora de sua zona de conforto, mais do que jamais esteve. Não se pode negar a frustração em cada aula trabalhada, aquele sentimento de poder ter feito algo diferente e melhor. É importante aproveitar essa constante estadia longe da zona de conforto para realmente pensar em algo que não havia sido trabalhado antes, inserir realmente o aluno em sua aula, pode começar a ajudar na saúde mental dos agentes passivos e ativos durante o período letivo.

Aplicar algo novo sempre é difícil, sem dúvidas é muito mais desafiador para o profissional que há tanto tempo trabalha da mesma maneira seus diversos conteúdos. Acredito que toda experiência é válida. Desafiaria aqui, a cada docente, neste momento afortunado da história da humanidade, algo tão atípico do que vem se passando, tentar tratar a sala de aula como tratou em seu estágio na época em que era um acadêmico do ensino superior. Testar, gastar um tempo nesse planejamento diversificado, se aventurar na sala de aula e sim, ficar nervoso, nervoso como se fosse a primeira vez. Se errar, paciência, analise o erro, compreenda-o, readapte quantas vezes forem necessárias e tente aplicar novamente.

Creio que o desafio maior fica para que cada docente consiga ver o microfone dos alunos saindo do mudo, ou talvez recebendo uma resposta por e-mail, rede social, ou até impressa, com a tão desejada frase: “Obrigado pela aula, professor”.

Referências

BNCC. *A base*. Disponível em: <<https://bit.ly/2YdDkRV>>. Acessado em: 20/08/2020.

CGI. *Acesso a Internet por banda larga volta a crescer nos domicílios brasileiros*. Disponível em: <<https://bit.ly/34cpUcG>>. Acessado em: 20/08/2020.

DAVIS, Mike, et al. *Coronavírus e a luta de classes*. Brasil: Terras sem Amos, 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ed. Brasil: Paz e Terra, 1981.

FREUD, Sigmund. Freud (1930-1936) *O mal-estar da civilização e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

G1, Maranhão. *Volta às aulas na rede privada do Maranhão*: Veja fotos do primeiro dia. Disponível em: <<https://bityli.com/TX5iy>>. Acessado em: 16/08/2020.

GAUCHAZH, Saúde. *HIV*: seis avanços no combate à aids registrados em 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/qrezM>>. Acessado em: 16/08/2020.

GOODREADS. *Time Magazine's All-Time 100 Novels*. Disponível em: <<https://bit.ly/2PZahgq>>. Acessado em: 18/08/2020.

IBGE. *Conheça o Brasil*. Disponível em: <<https://bityli.com/hR489>>. Acessado em: 16/08/2020.

IBGE. *Censo Demográfico*. Disponível em: <<https://bityli.com/qe1Kn>>. Acessado em: 16/08/2020.

PÁTIO, Redação. *Em 1918, gripe espanhola fez escolas aprovarem todos os alunos no Brasil*. Disponível em: <<https://bityli.com/tzK4p>>. Acessado em: 16/08/2020.

MOORE, Alan; GIBBONS, Dave. *Watchmen*. Barueri: Panini Books, 2009.

WIKISOURCE. *Ozymandias* (Shelley). Disponível em: <<https://bit.ly/31dsmh1>>. Acessado em: 20/08/2020.

OS JOGOS ELETRÔNICOS ALIADOS À EDUCAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS TECNOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andrei Carlesso

Introdução

Sabe-se que atualmente os professores do ensino básico depararam-se com desafios diversos em suas práticas docentes diárias. Dentre os principais desafios referentes ao ambiente escolar, um em especial chama a atenção: como despertar a motivação dos estudantes durante as aulas e torna-las atrativas e participativas? Certamente as respostas para esse desafio podem ser variadas, visto que existem diversas metodologias de ensino para serem aplicadas no meio escolar visando a motivação dos estudantes.

Uma das possibilidades para despertar a atenção, atrair e motivar os estudantes durante as aulas concentra-se em aproximar os professores dos estudantes por meio de práticas escolares que melhor se alinhem aos interesses, sobretudo, dos estudantes. Os jogos eletrônicos (JEs) consistem em um aparato tecnológico amplamente disseminado no contexto social dos estudantes na atualidade. Os mesmos são compreendidos pelos estudantes como uma ferramenta de lazer e diversão, no entanto, há grandes possibilidades de utilização dos jogos eletrônicos em sala de aula, atribuindo-os e relacionando-os com o ensino de Geografia, tornando assim o processo de ensino e aprendizagem algo prazeroso e divertido para os alunos.

Para evidenciar o potencial dos jogos eletrônicos no ensino, especialmente no ensino de Geografia, uma pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da utilização de tecnologias aplicadas ao ensino de Geografia. Concentrando-se em estabelecer uma abordagem pedagógica atualizada em relação às tendências contemporâneas a partir da utilização dos JEs no ambiente de ensino. Assim, em um primeiro momento o presente artigo apresenta as tecnologias como recurso motivacional, onde destaca-se a importância de utilizarmos as tecnologias como recurso motivacional no ambiente escolar. Na sequência, evidencia-se a utilização dos jogos eletrônicos como metodologias

tecnológicas e, ainda, os jogos eletrônicos aplicados ao contexto do ensino de Geografia, destacando o uso dos jogos eletrônicos aliados ao processo de ensino e aprendizagem para a disciplina de Geografia. A seguir, apresentam-se sugestões didáticas e práticas para o uso de jogos eletrônicos no ensino de Geografia. Por fim, por meio das considerações finais, buscou-se discutir os resultados encontrados com relação à importância do uso de ferramentas inovadoras no ensino de Geografia, sobretudo as tecnologias relacionadas aos jogos eletrônicos.

As tecnologias como recurso motivacional

É bastante comum encontrarmos estudantes desmotivados nas salas de aula da educação básica. E a que podemos atribuir esse problema? O senso comum geralmente responsabiliza o proceder do professor por conta de suas práticas, geralmente, tradicionais, que pouco agradam ou despertam o interesse dos alunos durante as aulas. Apesar disso, há uma série de fatores pelos quais pode-se dividir essa “culpa” e, que ao mesmo tempo, podem ser fundamentais para o processo de inclusão dos estudantes durante as aulas, resultando, por consequência, na motivação destes estudantes (FARINA; GUADAGNIN, 2007). Entretanto, não basta focarmos em apenas garantir essa condição motivacional aos estudantes, é preciso garantir sua atenção. Esse é um requisito necessário para a produção da aprendizagem e seu sucesso depende da aceitação do aluno quanto às atividades de aprendizagem. Ou seja, obter sucesso nesse contexto significa apresentar recursos motivadores o suficiente para despertar e prender a atenção dos alunos durante as aulas (POZO, 2002).

Pozo (2002, p. 148) ainda destaca que “uma forma de atrair ou chamar a atenção dos alunos é lhes apresentar materiais interessantes na forma e no conteúdo. A motivação é também um requisito para a atenção, principalmente quando é preciso mantê-la durante certo tempo”. Compreende-se então, que é fundamental proporcionar condições motivacionais, mas da mesma forma, há de se despertar a atenção dos alunos aliando didática e materiais atrativos suficientes para garantir uma estratégia pedagógica eficiente.

Diante desse panorama, é possível afirmar que o uso das tecnologias pode ser considerado uma estratégia pedagógica em poten-

cial para atrair a atenção e motivar os estudantes, e que, quando utilizadas e conduzidas com frequência no ambiente escolar, podem apresentar resultados favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem. Mesmo, e principalmente, nas turmas desinteressadas, o uso de tecnologia torna-se indispensável “[...] para aguçar a curiosidade do aluno pelo aprender, por essa ser de interesse do aluno, por ser interativa e também por já fazer parte do mundo do aluno” (DALL’ASTA, 2006, p. 212).

No atual momento em que vivemos, denominado técnico-científico-informacional (SANTOS, 1994), a informática faz-se necessária por todos os contextos que se possa imaginar, inclusive o escolar. Logo, há uma necessidade de se aliar as práticas docentes com as tecnologias que constantemente surgem e, da mesma forma, se atualizam, já que

essas tecnologias apresentam vasta aceitação em crianças, jovens e adultos, pois fornecem características interativas através de suas potencialidades lúdicas e de socialização do saber. [...] A escola pode explorar seu uso para melhorar a qualidade do ensino e fazer da sala de aula um local de aprendizagem coletiva, onde os sujeitos construam seus conhecimentos em clima de colaboração (DALL’ASTA, 2006, p. 208).

Entretanto, seria possível afirmar com propriedade que as tecnologias seriam a solução para despertar a atenção e a motivação dos estudantes frente a atual realidade escolar? Mesmo que os mais céticos possam acreditar que as tecnologias no meio educacional não sejam a solução ideal, essas com certeza podem ser uma ferramenta fundamental para a prática docente; sendo que se faz necessária não só a compreensão do professor frente importância do uso das tecnologias na educação, mas também que o mesmo as utilize criticamente em favor de suas práticas docentes.

Logo,

[...] o professor consciente e crítico deve ser capaz de compreender a influência da tecnologia no mundo moderno e de colocá-la a serviço da educação e da formação de seus alunos, articulando as diversas dimensões de sua prática docente. O professor desempenha um papel de guia, de colaborador e mediador na formação dos alunos, que são os protagonistas de sua própria aprendizagem. (RICHETTI; BRANDÃO, 2006, p. 125).

Há de se ter, porém, condições suficientes para que os professores se apropriem de tais recursos tecnológicos, a partir de formação acadêmica eficiente ou mesmo formações continuadas de professores voltadas para esse contexto. Segundo Richetti e Brandão (2006), o importante no processo de aplicação de novas tecnologias em educação não se trata do ato de treinar professores para o uso de novas ferramentas, mas sim, permitir que essas novas ferramentas forneçam subsídios para que os professores criticamente se apropriem das mesmas em seu contexto didático-metodológico, repensando e reinventando o ato de ensinar. Assim, é preciso que o professor possa ser inserido no mundo tecnológico em que vivem os estudantes, mais do que isso, é preciso que os professores sejam capazes de aproximar-se da linguagem falada pelos estudantes e cativá-los em suas aulas por esse meio.

Os jogos eletrônicos como metodologias tecnológicas

Dentre as várias formas de se associar as tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem, os jogos eletrônicos se apresentam como um recurso importante para essa mediação. Para Mattar (2009, p. 56, grifo do autor) os “elementos de games, por exemplo, estimulam a lembrança do aprendizado anterior, geram desempenho e fornecem *feedback* [...]”. Além disso, elementos de games tocam no domínio afetivo, uma fonte de motivação potente mas muitas vezes subutilizada”. Ao evitarmos tal subutilização e inserirmos os JEs no contexto escolar em maior frequência, é totalmente possível fazer ligações entre o conteúdo digital e os conteúdos científicos abordados em sala de aula, tornando as aulas prazerosas e atrativas aos estudantes. Além disso,

a aplicação desse recurso, como ferramenta metodológica ao ensino, pode proporcionar uma aproximação e interação entre professor e aluno, e entre os próprios alunos, que é fundamental para o desenvolvimento não só dos alunos, mas também do(s) professor(es). Podemos colocar também que o uso dos jogos eletrônicos poderá proporcionar um ambiente novo em sala de aula, onde o real e a ficção se relacionam para o surgimento de novas questões, fato que há algum tempo faz-se necessário. (PEREIRA; ARAUJO; HOLANDA, 2011, p. 42).

É inegável, portanto, que os JEs despertem o interesse dos alunos, visto que estes são consumidos diariamente pelos estudantes a partir de diferentes formas, seja enquanto jogam, ou quando assistem outras pessoas jogarem através de sites, de vídeos e/ou de transmissão ao vivo. Os estudantes, inclusive, os consomem nas imediações do ambiente escolar, afinal de contas, não é difícil encontrar um estudante cercado por um grupo de amigos enquanto joga em seu smartphone no intervalo das aulas; nem são raras as situações em que é necessário interromper uma aula para chamar a atenção de um estudante que esteja jogando ou assistindo a algum vídeo relacionado aos games. A partir do último comportamento mencionado, o professor acaba por distanciar-se de tal recurso digital (e do estudante), muitas vezes rechaçando-o no momento em que tal comportamento é flagrado. Porém, é correto (do ponto de vista pedagógico) impedir que os estudantes realizem essa prática sem que haja um diálogo sobre o assunto? E se os JEs fornecessem ao professor a possibilidade de utilização de uma nova metodologia para as aulas?

Nessa perspectiva, cabe ao professor não se desfazer de tal ferramenta, tendo em vista que é apenas uma brincadeira que não leva a nada, pois pode ser nesse momento, que aquele aluno menos participativo e mais desmotivado comece a descobrir o interesse pela aprendizagem. O educador deve ter consciência de que os games fazem parte da realidade do educando. (PEREIRA; ARAÚJO; HOLANDA, 2011, p. 42).

Obviamente que esse recurso se utilizado erroneamente pode comprometer a ordem e o desenvolvimento das aulas, mas se direcionado pedagogicamente para o rumo certo, pode representar uma ótima ferramenta metodológica. “Os jogos eletrônicos possuem características lúdicas e atrativas e podem contribuir para o ensino, desde que sejam bem trabalhados, os mesmos podem corresponder a uma prática eficiente a ser utilizada durante as aulas” (ARAÚJO; LEAL; EVANGELISTA, 2014, sp.). Logo, é necessário um cuidado especial e uma preparação docente antecipada quanto à utilização de tal recurso em sala de aula, “[...] é necessário um conhecimento prévio por parte do docente que pretende aplicá-lo, pois, a utilização mal planejada desse recurso pode atrapalhar e confundir os alunos que participam da experiência” (ARAÚJO; LEAL; EVANGELISTA, 2014, sp.).

Os JEs podem ser utilizados na educação como ferramenta educacional de diversas formas, que serão abordadas no decorrer deste artigo. Os mesmos independem de terem sido planejados para fins educacionais, sendo possível, inclusive, utilizar mesmo os JEs que jamais pensaríamos em aplicar como metodologia de ensino, dado o seu nível de violência explícita ou linguagem inapropriada, por exemplo. A ideia é que, após passar por uma triagem adequada e enquanto aplicado em um ambiente escolar formal, o jogo seja capaz de ensinar algo relevante aos estudantes (MENDES, 2016, p. 80-81).

É importante nesse caso, a preparação prévia ao momento da prática pedagógica de utilização dos JEs em sala aula, principalmente, para que os estudantes não se confundam durante tal momento de interação com o uso de JEs. O professor deve sempre deixar claro aos estudantes os seus principais objetivos didáticos durante esse tipo de aula/atividade, já que os alunos podem facilmente conceber que a metodologia apresentada seja puro entretenimento, visto que o jogo em sua essência não se trata de um material didático. Na verdade, o principal objetivo de sua aplicabilidade em sala de aula está em trabalhar os conteúdos específicos propostos. Assim, a relação de tal dinâmica com os conteúdos dependerá quase que exclusivamente do educador, deixando evidente a necessidade da preparação docente prévia quanto à sua utilização (BREDA, 2013, p. 8-9).

Os jogos eletrônicos e o ensino de Geografia

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) “estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta”. Assim, o estudo de Geografia nos permite inferir que essa ciência é bastante abrangente, o que nos possibilita abordar os seus conteúdos em sala de aula de diversas formas, o que muitas vezes pode nos levar ao comodismo de ensinarmos só por ensinar, sem nos reinventarmos e aproveitarmos algumas ferramentas e recursos indispensáveis para cativarmos os estudantes nesse processo.

Por meio dessa perspectiva, é essencial desenvolver metodologias que sejam suficientemente atrativas e motivadoras para o pro-

cesso de ensino e aprendizagem desde a formação inicial dos professores. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 29),

na formação do professor de Geografia, há necessidade de fazer escolhas em meio ao universo de conhecimentos estudados em Geografia e nas ciências afins; de levar em conta a estrutura da própria disciplina; de rever e produzir outro saber que considere a essência do pensamento geográfico atual e estudá-lo com o público específico de alunos.

Isso nos remete ao que já foi abordado anteriormente: o professor necessita repensar a sua prática, selecionando os conteúdos geográficos e como aborda-los em sala de aula com base no que os estudantes (público específico) consideram interessante, ou seja, falar a sua linguagem. Entramos, portanto, uma vez mais, no tema jogos eletrônicos como metodologia de ensino, desta vez, como metodologia no ensino de Geografia.

Os JEs enquanto linguagem tecnológica para o ensino de Geografia precisa de inserção urgente no ambiente escolar. Isso se evidencia principalmente porque muitas dessas linguagens tecnológicas são amplamente utilizadas em nosso cotidiano (principalmente pelos estudantes), mas, ao mesmo tempo, são pouco inseridas no ambiente escolar para que os professores possam testar seus limites e possibilidades de sua utilização nesse ambiente (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). “O uso dessas linguagens e recursos pela geografia não só permite uma maior socialização do conhecimento, como também é um meio de os alunos obterem informações e interagir com o mundo que aproxima a geografia do *real vivido por eles*” (SANTOS; COSTA; KINN, 2010, p. 56-57, grifo nosso).

Podemos inferir que o real vivido pelos alunos pode ser compreendido também a partir dos JEs, que mesmo em se tratando de recursos digitais ou animados e programados por computação gráfica, os mesmos buscam sempre representar aquilo que está presente na realidade. Seus gráficos são cada vez mais semelhantes ao que é real, como por exemplo quando os JEs representam os edifícios, o relevo, a vegetação, as pessoas, os recursos hídricos, os veículos, entre outros, que podem ser utilizados conceitualmente em sala de aula. Não é difícil imaginar que enquanto jogamos os JEs, entramos em contato com elementos e conceitos geográficos diversos, que muitas vezes são mais ricos em informação do que a própria realidade. Obviamente

que não deve-se pensar que os JEs podem substituir como um todo a experiência de se estar em contato com o espaço geográfico real, porém, como já mencionado, a partir de sua abordagem cada vez mais aprimorada e semelhante à nossa realidade, os JEs são ferramentas com grande potencial para o ensino de Geografia.

Os JEs em sua essência não se apresentam como recurso didático específico (a menos que sejam criados para esse fim) e isso deve ser entendido também durante sua aplicação educacional. Os estudantes, enquanto jogam esses games, não compreendem por si só os conceitos específicos trabalhados nas aulas de Geografia. Isso porque, os mesmos proporcionam uma experiência de imersão carregada de informações e dados, sendo que tais

[...] informações e dados isolados ou descontextualizados não criam sentido ou significado para o aluno. Há que problematizar questões da realidade geográfica, na busca de sentido que colabore para a formação de uma consciência espacial, reconhecendo a interação entre os elementos dessa realidade e o cotidiano da vida de alunos e professores. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 29).

Há a necessidade, portanto, de delimitar aquilo que é importante e pensar a prática docente a partir desse contexto, pois a má condução didática das atividades que envolvem os JEs pode dificultar o aprendizado dos alunos.

Nesse sentido, é de suma importância destacar que o uso dessas ferramentas no ensino de Geografia contribui diretamente para o processo de ensino e aprendizagem, visto que são ferramentas interativas que despertam a descontração e a espontaneidade nos estudantes. Assim, o estudante pode aprender conceitos geográficos relacionados ao espaço geográfico, seja ele real ou representativo (BREDA, 2003).

Sugestões didáticas para o uso de jogos eletrônicos no ensino de Geografia

Para o planejamento da aplicação dos JEs no ambiente escolar é preciso sempre levar em consideração os fatores favoráveis ou não para a execução de tal prática. A estrutura escolar é um dos fatores fundamentais para sua utilização. O melhor uso dos JEs e de suas potencialidades educacionais depende de uma boa infraestrutura da

escola, ou seja, o espaço escolar precisa estar munido de recursos como laboratórios de informática, impressoras, televisões e retroprojetores; esses recursos possibilitam ao professor pensar as suas práticas por meio dos JEs. Porém, tais recursos não se constituem como fundamentais para que os games ganhem as salas de aula. O professor precisa ser crítico e encontrar alternativas diferenciadas para a sua aplicação dependendo do contexto e da realidade de cada ambiente escolar.

Os JEs geralmente apresentam aspectos geográficos variados, que fornecem possibilidades e alternativas para os professores que não possuem condições de fazerem uso de dispositivos mais sofisticados como consoles e computadores, que geralmente são adquiridos por investimentos financeiros elevados¹³, tanto para o professor, como para a instituição escolar. O professor pode, por exemplo, explorar imagens extraídas de games que, por si só, já fornecem material suficiente para abordar temas como cartografia, orientação, paisagem, território, lugar, recursos naturais, hidrografia, formas de relevo, espaço geográfico, urbanização, entre outros.

Se o contexto escolar for favorável e apresentar condições estruturais suficientes para o uso dos JEs, abre-se um caminho de possibilidades que o professor pode trilhar para conduzir suas aulas de Geografia empregando esses recursos eletrônicos, que vão desde simples análises de imagens e vídeos de gameplays¹⁴ gravados previamente e extraídos dos JEs, até gameplays em tempo real executadas e programadas pelo próprio professor¹⁵.

¹³ Alguns exemplos de preços dos principais consoles e computadores segundo o panorama econômico atual: Sony Playstation 4 - entre R\$ 1.889,90 e R\$ 2.599,00; Xbox One - entre R\$ 1.799,99 e R\$ 2.599,99; PC gamer (especificamente voltado para a execução de JEs) - muito variável dependendo dos equipamentos presentes no computador (entre R\$ 2.700,00 e R\$ 10.000,00, em média); e Nintendo Switch - entre R\$ 1.730,00 e R\$ 3.999,00).

¹⁴ Segundo a definição estabelecida por VANNUCCHI e PRADO (2009) trata-se das [...] interações do jogador com o ambiente, a partir da manipulação das regras e mecânicas do jogo, pela criação de estratégias e táticas que tornam interessante e divertida a experiência de jogar.

¹⁵ É importante compreendermos que não busca-se aqui evidenciar a utilização dos JEs em sala de aula a partir de gameplays praticadas pelos estudantes no espaço escolar, mas sim a realização e elaboração de práticas pedagógicas a partir de análise conceitual apresentada pelos JEs e a sua associação com os variados conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula.

É fundamental compreender que nem todas as escolas contam com laboratórios de informática repletos computadores sofisticados a sua disposição, por isso, dificilmente as aulas de Geografia ocorrerão por meio de gameplays realizadas pelos estudantes. A sugestão, nesse caso, é ministrar as aulas a partir de gameplays controladas pelo professor em tempo real. A utilização de um retroprojeto é recomendada para que todas as pessoas no ambiente de ensino possam aproveitar essa experiência.

Outra forma de proporcionar aulas construídas e conduzidas por meio dos JEs seria através de gravações das partes das gameplays com antecedência em relação ao momento da aula, exibindo aos estudantes por meio de apresentações em dispositivos de mídia. Para que isso seja viável, é necessário que a escola possua equipamentos que possibilitem essa prática (retroprojetores ou televisões).

Tais metodologias sugeridas podem enriquecer o ensino de Geografia, auxiliando o professor em sua prática docente, até mesmo para aqueles que não possuem consoles ou computadores “potentes” para a coleta e tratamento das cenas dos JEs que serão usadas em sua aula. Recomenda-se então, que o professor busque os conceitos que deseja aplicar como conteúdo pedagógico a partir de imagens disponíveis em sites em geral, ou mesmo, que o professor encontre esse material em sites de vídeos e de transmissões ao vivo. Nessa perspectiva o docente necessita separar o material de maneira crítica, visto que as gameplays realizadas por terceiros, geralmente são voltadas para o entretenimento e não para fins educacionais.

Sugestões didáticas e práticas para o ensino de Geografia

Os conceitos geográficos podem ser explorados através de diferentes games. Para este artigo, optou-se por descrever e analisar a utilização de três JEs, sendo eles Cities: Skylines, Minecraft e Red Dead Redemption 2. Estes são jogos bem distintos entre si tanto em gênero, como em características que podem ser associadas aos diferentes conceitos geográficos no espaço escolar.

Cities: Skylines

O jogo Cities: Skylines (Quadro 1) é um jogo com grande potencial para a educação, especialmente para as aulas de Geografia,

visto que o jogo apresenta a dinâmica de criação e manutenção de cidades, sendo apropriado para diversos conteúdos relacionados à disciplina. O mesmo pode ser executado em múltiplas plataformas, tais como PC, Xbox One, Playstation 4 e Nintendo Switch.

Quadro 1 – Jogo Cities: Skylines

1. Classificação etária:	Livre
2. Gênero:	Simulação/estratégia
3. Breve descrição do JE:	Cities: Skylines é um simulador de cidade onde o jogador administra e cria infraestruturas necessárias para manutenção e crescimento da mesma. Enquanto prefeito, o jogador necessita manter as condições ideais para o desenvolvimento de sua cidade por meio da construção de escolas e universidades, distritos policiais, quartéis de bombeiros, espaços voltados ao lazer e estradas; delimitação de distritos residenciais, industriais e comerciais; geração e manutenção de energia; construção de sistemas para a coleta de água e escoamento e tratamento de esgoto; administração do fluxo de veículos e etc.
4. Meios de coleta e utilização dos recursos didático-pedagógicos:	Gameplay em tempo real e/ou gravação da mesma; vídeos que reproduzem o gameplay de terceiros; imagens do JE retiradas da internet.
5. Metodologia e conteúdos passíveis de utilização sala de aula:	<p>Urbanização: o contexto da urbanização está presente na essência do próprio jogo, sendo possível abordar diversas temáticas relacionadas ao conteúdo, tais como os problemas ambientais gerados pelos resíduos sólidos, o despejo do esgoto urbano nos corpos hídricos, a poluição sonora urbana, problemas gerados pelo excesso de veículos, impostos sobre terrenos, crescimento urbano (planejamento urbano), formação de metrópoles e megalópoles.</p> <p>Recursos naturais, hidrografia e fontes de energia: o jogo apresenta algumas características ambientais que são ideais para explorar tais conteúdos. Ao instalar a sua cidade em um dos cenários disponíveis no jogo, o jogador terá de ficar atento e explorar os recursos disponíveis naquela região, como por exemplo, as áreas de florestas (instalação de indústrias madeireiras), áreas com terras férteis para a prática da agricultura, áreas com a presença de petróleo, áreas em que é possível aproveitar a energia eólica e hidrelétrica, bem como áreas de extração de minérios. Todas as ações escolhidas pelo jogador influenciam na dinâmica econômica da cidade que</p>

	<p>também pode ser explorada como conteúdo.</p> <p>Problemas ambientais: todos os aspectos mencionados acima são passíveis de serem explorados em uma gameplay e podem influenciar na dinâmica ambiental do jogo, mais precisamente em problemas ambientais resultantes das decisões tomadas pelo jogador em seu gerenciamento urbano. Conforme o crescimento urbano vai ocorrendo, alguns problemas também surgem, como por exemplo, os aqueles relacionados ao descarte de lixo, despejo e tratamento de esgoto, poluição gerada pelas indústrias. Além disso, alguns desastres naturais podem eventualmente acontecer durante o jogo e afetar o desenvolvimento da cidade, como tsunamis, tornados, fortes tempestades, incêndios florestais, abalos sísmicos e meteoros.</p>
--	---

Fonte: O autor.

Sua jogabilidade é bastante intuitiva, o que garante ao jogador facilidade de aprendizado com relação ao funcionamento do jogo. Ademais, trata-se de um jogo de classificação etária livre, o que garante a aplicação de seus conceitos no ambiente escolar sem grandes problemas, tanto para ensino fundamental quanto para o ensino médio. Por fim, *Cities: Skylines* trata-se de um jogo relativamente “leve”, ou seja, é possível executá-lo em máquinas que não possuem elevados requisitos computacionais.

Minecraft

Minecraft (Quadro 2) trata-se de outro jogo que possui muitas potencialidades de aplicabilidade em Geografia, principalmente por apresentar um mundo aberto vasto, com diversos fenômenos naturais e fenômenos criados e alterados pelo ser humano. O mesmo pode ser executado em diferentes plataformas, sendo elas: PC, smartphones, Xbox 360, Xbox One, Raspberry Pi, PlayStation 3, PlayStation 4, PlayStation Vita, Wii U, Nintendo Switch e New Nintendo 3DS.

Quadro 2 – Jogo Minecraft

1. Classificação etária:	Livre
2. Gênero:	Sobrevivência
3. Breve descrição do JE:	Minecraft é um jogo de sobrevivência em um mundo de blocos amplo e diversificado. O jogador interage com os blocos de diferentes maneiras: os quebrando, minerando, coletando e construindo. Através de diferentes experiências de obtenção de

	<p>recursos, há a possibilidade de construir ferramentas que o auxiliarão a extrair e armazenar os recursos de maneira rápida e facilitada. A jogabilidade desse JE permite ao jogador infindáveis possibilidades de construção, tais como a construção de casas, cercas, escadas, ferramentas, dispositivos (alavancas, trilhos, componentes de energia) fazendas, janelas, fornalhas, móveis, etc. Além de conviver com monstros hostis e animais pacíficos, o jogador pode explorar diversos biomas e suas mais variadas características.</p>
<p>4. Meios de coleta e utilização dos recursos didático-pedagógicos:</p>	<p>Gameplay¹ em tempo real e/ou gravação da mesma; vídeos que reproduzem o gameplay de terceiros; imagens do JE retiradas da internet.</p>
<p>5. Metodologia e conteúdos passíveis de utilização sala de aula:</p>	<p>Biomias: o jogo apresenta ao longo de seu mundo aberto (livre para a exploração) diferentes tipos de biomas que podem ser explorados e usados fazendo-se relações com os biomas terrestres. Alguns desses biomas que estão presentes no jogo são: savana, floresta tropical, tundra, pradarias, desertos e pântanos. O conteúdo dos biomas ainda pode ser associado com as espécies animais e vegetais que habitam esses espaços e estão presentes no jogo, além de ser possível associar o conteúdo dos climas fazendo relações entre os aspectos gráficos do game e os aspectos reais.</p> <p>Recursos naturais: Minecraft, como já mencionado, possui um mundo aberto onde é possível o jogador explorar muitos aspectos desse mundo. Os recursos naturais estão presentes ao longo de todo o mapa do jogo, estando disponível para a interação com o jogador os recursos biológicos: árvores e animais; recursos hídricos: águas oceânicas e continentais; e os recursos minerais e energéticos: rochas, minérios, areia, argila e carvão e o Sol (energia solar).</p> <p>Setores da economia: por conta de o jogo apresentar uma dinâmica de interação com o cenário onde praticamente é possível extrair e coletar a maior parte dos blocos, transformá-los em outros objetos e posteriormente comprar e vender produtos aos aldeões presentes no game, é possível abordar os setores da economia. O professor pode, por exemplo, demonstrar a extração dos recursos naturais (setor primário, ou seja, extrativismo, mineração e agropecuária); transformar esses produtos em ferramentas, vestimentas, armas, móveis, e etc. (setor secundário); e por fim comprar e vender os produtos coletados ou fabricados (setor terciário).</p> <p>Cartografia, orientação e localização no espaço geográfico: por meio de sua dinâmica é possível se orientar e se localizar no espaço geográfico do jogo a partir de recursos como bússolas e mapas (o jogador pode construir esses objetos ao longo da</p>

	<p>gameplay), além de ser possível se orientar pelo Sol que segue a mesma dinâmica real, nascendo no Leste e se pondo no Oeste.</p> <p>Geomorfologia: os mapas do jogo têm a sua disposição, diferentes formas de relevo que podem ser trabalhadas em aula. Também, o professor pode aproveitar esse contexto e abordar a ação dos agentes endógenos, principalmente a ação da lava na dinâmica de transformação do relevo e formação das rochas magmáticas. Mesmo que a lava não altere o relevo do jogo naturalmente, ainda assim é possível contextualizar o tema utilizando o jogo.</p>
--	--

Fonte: O autor.

A fácil dinâmica do jogo Minecraft garante ao jogador rápida compreensão das mecânicas do jogo, sendo essas muito variadas e amplamente potenciais para explanação dos conteúdos recomendados no Quadro 2. Os gráficos do game são simples, porém, pouco interferem na explanação e compreensão das características dos fenômenos que se deseja abordar.

Por fim, os baixos requisitos do sistema recomendados para a execução de Minecraft, também garantem ao professor grande variedade de opções didáticas a serem utilizadas em sala de aula. Por isso, utilizar o game em sala de aula através de gameplays em tempo real pode ser uma boa forma de se explicar diversos temas geográficos relacionados ao jogo.

Red Dead Redemption 2

O jogo Red Dead Redemption 2 (Quadro 3) é um jogo de ação lançado pela empresa Rockstar Games para as plataformas PlayStation 4, Xbox One e PC. Sua história se passa no “Velho Oeste”, nos Estados Unidos, o que permite ao jogador uma imersão nesse contexto. Para o Professor de Geografia esse é um contexto ideal para se abordar diversos temas relacionados à sua disciplina.

Quadro 3 – Red Dead Redemption 2

1. Classificação etária:	18 anos
2. Gênero:	Ação
3. Breve descrição do JE:	Red Dead Redemption é um jogo de mundo aberto onde sua história se passa no contexto de Velho Oeste dos Estados Unidos, mais precisamente no final do século XIX. O joga-

	<p>dor comanda o personagem fictício Arthur Morgan que é o membro de uma gangue de saqueadores. O jogo retrata o contexto histórico estadunidense em que as leis passam a vigorar no país e as últimas gangues de criminosos passam a serem caçadas pelas autoridades. Além da intensa ação que o jogo proporciona, o protagonista interage com um cenário interminável de seu mundo aberto. Podendo explorar a interminável variedade de fauna e flora referentes aos diferentes biomas estadunidenses, bem como as diferentes formas de relevo características daquele país que são muito bem retratadas graficamente.</p>
<p>4. Meios de coleta e utilização dos recursos didático-pedagógicos:</p>	<p>Gameplay em tempo real e/ou gravação da mesma; vídeos que reproduzem o gameplay de terceiros; imagens do JE retiradas da internet.</p>
<p>5. Metodologia e conteúdos passíveis de utilização sala de aula:</p>	<p>Biomias e formas de relevo: o jogo Red Dead Redemption 2 é, dentre os três jogos escolhidos para este artigo, aquele que apresenta as condições gráficas mais aproximadas à realidade. As paisagens naturais do jogo são realmente bem similares ao contexto natural da realidade, sendo passíveis de utilização nas aulas de Geografia. Alguns biomas fazem parte dos cenários do game, tais como pântano, tundra, deserto, savana, pradarias e floresta temperada. Assim como mencionado no jogo do Quadro 2, é possível abordar, além dos biomas, os climas associados aos mesmos, sendo que quando o personagem é levado a regiões de climas diferentes do mapa, quando há transição de um clima ameno e é levado para um clima frio de montanha, por exemplo, o mesmo sente o frio intenso daquele local sendo necessário o uso de roupas quentes. Outro fator passível de ser explorado dentro desse contexto são as diferentes formas de relevo como montanhas, planaltos, planícies e depressões.</p> <p>Recursos hídricos: Red Dead Redemption 2 também se trata de um jogo de mundo aberto, assim, a exploração dos cenários dispostos pelo extenso mapa ficam a critério do jogador. Dentre as paisagens do game, existem diversos rios, lagos, pântanos e o mar. A partir dessas paisagens é possível abordar os recursos hídricos, visto que há bastante semelhança podem ser usados nas aulas de Geografia para trabalhar esse conteúdo. Ainda, é possível utilizar esses recursos hídricos para navegação e pesca.</p> <p>Cartografia: o jogo apresenta um mapa interativo, sendo possível abordar aspectos cartográficos como os elementos de um mapa, pontos cardeais, escala e orientação no espaço geográfico.</p> <p>Biodiversidade: além das diferentes paisagens naturais</p>

	<p>apresentadas pelo game, há ainda uma interminável diversidade de espécies animais e vegetais espalhadas pelo mundo de Red Dead Redemption 2. Algumas espécies são muito raras e são encontradas somente em seu respectivo bioma de origem, o que se demonstra como um recurso a mais a ser trabalhado com os estudantes por meio dos conteúdos Biogeografia.</p> <p>Segunda Revolução Industrial: o jogo se passa no contexto estadunidense do final do século XIX e, por isso, possui algumas características da Segunda Revolução Industrial como por exemplo, a presença de indústrias petrolíferas e outros tipos de indústrias, intensa urbanização, a utilização inicial da eletricidade (fiação elétrica de algumas cidades e uso de bondes elétricos), surgimento de novos meios de transporte e o intenso uso de trens (ampliação das linhas férreas).</p>
--	---

Fonte: O autor.

O jogo Red Dead Redemption 2 apresenta-se como um valioso recurso tecnológico para se usar nas aulas de Geografia, no entanto, deve-se dispor um certo cuidado e planejamento para a sua aplicabilidade no contexto escolar. Como mencionado, trata-se de um jogo de ação e que apresenta elementos de violência em seu contexto, sua classificação etária demonstra claramente isso. Seus elementos didáticos devem ser selecionados e direcionados racionalmente pelo professor, para que os temas geográficos específicos sejam abordados de maneira adequada dentro do ambiente escolar.

Além disso, Red Dead Redemption 2 apresenta-se como um jogo que exige mais recursos do sistema do computador, o que dificulta a gameplay no ambiente escolar. Porém, ainda assim o mesmo pode ser aproveitado pedagogicamente, através de vídeos, gravado fora do ambiente escolar e apresentado durante as aulas, ou a partir de imagens coletas com antecedência às aulas de Geografia, por exemplo.

Considerações finais

Os JEs enquanto tecnologias contemporâneas possuem elementos lúdicos que despertam a atenção e a criatividade naqueles que os jogam. Assim, é possível interpretá-los como dispositivos facilitadores na mediação entre o professor e aluno, sendo que esses os con-

somem incessantemente no contexto extraclasse. Ademais, aliados ao processo de ensino e aprendizagem, podem ser compreendidos como ferramentas potenciais para a compreensão de conceitos geográficos em geral, por meio de uma abordagem inovadora e que desperta a atenção dos estudantes.

Buscou-se por meio desse artigo evidenciar a importância da aproximação dos professores em relação às novas tecnologias, sobretudo os JEs. Não basta apenas pensar nas aulas de Geografia a partir dos conceitos teóricos por si só, é preciso inovar e ir além: é preciso explorar a criticidade docente por meio de novas ferramentas educacionais. Sem tal esforço por parte dos professores para a atualização pedagógica, indubitavelmente os docentes se distanciarão da linguagem digital e informacional dos estudantes contemporâneos, o que pode resultar em um ambiente escolar desmotivado.

As tecnologias estão presentes em todas as instâncias da sociedade contemporânea, modificando, dentre outras coisas, a forma como o aprendizado é concebido pelo estudante. Apropriar-se dos recursos metodológicos, em especial dos JEs, corresponde também à aproximação do contexto atual em que vive o estudante. Aproximar-se da linguagem dos estudantes confere ao professor uma maior criticidade em relação ao ensino, promovendo assim uma educação mais significativa e com maior qualidade.

Referências

ARAÚJO, T. H.; LEAL, J. M.; EVANGELISTA, A. M. A utilização de jogos eletrônicos no ensino da geografia no contexto da tecnologia educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7, 2014, Vitória. *Anais eletrônicos...* Vitória, 2014. n. p. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404695115_ARQUIVO_Autilizaodejogoseletronicosnoensinodageografianocontextodatecnologiaeducacional.pdf>. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018, BRASIL.

BREDA, T. V. *O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na geografia escolar*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

DALL'ASTA, R. J. A formação de conceitos e as novas tecnologias. In: TEIXEIRA, A. C.; BRANDÃO, E. J. R. (Org.). *Tecendo caminhos em informática na educação*. Passo Fundo: Editora UPF, 2006, p. 208-223.

FARINA, B. C.; GUADAGNIN, F. Atividades práticas como elementos de motivação para a aprendizagem em geografia ou aprendendo na prática. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A (Org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 111-119.

MATTAR, J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson, 2009.

MENDES, C. L. *Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação*. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2016.

PEREIRA, F. L. F.; ARAÚJO, S. de L.; HOLANDA, V. C. C. de. As novas formas de ensinar e aprender geografia: os jogos eletrônicos como ferramenta metodológica no ensino de geografia. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 34-47, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/75/75>>. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

RICHETTI, S.; BRANDÃO, E. J. R. Informática na educação: a percepção de professores quanto ao uso do computador nas escolas. In: TEIXEIRA, A. C.; BRANDÃO, E. J. R. (Org.). *Tecendo caminhos em informática na educação*. Passo Fundo: Editora UPF, 2006, p. 56-80.

SANTOS, M. *Técnica, Espaço e Tempo*: Globalização e meio técnico-científico. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

SANTOS, R. S.; COSTA, C. L. da; KINN, M.G. Ensino de Geografia e novas linguagens. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Geografia: Ensino Fundamental*. Brasília: DF, 2010, p. 43-58.

VANNUCCHI, H.; PRADO, G. Discutindo o conceito de gameplay. *Revista Texto Digital*, Florianópolis: UFSC, v. 5, n. 2, p. 130-140, dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2009v5n2p130>>. Acesso em: 12 de setembro de 2020.

A AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE JOGOS ELETRÔNICOS

Nicolas Cortes Granville

Introdução

Pensar a educação no século XXI é um ato complexo e que necessita de uma análise mais ampla e profunda, principalmente com relação ao contexto em que a escolha se encontra. Esta reflexão precisa ser feita a partir do maior número de elementos presentes no processo de ensino e aprendizagem, e dentre eles um aspecto bastante significativo se refere às mudanças que se relacionam com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Atualmente, percebe-se uma sala de aula muito mais relacionada com a sociedade do que em relação ao que víamos outrora, esta circunstância afirma-se pela facilidade de acesso a uma vasta rede de informações. Assim, um maior número de estudantes possui hoje alcance a uma gama de recursos, advindas de dispositivos móveis e outras ferramentas eletrônicas que estão sendo utilizadas cada vez mais cedo por eles.

No que tange à realidade atual, uma das situações mais frequentes na educação, apontada em diversas pesquisas educacionais e em diferentes artigos e livros, refere-se à falta de interesse dos estudantes pela sua formação. Este comportamento faz com que as discussões que permeiem as didáticas e as ferramentas utilizadas no ensino sejam habituais e cada vez mais emergentes. Entretanto, é preciso considerar os aspectos que contribuem para que esse desinteresse ocorra, e dentre eles podemos elencar o modelo de educação que a escola disponibiliza aos jovens.

Nesse sentido, é importante levar em consideração o contexto em que a escola surge e o modelo de educação pensada no século XIX. Sobre isso, Glória (2001) argumenta que a escola não é uma ocorrência, é, na verdade, construída num cenário político-econômico e histórico-social particular. Assim, conforme a autora (2001, p. 64):

A escola assume, então, desde sua origem, o papel de possibilitar o acesso a novas posições sociais, ao mesmo tempo que permite a manutenção do sistema social na medida em que define o acesso conforme a capacidade de cada um. A educação escolar estabelece

uma hierarquia entre os indivíduos segundo sua capacidade e desempenho, o que, teoricamente, definiria o lugar social a ser ocupado por esses indivíduos. Nessa perspectiva funcionalista, toma-se imprescindível que todos tenham as mesmas oportunidades iniciais de escolarização, de modo que as desigualdades traduzidas em sucesso ou fracasso escolar sejam naturalmente aceitas, haja vista as diferenças individuais.

Percebe-se que a escola, mesmo após diversos movimentos de mudança, ainda mantém um modelo de educação presa à sua origem. No entanto, as sociedades mudam e os próprios estudantes, crianças e jovens do mundo contemporâneo, apresentam características distintas daqueles do século XIX e do século XX, o que é questionado, por exemplo, por autores como José Pacheco¹⁶ que, ao defender o modelo da Escola da Ponte considera que a escola e sua estrutura precisam ser repensadas. A inserção de distintos grupos sociais no contexto escolar também contribui para que uma diversidade maior de sujeitos precise ser atendida na escola. Deste modo, ao continuar mantendo um modelo ultrapassado, a escola vai se afastando do cotidiano de seus alunos, uma vez que, vemos situações sociais diversas a serem enfrentadas e a escola poderia ser uma instituição melhor preparada para auxiliar os estudantes a lidarem, na vida cotidiana, com os desafios que surgem. Porém, é importante frisar que o trajeto que a escola vem tomando em um cenário nacional não é decorrência apenas de metodologias ultrapassadas ou inadequadas, há um conjunto de aspectos que envolve os investimentos públicos, a formação continuada, aplicações para atender as diversidades e as disparidades presentes no território nacional.

Outro aspecto a considerar é o papel da escola em um contexto em que a educação se torna direito de todos e dever do Estado, como aponta a Constituição Federal de 1988, o que leva a considerar que a escola existente no século XIX e meados do século XX servia à elite, e hoje tem-se outros segmentos sociais inseridos nesta, principalmente no espaço público. Conforme Nóvoa (1995, p. 96):

Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção [sic] ou enquadrar

¹⁶ José Pacheco, autor português que estuda a gestão escolar e suas dinâmicas, é educador, pedagogo e pedagogo. Ele fundou a Escola da Ponte em Portugal, esta que tem um modelo inovador de ensino onde não existem salas de aula, séries, disciplinas.

a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação.

Diante disso, a escola (e os professores) precisa repensar a forma como desempenha seu papel, sem desconsiderar sua função social no sentido de construir com os sujeitos um conjunto de conhecimentos a partir daquilo que a humanidade produziu ao longo do tempo. Tem-se, assim, o desafio de ponderar de que maneira fazer esse movimento e seus processos.

Dentre eles elencamos como centralidade a avaliação escolar por ser inerente ao processo de ensino e aprendizagem, mas que, geralmente, é colocado à margem na construção do conhecimento dos estudantes.

O processo de ensino e aprendizagem é composto por diversas etapas, dentre elas destaca-se a avaliação, esta que em muitos casos é subestimada quanto à sua importância na formação intelectual e cognitiva dos estudantes. Em muitos casos o processo de avaliação escolar se apresenta apenas como diagnóstico do quanto os estudantes aprenderam em determinado período do ano letivo, sendo mais parecida com um exame. Entretanto, para Luckesi (2010), o processo de avaliação não deve ser entendido como o definidor do status de aprendizagem obtido a partir das aulas, mas sim um caminho a ser traçado onde o professor deverá refletir sobre suas iniciativas, buscando a formação integral e a evolução dos alunos.

Diante dos desafios presentes na escola e da necessidade de repensar a educação é que surge este trabalho, o qual tem por objetivo apresentar novas ferramentas avaliativas, trazendo como possibilidade os jogos eletrônicos.

Nos dias atuais tem-se observado um crescimento significativo do número de adeptos aos jogos eletrônicos¹⁷. Essa prática já é popular desde o final do século XX com o avanço computacional, entretanto, recentemente esse “passatempo” vem ganhando cada vez mais importância na sociedade, fazendo com que hoje em dia aproximadamente 66% dos brasileiros, segundo a Forbes (2019), façam o

¹⁷ Segundo *Britannica Escola* jogos eletrônicos são aqueles que usam a tecnologia de computador, este pode ser jogado em computadores pessoais, consolos, celulares e *tablets*.

uso de algum tipo de jogo eletrônico, sejam eles em dispositivos móveis, computadores, tablets e/ou *desktops*. Assim, utilizar esta ferramenta pode potencializar o engajamento dos estudantes com o processo educacional, bem como, promover o desenvolvimento de diversas habilidades nos educandos.

A metodologia utilizada para este trabalho é a pesquisa bibliográfica, a partir de publicações analógicas e em sites eletrônicos. Buscou-se observar pesquisas relacionadas a temática central do artigo, desta forma, este trabalho poderia ser direcionado a oportunidades que ainda não estão esgotadas de metodologias educacionais.

Partindo do exposto, propõe-se um debate acerca da utilização de jogos eletrônicos no processo avaliativo educacional das aulas de Geografia, a partir da seguinte estrutura. Inicialmente apresenta-se a conceituação sobre o termo avaliação e alguns aspectos teóricos que envolvem o processo de avaliação escolar no Brasil; em seguida aborda-se a possibilidade de utilizar os jogos no processo educacional, considerando características e os obstáculos e empecilhos que podem ser um entrave para inclusão desta metodologia na avaliação. A terceira seção trata da importância dos jogos atualmente na vida dos estudantes, uma vez que, observa-se que o número de usuários deste “passatempo” vem aumentando em uma progressão geométrica. Na quarta seção busca-se apresentar ferramentas que podem ser utilizadas no processo de avaliação. O artigo encerra-se com as considerações finais.

Processo de avaliação no ensino básico

É de extrema importância que antes de iniciar a discussão quanto aos processos avaliativos, o conceito de avaliação seja definido. Segundo o **dicionário Aurélio** (2001) o termo avaliar significa “determinar valor de algo, preço ou sua importância”, já avaliação “se refere ao ato de avaliar”. Também Machado (2000) *apud* Catani e Gallego (2009, p. 19) considera que a avaliação:

Consiste numa ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana sendo, assim, natural, instintiva e assistemática, pouco se reflete sobre o sentido desta palavra. Avaliar essencialmente significa atribuir valor a emitir juízo de valor.

Levando em consideração estas definições entende-se que a prática de avaliar pode ter um significado muito amplo, afinal, em todo momento da nossa vida estamos avaliando ou sendo avaliados, desde o que comemos e até mesmo o que vestimos. Desta forma, é importante compreender que a avaliação escolar se distingue da que exercemos em um cenário cotidiano. A avaliação escolar busca a classificação e interpretação dos modos de conduta dos estudantes no processo educacional, também é importante salientar que esta avaliação deve ocorrer em todos momentos da aula e não somente nas avaliações escritas no final de um determinado período de dias letivos.

Contudo, não podemos cair no senso comum de pensar que a avaliação é um processo no qual o aluno é o único a ser avaliado. Para Freire (1996), a avaliação busca conceber a ação dos dois principais agentes do processo educacional, o professor e o aluno, uma vez que, quando o estudante realiza uma avaliação escrita, por exemplo, e não atinge o conceito esperado, a tendência é que se chegue à conclusão de que o estudante não aprendeu o conteúdo estudado; porém, esta adversidade pode estar relacionada à didática do professor. Além disso, outros sujeitos devem ser analisados nas avaliações escolares, visto que, conforme Zabala (1998) a sala de aula como um todo pode interferir nos resultados esperados.

Modelos de avaliação que temos e o que queremos

No que se refere à avaliação educacional podemos considerar que existem duas instâncias em que estas ocorrem, as avaliações externas, geralmente aplicadas pelo Estado em uma escala nacional, como por exemplo, a Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de Educação Infantil e as avaliações internas, dirigidas e organizadas pela escola. Em ambos os casos é observado uma burocratização dos processos educacionais, os quais não possuem uma reflexão mais profunda sobre sua metodologia.

Segundo André (1990) as relações que ocorrem no processo educacional são dotadas de arbitrariedades e um tanto quanto verticalidades, ele faz esta afirmação considerando as normas a que as escolas são submetidas. Em sua visão, o Estado e suas intuições responsáveis pelo ensino, aplicam diretrizes as quais as instituições escolares

devem seguir. A escola que tem seu poder centralizado em um sujeito, geralmente um diretor ou supervisor, reproduz esta hierarquização de poder e por consequência o professor propaga o método em sala de aula. Neste contexto, perde-se a oportunidade de maximizar a participação e potencialidade dos alunos em seu ensino. Na verdade, ocorre o efeito contrário, uma vez que, os alunos têm como exemplo que em sua vida as pessoas que detêm poder têm por consequência o direito das escolhas julgadas relevantes, assim, forma-se cidadãos comprometidos.

Pensando em um cenário educacional no Brasil, observamos que as avaliações externas tiveram seu início entre as décadas de 70 e 80 no século passado, momento no qual o governo entendeu que havia a necessidade de analisar e divulgar o nível de ensino adquirido pelos estudantes nas escolas públicas. Destaca-se também que neste momento político do país, principalmente considerando o contexto vivenciado na metade da década de 1980, ocorria o fim do Regime Militar, desta forma, ocorriam iniciativas para um governo mais democrático e, nesse sentido, tanto um movimento de construção de uma sociedade mais dialógica, quanto de considerar as perspectivas pedagógicas críticas, contribuindo para mudar significativamente, nos anos seguintes, as definições sobre educação escolar e sobre os processos avaliativos.

Tal premissa pode ser observada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), na qual, no artigo 24, Inciso V.

compreende que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

A iniciativa de divulgar o máximo de informações sobre o rendimento dos estudantes também buscava estimular a pressão dos pais e responsáveis sobre a escola de maneira mais específica e local.

Embora se tenha entendido a necessidade da avaliação externa em larga escala, este processo não foi instantâneo, como afirma Freitas (2007, p. 51):

Foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira.

Essa afirmação de Freitas nos leva considerar que ocorreram muitos percalços e mudanças ao longo deste processo de amadurecimento da avaliação a nível nacional. Considerando este arranjo existiram no Brasil três etapas que a avaliação foi ocorrendo. Segundo Bonamino e Souza (2012, p. 375):

A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. No estágio atual das iniciativas de avaliação em larga escala, emergem outros dois novos modelos de avaliação com a finalidade de subsidiar, a partir dos resultados dos alunos, políticas de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares.

Existem, portanto, avaliações externas à escola que contribuem para diagnosticar o processo de aprendizagem e as avaliações internas que, ao serem planejadas a partir de cada realidade, possibilitam ao professor pensar em estratégias que contribuam a uma aprendizagem significativa. Atualmente, para além dos desafios de pensar as distintas realidades, se faz necessário considerar as diferentes possibilidades de uso de ferramentas que considerem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Nesse sentido, no intuito de pensar formas de avaliar que sejam significativas e contribuam à aprendizagem dos estudantes, consideramos como um caminho possível a utilização de jogos eletrônicos

Os jogos no processo educacional e sua importância na vida dos estudantes

Os jogos podem ser considerados uma possibilidade pedagógica e são considerados parte das metodologias ativas. Segundo Bastos (2006), “metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Con-

siderando sua definição, as metodologias ativas podem ser uma alternativa para mudar o cenário educacional que testemunhamos. Assim, para que possamos aprimorá-lo, deve-se promover atividades mais complexas, nas quais os alunos deverão investigar, refletir e tomar decisões a partir de seus conhecimentos adquiridos (MORAN, 2015, p. 17), levando em consideração seus pensamentos, suas vivências, seus interesses em diálogo com o conteúdo curricular a ser trabalhado na disciplina. Contudo, não é a intenção deste trabalho discutir as contribuições destas metodologias para o processo de ensino e aprendizagem, mas sim uma ferramenta que está ligada a ela.

O dinamismo que as metodologias ativas fornecem para o processo de ensino e aprendizagem pode ser considerado uma alternativa para a motivação dos estudantes com as aulas. Dentro deste segmento encontra-se a chamada metodologia de gamificação, está busca inserir na prática pedagógica a lógica dos *games*, ou seja, criar elementos onde os estudantes estejam comprometidos com seu aprendizado de maneira mais eficiente.

Existem diversas definições para o termo, entre elas, podemos citar a intenção de “incorporar características de jogos” ao processo de ensino, o que nos apresenta a gamificação, assim como, “jogos educacionais”, mas este tem outra ideia, afinal, integrar a lógica dos *games* no processo educacional pressupõe uma metodologia educacional e não apenas uma ferramenta, visto que, a simples utilização de um jogo eletrônico em sala de aula não pressupõe estar praticando a gamificação. Desta forma, compreende-se como “Aprendizagem Baseada em Jogos” todos os dispositivos, meios, recursos estratégias que façam o uso da lógica dos jogos (MATTAR, 2009), tal como, qualquer atividade baseada em *games* que se realize no contexto escolar.

Dentro dessa lógica, a utilização dos jogos eletrônicos no ensino pode se apresentar como uma maneira de fomentar e incrementar as aulas com ferramentas as quais os alunos poderão se identificar com mais facilidade. Também se observa que os *games* desenvolvem diversas competências em seus usuários, a partir do desenvolvimento e significação dos estudos teóricos.

De qualquer forma, deve-se considerar que os jogos eletrônicos não podem ser vistos como substituição para as interações sociais ou até mesmo para as tradicionais discussões e reflexões da sala de

aula. Segundo Levy (2001, p. 165), os jogos “não substituem os raciocínios humanos, mas prolongam e transformam a capacidade de imaginação e de pensamento”. Assim, é preciso utilizar esta ferramenta de maneira consciente, observando suas possibilidades e restrições para que esse não seja mais um modo dos estudantes perderem o foco dos estudos. Mas antes de continuar com o debate frente aos jogos eletrônicos, é de suma importância entender a definição do que são jogos.

Na concepção de Huizinga (2003), os jogos são momentos nos quais as pessoas assumem papéis alternativos em mundos paralelos, considerando recortes de tempo. Nesse mundo alternativo o fenômeno cultural pode ser repetido a qualquer momento, também, nesta realidade os jogadores são postos a experimentar uma confusão temporária no qual não existe imperfeição. Isto posto, os jogos além da questão lúdica, apresentam características artísticas, folclóricas, poéticas e de ordem filosófica. Huizinga ainda afirma que podemos notar nos jogos três principais características: a competição, o lúdico e a noção de passatempo. Lynn ainda argumenta sobre a “emergência dos *games* enquanto um fenômeno cultural que invade os diferentes espaços da sociedade contemporânea indo além do mero entretenimento, exige a construção de olhares diferenciados, mobilizando pesquisadores a adentrar no labirinto dos jogos eletrônicos como objetos de investigação”. (ALVES, 2008, p. 225).

Esta conquista do cenário dos jogos eletrônicos em diferentes espaços da sociedade nos fazem refletir sobre a maneira com que esta nova realidade vai interferir no modo de aprendizado dos alunos. Antes de realizar a reflexão de que repercussão este dispositivo irá causar na escola, a análise que sugiro é uma visão mais democrática pensando em inserir estes jogos eletrônicos no contexto educacional, dado que, em muitos casos, quando a escola competiu com tecnologias digitais foi fadada a fracassos. Cita-se, como exemplo o que ocorreu quando os celulares se popularizaram e começaram a ser utilizados em demasia pelos estudantes em sala de aula. Quando os professores assumem um papel mais autoritário, é notória uma resistência dos estudantes, já quando a proposta é utilizar os celulares como instrumentos de aprendizagem o resultado é bem diferente, visto que, os

alunos produzem mais e participam de forma ativa do processo educacional e não apenas como meros “peões” no ensino e aprendizado.

Todo este contexto proporciona um nicho de possibilidades no que se refere ao ensino de Geografia, que não está desconectado do mundo *gamer*. Afinal, os jogos e a aprendizagem são conceitos similares, dado que, “não se consegue jogar um *game* sem antes aprendê-lo” (GEE, 2003, p. 6). Contudo, é perceptível que o aprender em sala de aula e o aprender jogando tem suas diferenças a serem observadas, de qualquer maneira, esta didática não pode ser ignorada apenas por prejulgamentos construídos a partir de falas sem os conhecimentos sobre a temática.

O aprender a partir dos jogos se apresenta em diferentes níveis. Segundo Xavier (2010, p. 12):

[...] os jogos eletrônicos servem de foco para outros desdobramentos operacionais, muitos deles, inclusive, além do divertimento. São construções de múltiplas facetas, nos quais conteúdos narrativos, sistemas de interatividade, desafios e recompensas, socialização, difusão tecnológica, conflitos, simbolismo e relações perspectivas se apresentam como fundamentadores de sua leitura.

Desta forma, a utilização dos jogos eletrônicos pode otimizar o processo de ensino e aprendizagem. E não somente aprimorar, mas sim conceder possibilidades das aulas tomarem uma dimensão mais complexa, pois como Xavier afirma, nos *games* o jogador está exposto a diferentes facetas, estas que exigem do usuário uma gama de habilidades em múltiplas situações que ocorrem simultaneamente. Alves também partilha desta mesma concepção, ele diz que os

[...] jogos eletrônicos podem promover uma aprendizagem dinâmica e interativa que desafia cognitivamente os aprendentes [sic] a solucionarem problemas, contribuindo para construção de práticas construtivistas. A intenção não é apenas animar o fazer pedagógico, mas implicar os alunos na interação com os objetos de conhecimento, desenvolvendo distintos conceitos, articulando a teoria com a prática. (2008, p. 230).

Logo, as metodologias ativas promovem os aprendizados de maneira mais completa e os estudantes podem desenvolver, além dos conteúdos técnicos dos componentes curriculares, a capacidade de resolver os desafios da sociedade contemporânea. No que se refere aos jogos eletrônicos, a partir, das concepções apresentadas, pode otimizar os processos educacionais, ou seja, pode ser um grande aliado na

busca por alunos mais engajados em seu ensino. Também, observa-se que esta metodologia pode ajudar no processo onde a escola se aproxima da realidade cotidiana dos estudantes.

Para tanto, é importante o planejamento do professor, considerando os conteúdos, a didática e a metodologia a ser desenvolvida, utilizando como possibilidade distintos jogos.

Os jogos como ferramentas no processo de avaliação: algumas possibilidades

A avaliação escolar é um processo que exige do professor uma escolha adequada das ferramentas e metodologias que serão utilizadas neste processo. Este deverá observar diversos fatores que poderão interferir nesta ação, entre estes, destaca-se o objeto de estudo tratado, se a metodologia escolhida irá privilegiar os conceitos estudados, o acesso dos estudantes às ferramentas e observar suas realidades. Pensando nisso, apresenta-se, a seguir, três jogos eletrônicos que podem ser utilizados no processo avaliativo das aulas de Geografia. E também será descrito um tutorial para facilitar sua utilização.

Kahoot¹⁸

O aplicativo Kahoot! foi criado em 2013 por um grupo de empresários e a Universidade Norueguesa de Tecnologia e Ciência. Segundo o site do aplicativo o Kahoot! é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos que torna a aprendizagem incrível. A melhor maneira de jogar Kahoot! está em um grupo, como sua sala de aula. As perguntas aparecem em uma tela compartilhada e você responde em seu próprio dispositivo.

Para sua utilização o professor deverá acessar ao site do aplicativo, em seguida, deve-se criar uma conta, logo depois criar o jogo clicando na palavra *create* na parte superior do site, posteriormente neste mesmo ambiente precisa-se digitar a pergunta e as respostas. Ao final, o professor deve clicar em *done* e apresentar para os estudantes as perguntas. Em sua tela irá aparecer o código de acesso que deverá ser disponibilizado aos estudantes para iniciar o jogo. Depois disso é só se divertir e aprender sobre os objetos de estudo.

¹⁸ Link para acesso ao site: <https://kahoot.com/schools-u/>

Socrative¹⁹

O aplicativo Socrative foi criado pela Mastery Connect em 2009, sendo utilizado em sala de aula e permite que o professor se conecte instantaneamente com os alunos à medida que a aprendizagem acontece. Segundo informações no site do aplicativo, é possível que o professor visualize a compreensão do aluno; faça perguntas de múltipla escolha e verdadeiro/falso; Faça perguntas abertas e vote nos resultados; Crie seus próprios problemas (com nota atribuída instantaneamente); Compartilhe questionários com outros professores; Visualize os resultados dos alunos em tempo real; Baixe ou envie por e-mail relatórios de desempenho.

Para sua utilização o professor deverá acessar o site e criar uma conta, em seguida, ir em testes e adicionar um teste, neste mesmo ambiente ele poderá escolher o tipo de pergunta que busca criar, depois de ter criado as perguntas e só salvar, ir para o início do site, escolher o modelo de teste e disponibilizar o nome da sala para que os alunos tenham acesso ao conjunto de perguntas.

GeoGuessr²⁰

O jogo online GeoGuessr foi criado em 2013 pelo desenvolvedor de softwares sueco Anton Wallén. Segundo informações encontradas no site, o jogo usa o *Google Maps* e o *Street View* para criar um desafio geográfico. O jogo acontece em cinco rodadas. Em cada uma delas, o site apresenta a visão panorâmica em 360° de algum lugar do mundo captado pelo Google Street View.

Para sua utilização os estudantes deverão acessar ao site do jogo e criar uma conta, na sequência é necessário escolher o modelo de jogo, tendo diversas opções e pronto, agora é só se divertir e aprender sobre a Geografia. Neste jogo online não há necessidade de criar o game, a plataforma já está pronta para a utilização.

Estes jogos, ao possibilitarem o acesso simultâneo dos alunos e do professor, podem contribuir para que sejam propostas formas de avaliação diferenciadas, que aliem a construção do conhecimento com o interesse dos estudantes. Ao utilizar jogos como possibilidade para a avaliação é sempre necessário um planejamento que leve em

¹⁹ Link para acesso ao site: <https://www.socrative.com/>

²⁰ Link para acesso ao site: <https://www.geoguessr.com/>

consideração o conhecimento construído ou a construir, o processo de desenvolvimento das aprendizagens e os resultados que se pretende obter, sempre levando em consideração o conteúdo trabalhado dentro do currículo escolar. Assim, os jogos podem contribuir à aprendizagem de Geografia e tornar as aulas momentos mais prazerosos e de maior interação entre a turma e o professor.

As sugestões apresentadas acima buscam potencializar o ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia, uma vez que, na utilização tanto do *Socrative* como do *Kahoot* permite que o docente possa fortalecer o objeto de estudo tratado, com algumas restrições. No caso do *Socrative* não haverá uma dinâmica tão grande quanto o *Kahoot*. De qualquer forma, estes dois jogos eletrônicos podem ser utilizados em qualquer área do conhecimento, uma vez que, o professor produz e edita as perguntas que serão geradas no site/aplicativo de acordo com suas intenções.

Em relação ao terceiro site sugerido e apresentado, ele está mais ligado a alguns objetos de estudo específicos, ainda assim, percebe-se que ele pode ser utilizado, por exemplo, em todos os componentes curriculares vinculados as ciências humanas. Na Geografia o estudante pode realizar a análise das diferentes paisagens, considerando todos elementos geográficos presentes nela, no caso da História o professor poderá considerar as transformações que cada local passou com ao longo dos anos. Já a Filosofia e Sociologia o foco poderá ser feito a partir da ideia de relação e necessidades do ser humano faz com o meio.

Considerações finais

Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem está em constante evolução e transformação, tomando novos arranjos e configurações. Considerando esta conjuntura é de extrema relevância que os docentes estejam atentos a novas possibilidades de ensino para estar próximos a esta mudança de paradigmas. Desta forma, não se pode negar a ascensão dos jogos eletrônicos e sua popularidade entre os públicos mais jovens, possibilitando um nicho quanto a sua potencialidade no ensino. Ponderando que o objetivo do trabalho era ratificar a potencialidade da utilização de jogos eletrônicos no processo avaliativo, entende-se que esta combinação pode otimizar esta etapa

do processo educacional, podendo melhorar o envolvimento dos estudantes com seu aprendizado, bem como, desenvolvendo diversas habilidades neste processo.

Elucida-se que a metodologia apresentada neste trabalho não deve ser utilizada em demasia, uma vez que, para que se tenha o resultado esperado, o professor deve analisar diversos fatores antes de aplicá-la; podemos citar os mais importantes como a faixa etária dos alunos, objetos de estudo tratados, acesso aos dispositivos eletrônicos, entre outros. Reconhece também que a utilização desta metodologia fomenta o desenvolvimento de diversas habilidades simultaneamente.

Para melhor elucidar as considerações finais quanto a viabilidade da metodologia proposta segue uma tabela que busca demonstrar algumas vantagens e também desvantagens quanto a sua utilização, sendo necessário por parte do professor uma análise de sua realidade para planejar uma atividade que venha de encontro com seus objetivos e possibilidades.

Tabela 1 – Vantagens e desvantagens da utilização de jogos eletrônicos no ensino.

VANTAGENS	DESVANTAGENS
Interação instantânea	Dispositivos adequados
Engajamento estudantes	Formação dos professores
Atividade prática	Acesso à internet
Atividade lúdica	
Educação digital	

Fonte: o autor.

Portanto, conclui-se que a sala de aula não é desassociada ao contexto de vivência da sociedade, sendo assim, é de suma importância que a escola esteja atenta aos movimentos que nela ocorrem, para que possa estar cumprindo seu papel de proporcionar aos seus educandos um ensino de qualidade alinhado as necessidades da sociedade contemporânea. Principalmente levando em consideração que estudantes que tem sua formação integral na escola podem agir de forma intensa na produção do seu espaço de convívio.

Referências

ABRANTES, Paulo. *Avaliação e Educação Matemática*. Série Reflexões em Educação Matemática. vol. I. Rio de Janeiro: GEPEM, 1995.

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: Delineando percurso. In *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.1(2); p. 3-10, nov., 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: ago. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *A avaliação na escola e a avaliação da escola. A avaliação da escola, São Paulo, 1990, 74, p. 68 a 70.*

BASTOS, Celso da Cunha. *Educação e Medicina*. Blog, 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 02 mai. 2020.

BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BONAMINO, Alicia. SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, 2012, p. 373-388.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

CATANI, Denice Barbara. GALLEGO, Rita de Cássia. *Avaliação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo, SP. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

GEE, James P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan, 2003.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A escola igualitária: sonho ou falácia? *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 10, p. 63-68, junho 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover*. 14^o Edição **Porto Alegre: Mediação, 2011.**

LEVY, P. *A inteligência coletiva: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: editora 34, 2001.

LUCKESI, **Cipriano Carlos**. *Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico*. **São Paulo: Cortez, 2011.**

MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

NÓVOA, **Antônio (Org.)** *Profissão professor*. **Portugal: Porto, 2. ed., 1995.**

TECHTUDO. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2013/05/conheca-o-geoguessr-site-que-propoe-desafios-usando-o-google-maps.html>>. **Acesso em set. 2020.**

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

A AVALIAÇÃO EM FOCO: SABERES DOCENTES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS IMPLICADOS NESSE PROCESSO

Carina Copatti

Introdução

Avaliar tem sido um processo inerente ao trabalho docente, seja nas escolas ou nas instituições de educação superior. Em todas elas a avaliação remete a uma etapa importante do processo educativo, o qual nem sempre ganha a devida importância, uma vez que, em muitas realidades, existe a ideia que avaliar é um processo simples relacionado à conclusão da aprendizagem de determinado conteúdo. Diante disso, a avaliação é interpretada por meio de um conjunto diverso de percepções, as quais precisam ser consideradas tanto na formação inicial de professores quanto na formação continuada, que é o contexto específico em que me encontro, enquanto docente do curso de Especialização em Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo - RS.

Na educação superior, considerando especificamente a formação de professores, debater a avaliação constitui uma necessidade e um movimento que demanda olhar para os conhecimentos essenciais à docência e para sua dimensão pedagógica. Além disso, requer que se considere a dimensão social inerente à profissão professor, o que envolve tanto a função social que o professor desempenha quanto a influência da sociedade, tendo em vista que somos seres sociais e que construímos determinados comportamentos inerentes a essas vivências. Nesse sentido, para além de reconhecer a função que tem o trabalho dos professores, considero importante trazer ao debate as representações sociais que se relacionam ao processo de ensino e que vêm influenciando a docência. Para tanto, utilizo como aportes, na reflexão proposta, a Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici (2007), tendo em vista que contribui para compreender a realidade social, a partir das implicações históricas, culturais e sociais, e os saberes docentes, com base em Gauthier et. al. (2013).

Essa perspectiva se insere neste debate, pois para além da construção de conhecimentos específicos de área e relacionados à

dimensão pedagógica, no trabalho dos professores se entrelaçam outros saberes e conhecimentos que são da dimensão social e que, portanto, interferem nos modos de ser e de agir destes profissionais. Ao pensar a formação em ciências humanas, tanto inicial quanto continuada, tomar como tema de investigação os modos como avaliar torna possível lançar outros olhares sobre o processo de ensino e aprendizagem e os desafios para sua qualificação. Dessa forma, não podemos deixar de lado as percepções dos sujeitos em formação, suas experiências, as construções sociais que cada um traz de suas vivências, as quais carregam elementos que são social e historicamente construídos.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a avaliação, levando em conta aspectos inerentes às representações sociais e aos saberes docentes necessários neste processo, uma vez que para saber avaliar é essencial ter conhecimento de um conjunto amplo de aspectos. Para tanto, a seguinte questão é central na escrita: em que medida as representações sociais interferem na formação dos professores e nos modos como interpretam a avaliação e, diante disso, como pensar a avaliação nas ciências humanas a partir dos saberes docentes inerentes à profissão professor?

A pesquisa de caráter bibliográfico é utilizada em diálogo com as apreensões possíveis no processo de construção de conhecimentos inerentes à disciplina Processos Avaliativos em Ciências Humanas, utilizando nesse constructo o método hermenêutico. Os diálogos possíveis na disciplina e as interações com os estudantes são tomados como elementos para depreender aspectos relativos às representações sociais e aos saberes da docência. Dessa forma, o texto divide-se em duas partes, a primeira abordando as representações sociais que perpassam os sujeitos e os saberes docentes necessárias à profissão professor. A segunda remete à avaliação nas ciências humanas considerando a construção de conhecimentos e a atuação social dos docentes.

Representações sociais e os saberes docentes: influências na docência e nos processos de avaliação

O ser humano, enquanto ser social carrega em si um conjunto de compreensões que se originam das suas vivências, das interações

em sociedade e do seu desenvolvimento ao longo da vida. Possui, portanto, uma dimensão social e história. Isso porque, em seus lugares de vivência, constroem e transformam suas relações ao longo do tempo sob influência de outros sujeitos e dos modos de ver e viver no mundo.

A educação escolar contribui para aperfeiçoar as capacidades humanas de pensar, sentir, refletir, agir, por isso tende a ser uma possibilidade pela qual se podem pensar as interações sociais e o conjunto de elementos que historicamente constituem parte de nossos modos de pensar e interpretar distintas situações. Além dos processos de aprendizagem em nível básico, há os processos de formação em nível superior, que contribuem a uma formação mais complexa, expressa com base em conhecimentos científicos e saberes que compõem, no contexto da formação de professores, um conjunto de aspectos essenciais a um processo educativo de qualidade.

Na formação de professores esse conjunto de saberes e conhecimentos científicos são mobilizados e complexificados no intuito de contribuir à profissionalização de futuros professores para atuarem na formação dos sujeitos na escola. Esse espaço de formação do qual fazemos parte, na universidade, tem um olhar direcionado, portanto, ao professor em formação, em atualização, e ao contexto no qual ele atua ou irá atuar, ou seja, a escola.

A preocupação em refletir sobre os saberes docentes e as representações sociais se faz importante pois implicam na formação dos professores e nos processos educativos que constroem no cotidiano docente, e dentre eles está a avaliação. Trazer a avaliação como centralidade na interpretação destes aspectos se deve principalmente aos desafios que se mantêm com relação aos modos como avaliar, aos momentos, aos movimentos de construção de instrumentos de avaliação, a fim de que não sejam desconectados das especificidades das ciências humanas, por isso ganham uma atenção ainda maior.

Os modos como se organiza a avaliação na escola ao longo do tempo deixam marcas que interferem nas formas de avaliar que se mantêm atualmente. Alguns são analisados, repensados e, muitas vezes, transformados no sentido de resignificarem os processos educativos nas escolas. No entanto, observa-se que muitos formatos de avaliação permanecem sendo reproduzidos sem uma reflexão, sem

observar os movimentos atuais que perpassam não apenas a escola, mas a sociedade. Desse modo, mantêm-se, muitas vezes, modos de agir, de propor estratégias e certas condutas permeadas por regras e padrões que nem sempre são refletidos e analisados à luz das realidades atuais. Para Luckesi (2002, p. 79):

As representações sociais são modos inconscientes de compreender um determinado fenômeno ou uma determinada prática existencial, individual ou coletiva, que se expressam por meio de falas cotidianas, crenças, provérbios, modos de agir, que podem estar vinculados ao passado, ao presente ou ao futuro. São crenças ou práticas que, por si e aparentemente, não têm razão de ser, mas que se dão, se realiza e permanece como um padrão de conduta dos indivíduos e/ou de coletividades, sem que se tenha de dar justificativas de por que elas são como são. Em síntese, são crenças inconscientes que se manifestam nas falas, nos chistes, nos discursos, nas piadas e, especialmente, na ação cotidiana. Os padrões culturais coletivos de uma determinada sociedade são tão consistentes e fortes que imprimem sobre cada um de seus membros determinadas maneiras de compreender e de agir na vida.

Frente a isso e considerando a necessidade de repensarmos a educação escolar que temos proposto o que envolve reflexões sobre a formação de professores para esse trabalho, não podemos deixar de refletir sobre as representações sociais que viemos mantendo sobre a educação e com relação aos processos de avaliação. É importante considerar, inicialmente, conforme destaca Sá (1996), que o termo representação social designa tanto um fenômeno, o conceito que o constitui, como a própria teoria criada para explicá-la, caracterizando, dessa forma, um campo de estudos psicossociológicos. Por isso, a compreensão das representações sociais é um processo complexo e que requer que se leve em conta distintos aspectos.

Moscovici (2007, p. 62), considera que as representações sociais constituem um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, na sociedade atual, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais. Mas também podem ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. O autor considera, ainda, que as representações sociais são objetos quase palpáveis, pois estão presentes através de palavras, gestos, formas de comunicação, e “impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos

que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos” (MOSCOVICI, 2007, p. 7).

Conforme Rateau et. al. (2012), ao estabelecer nossos contatos e múltiplos envolvimento com diferentes grupos sociais, nós adquirimos e transmitimos conhecimentos, crenças e valores que nos permitem compartilhar uma concepção comum das coisas e dos outros. E estes aspectos, em nosso entendimento, se relacionam e interferem nas práticas docentes que fazemos e, conseqüentemente, nos processos de avaliação que propomos.

Muitas vezes os professores reproduzem determinados padrões socialmente construídos e estabelecidos nos ambientes escolares. Dessa forma, a escola não apenas transmite conteúdos, mas modos de reflexão sobre formas de ver o mundo. Nesse processo, há relações verticalizadas e são escassos ainda os espaços de comunicação horizontalizada, o que dificulta também um movimento mais amplo e contínuo de mudanças no que tange às possibilidades de repensar os processos de avaliação, sua importância, sua função.

Na escola e ao pensar sobre a escola, são mantidas ainda representações sociais a partir de modelos que permanecem sendo seguidos por muitos professores sem uma profunda análise de seus significados e de sua finalidade. Há repetições sendo feitas que não passam por reflexões conjuntas por parte de gestores das escolas e professores. Ainda, seguem-se determinados padrões que são tornados mais visíveis nos contextos em que não se debate a função social da escola, o papel docente e que sujeitos formar e para que sociedade.

Diante disso, algumas inquietações ganham destaque e merecem nossas reflexões: a que tipo de educação tem servido o nosso trabalho enquanto professores e os processos avaliativos que desenvolvemos nas escolas? As avaliações, sejam elas internas ou externas à escola, têm contribuído para a formação de cidadãos ou apenas são pensadas para formar minimamente determinadas habilidades nos sujeitos para que deem conta de um determinado trabalho que mantenha o sistema capitalista, sem repensar suas estruturas? Os professores têm, de fato, consciência de que o ensino que propõem (e as avaliações que fazem) precisa contribuir para relacionar, com significado, a ciência e o mundo da vida?

Frente a essas questões consideramos que a docência, além de abranger um conjunto de saberes que precisam ser construídos desde a formação inicial, também é influenciada por representações sociais sobre a profissão, o que passa pelos elementos que a constituem, como, por exemplo, a avaliação. Essa etapa geralmente não é concebida enquanto processo de interação e construção de conhecimentos. Assim, muitas vezes serve como uma etapa final de aprendizagem, momento de atribuir uma nota, a qual por vezes está relacionada ao rendimento escolar, utilizada apenas para responder determinados instrumentos pontuais e que produzem uma memorização temporária, sem um verdadeiro significado.

Para compreender essas situações entendemos a necessidade da construção e reflexão dos docentes, futuros professores, com relação a um conjunto de saberes inerentes à docência, os quais são denominados por Gauthier et. al. (2013), como: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

A partir de Gauthier et. al. (2013), os saberes docentes essenciais à docência e ao processo de (re) pensar a atuação dos professores são assim sintetizados: - **Saber disciplinar**: relacionado aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas em diversas áreas. Estes saberes podem ser adquiridos pelos professores nas universidades, e são relacionados às especificidades de área. - **Saber curricular**: se refere aos programas de ensino construídos por diferentes agentes, geralmente não os professores, e formam o conjunto de conhecimentos que deverão ser ensinados. - **Saber das Ciências da Educação**: conjunto de saberes adquiridos na formação dos professores que se relacionam à escola, não diretamente usados no ensino. Refere-se à dinâmica escolar voltada à didática, às aprendizagens, a processos inerentes à organização escolar. - **Saber da tradição pedagógica**: se referem às concepções relacionadas à tradição pedagógica, aos modos de ensinar que temos na memória, que vão além, portanto, dos conhecimentos adquiridos na formação profissional. - **Saber experiencial**: representa a experiência do professor e que, ao longo do tempo, acaba se transformando em hábito, em regra, que ao ser repetida, assume muitas vezes uma atitude de rotina. Nesse sentido, pode, muitas vezes, dar explicações errôneas para justificar seus modos de agir,

quando não ocorre estudo, embasamento a partir de pressupostos e argumentos verificados por meio de métodos científicos. - **Saber da ação pedagógica:** se refere aos saberes experienciais de sala de aula que foram publicamente testados e validados através de pesquisas. Estes se tornam importantes para a fundamentação da educação e do ensino.

Para além destes, há determinados procedimentos na docência que envolve ética, rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, aspectos estes apontados por Paulo Freire (1996) que não podem ser desconsiderados na constituição do professor e dos aportes inerentes à avaliação. Entendemos, então, que para exercer a docência com qualidade e ser capaz de repensar processos historicamente constituídos, é essencial construir um conjunto de saberes e conhecimentos que deem respaldo à nossa atuação profissional.

Sem um conjunto construído de saberes e conhecimentos específicos da docência torna-se difícil que ocorram transformações nos processos educativos e nas formas de avaliação historicamente constituídas no modelo de escola atual, que sejam realmente capazes de transformar a realidade. Essa reflexão precisa perpassar nossos espaços de trabalho, seja na formação de novos professores ou na educação escolar, haja vista que não é possível apenas reproduzirmos percepções e modelos de avaliação que viemos repassando ao longo do tempo sem revisitar suas bases e compreender suas possibilidades e também as suas limitações.

Avançar no sentido de propor outros modelos de educação para atender os sujeitos do século XXI e repensar as desigualdades sociais que permanecem na sociedade brasileira, requer a compreensão desse conjunto de saberes docentes, mas que não podem ser vistos de modo isolado, ou seja, se relacionam a aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos do país que precisam ser também levados em consideração. Dessa forma, a profissão professor ganha forças e maior relevância para tecer possibilidades de mudança social. Na compreensão de Oliveira (2012, p. 8), discutir a avaliação nos cursos de formação de professores é uma necessidade imprescindível na busca por processos formativos mais críticos. Isso porque, de acordo com o autor, os estudantes tornam-se professores sem conhecer a real função da avaliação e suas finalidades.

É necessário, portanto, pensar a avaliação nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Na área de ciências humanas essa reflexão é essencial, pois utilizar processos coerentes de avaliação tende a contribuir ao desenvolvimento de conhecimentos, construir um olhar mais complexo e completo para apreender significados ao analisar a realidade e nela atuar no intuito de melhorá-la.

A avaliação nas ciências humanas: olhares sobre a construção de conhecimentos e a atuação social

Avaliar é um processo contínuo da vida, mas tem uma função específica na educação escolar. A avaliação da aprendizagem permite a análise da ação educativa enquanto acontece, dando subsídios ao redimensionamento da prática pedagógica quando necessário, tendo em vista a obtenção de avanços durante e ao final do processo. Tem sentido dinâmico, flexível e contínuo, visto que nunca é um processo que se finda em si.

A avaliação ao longo do tempo ganha distintas importâncias sob diferentes perspectivas. Conforme André (1990), as formas de avaliação escolar, na década de 1980, eram marcadas por reflexões sobre a avaliação na escola e da escola. Nos anos 1990 ocorreu a emergência das políticas educacionais de orientação liberal-conservadora pautando-se, principalmente, pelas lógicas da descentralização, da responsabilização e da meritocracia. Atualmente, as avaliações externas continuam com esses mesmos propósitos que envolvem: Regulação; Controle; Padronização e Ranqueamento. Há, nesse sentido, inúmeros desafios especialmente nesta última década ao definir a avaliação, tendo em vista que, no contexto atual, há a retomada de padronizações e o avanço das avaliações externas.

Em um contexto marcado, cada vez mais, pela influência de avaliações externas à escola, com foco principalmente em elementos quantitativos e padronizantes, refletir sobre a avaliação a partir das ciências humanas contribui para repensarmos também o que tem sido considerado importante em nossa sociedade: uma formação integral, humanizadora, cidadã, ou uma formação voltada ao mercado, que ofereça mão de obra capaz de realizar serviços básicos, sem a capacidade de refletir e participar ativamente das decisões que envolvem a vida e a atuação no mundo.

A avaliação, conforme Luckesi (2008, p. 33), pode ser compreendida como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. Esse processo permite verificar se o ensino e a aprendizagem têm sido eficazes. Assim sendo, todo processo educativo demanda processos avaliativos, os quais permitem verificar avanços, dificuldades e readequações nessa prática. Mas o que se tem visto, ainda hoje, em muitas instituições escolares e por parte de muitos professores, é a utilização da avaliação enquanto medida, classificando os educandos, comparando-os e gerando uma espécie de “rótulo”, distinguindo-os como “bons” ou “ruins”. Para o autor (2008, p. 34):

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como *inferior* médio ou *superior*. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem tomadas e divididas em médias [...].

Tem-se verificado que a avaliação não tem sido abordada, refletida e dialogada de maneira ampla nos cursos de formação de professores e nas escolas e, conseqüentemente, seu exercício em sala de aula poderá se tornar reflexo desse silenciamento. Nesse processo, os professores, muitas vezes, não possuem elementos teóricos, metodológicos e pedagógicos para fundamentar sua prática docente e acabam reproduzindo modos de atuar e aspectos que envolvem representações sociais.

Compreendendo a avaliação como processo, Luckesi (2008, p. 34), defende que:

[...] o momento da avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade.

A avaliação, então, precisa ser pensada a partir de uma infinidade de critérios e utilizada de modo coerente para potencializar uma aprendizagem para além de conteúdos, mas contribuindo para a construção de sujeitos cidadãos. Assim, é importante considerar esse processo pelas bases de um ensino humanizado e crítico, pensando a função dos conhecimentos ensinados na educação escolar em relação à realidade do mundo da vida.

Diante disso, construir possibilidades de avaliação requer que se analisem distintos aspectos que perpassam o conhecimento específico de área, a dimensão pedagógica, aspectos sociais e subjetivos, mas, além disso, envolve conhecimentos sociais e históricos da nossa sociedade que dão elementos para que o professor consiga propor, por meio do ensino que realiza em sala de aula, que os estudantes construam conhecimentos e se compreendam como sujeitos cidadãos preparados para participar da sociedade, conhecer seus direitos e deveres, as possibilidades de participação social, a condição do outro com quem convive em sociedade.

Nesse processo, a avaliação não pode ser entendida de modo simplificado e acabado em si. Não pode ser um ponto final e pontual no movimento de aprendizagem. Para que essas reflexões sejam possíveis entendemos que desde a formação de professores na universidade (inicial ou continuada) esses aspectos precisam ser colocados em debate. Sendo assim, Barbosa (2012, p. 7), chama a atenção ao fato de que:

Na formação de professores o exemplo docente é essencial para instituir concepções e práticas avaliativas que vão ao encontro da ação de aprender. Todavia, muitos formadores ainda precisam tomar consciência dessa grande responsabilidade ao educar os futuros professores e das consequências de suas ações no espaço de formação, e por isso, a necessidade constante da pertinência entre o que se diz e o que se faz no âmbito da avaliação da aprendizagem.

Na formação é preciso atenção em relação ao que se diz e o que se faz, servindo de exemplo e propondo espaços e possibilidades para que os professores em formação construam suas ideias, façam suas reflexões e construam suas propostas de avaliação em ciências humanas, tomando para isso os aportes dos saberes docentes, os conhecimentos sociais e históricos referentes à realidade do país e as representações sociais que viemos reproduzindo ao longo do tempo.

Esse processo também contribui para pensar o que pode ser feito na área de ciências humanas, tomando aspectos quantitativos e principalmente elementos que qualifiquem a avaliação de modo contínuo na construção do conhecimento.

Esse foi um processo que procuramos desenvolver ao longo da disciplina, em momentos de reflexão, de debates, de repensar as experiências de cada um com as avaliações quando eram alunos na escola, as concepções que têm hoje, as dimensões que são essenciais ao pensar a avaliação em ciências humanas, indo além das representações sociais que viemos carregando ao longo do tempo. Debater ideias com base em pesquisas propostas por distintos autores que abordam a avaliação nos auxiliou nesse processo e para pensarmos em que medida contribuem às realidades em que cada um atua. Essa interação é necessária de ser levada em conta para pensarmos e propormos avaliações que vão além da dimensão da prática e de apreensões alinhadas ao senso comum.

Compactuamos com as ideias de Barbosa (2012, p. 6), ao salientar que:

Os estudantes da licenciatura não podem aprender discurso inovador sobre avaliação se convivem com um formador de professores que, dentre outras atitudes, não discute a metodologia avaliativa, faz unicamente provas para avaliar os conteúdos de forma segmentada e apresenta a nota como único resultado válido de todo um processo de aprendizado.

No decorrer da disciplina buscamos incentivar a inserção dos estudantes, concebendo-os como centro do debate sobre a avaliação e procurando provocar suas análises sobre a avaliação enquanto processo continuado. A partir dessa perspectiva lançamos um olhar para os aportes teóricos de área, para os aspectos de metodologia e para a didática que desenvolvemos, trazendo à centralidade os saberes docentes essenciais à qualidade do trabalho do professor. Esses saberes contribuem também para fazer frente aos desafios inerentes à docência em um contexto marcado por transformações na sociedade e, consequentemente, na escola.

A avaliação, ao ser tomada em seu movimento que considera os saberes do professor atrelados ao modo como o aluno aprende, torna possível repensar os modelos que estamos reproduzindo, se estes contribuem de fato e são significativos para a construção de conheci-

mentos por parte dos nossos alunos, na escola, para que se tornem cidadãos conhecedores da sociedade e humanamente preparados para interagir e atuar em sociedade. Tendo em mente estas dimensões entendemos que a área de ciências humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia), dispõe de um conjunto de elementos que são essenciais para compreendermos e analisarmos o mundo, as distintas sociedades, os diferentes grupos que atuam, se relacionam, produzem, modificam o ambiente, que são frutos de um processo contínuo de transformação que precisa ser analisado e repensado.

Manter e ampliar o espaço das ciências humanas enquanto possibilidade de analisar a atuação humana no mundo contribui para que os sujeitos percebam que não dependemos apenas das disciplinas que impliquem diretamente ao caráter pragmático para exercer um determinado trabalho, construir determinado produto. As ciências humanas têm a sua função de fazer refletir sobre a vida enquanto sujeito ativo, transformador, que pode tanto manter um determinado padrão (ritmo de consumo, de desmatamento, de degradação de recursos, de subserviência ao mercado) ou ser um agente de mudança (que analisa suas ações, que se coloca a dialogar com outros sujeitos e repensar modelos de ser e de viver em sociedade).

Diante dos desafios de pensar o mundo e nossa atuação nele, entendemos que o processo de avaliar implica ir além de transmitir conteúdos que servem para resolver provas, passar em testes e obter uma nota. Requer que sejamos capazes de tecer a teia das relações sociais, que demanda entender o passado e pensar o presente como oportunidade de mudança e construção de possibilidades de melhorias para o futuro de todos. Nesse sentido, é importante aliar os conhecimentos inerentes a cada disciplina com as capacidades individuais que podem ser potencializadas por meio de avaliações coerentes, que contribuam para um processo de humanização do ensino e da aprendizagem.

Spagolla (2005, p. 2), salienta que:

A educação para a humanização significa pensar e agir fundamentando-se em princípios éticos responsáveis, determinações políticas interventivas, criatividade estética sensibilizatória. Nesta direção, a humanização da educação e da escola é, ao mesmo tempo, processo e produto, nascida e conquistada num projeto de mútua determinação e radicais lutas de educadores transformadores. Como processo, é a ação diária nas escolas, nas aulas, nas reuniões, no

trabalho pedagógico, para fazer valer os princípios da igualdade, da convivência fraterna, da reciprocidade, da solidariedade ativa, para a promoção de um mundo mais justo e humano. Como produto, é o espaço novo da educação do homem ativo, esperançoso, que aprendeu a viver junto aos seus semelhantes, na empreitada da formação e da produção social, da cultura, das relações humanizadas, ou seja, um espaço dotado de características humanas livres, conscientes e responsáveis pelo destino individual e social.

Essa ideia nos provoca a pensar a avaliação, e de modo mais amplo, a educação que temos disponibilizado na formação de professores e nas escolas. Diante do atual momento da educação, com todas as suas complexidades, dificuldades e desafios, é momento de colocarmos em debate nossas ações e pensarmos juntos em formas de como propor formações diferenciadas e processos avaliativos que sejam significativos, que contemplem as aprendizagens.

A avaliação faz parte do processo educativo e é parte da necessidade de ressignificações. Compreendemos que repensá-la envolve estabelecer caminhos que se baseiem na participação democrática e na formação cidadã. Isso envolve processos e projetos de autonomia individual e coletiva, e o fortalecimento das possibilidades de comunicação articulada com a construção da autonomia dos estudantes a partir de processos de investigação e de pesquisa sistematizada.

Para Behrens (2005, p. 102):

Avaliação no ensino com pesquisa apresenta-se contínua, processual e participativa. O acompanhamento dos alunos em projetos e pesquisas tem como norteador a proposição de critérios discutidos e construídos com os alunos antes de começar o processo... o aluno é avaliado pelo desempenho geral e globalizado, com acompanhamento do seu ritmo participativo e produtivo, todo dia e não por momentos de grande esforço de memorização e cópia no final do bimestre.

Essa perspectiva de formação crítica, participativa, dialógica, humanizada traz à tona um processo que avança para além dos modelos tradicionais (que são discutidos e não modificados), e propõe pensar possibilidades de colocar em diálogo as dimensões do ser humano, as realidades educativas de nosso país, considerando também as subjetividades que perpassam os sujeitos e seus processos de aprendizagem. Dessa forma poderemos iniciar processos de mudança utilizando como aportes os saberes docentes, abrindo mão de apenas reproduzir padrões impostos historicamente a partir das representações sociais constituídas na sociedade e que precisam, muitas vezes, ser questio-

nadas para que se possa avançar nos processos de avaliação da aprendizagem, propondo transformações efetivas na educação.

Considerações Finais

Ao refletir sobre o processo de avaliação nas ciências humanas não foi objetivo trazer modelos prontos, pois avaliar vai muito além disso. A avaliação na educação requer envolvimento processual, continuado, que nos provoque a olhar nossos alunos ao longo do processo, construindo condições para que façam suas reflexões e argumentações, provocando que se coloquem em diálogo, utilizando para isso seus conhecimentos, os aportes teóricos e metodológicos para interagir com a realidade, com as práticas e os sujeitos nela envolvidos.

O processo de avaliar (e de ensinar) envolve pensar que sociedade queremos e que educação queremos que seja utilizada como caminho para produzir transformações sociais. Partindo dessa provocação, entendo que as reflexões que realizamos no decorrer da disciplina buscaram muito mais do que tecer padrões de como avaliar e como mudar o modo de avaliar, buscou retomar experiências pessoais de avaliação (enquanto alunos e enquanto professores) para dialogar com a realidade (os desafios da docência na escola, principalmente) e os elementos essenciais que podem contribuir com as mudanças que queremos.

Entendemos, assim, que para repensar o processo de avaliação precisamos levar em conta aspectos que envolvem teorias, metodologias, práticas, finalidades da avaliação, além do conjunto de saberes que nos ajudam a exercer a docência com qualidade, interagindo com a realidade em que atuamos. Ao refletir sobre a avaliação, dialogamos com as representações sociais e os saberes docentes considerados essenciais para saber ensinar e saber, também, avaliar nossos alunos.

Esses conhecimentos, em nosso entendimento, podem contribuir para que seja possível repensar a avaliação nas ciências humanas, seus objetivos, sua importância, sua finalidade, tornando esse processo mais significativo e contributivo à formação de sujeitos cidadãos. Além disso, fortalecendo o espaço e a relevância das ciências humanas na educação escolar, como um movimento que envolve pensar a

atuação em sociedade, a cidadania, a humanização e a sensibilidade para interagir com outros sujeitos e o mundo.

Referências

ANDRÉ, Marli. *A avaliação da escola e a avaliação na escola*. Faculdade de educação – USP, 1990.

BARBOSA, Flávia R. P. *Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar?* IX ANPED SUL, 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O Paradigma emergente e a prática pedagógica*. 4ª Edição, Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont; MALO, Annie; SIMARD, Denis; DESBIENS, Jean-François; MARTINEAU, Stéphane. Tradução Francisco Pereira. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, [1998] 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, vol. 4, fac. 02. Universidade Nova de Julho. São Paulo, p. 79-88.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5. ed. Trad. P.A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, João Bosco B. de. A avaliação no contexto da formação inicial do professor. In: OLIVEIRA, A. L.; ALVES, S. C.; SOARES, S. (Orgs.). *Propostas & contribuições: Educação, Saúde e Política*. Manaus, BK Editora, 2012.

RATEAU et. al. Social Representation Theory. In: *Handbook of theories of social psychology*. Los Angeles: SAGE, 2012. p. 477-497.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SPAGOLLA, Rosimeiri de Paula. *Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora*. 2005. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2343-8.pdf>.

A CRÍTICA LITERÁRIA ENQUANTO UM EXERCÍCIO INTERDISCIPLINAR: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DE FRANCO MORETTI

Edemilson Antônio Brambilla

Introdução

Sabendo dos desafios inerentes a uma prática docente que congregue, em torno de um mesmo fim, diversas áreas do saber – que são tomadas, em sua maioria, enquanto marcadamente distintas uma da outra –, este trabalho visa discutir a possibilidade de estabelecer um projeto interdisciplinar que tome como base estruturante a concepção de cartografias literárias, desenvolvida pelo pesquisador e crítico literário Franco Moretti. De acordo com a perspectiva interpretativa que fazemos da teoria de Moretti neste estudo, para além de acentuar as relações diretas entre geografia e literatura, a teoria aponta para uma nova possibilidade de interpretação da obra literária.

Com base nisso, propomos a realização de um projeto de ensino interdisciplinar que, partindo da análise cartográfica de romances e a proximidade evidente entre as áreas de Letras e Geografia, dialogue diretamente também com outras áreas do saber, especialmente com a História e a Sociologia, conferindo, assim, um percurso marcadamente interdisciplinar à atividade, que encontra na teoria de Moretti sua base fundante. Para tanto, servirão como base teórica principal o escrito de Moretti²¹ (2003) que discute sua concepção de cartografias literárias, e os estudos acerca da interdisciplinaridade feitos por Japiassu²² (1976), que compreendemos ser, dentre os autores que versam sobre a temática, o que mais se assemelha à perspectiva que assumimos neste estudo, propiciando um diálogo direto com a teoria de Moretti.

²¹ Teórico literário italiano é professor do departamento de inglês da Universidade de Stanford, onde dirige o Centro de Estudos do Romance. Em seus estudos, discute a interpretação do texto literário sob a perspectiva de diagramas e mapas.

²² Licenciado em Filosofia pela PUC-Rio em 1969, é Pós-Doutor em Filosofia pela *Université des Sciences Humaines* de Estrasburgo, na França (1985). A partir de 1978, tornou-se Professor Adjunto de Epistemologia e História das Ciências no Departamento de Filosofia da UFRJ.

Desse modo, é importante salientar que, enquanto o estudo do romance proposto por Franco Moretti volta-se à análise e construção direta de cartografias literárias, representada por meio de mapas ou gráficos, o presente estudo parte das concepções teórico-metodológicas que sustentam o projeto do crítico literário italiano para, a partir disso, propor a criação de um projeto interdisciplinar que, tomando por base tal teoria, congregue outras áreas do saber em uma atividade comum.

Assim, nas seções subsequentes discutimos, em um primeiro momento, a concepção de interdisciplinaridade – tomando como base os escritores de Hilton Japiassu –, e o seu papel na sala de aula; em seguida, apresentamos a teoria de Franco Moretti e como este interpreta a obra literária com base em cartografias; e, a partir disso, discutimos a teoria de Franco Moretti enquanto uma possibilidade de projeto interdisciplinar, atentando para as possíveis relações desta com a concepção interdisciplinar defendida por Japiassu.

Considerações acerca da interdisciplinaridade e o seu papel na sala de aula

A busca por uma modalidade de ensino que possa ser considerada como efetivamente interdisciplinar tem se tornado um dos grandes desafios para o fazer educacional contemporâneo. A fragmentação e compartimentação do ensino, e as dificuldades dialógicas entre áreas do saber são alguns dos principais entraves para a concretização desse modelo de ensino que, abre mão do fazer educacional vigente, essencialmente disciplinar e centrado exclusivamente na figura central do professor enquanto detentor de todo o saber, em detrimento de uma perspectiva dialógica, que encara professores e alunos como agentes diretos desse exercício educacional.

Essa perspectiva interdisciplinar ganha forma e maior visibilidade, especialmente em meio ao contexto pós-Segunda Guerra Mundial, encontrando em Hilton Japiassu seu principal expoente, tendo em vista seu esforço em integrar os conhecimentos para a formulação de uma interpretação global da existência humana. Nesse sentido, Japiassu (1976, p. 29), busca elementos conceituais e metodológicos com o intuito de promover “uma tomada de consciência sobre o lugar real da posição e do tratamento dos principais problemas epistemoló-

gicos colocados pelas ciências humanas, do ponto de vista de suas relações interdisciplinares”.

Por trás da teoria formulada por Japiassu, tem-se a preocupação com a ciência enquanto geradora de uma suposta “patologia do saber”. De acordo com a leitura feita por Milanesi (2004, p. 34) acerca da teoria proposta por Japiassu, na busca de objetividade, numa determinada pesquisa, o cientista fragmenta o real, passando a ser uma inteligência esfacelada, colocando os cientistas diante de uma “alienação científica”. Em contraposição a essa pretensa patologia, Japiassu salienta que o interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber.

Outro problema que Japiassu também nos alerta acerca da interdisciplinaridade é o fato de, em alguns casos, encararmos a interdisciplinaridade enquanto uma perspectiva metodológica banal, cuja aplicação desvie de seu sentido original. Nesse sentido, de acordo com Japiassu (1976, p. 43), a interdisciplinaridade se apresenta:

a) contra um saber fragmentado [...]; b) contra um divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada [...] e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta [...]; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “ideias recebidas” ou impostas.

Para evitar interpretações desviantes acerca da interdisciplinaridade, cabe a tal exercício estruturar-se em uma dupla perspectiva, a saber: enquanto teorização, reflexão, o conhecimento propriamente dito; e, a necessidade da ação e de sua aplicação prática. Nesse sentido, de acordo com Japiassu (1976, p. 45) “se, de um lado, devemos comparar e congregar os conhecimentos, do outro, é preciso não esquecer que o conhecimento e a ação, longe de se excluírem, se conjugam”.

É importante salientar que a interdisciplinaridade foi interpretada de diferentes maneiras ao longo do tempo. Na contemporaneidade, o termo vem sendo utilizado como forma de sanar os reflexos da crescente especialização das mais diversas áreas do conhecimento. De acordo com Milanesi (2004, p. 36), é a isso que Japiassu chama de “concertação”, onde esforços são direcionados no sentido de superar o estatuto de rigidez das disciplinas e fazê-las convergir pelo estabelecimento de elos e de pontes entre os problemas que elas colocam.

Desse modo, a interdisciplinaridade só poderá ocorrer quando houver um desprendimento de cada especialista com relação à sua área de conhecimento, flexibilizando as fronteiras de sua disciplina na direção de uma perspectiva comum, praticada de forma conjunta. Assim, a metodologia inerente à prática interdisciplinar pode ser compreendida como um processo, que integra desde a “[...] simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos-chaves, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados, da organização da pesquisa e do ensino que daí resultam” (JAPIASSU, 1976, p.71).

Nesse sentido, conforme Japiassu (1976, p. 74), a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa. Ainda sob essa ótica, de acordo com Milanesi (2004, p. 38):

Se o conceito é uma construção gradual a partir das pesquisas orientadas, por outro lado, o desenvolvimento de um determinado empreendimento interdisciplinar urge por certas exigências, como: a competência de cada especialista em sua área de formação; o reconhecimento do especialista quanto aos limites de sua disciplina; a polarização do trabalho em função de resolver determinado problema social ou institucional e; a superação de etapas sequenciais de integração.

Interessa-nos, nesta parte do estudo, a interpretação feita por Milanesi dos escritos de Japiassu. Para Milanesi (2004), a metodologia inerente a um determinado empreendimento interdisciplinar, que encontra na teoria de Japiassu sua base estruturante, apresenta cinco etapas de construção, a saber:

- a) A constituição de uma equipe de trabalho, seja em forma de grupo de estudo ou de pesquisa, de preferência uma equipe institucionalizada;
- b) O estabelecimento de conceitos-chave num empreendimento comum a várias disciplinas;
- c) O estabelecimento da problemática da pesquisa;
- d) A repartição das tarefas entre os especialistas do empreendimento interdisciplinar e;

e) A colocação em comum pelos especialistas dos resultados alcançados.

São essas etapas que nortearão nossa proposta interdisciplinar, já que, compreendemos que cada um desses itens pode dialogar, ainda que indiretamente, com a estrutura basilar da teoria concebida pelo crítico literário Franco Moretti. Nas seções subsequentes apresentamos, portanto, a teoria de Franco Moretti e suas inovações quanto à interpretação da obra literária; e em seguida, demonstramos como essa teoria pode ser basilar para uma atividade interdisciplinar, encontrando na teoria de Hilton Japiassu sua fonte principal de diálogo.

A teoria de Franco Moretti

Em textos como *Atlas do romance europeu: 1800-1900* (2003), *A literatura vista de longe* (2008), e *Gráficos, mapas, árvores: modelos abstratos para a história literária I, II e III* (2004a; 2004b; 2004c), Franco Moretti nos apresenta uma possibilidade inovadora de interpretar os fenômenos culturais com base em diagramas e mapas. Na perspectiva assumida por Moretti, tem-se a interpretação da obra literária não somente considerando os aspectos históricos, políticos e sociais de uma construção narrativa, mas, partindo de uma ótica inovadora, o texto literário é interpretado a partir de sua relação com a geografia descrita no texto, possibilitando, desse modo, a primazia de novas perspectivas que antes assumiam um papel secundário em relação à interpretação costumeira de um texto desse tipo, como a atenção dada aos espaços em que se passam a ação, e ao que fatores como esse podem contribuir para a compreensão de determinado sujeito ou grupo social que está sendo ficcionalizado. Nesse sentido, de acordo com Aquino (2004, p. 58):

O debate relativo à questão da renovação conceitual e metodológica de abordagem da literatura muito se enriquece com as pesquisas do crítico italiano Franco Moretti, o qual, definindo literatura como um fenômeno cultural, busca um método de estudá-la capaz de fazê-la manifestar-se em sua estrutura e na interpretação do contexto a que se refere.

Por meio desses mapas literários, portanto, tem-se a relação direta entre geografia e literatura, propiciando uma compreensão mais detalhada do espaço-tempo narrado, bem como de sua estrutura, e do posicionamento do autor acerca dos fatos sócio-históricos representados. Em suma, “ao analisar os romances, Moretti enfatiza a relação dos mesmos com o tempo, não deixando de sugerir que o componente espacial é tão notável quanto o temporal” (BARCELLOS, 2009, p. 47).

Por trás dessa teoria proposta por Franco Moretti, tem-se a ideia de que “a geografia não é um recipiente inerte, não é uma caixa onde a história cultural ‘ocorre’, mas uma força ativa, que impregna o campo literário e o conforma em profundidade” (MORETTI, 2003, p. 13). Isso ocorre, portanto, sob dois aspectos distintos, quais sejam: o estudo do espaço na literatura; e, o estudo da literatura no espaço. No primeiro caso, a primazia está no campo ficcional, enquanto o segundo caso refere-se a um espaço histórico real.

A esse respeito, Aquino (2004, p. 59) afirma que, “em ambos os casos, a questão principal é descobrir como a geografia configura a estrutura narrativa do romance. Trata-se de usar mapas sistematicamente para interpretar o enredo de um romance”. A apreensão desse espaço geográfico pela via do discurso literário do romance busca uma imbricação entre o real e o imaginário, entre o objetivo e o subjetivo, a qual nos fornece um entendimento do discurso literário como forma de representação do espaço real (BARCELLOS, 2009, p. 46). Logo, conforme Aquino (2004, p. 58-59), os dados da narrativa considerados mais objetivos, como números, fatos, enredos, localizações são as informações a serem buscadas pelo crítico para conhecer as intermediações e elaborar o plano horizontal visível do romance, os mapas.

Não se trata aqui, de acordo com a interpretação feita por Barcellos (2009, p. 47), de encarar os mapas somente como metáforas, mas como ferramentas analíticas que dissecam o texto de uma forma incomum, trazendo à luz relações que de outro modo ficariam ocultas. Os mapas literários nos permitem ver a natureza espacial das formas literárias (suas fronteiras e rotas favoritas) e também trazem à luz a lógica em torno do qual um enredo se aglutina e se organiza. Nas palavras de Moretti (2003, p. 14), “um bom mapa vale mil pala-

bras [...] porque ele produz mil palavras: levanta dúvidas, ideias. Coloca novas questões e nos força a buscar novas respostas”.

A perspectiva que assumimos neste estudo, portanto, confere essa autonomia interpretativa à proposta do crítico literário italiano. Compreendemos os mapas de forma muito semelhante à interpretação feita por Souza (2012) (2013), tendo em vista que, é “geografizando um poema, por exemplo, que encontramos a ideia de pertencimento, de identidade, tanto por parte dos personagens contidos no poema quanto do autor, escritor de tal poema”. O mesmo ocorre, portanto, quando aplicamos a teoria de Franco Moretti em um romance ou em um conto.

Na seção subsequente, então, buscamos discutir de forma mais detalhada como essa maneira de analisar o romance por meio de mapas e gráficos contém, em sua estrutura, um percurso de análise e uma metodologia que passam a ser caros ao nosso estudo, tendo em vista que, podem propiciar relações interdisciplinares bastante diretas, especialmente com outras áreas do saber, voltando-se não somente às disciplinas de literatura e geografia.

A teoria de Franco Moretti enquanto uma possibilidade interdisciplinar

O percurso analítico traçado por Franco Moretti demonstra certa pretensão interdisciplinar à medida que, mesmo que implicitamente, passa a delinear um sentido metodológico bem definido para a realização de tal atividade, vejamos:

O método de estudo para se fazer a geografia literária consiste, primeiro, em selecionar um aspecto textual; depois, em encontrar os dados sobre esse aspecto, colocá-los no papel e, finalmente, examinar o mapa, tecendo uma interpretação da construção visual. Assim, a literatura e a geografia formam uma relação que remete à configuração dos espaços no interior da narrativa, tornando-se possível, por meio disso, situar o fenômeno literário que se manifesta nos romances. Nessa proposta, literatura e geografia se entrelaçam à medida que certos dados e recursos que são familiares a geógrafos passam a ser instrumentos para a análise literária. Assim, a geografia é ressignificada na sua função. (AQUINO, 2004, p. 59).

Por meio dessas ações, o processo de análise que toma como base a construção cartográfica proposta por Moretti faz com que as áreas do saber que estão diretamente envolvidas sejam ressignificadas e relacionem-se mutuamente durante tal exercício. Os resultados alcançados a partir de então são representados através de mapas ou gráficos, que, de acordo com Aquino (2004, p. 60), emergem do discurso e a ele se voltam, constituindo-se, assim, em elementos essenciais da leitura, pois são caminhos interpretativos e representam um método de abordagem desse romance. Nas palavras de Moretti (2003 p. 17-18):

Situar um fenômeno literário em seu espaço específico – mapeá-lo – não é a conclusão do trabalho geográfico; é seu início. Depois disso, começa, de fato, a parte mais desafiadora de todo o empreendimento: olhamos o mapa e pensamos. Olha-se uma configuração específica [...] e tentamos compreender como é que tudo isso dá origem a uma história, a um enredo, isto é, como é que a geografia configura a estrutura narrativa do romance.

Percebe-se, também de acordo com o depoimento de Moretti (2004b, p. 62), que a perspectiva analítica do romance da qual ele se ocupa, toma o trabalho geográfico e a produção dos mapas literários não como um fim em si, mas como um ponto de partida para uma análise mais aprofundada dos aspectos geográficos, históricos e sociais de determinado contexto e determinado grupo de indivíduos. Em sua obra intitulada *A literatura vista de longe* (2008, p. 153), o próprio Franco Moretti chega a reconhecer que não há uma única teoria que possa explicar “os vários níveis da produção literária e as suas múltiplas ligações com o sistema social em seu conjunto: daí um certo ecletismo teórico destas páginas e a natureza hipotética de muitas das conjecturas propostas”.

Essa perspectiva torna-se basilar para delinear o projeto interdisciplinar proposto neste estudo, uma vez que, ao contrário de se mostrar uma teoria limitada em sua aplicabilidade junto à outras disciplinas, a perspectiva de Moretti mostra-se propícia ao diálogo interdisciplinar, especialmente envolvendo as áreas do conhecimento em questão. Na seção seguinte, buscamos apontar de maneira mais direta a aproximação que fazemos entre a teoria de Hilton Japiassu e a de Franco Moretti, relacionadas aqui com o intuito de estabelecer uma atividade interdisciplinar de forma conjunta.

Considerações finais

Cumprido destacar, neste ponto, alguns aspectos que são basilares para a proposta que formulamos no presente estudo, e que nos possibilitam relacionar de modo bastante direto a interdisciplinaridade proposta por Japiassu, com a formulação dos mapas literários criados por Franco Moretti. Na seção anterior descrevemos o caráter metodológico e interdisciplinar de sua proposta, podendo-se destacar, especialmente, o fato da teoria de Moretti proporcionar uma relação mais igualitária entre as diferentes áreas do conhecimento que estão envolvidas na ação; exigir a seleção e delimitação de um objeto e de um problema de pesquisa; objetiva fazer uma interpretação minuciosa do material utilizado; ressignifica e subverte os instrumentos de análise costumeiramente restritos a cada uma das áreas do saber; e, descreve os resultados alcançados por meio do exercício de análise.

Em uma perspectiva comparatista entre as duas teorias: a constituição de uma equipe de trabalho proposta por Japiassu, pode ser representada, na aplicação da teoria de Moretti, pelos professores de cada área do conhecimento (literatura, geografia, história, sociologia, etc.) que estão envolvidos na ação conjunta; o estabelecimento de conceitos-chave num empreendimento comum a várias disciplinas, pode ser representado pela concepção de mapas e gráficos literários do crítico literário Franco Moretti; o estabelecimento da problemática de pesquisa pode ser definido por meio do seguinte questionamento: de que modo os mapas literários podem contribuir para a constituição de um projeto interdisciplinar?; a repartição das tarefas entre os especialistas do empreendimento interdisciplinar, pode ser alcançada por meio da leitura do romance feita por cada área do conhecimento, tomando como base sua determinada especialidade; e, por fim, caberia à todos os envolvidos discutir, de forma conjunta, os resultados alcançados. À título de ilustração, vejamos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Quadro comparativo entre Japiassu e Moretti

Japiassu	Moretti
Equipe de trabalho ou estudo	Professores de cada área
Estabelecer conceitos-chave	Mapas literários
Problemática de pesquisa	De que modo os mapas literários podem contribuir para a constituição de um projeto interdisciplinar?
Repartir as tarefas entre os especialistas	Cada área do conhecimento lê o romance com base na sua especialidade
Discutir os resultados alcançados	Discutir os resultados alcançados

Fonte: Produzido pelo autor.

O que pode ser evidenciado através deste estudo é que, os percursos teóricos delineados por Japiassu acerca da interdisciplinaridade aproximam-se de forma bastante direta das concepções teórico-metodológicas inerentes ao estudo feito por Franco Moretti em suas cartografias literárias. Sabemos dos desafios inerentes à sua aplicação em sala de aula, especialmente considerando o cenário educacional contemporâneo, mas nos parece uma forma possível de romper com o ensino disciplinar fragmentado vigente, estabelecendo uma proposta dialógica, que congrega em torno de si docente de várias áreas do saber, relacionando-se de modo mais igualitário e comunicativo.

Referências

AQUINO, I. C. *Romance em mapas*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014. 112p.

BARCELLOS, F. R. Espaço, lugar e literatura – o olhar geográfico machadiano sobre a cidade do Rio de Janeiro. *Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, n. 25, p. 41-52, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/viewFile/3562/2482>. Acesso em: 25 set. 2020.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MILANESI, I. A interdisciplinaridade na concepção de alguns autores. In: _____. *A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2004. p. 33-54.

MORETTI, F. *A literatura vista de longe*. Trad. de Anselmo Pessoa Neto. Porto Alegre: Arquipélago, 2008.

MORETTI, F. *Atlas do romance europeu: 1800-1900*. São Paulo: Boitempo, 2003.

MORETTI, F. Gráficos, mapas, árvores: modelos abstractos para la historia literaria I. *New left review*, n. 26, 2004a. p. 60-85. Disponível em: <https://newleftreview.es/issues/24/articles/franco-moretti-graficos-mapas-arboles-1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MORETTI, F. Gráficos, mapas, árvores: modelos abstractos para la historia literaria II. *New left review*, n. 26, 2004b. p. 47-70. Disponível em: <https://newleftreview.es/issues/26/articles/franco-moretti-graficos-mapas-arboles-2.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MORETTI, F. Gráficos, mapas, árvores: modelos abstractos para la historia literaria III. *New left review*, n. 28, 2004c. p. 17-36.

SOUZA, M. D. Geografia e cultura o espaço em prosa, mapa literário e imaginação. *RA'E GA*, UFPR, PR, n. 28, ano 17, p. 242-253, jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/32309>. Acesso em: 25 set. 2020.

SOUZA, M. D. *Geografia e Percepção: uma interpretação introdutória a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty*. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2012, 134p.

RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS CIÊNCIAS HUMANAS NO CONTEXTO DO ENSINO NÃO FORMAL

Bruna Cecchin

Introdução

O presente artigo destaca algumas vertentes e abordagens da educação ambiental, descrevendo suas principais características e o leque de possibilidades que a mesma pode proporcionar para o ensino, enfatizando principalmente a educação não formal.

Contudo, será apresentada uma revisão bibliográfica a respeito da interseção entre Educação Ambiental e as Ciências Humanas, além disso, também será realizada uma análise de práticas já aplicadas a partir desse tema. As práticas que serão apresentadas foram executadas no Centro de Referência e Assistência Social – CRAS, do município de Muliterno/RS. As práticas aconteceram durante os meses de Janeiro, Fevereiro e Março de 2020.

O objetivo do artigo é analisar as principais abordagens da educação ambiental e sua relação com as Ciências Humanas, além de expor algumas estratégias pedagógicas que se relacionam com a percepção que cada indivíduo tem sobre o meio ambiente. Nesse sentido, destaca-se a relevância da interdisciplinaridade, já que a mesma está diretamente relacionada com a educação ambiental, facilitando e amparando na compreensão de diferentes contextos. Demonstra os autores que,

É impossível mudar a realidade sem conhecê-la objetivamente. Dessa forma, o desenvolvimento de um processo de educação ambiental implica que se realize, logo de início, um diagnóstico situacional, a partir do qual deverão ser estabelecidos os objetivos educativos a serem alcançados. (PHILIPPI JR; PELICIONI, 2014, p. 4).

A metodologia fornecerá subsídios para compreender as principais indagações sobre a Educação Ambiental e sua aplicabilidade interdisciplinar. Portanto, a pesquisa se detém em realizar, em um primeiro momento, uma revisão bibliográfica, a partir de levantamento e análise de estudos já desenvolvidos acerca do tema central. Em sequência, demonstram-se, alguns exemplos de práticas que foram

desenvolvidas no CRAS de Muliterno/RS no ano de 2020. A escolha de trabalhar com a educação não formal são calcadas na importância de se abordar a Educação Ambiental em espaços de ensino diferenciados, e que transcendem o ambiente escolar. Como destaca Gadotti em relação a educação não formal:

A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (2012, p. 15).

A educação não acontece somente entre as quatro paredes de uma sala de aula, ela também é realizada de modo informal e não formal, pois cada indivíduo vive e se relaciona em um contexto social, convive e aprende em diferentes espaços de aprendizagem. De acordo com o Artigo 13 da Lei nº 9.795 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) “entendem-se por Educação Ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente”.

A educação não formal pode acontecer em espaços como, por exemplo, o CRAS (Centro de Referência e Assistência Social). O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome o definem sendo:

O CRAS é uma unidade de proteção social básica do SUAS, que tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidades e riscos sociais nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania. (BRASIL, 2009, p. 9).

O Centro de Referência e Assistência Social desenvolve em seu âmbito diferentes projetos e atividades, seguindo uma linha de programas que são oferecidos aos usuários. Os usuários, a partir da Tipificação Nacional de Serviços Sócioassistenciais, são definidos como sendo,

Famílias em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos de pertencimento e sociabilidade e/ou qualquer

outra situação de vulnerabilidade e risco social residentes nos territórios de abrangência do CRAS [...]. (BRASIL, 2013, p. 13).

A partir da unidade de proteção social do SUAS (Sistema Único de Assistência Social), foram desenvolvidos por meio do SCFV- Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, projetos relacionados a educação ambiental e suas diversas vertentes, mostrando seus atributos em um espaço voltado e direcionado a área de Humanas, contendo profissionais como: psicóloga, assistente social, orientadora social, oficinaira de informática, coordenadora, auxiliar administrativo e entre outras.

Principais abordagens da Educação Ambiental e sua característica interdisciplinar

A sociedade tem uma relação intrínseca com o meio ambiente, suas ações transformam o espaço, e cada vez mais esse assunto vem sendo discutido em conferências, debates, projetos escolares e setores afins. A Educação Ambiental (EA) objetiva melhorar as relações que o ser humano tem com o meio ambiente, e não é de hoje que esta proposta existe e toma importância. Com base nas autoras

A educação ambiental deve estar ligada à identificação e à busca de solução para os problemas ambientais locais e a relação desses problemas com a população do entorno, ou seja, os impactos na convivência cotidiana dos grupos humanos com a natureza (ZOUVI; ALBANUS, 2013, p. 61).

A sociedade precisa perceber e tomar consciência dos problemas ambientais encontrados em seu espaço cotidiano e como isso afeta suas vidas e suas relações sociais, para que possam desenvolver competências em prol dessas questões. A EA tem um papel fundamental na vida social de cada cidadão. A partir de mecanismos educacionais é possível desenvolver em cada indivíduo um olhar mais crítico e responsável perante as questões ambientais, sensibilizando o sujeito pelo seu dever em manter o meio ambiente ecologicamente equilibrado. Conforme a Lei Federal nº 9795/1999 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental,

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, es-

sencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

É fundamental que sejam traçados metas e objetivos que se espera atingir com a educação ambiental, construindo um procedimento claro e objetivo. A EA de forma interdisciplinar, consegue reunir em seu diversos temas e abordagens, diferentes áreas do conhecimento, utilizando-se assim de diversas contribuições e nortes. Como tratam os autores

A educação ambiental, por conseguinte, utiliza subsídios da Ecologia e de diferentes áreas, como a Geografia, a História, a Psicologia, a Sociologia, entre outras, mas tem como base a educação e a Pedagogia na identificação dos métodos de trabalho. (PELICIONI e PHILIPPI, 2014, p. 04).

Portanto, a educação ambiental usa subsídios de diversas áreas, inclusive das Ciências Humanas, abrangendo um leque de abordagens e conexões, destacando sempre a principal: a Educação que através da Pedagogia auxilia o profissional na melhor metodologia que pode ser aplicada no ensino formal, informal e não formal.

O ser humano está integrado ao seu espaço de vivência, trocando experiências e interagindo com pessoas e ambientes diferentes, é importante que o mesmo tenha percepção e se conecte com diferentes conhecimentos e elementos ali envolvidos. Como complementa Orsi et al. (2015, p. 25) “o ambiente tem grande influência no ser humano, conectando-o e integrando-o”.

A educação é transformadora, com ela as ciências podem dialogar e alcançar grandes objetivos e mudanças no contexto atual em que vivemos na longa caminhada para as mudanças de valores individuais e coletivos e enriquecimento de novas habilidades e competências.

Ademais, cada vez mais se observa a partir das pesquisas relacionadas à EA a sua importância e sua gigantesca intervenção interdisciplinar, pois, a partir desse escopo, a educação em todos seus níveis e modalidades pode desenvolver práticas sociais, projetos, oficinas, atividades que sensibilizem e mobilizem a população a pensar localmente e globalmente em prol de questões emergentes.

A importância de estratégias e práticas de Educação Ambiental

Nesse item será descrito algumas atividades desenvolvidas no âmbito da educação não formal. Para tanto, foi escolhido o Centro de Referência e Assistência Social de Muliterno/RS como local para aplicá-las. As práticas só foram consolidadas a partir de um trabalho conjunto da equipe de profissionais que compõem este setor.

As práticas de EA foram aplicadas a um serviço ofertado pelo CRAS, que engloba crianças de 6 a 12 anos incompletas e adolescentes de 12 a 18 anos incompletas, sendo que os mesmos participam do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, que pela Tipificação de Serviços Sócioassistenciais é definido como:

Serviço realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. (BRASIL, 2014, p. 14).

As atividades que foram realizadas são focadas nas demandas encontradas naquele contexto, ou seja, juntamente com a equipe de profissionais do CRAS de Muliterno/RS, foram pensadas algumas temáticas, que abordam os problemas socioambientais observados no espaço de convívio dos usuários (CRAS e na sua comunidade).

Pela importância de colocar o indivíduo numa situação onde visualize e descreva o seu espaço de trocas, as atividades têm uma abordagem interdisciplinar, para que pudessem explorar, investigar e desenvolver o seu senso crítico e sua percepção ambiental. Deste modo, estímulos são aguçados e a maneira como o usuário aprende e visualiza sua comunidade, ganha maiores significados.

As práticas que serão apresentadas na sequência, obtêm características interdisciplinares e unem diferentes aspectos das Ciências Humanas com a Educação Ambiental. Essa configuração desafia o educador, na ressignificação de valores e para avançar em direção a novas perspectivas, e principalmente em rumo à interdisciplinaridade. Segundo Fazenda (2016, p. 20) “a cada nova investigação que se propõe desconstruir e reconstruir conceitos clássicos da educação, novas facetas vão aparecendo no sentido da aquisição de uma formação interdisciplinar”.

A primeira prática teve o intuito de trabalhar um assunto pertinente: o descarte incorreto dos resíduos no espaço urbano de Muliterno/RS. Antes disso, é importante contextualizar que os usuários (adolescentes) desenvolveram um jornal nas oficinas de informática. A atividade foi chamada de “Jornal Alerta Ambiental” e na mesma foi abordado problemas locais que necessitavam de uma discussão e “alerta” para a população. Entre os temas discutidos no Jornal houve um destaque para o descarte incorreto dos resíduos no espaço urbano e rural do município.

Determinado pela equipe do CRAS, uma das atividades realizadas foi denominada de Expedição Investigativa (Quadro 1). Nesta, foram escolhidos alguns pontos do espaço urbano do município para discutir e conversar sobre uma determinada situação-problema, em sequência realizou-se um fechamento da mesma.

Quadro 1- Expedição Investigativa

Prática 1	Objetivos	Descrição
Expedição Investigativa	O objetivo da expedição investigativa é que de forma coletiva e individual os usuários tenham uma percepção do seu local, dos aspectos ambientais, culturais, sociais e entre outros que identificaram no decorrer da experiência. A prática também proporciona a discussão e diálogo em grupo, fundamental para o vínculo e convívio entre os	Inicialmente, foi realizado um trabalho de campo no espaço urbano de Muliterno/RS, foram escolhidos alguns pontos estratégicos, os quais demonstram visíveis impactos de ações antrópicas, principalmente relacionado à disposição incorreta dos resíduos naquele espaço. Além de discutir essas ações recorrentes, foi conversado sobre alguns conceitos-chaves, para perceber os hábitos e os conhecimentos prévios de cada indivíduo. Após, foi feita uma atividade para cada grupo de usuários (crianças e adolescentes) para o fechamento das discussões. Para as crianças foi pedido que fizessem um desenho (Figura 1) em grupo sobre tudo que observam durante a expedição investigativa. O desenho ficou muito bem exemplificado e

Público Alvo	indivíduos.	os usuários colocaram pontos que opinaram ser importante dar destaque, alguns trazendo até mesmo fatos da sua vida cotidiana, que é muito significativo. Os adolescentes, em grupos, discutiram uma pergunta previamente estabelecida. Pergunta: “Quais são as principais causas do acúmulo de resíduos sólidos no espaço urbano de Muliterno/RS?”. Após a discussão em grupo, foi feita uma roda de conversa para destacar aquilo que foi realizado nos grupos.
Crianças e Adolescentes (6 aos 18 anos)		



Fonte: A autora (2020).

A segunda prática (Quadro 2) foi desenvolvida de forma lúdica e interativa. Em grupos, os usuários (crianças e adolescentes) se transformaram em “Detetives Ambientais”. Com isso, desvendaram

problemas que têm inter-relação com questões vivenciadas no cotidiano de cada um no SCFV (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos) e em suas residências.

Quadro 2 – Prática dos Detetives Ambientais

Prática 2	Objetivos	Descrição	
Detetives Ambientais	O objetivo da atividade era de forma criativa, dinâmica e lúdica, envolver os usuários, e nessa mesma conjuntura fazer com que percebessem atitudes que muitos têm em seu dia-dia e que podem ser mudadas e melhoradas. Também que os usuários ao final da prática, expressassem seus sentimentos e opiniões sobre as problemáticas.	<p>Para a realização da atividade, foram organizadas 3 salas. Cada qual possuía charadas e obstáculos que cada detetive ambiental (usuários) deveria solucionar. Foi entregue para os detetives uma lupa (feita com EVA) e luvas, para incorporarem o personagem.</p> <p>Na primeira sala: haviam vários resíduos expostos no espaço (em cima de mesas, no chão, nas cadeiras), e um local onde haviam lixeiras (orgânico, reciclável e rejeito) para que fizessem o descarte dos resíduos corretamente. A charada dessa sala era “Ao descartar um resíduo devo: _____”</p> <p>Na segunda sala: era uma sala com duas repartições, e as luzes deste ambiente estavam ligadas. E a charada que deviam achar para completar era “Ao sair de ambiente deve: _____”</p> <p>Terceira: nessa etapa foram escolhidos dois banheiros, cada um tinha papéis toalha sobre a pia e chão, também luzes ligadas. E a charada correspondente desse ambiente era “Quando termino de ocupar o papel toalha e a água devo: _____”</p> <p>Essas eram as 3 etapas que os detetives deveriam passar. Como o número de usuários é grande, foram feitos grupos, assim poderiam discutir e solucionar os problemas e a charada conjuntamente. Antes deles realizarem a atividade foi realizada uma conversa sobre os objetivos da atividade e os procedimentos. Cada grupo desenvolveu cada atividade (Figura 2), e um usuário de</p>	
Público Alvo			
Crianças e Adolescentes (6 aos 18 anos)			

		<p>cada grupo ficou responsável de verificar se o grupo havia desenvolvido corretamente a atividade. No fim da atividade, houve uma roda de conversa para discutir os erros e acertos dos grupos e o que o “delinquente” deveria fazer pelas atrocidades que fez nas salas. Satisfatoriamente, o objetivo foi alcançado e podem-se observar mudanças significativas nas atitudes e alguns hábitos dos usuários participantes.</p>
--	--	---



Fonte: A autora (2020).

Na terceira prática, foram confeccionadas placas de conscientização. O trabalho foi desenvolvido em grupos, cada um teve que ousar na criatividade e na abordagem, para que pudessem expressar os seus sentimentos em relação às questões sociais, ambientais e socioculturais. As placas tinham o intento de chamar a atenção da população, sendo que as mesmas seriam colocadas em pontos de circulação de pessoas. É importante destacar que os usuários não deram um enfoque só ambiental, mas também para questões sociais, como a relação que as pessoas têm umas com as outras em espaços públicos. Muitas vezes tentados pelos meios de informação, esquecendo tudo que se passa ao seu redor. A seguir (Quadro 3) foram apontados os objetivos e a descrição da prática:

Quadro 3 – Prática das Placas de Conscientização

Prática 3	Objetivos	Descrição
Placas de Conscientização	O objetivo de desenvolver com os adolescentes e crianças placas de conscientização, é para que possam realizar uma iniciativa coletiva e socioambiental, onde demonstrarão para a comunidade onde vivem, uma nova proposta de transformação. As mensagens e palavras chaves escolhidas pelos usuários servem como forma de sensibilização, chamando a atenção da sociedade para abordagens fundadas nas questões socioambientais.	Para realizar a atividade foi organizado os usuários em grupos. Cada qual deveria pensar e/ou pesquisar ideias de mensagens ou frases que remetesse a questões emergentes no município (Muliterno/RS). As questões poderiam incluir: questões ambientais, sociais, emocionais, relações interpessoais, entre outros. Após cada grupo discutir, foram entregues os materiais para que cada um pudesse desenvolver a atividade. Entre os materiais incluem: madeiras reutilizáveis, tintas de cores diversas, martelo e pregos para montagem das partes da placa.

<p>Público Alvo</p> <p>Adolescentes (12 aos 18 anos)</p>		<p>Com os materiais em mãos, cada grupo ousaria na criatividade para desenvolver a sua placa de conscientização.</p> <p>O grande intuito era colocar as placas (Figura 3) em espaços com maior circulação de pessoas, como por exemplo, na praça municipal. Essa última etapa não foi realizada, em decorrência da atual situação (pandemia) onde as atividades são remotas.</p>
---	--	--



Fonte: A autora (2020).

A interdisciplinaridade como ferramenta na aprendizagem de múltiplas visões nas Ciências Humanas

Nos princípios práticos que percorrem a EA, a interdisciplinaridade sempre está presente, na sua complexidade e amplitude. Quando tratamos de educação, seja ela formal, não-formal ou informal, é imprescindível que os fenômenos em discussão, se aproximem do contexto dos sujeitos. Como destaca a autora:

A superação dessa limitação vem sendo anunciada desde os anos 60 pela interdisciplinaridade, cuja proposição permite não apenas a observação do fenômeno por uma lente grande-angular como permite através da mobilidade que a sustenta aproximações ou distanciamentos do fenômeno observado, conforme o estudo assim o requerer. Poder observar sob variadas óticas vai despertando no investigador o gosto pela dúvida, pela pesquisa, incitando-o a percorrer *novos caminhos teóricos* para explicitação do real. (FAZENDA, 2016, p. 63).

Entretanto, quando cada sujeito observar determinado fenômeno a partir de variadas óticas, acaba por estimulá-lo para novas possibilidades, indagações e perspectivas. A interdisciplinaridade necessita com urgência ganhar novos espaços, fazendo um destaque específico para a educação não formal, a qual teve um enfoque mais especial nesta pesquisa.

Com a finalidade de realizar uma análise do trabalho interdisciplinar ocorrido no CRAS de Muliterno/RS, observou-se a necessidade de desenvolver um questionário, o qual abarcasse de forma objetiva a opinião crítica das profissionais que fizeram parte do desenvolvimento do projeto (citado no item anterior).

A escolha das profissionais, a demão, seguiu o critério de participação no projeto, sendo que cada atividade foi pensada junto com os profissionais, a partir de reuniões semanais para discutir as atividades e os seus resultados. Infelizmente, nem todas as profissionais conseguiram participar da execução de todas as atividades, porém faziam parte do restante da organização. Com o intuito de abordar a área das Ciências Humanas de forma interdisciplinar, o corpo de profissionais inclui: assistente social, orientadora social, psicóloga, coordenadora e auxiliar administrativo. Como se pode identificar, são áreas totalmente vinculadas às Ciências Humanas.

O questionário foi realizado de forma virtual durante o mês de Agosto de 2020, sendo que cada profissional teve a liberdade para

responder as perguntas a partir das suas experiências com o projeto “Interdisciplinaridade para uma nova Educação Ambiental”. As perguntas e respostas (Quadro 4) estão expostas exatamente como cada profissional se posicionou, porém, nem todos os profissionais puderam responder o questionário, então foi colocado somente daqueles que deram o retorno. A partir da sistematização das respostas, pode-se analisar e descrever como as atividades interferiram nas suas formas de pensar e repensar a relação entre as Ciências Humanas e a Educação Ambiental.

Quadro 4 - Questionário realizado com as profissionais do CRAS - Muliterno/RS

Perguntas	Respostas das profissionais		
	Assistente Social	Orientadora Social	Coordenadora e Auxiliar administrativo
Pergunta 1 As atividades foram desenvolvidas com intuito de serem interdisciplinares, a partir disso, foi fácil poder englobar diferentes áreas do conhecimento? A interdisciplinaridade realmente aconteceu?	A interdisciplinaridade aconteceu. Acredito que não houveram dificuldades nessa inter-relação do saber. Os profissionais se esforçaram para encontrar um caminho que unisse os saberes sem perder de vista o objetivo geral dos Serviços (PAIF e SCFV) onde o projeto foi executado.	A interdisciplinaridade aconteceu de maneira bem visível no decorrer das atividades, pois foram elaboradas de maneira prática e lúdica, através de diferentes formas descobrir e aprender sobre o meio ambiente, despertando a curiosidade e o interesse dos usuários.	No meu ponto de vista não é fácil trabalhar de maneira a englobar diferentes áreas do conhecimento, pois cada indivíduo tem uma forma de pensar. Acredito que apesar das dificuldades a interdisciplinaridade aconteceu sim.
Pergunta 2 No seu ponto de vista, as atividades que foram desenvolvidas contribuíram na forma de pensamento e de atitudes de cada envolvido (usuário)?	Com certeza. Fez repensar muitas práticas, houve muito engajamento de todos os envolvidos, mudanças foram implementadas (copo descartável).	As atividades contribuíram de maneira significativa diante da percepção e cuidado com o meio ambiente, mudando algumas atitudes do cotidiano que para eles havia "caído na rotina", tendo mais amor e	As atividades contribuíram e muito na nossa forma de pensar e principalmente de agir. Não somente com os usuários, bem como os profissionais do CRAS, tam-

rios e gestores) dentro do seu âmbito de trabalho?		cuidado com o meio, envolvendo ações tanto globais quanto emocionais.	bém mudaram seu jeito com relação a determinadas atitudes como: economia da água, preservação do meio em que habitamos, cuidado maior com a natureza.
Pergunta 3 Na sua opinião, as Ciências Humanas têm o respaldo necessário para trabalhar o tema Educação Ambiental? Quais disciplinas/profissionais você considera capacitados para trabalhar esse tema?	Acredito que sim. Não tenho muito conhecimento sobre disciplinas e profissionais. Mas a Bruna na sua formação conseguiu desenvolver adequadamente. Além de Biólogos e Engenheiros Ambientais.	No meu ponto de vista todas as áreas do conhecimento deveriam trabalhar o tema educação ambiental, porém muitos profissionais acabam seguindo o livro didático, deixando de lado assuntos sociais, ficando nas mãos dos profissionais das ciências trabalharem, para se ter um trabalho significativo é necessário que todas as áreas se unam e trabalhem o assunto de diferentes maneiras para ter uma contribuição significativa na vida dos alunos.	As Ciências Humanas conseguem trabalhar de maneira diversificada, com o tema Educação Ambiental sim. A área da saúde conta com profissionais bem capacitados para trabalhar sobre esse tema. Um biólogo também, acredito ser um profissional com muito conhecimento para abordar esse tema.

Fonte: Autora (2020).

Analisando o quadro supracitado, na primeira questão indagou-se se houve a interdisciplinaridade efetivamente durante as atividades e observa-se que as respostas vão ao encontro do que se esperava. As profissionais opinaram que, de forma visível essa inter-relação entre as áreas do conhecimento aconteceu, mesmo havendo algumas dificuldades nesse processo, assim percebe-se que aconteceram de forma satisfatória.

Na segunda pergunta, questionou-se a experiência que obtiveram com as atividades, se houve contribuições na forma de pensar e

das atitudes entre os usuários e profissionais. As respostas mostram o quanto às atividades agregou de modo bastante enriquecedor na vida dos usuários e profissionais do CRAS, mudando suas formas de pensar e suas atitudes perante questões já enraizadas. É gratificante ver o engajamento de todos os profissionais, e o quanto os resultados foram significativos e transformadores.

Na sequência, a terceira pergunta faz uma indagação em relação à complexidade das Ciências Humanas, ou seja, se a mesma consegue dar o respaldo necessário para trabalhar a EA e quais disciplinas/profissionais seriam mais capacitados para tanto. As respostas deixam notável a percepção das profissionais perante a qualificação que as Ciências Humanas têm para trabalhar a educação ambiental, e de forma diversificada. No entanto, observa-se que deram ênfase para a Ciências da Natureza, ao citar alguns profissionais que também julgam qualificados para trabalhar o tema.

Diante do exposto, é necessário que a Ciências Humanas adentre cada vez mais na área da educação ambiental. Seu amplo conhecimento tem muito a contribuir no estudo de temas diversos como questões ambientais, sociais, socioculturais, históricos, emocionais, dentre outros.

Considerações finais

Tendo em vista os argumentos levantados, destaca-se o quão relevante é a intervenção da educação ambiental nas áreas das Ciências Humanas. Nesta interface, observam-se as potencialidades que as Ciências Humanas têm ao proporcionar diversos debates e diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Um dos conceitos fundamentais para se trabalhar nesta área é a Educação Ambiental, que abrange em sua totalidade, aspectos do meio natural, social, cultural e socioeconômico.

A Educação Ambiental advém do esforço contínuo e interdisciplinar entre os educadores e profissionais. Pois, desse modo, acontece o engrandecimento da crítica, da motivação e do estímulo para a sensibilização e reflexão de temas de grande complexidade emergentes na contemporaneidade.

Com a interligação da Educação Ambiental no seu contexto interdisciplinar e as Ciências Humanas, podem-se emergir diversos

projetos, práticas pedagógicas, atividades individuais e coletivas que efetivamente darão o respaldo necessário para questões focadas tanto localmente como globalmente.

Portanto, a partir das análises realizadas no contexto do referencial bibliográfico e das práticas socioambientais que foram desenvolvidas no Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), averigüe-se a extrema necessidade da Educação Ambiental estar inserida em espaços não formais, fazendo com que os indivíduos sejam desafiados e guiados na construção de sua vida como cidadãos e sujeitos conscientes de seus deveres.

As atividades desenvolvidas podem nortear e estimular outros profissionais e educadores para discutir novas metodologias no contexto da Educação Ambiental, para que a mesma não se restrinja somente às Ciências da Natureza e ao ensino formal. É notável e intrigante o quanto o trabalho conjunto entre profissionais, cada qual com seus aperfeiçoamentos, conseguem contribuir para a construção e solução de situações-problemas que ocorrem em suas próprias comunidades e nos seus espaços de convivência. Além disso, contribuem no fortalecimento dos vínculos sociais, no êxito ao exercer o senso crítico perante as problemáticas ambientais, e na melhoria da qualidade de vida.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Orientações Técnicas Centro de Referência de Assistência Social - CRAS*. Brasília, DF: 2009.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Brasília, DF: 2013.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. Disponível em:

<

<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>>. Acesso em: 05 set. 2020.

ORSI, Raquel Fabiane Mafra. et al. Percepção ambiental: uma experiência de resignificação dos sentidos. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v.32, n.1, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4708/3258>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

PHILIPPI JR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. *Educação ambiental e sustentabilidade*. Barueri, SP: Manole, 2014.

ZOUVI, Cristiane Lengler; ALBANUS, Livia Lucina Ferreira. *Eco-pedagogia: educação e meio ambiente*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

POR QUE PENSAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE SÓCRATES E HANNAH ARENDT

Taís Paula Rigo

Introdução

Um homem contava que quando morava em Londrina, a cinquenta anos atrás, saía as onze da noite do trabalho, da escola ou do clube e se acaso ouvisse passos de outra pessoa logo pensava: graças a deus, vem vindo outra pessoa; há cinquenta anos atrás em qualquer uma das cidades, ao se ouvir passos, mesmo sendo tarde da noite, esse era o pensamento. Hoje você sai as onze da noite de casa, do trabalho, da escola ou do clube, se acaso ouvir passos de outra pessoa pensa: meu deus, vem vindo outra pessoa.

Vivemos em um mundo em que as pessoas nos assustam em que dificilmente saímos tranquilos e despreocupados, em um mundo em que ouvir uma notícia ruim não causa estranhamento; muito pelo contrário, estranho seria, por exemplo, se ao assistirmos ao jornal não houvesse alguma má notícia. Vivemos em um mundo em que a mediocridade e o mal se tornaram normais. E com isso não me refiro unicamente a grandes atos malignos, mas também às pequenas ações do nosso cotidiano, como por exemplo: encontrar algo perdido e não procurar pelo dono; se beneficiar com algo que não é do próprio merecimento; ser desonesto para alcançar um objetivo; desrespeitar o outro; ser infiel com o companheiro; e muitos mais. A questão mais grave de tudo isso é que parece que perdemos a capacidade de nos indignar. Tudo parece normal. Em algum momento nos habituamos e começamos a pensar: “o que eu posso fazer, a vida é assim, eu faço o que eu posso”. Mas a mediocridade não pode ser nosso horizonte, seja na área social, espiritual, física, intelectual, familiar, financeira ou profissional.

É em vista desses e de outros fatos que surge a questão de como nós, enquanto profissionais, poderíamos contribuir para superar essa falta de indignação. Será que instigar o outro para a atividade do pensamento é a solução para que o mal não ocorra ou, pelo menos, diminua? Será que é através da atividade do pensamento que podemos formar pessoas e um mundo melhor?

Buscar justificar a atividade do pensamento parece um pouco estranho, contudo diante de um mundo em que ser justo, correto, fiel e honesto também nos é estranho, justificar e fazer entender a importância do pensamento é uma tarefa necessária. Para tanto, primeiramente, investigaremos a obra *A vida do Espírito* (2000) de Hannah Arendt e, simultaneamente, o texto presente na obra *Responsabilidade e Julgamento* (2000), intitulado *Pensamentos e considerações morais*. Observaremos como Arendt, em um amplo e profundo debate teórico com a tradição filosófica ocidental, lida com a importância da atividade do pensamento - cuja relevância Sócrates foi o primeiro a descobrir. Em um segundo momento, analisaremos como nós, enquanto profissionais, podemos contribuir para despertar aqueles que vivem distantes do vento do pensamento.

O mal é banal

Hannah Arendt²³ (1906-1975) grande pensadora da contemporaneidade, ao relatar o julgamento de Eichmann²⁴ em Jerusalém²⁵, propôs um novo conceito na reflexão moral, a “banalidade do mal²⁶”.

²³ Hannah Arendt foi uma grande pensadora da contemporaneidade e viveu em um período de explícitos conflitos, primeiro na Alemanha, depois em todo o mundo, ao longo do século XX. O século XX foi repleto de adversidades, conforme Kohn “Ninguém tinha mais consciência do que Arendt de que as crises políticas do século XX – primeiro, a deflagração da guerra total em 1914; a seguir, o surgimento de regimes totalitários na Rússia e na Alemanha e a aniquilação de classes e raças inteiras de seres humanos; depois, a invenção da bomba atômica e o seu emprego para destruir duas cidades japonesas na Segunda Guerra Mundial; mais adiante, a Guerra Fria e a capacidade sem precedentes de o mundo pós-totalitário destruir a si próprio com armas nucleares; depois, a Coreia; a seguir o Vietnã, e assim por diante; os acontecimentos ‘surgindo em cascata como uma Niágara Falls da história’ podem ser vistos em termos de um colapso da moralidade” (KOHN, 2004, p. 10). Sua vida em meio a tantas adversidades históricas parece ter conduzido seu trabalho a questões relacionadas à política, à moral e à conduta humana. Segundo Kohn, Hannah era uma mulher que “seguia por onde seu pensamento a levava” (KOHN apud ARENDT, 2004, p. 11).

²⁴ Adolf Eichmann (1906-1962) foi um dos principais responsáveis pela deportação dos judeus durante o Holocausto, na Segunda Guerra Mundial.

²⁵ Hannah Arendt foi fazer a cobertura jornalística do julgamento de Adolf Eichmann a convite do jornal americano “New Yorker”. Dessa cobertura do julgamento, além das matérias, ela escreveu um livro chamado *Eichmann em Jerusalém*. Essa obra é resultado de um relato sobre o processo e o julgamento de Eichmann, realizado em Jerusalém em 1961.

²⁶ A “Banalidade do mal”, conforme Assy, “Tratava-se de uma manifestação da maldade que se anteporia aos formatos usuais em que, ao longo da história, temos concebido

Na obra *A vida do Espírito* justifica que por trás desta expressão não procurou sustentar nenhuma tese ou doutrina, mesmo consciente de que ela se opunha à tradição de pensamento – literário teológico ou filosófico – sobre o fenômeno do mal (ARENDDT, 2000, p. 5), ela se referia a algo factual, ao evento dos atos malignos, ocorridos em grande escala²⁷, que não podiam ser atribuídas a um único agente. Sua presença no julgamento de Eichmann permitiu que Arendt percebesse que, por mais monstruosos que fossem os atos praticados, o agente não era monstruoso, nem malvado, e a sua única característica era algo altamente negativo: “não era estupidez, mas irreflexão” (ARENDDT, 2000, p. 6). Essa total ausência de pensamento fez com que Arendt direcionasse seu trabalho para esse fenômeno, personalizando em Eichmann, que ela denominou “banalidade do mal”.

Percebemos que Arendt, em seu vasto estudo acerca do pensamento, busca justificar a hipótese de que a incapacidade de pensar está diretamente relacionada ao fracasso moral, isto é, a prática do mal. À vista disto, a questão que buscamos refletir nesta pesquisa é a mesma que Arendt se impôs: “seria possível que a atividade do pensamento como tal – o hábito de examinar o que quer que aconteça ou chame a atenção independentemente de resultados e conteúdo específico – estivesse dentre as condições que levam os homens a se absterem de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os “condicione” contra-ele?” (ARENDDT, 2000, p. 6-7. Grifos da autora).

Antes de nos direcionarmos à questão do pensamento propriamente dito é interessante entender, assim como ela mesma apontou, que a capacidade de distinguir entre certo e errado não tem a ver com a capacidade de pensar, pois se assim fosse toda pessoa sã devia fazê-lo, por mais inteligente ou ignorante que fosse. Kant observou que “A estupidez é fruto de um coração perverso” (KANT, apud ARENDDT, 2000, p. 12), uma declaração que, segundo Arendt, não é

o fenômeno do mal como algo demoníaco ou como Lúcifer, o anjo caído possuído pelo orgulho, para citar a tradição religiosa; o mal movido pela inveja, fraqueza, ou ainda o ódio que a maldade sente pela bondade, a exemplo de Shakespeare na tradição literária. A banalidade do mal, de fato, poderia espalhar-se tal qual ‘fungos sobre a superfície’, por entre uma turba de cidadãos evasivos quanto a capacidade de julgar, inaptos a refletir sobre os eventos, a inquirir sobre o significado dos acontecimentos e de seus próprios atos. (ASSY, 2004, p. 36).

²⁷ Arendt está se referindo aos crimes nazistas contra judeus durante a Segunda Guerra Mundial.

verdadeira, pois não é necessário um coração malvado para causar grandes males. Arendt afirma que a “ausência de pensamento não é estupidez; ela pode ser comum em pessoas muito inteligentes, e causa disso não é um coração perverso; pode ser justo o oposto: é mais provável que a perversidade seja provocada pela ausência de pensamento” (ARENDR, 2000, p. 13).

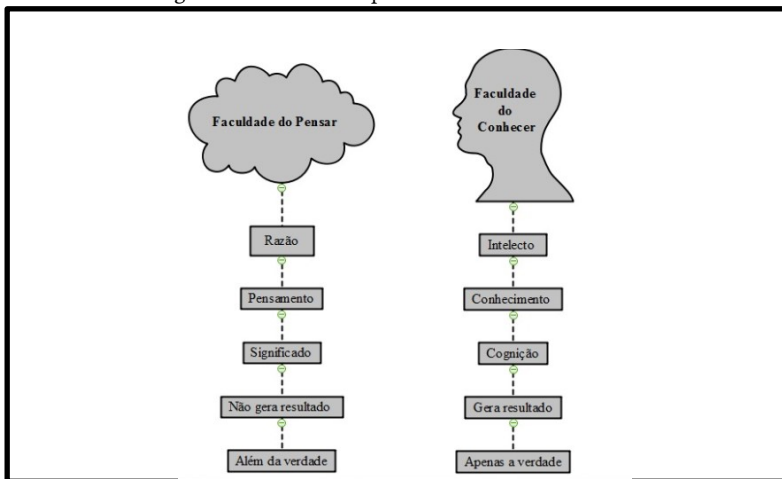
Mas afinal o que é pensamento?

Em sua obra *Responsabilidade e Julgamento*, mais especificamente no capítulo *Pensamento e considerações morais*, Arendt se volta à própria questão do pensar. Segundo a autora, a principal característica do pensamento é interromper todo o fazer, seja ele qual for. No momento em que começamos a pensar paramos tudo, é como se entrássemos em um mundo diferente, como disse Valéry “Ora sou, ora penso” (VALÉRY apud ARENDR, 2004, p. 232). Arendt afirma que pensar sempre lida com objetos que estão ausentes, isto é, que estão afastados da percepção direta da percepção dos sentidos. Desde modo, um objeto do pensamento é apenas uma representação de algo que está ausente. Quando pensamos, saímos do mundo das aparências, mesmo que o pensamento lide com objetos do sentido. Arendt explicita isso supondo que, para pensarmos em algo, esse algo deve estar afastado de nossos sentidos, pois enquanto estivermos juntos dele, não pensamos nele²⁸. É a partir destas reflexões acerca do pensamento que Arendt indica uma crise no pensamento metafísico, ou seja, no modo em que tradicionalmente pensamos. Se de fato os maus atos praticados, como no exemplo de Eichmann, estão relacionados com a incapacidade de pensar, então a educação pode ser propícia para o pensamento? Ou melhor, a educação pode contribuir para que esses fatos não ocorram?

²⁸ Arendt propõe o seguinte exemplo: “Para pensar em alguém, essa pessoa deve estar afastada de nossos sentidos; enquanto estivermos reunidos com ela, não pensamos nela – embora possamos colher impressões que mais tarde se tornam alimento para o pensamento; pensar em alguém que está presente implica em nos afastarmos subrepticiamente de sua companhia e agir como se esta pessoa já não estivesse ali.” (ARENDR, 2004, p. 232-33)

Na busca de compreender a relação entre a prática do mal e a ausência de pensamento, Arendt investiga a distinção que Kant fez entre a faculdade de pensar, razão (*Vernunft*) e a faculdade de conhecer, intelecto (*Verstand*). A distinção entre as duas faculdades, razão e intelecto, coincide com a distinção entre duas atividades espirituais completamente diferentes: pensar e conhecer; e dois interesses distintos: o significado, no primeiro caso, e a cognição, no segundo (ARENDRT, 2000, p. 13). A razão compreende o significado, de modo que não pergunta o que uma coisa é, mas o que significa, para ela, ser. Já o intelecto apreende o que é dado aos sentidos, possuindo como critério o mundo das aparências evidenciadas através dos sentidos. Visualizamos tais ideias mais claramente na Figura 1:

Figura 1: Faculdade do pensar e faculdade do conhecer



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O que nos interessa perceber nesta distinção é que o pensar, diferente do conhecer, não produz resultados; sua busca é pelo significado, é livre e desinteressada. Já o conhecer, busca por aquilo que constitui a verdade, é um processo de experimento, demonstração e provas. Desta forma que atinge seu objetivo final e gera os resultados, que muitas vezes podem ser transitórios – pois todo conhecer traz em si a possibilidade de erro ou transformação. O pensar, muito mais que

isso, quer ir além da verdade, não tem fim quando uma prova é alcançada, ele continua sua busca por significado, sempre novo e imprevisível (SOUZA, 1999, p. 89).

O que vale a pena atentar após compreendermos essa distinção é que a educação continua educando para o conhecimento, objetivando saberes verdadeiros e práticos. Mas se realmente objetiva-se construir uma sociedade democrática, justa e honesta, deve-se ir além, buscando significado no mundo e não apenas verdades; deve-se pensar em uma educação propícia para o pensamento.

Sócrates é a resposta

No texto *Pensamento e considerações morais* Arendt atenta para um problema: poucos pensadores nos disseram o que os fez pensar; e menos ainda descreveram e examinaram a sua experiência de pensar. Em meio a essa dificuldade, e sem querer confiar nas experiências por conta da arbitrariedade, a autora propõe-se a procurar um modelo de homem que “não se conte entre os muitos nem entre os poucos [...] um homem que realmente tenha pensado em ser um filósofo [...]” (ARENDDT, 2004, p. 236), Arendt pretende falar de Sócrates.

Sócrates viveu entre 469/470 e 399 a.C. (século V a.C.), em Atenas. Tornara-se um homem publicamente conhecido devido à sua atividade discursiva em público, ou seja, ele fazia algum tipo de uso público do discurso. Por conta disso, em sua trajetória, teve diversos seguidores, admiradores e também descontentes, que não se agradavam com seu pensamento. Como sabemos Sócrates não deixou nenhum escrito; se quisermos saber de seus possíveis pensamentos, temos que confiar em Platão, Xenofonte ou Aristófanes (apenas para tomar fontes diretas, isto é, aqueles que conviveram com Sócrates).

Diferente de todos os outros, parece que Sócrates não estava propondo teorias filosóficas acabadas, mas insistia na necessidade de pensar sobre as coisas que envolviam a vivência dos homens como um todo. Sócrates teria acreditado na possibilidade de ensinar a virtude aos homens e torná-los melhores; ele “[...] parece ter sustentado de fato que falar e pensar sobre a piedade, a justiça, a coragem e tudo o mais, poderia tornar os homens mais piedosos, mais justos, mais corajosos, mesmo que não lhes fossem dadas definições ou “valores” para

orientar sua conduta posterior” (ARENDDT, 2004, p. 240-41. Grifos da autora).

Contudo, o pensamento causa grande desestabilidade com relação às ideias e às condutas éticas e morais; assim, Arendt afirmou: “[...] o pensamento tem inevitavelmente um efeito destrutivo e solapador em todos os critérios estabelecidos, valores e medições do bem e do mal, em suma, naqueles costumes e regras de conduta de que tratamos na moral e na ética” (ARENDDT, 2004, p. 243). Assim, segundo ela a paralisia do pensamento é dupla: primeiro, porque é necessário “parar”, ou seja, é necessário interromper todas as outras atividades para focar unicamente na atividade do pensamento; segundo, quando se sai deste estado, pois, ao sair desse estado, já não se está mais seguro de coisas que antes não causavam dúvidas (ARENDDT, 2004, p. 243). Deste modo, o pensamento desconstrói as ideias, mas por si só não impõe nada novo no lugar. Isso provavelmente fez com que Alcebiades e Críticas – alunos de Sócrates – transformassem o seu objetivo em algo negativo: “se não podemos definir o que é piedade, vamos ser ímpios” (PLATÃO apud ARENDDT, 2004, p. 244), ou seja, eles não se contentaram em serem ensinados a pensar sem que lhes fosse ensinado uma doutrina.

Arendt aponta, nesse sentido, que o pensar é perigoso para todos os credos, e por si só não produz nenhum credo; o não pensar também é perigoso, faz com que as pessoas se firmem em quaisquer regras de conduta, acostumando-se a nunca tomar decisões. A autora descreve que se aparecesse alguém que desejasse abolir os “valores”, seria uma tarefa fácil àqueles que não praticam a atividade do pensar, desde que lhes fossem impostos novos “valores” no lugar dos que foram abolidos. Nessa situação, para ocorrer a imposição dos novos valores é desnecessário qualquer prova de que os novos valores são melhores que os antigos, não precisando nem da força nem da persuasão (ARENDDT, 2004, p. 245-46).

Os atenienses consideravam “[...] que o vento do pensamento era um furacão que varria para longe todos os sinais estabelecidos, pelos quais os homens se orientavam no mundo; ele trazia desordem às cidades e confundia os cidadãos, especialmente os jovens” (ARENDDT, 2004, p. 246). Sócrates de forma alguma acreditava que o pensar podia corromper muito pelo contrário, ele pensava que através

dele poderia melhorar os cidadãos; e embora declarasse que o que ele fazia era um dos maiores bens para a cidade, não dizia ter iniciado sua atividade com o propósito de ser um benfeitor. Como Sócrates bem afirmava, “uma vida não examinada não vale a pena ser vivida” (ARENDDT, 2004, p. 246), ou seja, o pensar acompanha o viver quando busca investigar acerca dos conceitos. A essa busca de significado, Sócrates dá o nome de *eros*, um tipo de amor, amor por aquilo que não se tem (ARENDDT, 2004, p. 246). Segundo ele, “[...] apenas as pessoas investidas de *eros*, esse amor desejoso da sabedoria, beleza e justiça, são capazes de pensamento²⁹” (ARENDDT, 2004, p. 247). Assim, podemos considerar que o *eros* é um pré-requisito para pensar; sem ele o pensamento não é possível.

Ao retomarmos nosso problema principal, a saber, a possível conexão entre a ausência de pensamento e o mal chegamos à conclusão de que apenas as pessoas inspiradas pelo *eros* socrático são capazes de pensamento e dignas de confiança. E se há algo no pensamento que possa impedir os homens de fazer o mal, esse algo é inerente à própria atividade (ARENDDT, 2000, p. 135).

Pensar: um encontro consigo mesmo

Sócrates, como sabemos, fez poucas afirmações. Entre elas, Arendt volta-se às presentes na obra *Górgias* de Platão, destacando duas proposições que estão diretamente ligadas com a nossa investigação. A primeira delas é a seguinte: “É melhor sofrer o mal do que fazer o mal”³⁰ (PLATÃO apud ARENDDT, 2004, p. 249). A segunda: “Seria melhor para mim que a minha lira ou um coro que eu dirigisse fossem desafinados ou estridentes com dissonâncias, e que multidões de homens discordassem de mim do que eu, *sendo um só*, estivesse em

²⁹ Na obra *A vida do Espírito* Arendt afirma: “Ao que parece, a única coisa que Sócrates tinha a dizer sobre a conexão entre o mal e a ausência de pensamento é que as pessoas que não amam a beleza, a justiça e a sabedoria são incapazes de pensar, enquanto que, reciprocamente, aqueles que amam a investigação e, assim, “fazem filosofia” são incapazes de fazer o mal” (ARENDDT, 2000, p. 135).

³⁰ Arendt expõe a resposta de Cálicles, interlocutor de Sócrates, dizendo que não é apenas ele que pensa deste modo, mas é o que toda Grécia teria replicado: “Sofrer o mal não é digno de um homem, mas de um escravo, para quem é melhor morrer do que viver, para quem não é sequer capaz de socorrer a si mesmo quando é ultrajado, ou aqueles que lhe são caros.” (PLATÃO apud ARENDDT, 2004, p. 249).

desarmonia comigo mesmo e *me* contradissesse”³¹ (PLATÃO apud ARENDT, 2004, p. 249).

Segundo Arendt, o que possibilitou Sócrates chegar a essas proposições intrigantes e aparentemente paradoxais foi a experiência de pensar.

O que percebemos facilmente diante das proposições de Sócrates é que elas voltam a preocupação para o próprio eu, e não às coisas exteriores a si³². Seguindo de perto o texto de Arendt, *Pensamentos e considerações morais*, percebemos que ela atenta para a frase: “sendo um só” e, portanto, de não querer entrar em desacordo “consigo mesmo”, presente na segunda proposição transcrita acima. Segundo ela, nada que é completamente idêntico a si mesmo pode estar em harmonia ou desarmonia consigo mesmo, justamente porque é idêntico; de modo que são sempre necessários dois lados, pelo menos, para dizer se estão em harmonia ou desarmonia entre si. Neste sentido ela afirma que há uma sutileza na afirmação de Sócrates, quando ele refere que, ao estar com os outros, é “um só”. A autora especula se, quando estou com os outros, também sou, pelo menos, duas (ARENDT, 2004, p. 251). Pois, ao estar com os outros não sou apenas para os outros, mas também para mim mesma; sendo assim, não sou apenas uma só, mesmo estando com os outros, pois tenho a percepção de que sou para os outros e sou para mim. Arendt afirma: “num certo sentido, também sou para mim mesma, embora eu quase não apareça para mim” (ARENDT, 2004, p. 251).

Diante desse fato, ela indica que o “sendo um só” socrático não é isento de problemas: “não sou apenas para os outros, mas também para mim mesma, e nesse último caso não sou claramente apenas uma só. Uma diferença é inserida na minha Unicidade” (ARENDT,

³¹ Arendt expõe que a proposição de Sócrates fez com que Cálicles respondesse que ele está “‘enlouquecendo com a eloquência’ e que seria melhor para ele e todos os demais se ele deixasse a filosofia em paz.” (PLATÃO apud ARENDT, 2004, p. 249).

³² É como se Sócrates dissesse a Cálicles que se ele estivesse apaixonado pela sabedoria e necessitasse examinar tudo, e se o mundo fosse de tal modo que tivesse que escolher entre sofrer injustiça ou cometê-la, concordaria que é melhor sofrer em vez de cometer injustiça. Conforme Arendt, a pressuposição é a de que uma vida não examinada não vale a pena ser vivida (ARENDT, 2004, p. 250). Ela cita uma passagem da literatura de Demócrito que se assemelha com a de Sócrates no que diz respeito à experiência de pensar radicalmente em questões morais: “Mais infeliz que a vítima é o malfetor.” (DEMÓCRITO apud ARENDT, 2004, p. 250-251).

2004, p. 251). Fica compreensível que, desde a perspectiva da autora, aquilo que existe em meio à pluralidade de coisas não é apenas o que é na sua identidade, mas também é diferente de todas as outras coisas. Essa diferença pertence à própria natureza das coisas. Sendo assim, quando dissemos o que uma coisa é, dissemos o que ela não é; em outras palavras, a coisa só tem identidade quando comparada com outra coisa. Nesse caso, também a identidade do “eu” só pode emergir na diferença em relação aos “outros”.

Porém, não acontece da mesma forma quando eu, na minha identidade, “sendo uma só”, me relaciono comigo mesma. O que eu sou não necessita de uma pluralidade de coisas para estabelecer a diferença, pois a diferença está em mim mesma. Isso quer dizer que, tendo consciência de mim, sei como sou e como apareço para os outros. A consciência dessas duas “formas” é o que me faz ser duas-em-uma sempre. Isso é o que Arendt parece ter apreendido com Sócrates, a saber: essas “duas formas” do eu. Sobre isso, a autora escreve:

Enquanto estou consciente, isto é, consciente de mim mesma, sou idêntica a mim mesma só para os outros a quem apareço como uma só e a mesma. Para mim mesma, ao articular esse estar-consciente-de-mim-mesma, sou inevitavelmente *duas-em-um*. (ARENDR, 2004, p. 252).

Para Sócrates o dois-em-um significava que, se alguém quisesse pensar, teria que cuidar para que os dois que travam o diálogo do pensamento estivessem de boa forma, isto é, que estivessem em harmonia³³ (ARENDR, 2004, p. 253).

Na tematização da consciência, Arendt expõe que a língua levou longo tempo para fazer uma separação entre os termos “consciência” (*conscience*) e “consciência de si” (*consciousness*). A “consciência”, a qual usamos para referirmo-nos a questões morais e legais, encontra-se sempre presente em nós mesmos, assim como a “consciência de si”. Cabe a essa consciência nos dizer o que devemos fazer e do que devemos nos arrepender. Ao contrário dessa consciência, o outro indivíduo – o meu outro eu – a que Sócrates se refere foi deixa-

³³ Sua compreensão era de que “é melhor para alguém sofrer o mal do que fazê-lo, porque ele sempre pode continuar a ser amigo do sofredor; quem gostaria de ser o amigo de um assassino e ter de viver junto com um homicida? Nem mesmo um assassino.” (ARENDR, 2004, p. 253).

do em casa. Sócrates temia esse outro como alguém que está ausente (ARENDDT, 2004, p. 255).

Segundo Arendt, a consciência, portanto, aparece como um repensar, que é despertado a partir de um crime ou por opiniões não examinadas ou pelo medo antecipado desse repensar. “O que leva um homem a temer a sua consciência é a antecipação da presença de uma testemunha que o aguarda apenas *se* e quando ele vai para casa” (ARENDDT, 2014, p. 255). Em outras palavras, a consciência também se manifesta no medo antecipado que acomete o homem, que sabe de antemão que isso o levará ao diálogo silencioso consigo mesmo (ARENDDT, 2004, p. 255).

Mas, do ponto de vista negativo, diametralmente contrário ao socrático, poderíamos dizer com um personagem assassino de Shakespeare: “Todo homem que pretende viver bem se esforça [...] para viver sem ela [a consciência]” (SHAKESPEARE apud ARENDDT, 2004, p. 255). Isto é, tal homem se esforça para viver sem a interação consigo mesmo, nunca iniciando o diálogo solitário e silencioso consigo³⁴.

A partir desta constatação percebemos que podem existir exceções, quer dizer, nem todos atuam no diálogo consigo mesmos. Aqueles que não conhecem a interação entre eu e eu mesma(o), que consiste em examinar o que dizemos ou fazemos, não se importarão em contradizer-se, pois serão incapazes de prestar contas do que dizem ou fazem nem estarão dispostos a fazê-lo (ARENDDT, 2004, p. 255). Como Arendt afirmou, a manifestação do vento do pensamento é o que faz a diferença e que pode, sem dúvida, prevenir catástrofes “[...] nos raros momentos em que as cartas estão abertas sobre a mesa” (ARENDDT, 2004, p. 257).

Educar para o pensamento

Este estudo, antes de tudo, objetivou fazer perceber a importância da atividade do pensamento, que assim como Arendt afirmou, não é uma prerrogativa de poucos, mas uma faculdade presente em todo mundo, cuja importância Sócrates foi o primeiro a descobrir

³⁴ Para conseguir viver sem essa interação consigo mesmo basta “[...] nunca começar o diálogo solitário silencioso que chamamos de pensar, nunca ir para casa e examinar as coisas.” (ARENDDT, 2004, p. 255).

(ARENDT, 2000, p. 143). Mesmo sendo uma faculdade presente em todos indivíduos, percebemos, no decorrer desse estudo e ao observar nosso cotidiano, que não são todos que praticam a atividade do pensamento; e considerando que o mal decorre desta ausência de pensamento, a questão que ainda nos fica é: como despertar os indivíduos sonâmbulos³⁵, que vivem afastados ou até mesmo sem conhecer o vento do pensamento?

Se tivéssemos uma resposta exata para tal questionamento seria o mesmo que possuir a teoria para fazer cessar a maioria dos problemas do mundo. Visto que estamos longe disso, o que proponho é apontar a importância de incitar no outro a atividade do pensamento; para tanto, visar uma educação para o pensamento é um dos caminhos possíveis a seguir. Mas como?

Se buscarmos essa resposta em Sócrates, entendemos que ele parece ter sustentado que falar e pensar sobre os conceitos – piedade, justiça, coragem – poderia tornar os homens melhores – mais piedosos, mais justos, mais corajosos. Vinte e seis séculos depois de Sócrates³⁶ percebemos que entender a importância de tal exercício é o primeiro passo para mudar a nós mesmos e contribuir para esta mudança no outro. Após compreendermos a importância da atividade do pensamento, ao estarmos neste processo de autoconhecimento nos sentimos motivados a atuar no dia a dia de forma diferente, com o propósito de fazer a diferença. Então, para quem é professor ou atua em alguma área do desenvolvimento humano, após ser atingido pelo vento do pensamento, o segundo passo é atingir o outro, pois assim como dizem os sábios: conhecimento bom é conhecimento compartilhado; para isso é preciso causar sentido a aquele que recebe a informação, seja ele aluno, paciente ou amigo.

Se pararmos para refletir e relembra, uma das fases do ensino que mais aprendemos para a vida são os anos iniciais do Ensino Fundamental. Lá começamos a nos conhecer em meio aos outros, aprendemos a dividir, iniciamos os primeiros laços de amizade, enfim

³⁵ Hannah Arendt denomina sonâmbulos aqueles que vivem sem a atividade do pensamento. Ela afirma: “Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido: ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos.” (ARENDT, 2000, p. 143).

³⁶ Sócrates viveu entre 469 e 399 a.C. em Atenas, na segunda metade do século V a.C.

aprendemos a viver em meio à pluralidade e a agir em conformidade com o que nos foi ensinado. E esta fase da nossa vida está tão presente em nosso subconsciente que se pegarmos, por exemplo, um lápis de cor, relembramos nossa infância; se sentimos o cheiro da massa de modelar, relembramos nossa infância; se ouvirmos uma canção de ninar ou até mesmo uma música infantil, relembramos nossa infância; isto é, reacendemos a criança livre que habita em nós.

Com o passar dos anos, essa vivência marcante acaba ficando de lado, sendo substituída pela transmissão de conhecimentos e informações, pela qual o aluno se torna apenas um elemento passivo em sala de aula. A solução é proporcionar ao aluno sentido do que é repassado. Para tanto, devemos investir em atividades que incitem o aluno a pensar, que o façam sair da sua zona de conforto; pode ser através de diálogo e reflexão, exercício mental, impacto emocional, demonstração, vivência; entre outros.

Quando você como professor/mentor, causa no aluno sentimento, de forma que ele possa ver, ouvir e sentir, algo é certo: há mudança. Pode ser em sua forma de viver e perceber o mundo, ou em sua forma de se relacionar e agir diante das pessoas e fatos. É esta mudança positiva que queremos causar e assim contribuir no processo evolutivo e na busca de viver a vida em harmonia consigo mesmo.

Conclusão

Foi o estudo acerca do pensamento que possibilitou percebermos mais claramente a importância de tal exercício, isto é, da atividade do pensamento como tal; foi a partir dele também que pudemos encontrar uma explicação para o problema do mal, identificada, em última instância, como ausência de pensamento. Para aqueles que buscavam compreender, assim como eu, o motivo pelo qual alguns são capazes de cometer maus atos e atrocidades, após a análise da relação entre a atividade do pensamento e a prática do mal, essa dúvida incômoda foi saciada.

Nos foi possível compreender a diferenciação crucial entre a Faculdade do Pensar e a Faculdade do Conhecer desenvolvida por Hannah Arendt. A partir desta distinção entendemos que essas duas faculdades são inerentes no homem, mas que é possível viver afastado ou até mesmo sem conhecer a interação consigo mesmo - alcançada

através da faculdade do pensar. A vista disso visualizamos a importância de indicar uma educação para o pensamento, ou melhor, de incitar o outro para a atividade do pensamento.

O desafio e a solução é causar no aluno/paciente/amigo sentido do que é repassado; espaço para ele pensar/refletir; e experiência (vida), para ter a oportunidade de agir em conformidade com seu conhecimento – adquirido pela faculdade de conhecer/intelecto - e seu pensamento – adquirido pela faculdade de pensar/razão.

Este estudo nos acrescenta, além de tudo, uma justificativa para as Ciências Humanas, pois é neste sentido que percebemos, mais claramente, a importância desta na educação e na vida. É claro que as disciplinas exatas, biológicas e técnicas são extremamente importantes para a formação intelectual, social e profissional, mas na mesma medida entendemos e visualizamos a importância das disciplinas humanas, que assim como o termo já indica é do “ser humano” – seja na condição de seu objeto, seja na condição de sujeito delas.

Parar para pensar não é uma tarefa fácil; incitar no outro a atividade do pensamento também não. Contudo, mesmo diante das dificuldades é possível. Comece por você mesmo, visto que mudar é também expor-se ao vento do pensamento.

Referências

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 109-199, jan./abr. 2010.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. Trad. A. Abranches, C. Almeida, H. Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. *Responsabilidade e julgamento*. Trad. R. Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *A dignidade da política*. Trad. H. Martins, F. Coelho, A. Abranches et al. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: M. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ASSY, Bethânia. Introdução à edição brasileira – Faces privadas em espaços públicos, por uma ética da responsabilidade. In: ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 31-60.

BOTTER, Barbara. *Fazer Filosofia: Aprendendo a pensar com os primeiros filósofos*. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

FAAP. *Cuide do urgente, mas não esqueça do importante*. Mario Sergio Cortella. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JixtlfwvhAA>> Acesso em: 20/09/2020.

KOHN, J. Introdução à edição brasileira. In: ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 7-30.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de Ética de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

PLATÃO. *A República*. Trad. J. Guinsburg. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

_____. *Górgias*. (Bílingue). Trad. D. R. N. Lopes. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2011.

SOUZA, Marcelo. *Educar para o pensamento: uma reflexão a partir de Hannah Arendt*. Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. 32, p. 83-97, jul./dez. 1999.

MODOS DE PENSAR O ESPAÇO A PARTIR DA PREVENÇÃO E DO CONTROLE DE DOENÇAS: ESPACIALIDADES, INFORMAÇÕES, MONITORAMENTO E MOLECULARIDADE³⁷

Camilo Darsie

“Há muito tempo venho pensando o espaço. Mas, geralmente, chego a ele indiretamente, através de algum outro tipo de envolvimento: as batalhas em torno da globalização, a política do lugar, a questão da desigualdade regional, o envolvimento com a ‘natureza’ enquanto caminho pelas colinas, a complexidade das cidades. Apontando coisas que não parecem muito corretas. Perdendo debates políticos porque os termos não se adaptam ao que estou lutando para dizer. Encontrando-me perdida em sentimentos aparentemente contraditórios. Foi através dessas constantes reflexões – que, às vezes, parecem não conduzir a lugar algum, mas em outras sim – que me convenci de que não só os pressupostos implícitos que fazemos em relação ao espaço são importantes, mas também que, talvez, fosse produtivo pensar sobre o espaço de maneira diferente.” (MASSEY, 2009, p. 21)

Tensionar elementos e problemáticas por meio da perspectiva espacial não são uma tarefa fácil, tampouco enfadonha, conforme destacou Lacoste (1988) ao se referir ao domínio de estudos da Geografia. Existem diversas possibilidades de análises e discussões que aproximam as dinâmicas espaciais a temáticas tradicionalmente geográficas bem como interdisciplinares. Tais manobras, apesar de complexas, merecem atenção, pois oportunizam a emergência de reflexões relevantes, diversificadas e potencialmente transformadoras tendo em vista as zonas de intersecção de conhecimentos que podem produzir. Assim, as discussões apresentadas nas próximas páginas, de viés teórico, articulam as dinâmicas espaciais aos preceitos da área da saúde, mais precisamente, aos conhecimentos e práticas que envolvem o controle de doenças na contemporaneidade.

³⁷ Este texto foi produzido a partir da adaptação e atualização de discussões desenvolvidas na Tese de Doutorado intitulada Educação, Geografia e Saúde: geobiopolíticas nos discursos da Organização Mundial da Saúde e a produção da mundialidade pelo controle e prevenção de doenças (SOUZA, 2014).

Contudo, é importante destacar que pensar por meio desta perspectiva, em lugar de outras, exige que algumas decisões sejam tomadas, especialmente em relação às balizas epistemológicas que a modelam. Neste sentido, os argumentos que seguem se sustentam em autores e modos de pensar que operam com o espaço enquanto fenômeno complexo – e um conceito central –, formado pela interação de diversos elementos que envolvem a vida em um mundo marcado por deslocamentos humanos e não humanos. O espaço, portanto, é tomado como uma esfera multifacetada, continua e repleta de movimentos polirrítmicos que originam os significados que lhe envolvem, conforme será apresentado na seção “Espaço das espacialidades”.

No que se refere a esses significados, entende-se que a circulação de informações, especialmente nos dias de hoje, desempenha forte papel na constituição de sujeitos e, conseqüentemente, do próprio espaço. Diante disto, na seção “Espaço das informações”, será abordada a dinâmica de compartilhamento de notícias, boatos e conhecimentos científicos que produz espacialidades ligadas a doenças. Tal dinâmica, ao mesmo tempo, opera no sentido de fortalecer a relativização das distâncias absolutas, colocando pessoas e riscos diversos em contato, conforme será apresentado. Sequencialmente, em “Espaço do monitoramento”, serão discutidas questões relativas ao monitoramento espacial enquanto estratégia contemporânea de prevenção e controle de doenças. Neste contexto, serão tensionadas as transformações e incorporação de normas sanitárias em diferentes escalas de observação e gestão. Partindo disto, na última seção, “Espaço das molecularidades” as reflexões, focarão nas dinâmicas geopolíticas e científicas que direcionam as manobras de prevenção e controle de doenças ao corpo humano, considerando-o um nível ou fragmento espacial.

Espaço das espacialidades

O espaço é produto de relações sociais e naturais que podem ocorrer entre diferentes escalas e ritmos de existência. Nesta perspectiva, os acontecimentos globais, da mesma forma que aqueles considerados bastante pequenos, se inter-relacionam formando um jogo de escalas e velocidades que aproxima, mesmo que relativamente, sujeitos e elementos diversos. O espaço é o fenômeno que possibilita, entre

outras coisas, os encontros e os desencontros, a emergência de dinâmicas imprevisíveis e o delineamento dos modos de existir a partir de suas constantes movimentações. Conforme aponta Massey (2009), o espaço está em contínua transformação, tanto por meio dos significados construídos acerca dele quanto no que diz respeito às suas formas físicas – naturais e construídas. É a articulação entre esses elementos que faz emergir as significações que tornam o espaço uma dimensão viva, relevante e interconectada (BRAUN, 2008; MURDOCH, 2006; SOJA, 1993).

Nesse contexto, o espaço passa a ser significado de acordo com os modos de ser e de estar nele que emergem de suas próprias dinâmicas. Diferentes parcelas que o formam passam a ser entendidas e avaliadas de acordo com suas capacidades estruturais e, principalmente, a partir das subjetividades que envolvem e produzem os diferentes sujeitos que as preenchem e as dão forma. Para explicar tal questão, Massey (2009) argumenta que o espaço é o produto das relações que se desdobram por meio das espacialidades. O espaço é, portanto, conforme argumenta a autora, produto das relações que se estabelecem por meio de seu próprio funcionamento e alteram suas dinâmicas. Partindo disso, as espacialidades dizem respeito, entre outras coisas, às subjetividades, ou seja, aos modos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos pelo espaço ao mesmo tempo em que vivem suas experiências e o transformam. Assim, os discursos e as relações de poder – componentes do espaço – subjetivam indivíduos a partir de dispositivos que transformam-se e miram em práticas – modos de viver e de cuidar do próprio corpo – que são consideradas mais adequadas em cada momento histórico (FOUCAULT, 1998).

Diante disso, estratégias de controle sanitário fazem parte do espaço, tanto no que se refere ao direcionamento e à manutenção das materialidades que o envolvem e o compõem quanto no que diz respeito à construção das espacialidades que lhe colocam em movimento. Tal dinâmica confere a determinadas áreas do espaço – e, consequentemente, aos sujeitos que as constituem – diferentes significados, reorganizando ambientes, paisagens e subjetividades que associam os modos de vida das populações às orientações direcionadas à prevenção e ao controle de doenças. Essa situação potencializa as singularidades que subdividem o espaço, especialmente, por meio de preceitos

que destacam possibilidades de determinadas áreas afetarem outras, negativamente, em função de suas estruturas de saúde e saneamento e, ainda, dos modos de vida dos sujeitos que as ocupam.

Emergem, por meio de tal dinâmica, preocupações acerca das espacialidades vividas em recortes espaciais considerados mais problemáticos. Elas tomam forma em função dos números relacionados a casos de doenças e fragilidades sanitárias associadas ao ambiente. Em seus relatórios oficiais, por exemplo, agências internacionais de saúde, publicam seus levantamentos estatísticos e reforçam as deficiências sanitárias de determinadas regiões, ao mesmo tempo em que destacam, de maneira mais discreta, os avanços tecnobiocientíficos de outras. Além disso, não é difícil serem encontrados manuais de condutas para profissionais e população leiga que orientam práticas de cuidados pessoais úteis para o enfrentamento de riscos emergentes em regiões consideradas mais perigosas. Partindo disto, os informes relacionados à saúde determinam os territórios e/ou regiões, em escala global, que podem ser considerados mais perigosos ou mais seguros. Assim, embora o objetivo destas investidas não seja perverso, as informações sobre saúde e doença não agem apenas no sentido de demonstrar os níveis de segurança sanitária que envolvem os diversos territórios e/ou regiões, mas constituem os significados de saúde, as doenças e, principalmente, os perigos que envolvem tais áreas e espacialidades emergentes delas.

Essa situação é reforçada pelas informações que circulam em escala global e transformam o espaço por meio de diversas práticas voltadas ao controle de riscos. Isso fortalece a noção de aproximação entre áreas distintas e longínquas, em função das possibilidades de serem estabelecidos contatos entre pessoas, produtos e informações provenientes de lugares que outrora eram considerados distantes e desconectados.

Espaço das informações

Atualmente, a quantidade de informações e suas velocidades de propagação promovem a emergência de ações e de significados ligados ao espaço de um modo diferente daqueles que ocorriam no passado. As práticas e preceitos relacionados a diferentes campos do conhecimento atravessam fronteiras e conectam lugares aproximando

temáticas e preocupações que se mostravam distantes ou que nem eram conhecidas. Assim, as tecnologias de informação, em decorrência de seus papéis neste processo, subjetivam sujeitos operando na constituição de espacialidades ao mesmo tempo em que conectam tais espacialidades por meio da relativização de extensões.

As extensões espaciais passaram a ser tensionadas levando-se em conta os diferentes modos de deslocamento disponíveis nos últimos tempos, bem como a crescente troca de informações oportunizada por diferentes mídias, principalmente, pela *internet*. Isso significa que o espaço é comprimido pelas novas velocidades relacionadas aos processos de circulação de pessoas, de produtos e de informações (HARVEY, 2001). Assim, entre outras demandas, a necessidade de estratégias ligadas ao controle de doenças em escala global tornou-se uma preocupação central no contexto dos modos de vida atuais.

O mundo se tornou uma escala de insegurança, pois as doenças que eram localizadas em determinados territórios e/ou regiões ganharam liberdade, também, por meio de televisões, dos computadores, dos *smartphones* e demais dispositivos eletrônicos que podem ser acessados por diferentes pessoas. Os conhecimentos acerca dos perigos mais diversos passaram a promover a circulação de informações mais rapidamente que a propagação das infecções e contaminações causadas por vírus e bactérias. Essa seria uma das principais questões relacionadas à emergência de entendimentos sobre “outras” espacialidades quando associadas aos temas de saúde, em especial à doença, pois no que se refere às crises sanitárias, as condutas e o compartilhamento de informações se tornaram importantes estratégias de controle e de avaliação espacial (HOOKER, 2008).

Portanto, atualmente, novas doenças, novas possibilidades de cura e diversas notícias – verdadeiras e falsas – sobre esses temas movimentam os meios de comunicação no sentido de alertar e orientar as populações que se localizam em diferentes parcelas espaciais. Mesmo que o surto de uma doença esteja ocorrendo em países distantes, a aproximação dos perigos relacionados a ela se dá de forma virtual. Tal situação pode ser observada por meio de diferentes crises sanitárias enfrentadas nos últimos anos e, mais recentemente, a partir da Covid-19. Neste caso, a partir das notificações oficiais acerca dos primeiros casos de infecção, na China, os diferentes países do mundo

passaram a receber informações sobre a doença. Foram os aparelhos de televisão, as notícias que circulam via *internet* e outras formas de divulgação de informações que aproximaram, inicialmente, os lugares mais longínquos, adiantando o que seria enfrentado dias, semanas ou meses depois em quase todo o mundo.

Diante de tais situações, as dinâmicas de um planeta globalizado – mesmo considerando as desigualdades que envolvem a ideia de globalização – alterou o funcionamento das relações entre Estados e as formas como o mundo passou a ser entendido. Neste cenário, as maneiras como as espacialidades são estabelecidas e divulgadas também passaram por transformações. Portanto, novas estratégias de monitoramento espacial foram estruturadas, dando origem a uma dinâmica que articula, entre outras, questões relacionadas à saúde, às políticas internacionais e ao corpo humano.

Espaço do monitoramento

De acordo com Craddock e Brown (2019), Jackson e Henry (2017) e Chaimovich (2005) a melhoria da qualidade de estruturas sanitárias e o monitoramento do espaço são fundamentais para a prevenção e para o controle de doenças infectocontagiosas. Portanto, tendo em conta que muitos lugares apresentam estruturas desfavoráveis, sem condições de atingirem metas ambientais e de saúde propostas globalmente, a circulação de pessoas, de animais e de produtos por diferentes territórios e/ou regiões passou a ser monitorada por agências de saúde, nacionais e internacionais. O objetivo deste tipo de monitoramento é diminuir os efeitos negativos dos deslocamentos contemporâneos em relação à propagação de doenças.

No passado, as ações de controle espacial, representadas pelos períodos de quarentena aos quais viajantes eram submetidos, eram adotadas somente a partir do surgimento de números significativos de infecções nas cidades. Assim, para que as estratégias de controle de doenças fossem disparadas, era necessário que os vírus e bactérias já estivessem espalhados e manifestados por meio de diversos sujeitos sintomáticos. O acionamento dessas estratégias era feito de acordo com as políticas urbanas que davam forma às espacialidades de diferentes populações, de modo não combinado e sem planejamento. Neste contexto, apesar dos esforços para controlar o aumento das

infecções, as doenças continuavam a assolar as populações, especialmente em função da desarticulação de ações manejadas por governantes e do número de pessoas que se deslocavam por cidades diversas (UJVARI, 2011; JACKSON, 2011).

Com o passar dos anos, a partir dos avanços relativos ao entendimento das dinâmicas de saúde e espaciais, novas estratégias foram incorporadas ao conjunto de regras e ações de muitos territórios nacionais, compondo as normas sanitárias destes países. Embora este movimento tenha sido relevante, emergiram novos enfrentamentos relacionados à impossibilidade de fronteiras politicamente definidas conterem a propagação de doenças. Isso ocorre pela falta de esforços coordenados em um contexto em que as distâncias foram encurtadas pela intensificação de deslocamentos por diferentes continentes. Mais problemático ainda é o fato de que muitos países não apresentam condições políticas, econômicas e/ou organizacionais para colocarem em prática tais ações de segurança sanitária associado ao crescente número de sujeitos que transitam por eles e a partir deles. O monitoramento do espaço e das doenças tornou-se, portanto, um problema internacional.

Nessa direção, frente à impossibilidade de se atingir metas relacionadas à promoção da saúde e ao controle das doenças em diversos países, investe-se em tecnologias e conhecimentos científicos capazes de ‘prever’ e ‘conter’ acontecimentos dessa ordem. Tais investimentos ocorrem, especialmente, a partir de países e regiões consideradas mais desenvolvidas, ou seja, aquelas cujas espacialidades, no que se refere à prevenção e ao controle de doenças, são consideradas mais seguras. Assim, por um lado, os controles fronteiriços continuam a ser exercidos tendo em vista acordos e limitações emergentes de acertos internacionais e, por outro, desenvolvem-se estratégias e tecnologias que monitoram, controlam e avaliam a possibilidade de surtimento e crescimento de crises sanitárias.

Diante do exposto, é possível pensar que durante a pandemia de Covid-19, em função da gravidade da doença e da demora em relação ao desenvolvimento de medicamentos eficazes, ambas as estratégias de controle espacial foram colocadas em prática, concomitantemente. De acordo com as capacidades de cada país e de seus interesses políticos, o espaço passou a ser monitorado de modo a

amenizar os impactos da doença. Para além disso, por meio de acordos internacionais e determinações nacionais, deslocamentos humanos foram limitados e as fronteiras bloquearam a passagem de estrangeiros na maioria dos países enquanto dados sobre a doença são acompanhados de perto, permitindo a construção de modelos que permitam certas investidas de contenção. Tais práticas seguirão em atividade até que a ciência dê conta de outros meios de segurança capazes de controlar a doença e, ainda, serão postas em funcionamento, novamente, sempre que necessário.

Partindo de dinâmicas desta ordem, o controle de doenças passa a fazer parte de um conjunto de preocupações geopolíticas que oportuniza o fortalecimento de investimentos em monitoramento espacial por meio de escalas diversas, considerando o espaço um fenômeno aberto, contínuo e potencialmente perigoso. Essa situação estimula a reformulação, a criação e a aplicação de normas internacionais que buscam assegurar a vida das populações frente aos riscos existentes e/ou possivelmente emergentes, principalmente, quando associados às espacialidades que são significadas de diferentes modos. Além disso, passam a ser divulgadas diversas informações, seja por meio das mídias ou pelo trabalho de equipes de profissionais que popularizam condutas mais seguras relacionadas ao manejo de elementos naturais como os relacionados à agropecuária, à qualidade da água e aos hábitos de higiene em diversas partes do mundo (ROBBINSON, 2011; MCNEILL, 2011).

Tais situações impactam e dependem fortemente as/das espacialidades vividas em diversas regiões e territórios do mundo ao mesmo tempo em que redirecionam acordos internacionais. Conforme mencionado anteriormente, as dinâmicas que envolvem o espaço subjetivam sujeitos de modo a produzir significados acerca de suas experiências e lugares de vida e, por meio disto, influenciam, também, questões diplomáticas. Assim, não apenas as políticas que envolvem o espaço global passam a ser transformadas, mas aquelas que se dirigem às escalas nacionais e locais são reforçadas e reformuladas para evitar novos problemas e prestarem apoio às populações que atingem, considerando suas demandas.

Retomando a pandemia de Covid-19 como exemplo, é possível refletir sobre o fato de que apesar de o monitoramento espacial e o

distanciamento social terem sido apontados, por bastante tempo, como as principais estratégias de controle da doença, ocorreram movimentos de resistência significativos relacionados a tais práticas em diferentes lugares do mundo. De certo modo, pode ser observado que interferências ideológicas, políticas, religiosas, científicas que alinhavam as diferentes espacialidades existentes desordenaram as tentativas de acordos de cooperação e enfrentamento da doença em países e regiões distintas. Além disso, um conjunto de características relacionadas aos determinantes sociais de diferentes lugares dificultou ou fortaleceu os modos de vida mais seguros frente à crise, desestabilizando estratégias oficiais. Mesmo assim, ao serem observadas as recomendações internacionais, conclui-se que elas foram seguidas, mesmo que com adaptações, por níveis diferentes de gestão.

Espaço da molecularidade

No contexto da prevenção e do controle de doenças, há questões associadas ao que Rose (2013) chama de nível molecular, ou seja, ao desenvolvimento de práticas tecnobiocientíficas capazes de interferirem em estruturas biológicas, tanto no corpo humano quanto nos ambientes em que os sujeitos vivem. Conforme apontado por Braun (2007), diversos e relevantes investimentos passaram a ser direcionados ao controle e interferência sobre acontecimentos que ocorrem em nível molecular. Tais ações envolvem questões como o saneamento básico de determinados territórios e/ou regiões, as rotas de migração de animais que se deslocam por diversas regiões e os cuidados que envolvem o cultivo de alimentos e a criação de animais, principalmente, em regiões onde as normas de segurança sanitária são negligenciadas.

É possível se entender que o monitoramento molecular é desempenhado, principalmente, por instituições de saúde e de segurança que representam ou são financiadas por territórios considerados mais desenvolvidos e seguros. Assim, as investidas se dão sobre as condições de saúde das populações e dos ambientes destes territórios, para aperfeiçoá-las, e, ainda, sobre as condições sanitárias das regiões consideradas menos seguras para ajudá-las ao mesmo tempo em que se garante a segurança global. O entendimento predominante, neste caso, é que o espaço, por ser uma dimensão contínua e potencialmen-

te perigosa, deve ser monitorado por quem apresenta as “melhores condições” sanitárias – e principalmente, econômicas e tecnológicas.

Neste sentido, ao ser atentada a escala da molecular, o corpo humano representa um dos principais vetores a serem monitorados, pois ele pode ser infectado ou contaminado a partir do ambiente e transportar, por diferentes lugares, microrganismos diversos. Desta maneira, o corpo representa um fragmento móvel do próprio espaço que se desloca conectando diversos elementos e diversos outros corpos. É o corpo humano que forma uma rede que precisa ser cuidadosamente monitorada e tratada política e espacialmente. No contexto do monitoramento espacial em relação ao controle de doenças, o corpo é colocado em evidência justamente pelos atravessamentos culturais, sociais e econômicos que o constituem e pela possibilidade de contato com elementos de nível molecular que também constituem o espaço.

Ali e Keil (2008) destacam que esse é um elemento central no contexto do monitoramento de doenças, pois desde o surgimento das primeiras vilas, nas quais os animais foram domesticados, estabeleceu-se uma relação em que o corpo humano passou a estar mais exposto aos perigos ambientais. Além disso, segundo esses geógrafos, após os humanos serem atingidos por infecções diversas, se tornaram os responsáveis pela disseminação de doenças por diversos lugares do espaço. Portanto, a articulação do corpo humano aos demais elementos que compõem o espaço é uma peça fundamental no que se refere ao controle de doenças por meio das dinâmicas espaciais.

Atenta a estas questões, a Organização Mundial da Saúde (2008) sugere que as populações devam adotar comportamentos individuais mais seguros, entre eles a imunização. Não é difícil, a partir disto, lembrar das preocupações relacionadas ao desenvolvimento de vacinas eficazes em casos de doenças e, especialmente, da Covid-19. Assim, o conjunto de proposições ligadas ao assunto constituem um novo entendimento sobre o controle de doenças que envolve o monitoramento do espaço, as espacialidades, as políticas internacionais, o conhecimento científico acerca da molecularidade e a proteção dos corpos individualmente. Espaço e corpo são entendidos, portanto, como escalas complementares. Deste modo, as estratégias de preven-

ção e controle de doenças têm agido no sentido de imunizar diferentes sujeitos considerando-os como parte do espaço.

O corpo é atravessado por elementos sociais e naturais da mesma maneira que interfere no desenvolvimento desses elementos. Assim, ele precisa ser tomado como um nível ou uma escala espacial. O corpo, especialmente ao se pensar em controle de doenças e espacialidades, também é espaço e também importa no contexto geopolítico e sanitário.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, vale ser destacado que o espaço é um conceito central no que diz respeito à prevenção e ao controle de doenças. É a possibilidade de se pensar e se organizar estratégias relativas às espacialidades, às informações, ao seu monitoramento e ao nível molecular, por meio de um lógica de deslocamentos e de jogos de escalas de um mundo marcado pelos processos globalizantes que garante sua centralidade.

Para tanto, o espaço não pode ser tratado como base ou dimensão natural, ou seja, como materialidade sobre a qual problemas são localizados e quantificados. Diferentemente, ele precisa ser entendido como causa e consequência das dinâmicas que envolvem diferentes áreas do conhecimento, modos de vida e, conforme foi discutido aqui, práticas de prevenção e controle de doenças. O espaço é um produto dos conhecimentos e práticas da saúde que podem ser relacionadas, também, às doenças. Tais dinâmicas ocasionam transformações culturais significativas que alteram, materialmente e simbolicamente, os modos de pensar o espaço.

Referências Bibliográficas

ALI, Harris e KEIL, Roger. Re-emerging infections disease, urban public health and global security. In: ALI, Harris; KEIL, Roger. (editors). *Networked Disease: Emerging infections in the global city*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008.

BRAUN, Bruce. Biopolitics and the molecularization of life. *Cultural Geographies*. 14, 2007. pp. 6-28

BRAUN, Bruce. Thinking the City through SARS: Bodies, Topologies, Politics. In: ALI, Harris; KEIL, Roger. (editors). *Networked Disease: Emerging infections in the global city*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008.

CADDUF, Carlo. Anticipations of biosecurity. In: LAKOFF, Andrew; COLLIER, Stephen J. *Biosecurity interventions: global health and security question*. New York: Columbia Press, 2008.

CHAIMOVICH, Herman. Biosseguridade. *Estudos Avançados*. Vol. 19, n. 55. 2005.

CRADDOCK, Susan; BROWN, Tim. *Handbook of Global Urban Health*, Routledge, 2019

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 2001.

HOOKER, Claire. SARS as a 'health scare'. In: ALI, Harris; KEIL, Roger. (editors). *Networked Disease: Emerging infections in the global city*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008.

JACKSON, Paul. *Cholera and Crisis: State Health and Geographies of Future Epidemics*. University of Toronto: Department of Geography, 2011.

JACKSON, Paul, HENRY Caitlin. The Needs of the "Other" Global Health: The Case of Remote Area Medical in Global. *Health and Geographical Imaginaries*, Clare Herrick (ed), Routledge, 2017.

LACOSTE, Yves. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra*. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988

MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade*. Rogério Haesbaert e Hilda Preto Maciel (trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MCCANN, Eugene. e WARD, Kevin. *Urban assemblages: territories, relations, practices and power*. In: MCCANN, Eugene. WARD, Kevin (Editors). *Mobile Urbanism: cities and policymaking in the global age*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 2011.

MCNEILL, Donald. *Airports and urban governance*. In: MCCANN, Eugene. WARD, Kevin (Editors). *Mobile Urbanism: cities and policymaking in the global age*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 2011.

MURDOCH, Jonathan. *Post-structuralist Geography*. London: Sage, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Guía de la Organización Mundial de la Salud para planificar la comunicación en caso de brotes epidémicos*. Geneva: OMS, 2008.

ROBINSON, Jennifer. *The spaces of circulating knowledge: cities strategies and global urban governmentality*. In: MCCANN, Eugene e WARD, Kevin (editors). *Mobile urbanism: cities and policymaking in the global age*. University of Minnesota Press: Minneapolis/London, 2011.

ROSE, Nikolas. *A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI*. Paulo Ferreira Valério (Trad.). São Paulo: Paulus, 2013.

SOJA, Edward. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SOUZA, Camilo Darsie de. *Educação, Geografia e Saúde: geobiopolíticas nos discursos da Organização Mundial da Saúde e a produção da mundialidade pelo controle e prevenção de doenças [Tese]*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

UJVARI, Stefan Cunha. Pandemias – a humanidade em risco. São Paulo: Contexto, 2011.

O PROGRESSO DO PENSAMENTO OCIDENTAL COMO NARRATIVA NÃO-CIENTÍFICA: THOMAS KUHN E A REVOLUÇÃO COPERNICANA

Luis Francisco Fianco Dias

Introdução

Um dos aspectos mais profícuos do pensamento científico é a sua capacidade de interação com a sociedade e a cultura nas quais determinados desenvolvimentos científicos se desenvolvem. É notório que a ciência influencia a sociedade na qual está, especialmente através do desenvolvimento de tecnologia, ou seja, recursos materiais que são obtidos a partir da aplicação de descobertas científicas de ponta. Porém, esse caminho de influência não é unidirecional, sendo que, da mesma forma que a ciência influencia a sociedade, esta mesma sociedade e cultura influenciam a ciência em diversos graus e de múltiplas maneiras. Assim sendo, nosso objetivo neste texto é seguir a argumentação de Thomas Kuhn para demonstrar o processo cultural através do qual se desenvolveu a revolução copernicana, evidenciando neste exemplo histórico-científico os conceitos de desenvolvimento de ciência normal dentro de um paradigma e a crise desse paradigma que termina por causar uma revolução científica.

Em seu mais célebre escrito, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, de 1962, Kuhn (1998, p. 19 et seq.) critica tanto a postura do positivismo lógico quanto a do racionalismo de Popper, afirmando que um olhar acurado da história do pensamento científico pode dar mostras da inadequação destas teorias para entender a complexidade dos processos de desenvolvimento científico, muitos destes processos completamente alheios à ciência. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 23) Porém, é justamente por essa inovação que ele vai ser mais criticado, por propor uma visão relativista de ciência isenta de critérios objetivos e racionais e muito mais influenciados por elementos externos à ciência, como a religião, a psicologia e a cultura, do que internos e rigorosamente científicos.

A despeito das distinções possíveis entre *A Revolução Copernicana* e *A Estrutura das Revoluções Científicas*, a saber, a mudança de uma

historiografia casuística que dava claramente mais ênfase aos processos extra-científicos naquela para uma historiografia estrutural que se concentra nos traços comuns fundamentais dos processos de ruptura nesta última (MELOGNO, 2017, s. p.), é inegável que em ambas as obras temos presente a ideia de inter-relação ciência-sociedade. Porém, como dito, é na obra menos conhecida que podemos identificar mais claramente o exemplo histórico daquilo que a obra sobre as revoluções científicas pode ser entendida como a conceitualização. Em *A Revolução Copernicana*, de 1957, o autor acompanha o processo que mudou a principal forma de entender o universo de uma estrutura finita, estática e geocêntrica para um modelo heliocêntrico, infinito e dinâmico. Essa transformação vai demonstrar que os processos científicos não se dão em uma linearidade racional de substituição pacífica, e sim através de saltos irregulares, rupturas, e que nem sempre uma ideia, ainda que mais cientificamente correta, é socialmente aceita imediatamente e sem conflito.

A observação e a experiência podem e devem restringir drasticamente a extensão das crenças admissíveis, porque de outro modo não haveria ciência. Mas não podem, por si só, determinar um conjunto específico de semelhantes crenças. Um elemento aparentemente arbitrário, composto de acidentes pessoais e históricos, é sempre um ingrediente formador das crenças esposadas por uma comunidade científica específica em uma determinada época. (KUHN, 1998, p. 23).

Um dos primeiros mitos, portanto, a ser desconstruído para esta reconstituição é o de que é possível uma imparcialidade científica do pesquisador, independentemente dele mesmo enquanto sujeito inserido em uma cultura, em um tempo e um espaço determinados, sustentados por um contexto simbólico cultural que se sustenta, senão na totalidade ao menos na esmagadora maioria dos casos, em elementos não científicos e nem mesmo absolutamente racionais. Ou seja, independentemente da pesquisa realizada, por mais que ela alcance dados objetivos, a seleção destes dados, sua interpretação, sua catalogação e as conclusões retiradas destes processos, sempre serão elementos influenciados, quando não determinados, pela subjetividade do pesquisador.

As peças são de algum modo objetivas, dadas pela natureza; o resultado numérico deste tipo de observação depende muito pouco da imaginação ou personalidade do observador (seja qual for o modo como os dados foram arranjados). Mas as teorias ou esquemas conceituais derivados destas observações dependem da imaginação dos cientistas. Eles são completamente subjetivos. (KUHN, 1990, p. 45).

E essa capacidade de interpretação de dados científicos de acordo com o contexto cultural e com o imaginário de cada época é o que faz com que um esquema astronômico e, neste momento, astrológico, ainda que incorreto do ponto de vista científico, tenha podido funcionar por tantos séculos. O que determina a eficiência de um determinado modelo científico não é o quanto mais acurado e próximo da verdade empírica ele se encontra, e sim se ele está de acordo com o que uma determinada cultura, sociedade ou civilização precisam em termos de fundamentação de conhecimento para continuar funcionando com as suas estruturas, tanto científicas quanto não científicas, harmoniosamente. A função do conhecimento científico não é, necessariamente, a de esclarecer o mundo e revelar a verdade, e sim a de proporcionar aos homens conforto psicológico e às sociedades uma fundamentação cognitiva para suas ordens morais arbitrárias, por mais que esta consideração possa parecer relativista. (OLIVA, 1994, p. 99)

A Revolução Copernicana

Por isso funcionou por tanto tempo e foi tão ferrenhamente defendido o modelo geocêntrico, o universo de duas esferas. Esse recurso das duas esferas surgiu para explicar fenômenos observáveis astronomicamente, mas que não combinavam com o modelo de universo que gira ao redor da Terra. Se assim fosse, os planetas deveriam correr ininterruptamente em seu ciclo, porém o que se evidencia é que eles por vezes “recuam” em sua trajetória, fazendo como que uma pirueta. Para dar conta dessa anomalia, ao invés de pensar que o modelo pudesse estar errado, complexificou-se o modelo, inserindo nele a possibilidade de epiciclos, ou seja, de que os planetas não girassem apenas em seu eixo ao redor da Terra, mas que eles girassem também ao redor da linha que este ciclo descrevia. Esse é o processo de desenvolvimento daquilo que Kuhn chama de “ciência normal”, ou seja, o

progresso aparentemente linear do conhecimento dentro de um paradigma.

[...], o universo de duas esferas é um produto da imaginação humana. É um esquema conceitual, uma teoria, com base em observações, mas ao mesmo tempo transcendendo-as. [...] Mas já fornece ilustrações convincentes de algumas funções lógicas e psicológicas que as teorias científicas podem executar para os homens que as desenvolvem ou se servem delas. A evolução de qualquer esquema conceitual científico, astronômico ou não astronômico, depende do modo como representa estas funções. (KUHN, 1990, p. 55).

Isso não significa que o modelo geocêntrico não funcione. Ele funciona perfeitamente, e, na maioria dos casos, pode continuar a funcionar perfeitamente até hoje. O único problema é que ele deixou de condizer com diversas observações científicas registradas desde que ele foi posto em cheque em 1543, mesmo ano da morte de Copérnico e publicação de seu *De Revolutionibus Orbium Coelestium*.

Muitos compêndios de navegação ou agrimensura começam com frases deste gênero: “Para os fins em vista, devemos considerar que a Terra é uma pequena estrela fixa cujo centro coincide com o de uma esfera de estrelas, rotativa, muito maior.” Avaliado em termos de economia, o universo de duas esferas continua, portanto, a ser o que sempre foi: uma teoria com enorme sucesso. (KUHN, 1990, p. 57).

Quando escreve isso, em 1957, o modelo de universo Aristotélico, que defende a Terra como central e estática, ainda era usado para diversas atividades de suma importância nas sociedades humanas, ou seja, funcionava. E deve continuar a ser usado ainda hoje, nem que seja em áreas como a astrologia, talvez um dos últimos bastiões do modelo Geocêntrico, da visão que defende o cosmo conforme o descreveram Aristóteles e antes deste Ptolomeu. E o espantoso é que, salvo talvez no exemplo da astrologia, esse modelo ainda funciona, ou seja, o que define a validade de uma teoria científica não é a sua veracidade, e sim a sua utilidade, e isso se dá através da influência de elementos culturais concretos, como sua capacidade de gerar tecnologia, sua aceitação social, sua concordância com a visão de mundo de determinada época. O que está em jogo não é a “verdade” e sim a satisfação psicológica que determinada teoria pode fornecer a um contexto social específico.

Psicologicamente, o universo de duas esferas não fornece explicação, a não ser que se acredite que é verdadeiro. [...] tal compromisso ou crença é sempre temerário, porque a satisfação psicológica ou cosmológica não pode garantir a verdade, seja o que for que “verdade” queira dizer. (KUHN, 1990, p. 58).

E é justamente por isso que a revolução de pensamento trazida pelo sistema copernicano serve tão perfeitamente de exemplo. Por diversos fatores, o sistema geocêntrico e de universo infinito vinha sendo negado como possibilidade desde a antiguidade, em prol de modelos que, apesar de suas dificuldades de explicar determinados fenômenos, se encaixavam melhor com a ortodoxia do pensamento vigente.

Já no séc. V a. C., os atomistas gregos Leucipo e Demócrito visualizaram o universo como um espaço infinito vazio, habitado por um número infinito de partículas indivisíveis ou átomos, movendo-se em todas as direções. Nesse seu universo, a Terra não era senão um dos muitos corpos celestes essencialmente semelhantes, formados pela agregação ao acaso de átomos. Não era a única, não estava em repouso nem estava no centro. (KUHN, 1990, p. 61).

Leucipo, Demócrito, Aristarco de Samos, Hipátia de Alexandria. Diversos pensadores da Antiguidade já haviam formulado hipóteses discordantes e tiveram suas vozes silenciadas, alguns violentamente. E isso se repetiria na Idade Média Tardia, Renascimento e Contra-Reforma com Nicolau Copérnico, Giordano Bruno e Galileu Galilei. Dizem as anedotas que quando levou seus colegas da Universidade de Padova ao alto da Torre del'Orloggio na Piazza San Marco em Veneza para observar através do telescópio que recém tinha sido “inventado” por ele na Itália (depois de ter comprado de comerciantes holandeses), Galileu, no intuito de comprovar as teorias de Copérnico, se deparou com a recusa dos colegas, pois estes não admitiam nem mesmo teoricamente a possibilidade de que o Universo não fosse realmente conforme o que eles estavam acostumados a aceitar. “A oposição tomou várias formas. Alguns dos oponentes mais fanáticos de Galileu recusavam-se mesmo a olhar através do novo instrumento, afirmando que se Deus quisesse que o homem usasse tal invenção para adquirir conhecimento, teria doado ao homem vista telescópica.” (KUHN, 1990, p. 259). Tal recusa exemplifica a força psicológica que os modelos mentais suportados pelos paradigmas exercem sobre os

indivíduos, mesmo aqueles pretensamente esclarecidos e que teriam certo compromisso profissional com o conhecimento. Mas isso se dá especificamente pelo fato de que o paradigma é um modelo mental introjetado pelos sujeitos de determinado contexto cultural e cujas limitações estes sujeitos ignoram completamente. O que, obviamente, não nos exclui. “Atualmente, **acreditamos** que a terra não é senão um dos muitos planetas, que circulam à volta do Sol, que o Sol é só um entre a multidão de estrelas, algumas das quais podem ter os seus próprios planetas.” (KUHN, 1990, p. 62, grifo nosso) E a ênfase que damos ao termo “acreditamos” demonstra que, apesar de a ciência ser supostamente baseada em um conjunto de evidências, o conhecimento científico, pela maneira através da qual ele evolui e se desenvolve, é um sistema de crenças.

A investigação histórica cuidadosa de uma determinada especialidade num determinado momento revela um conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação. Esses são os paradigmas da comunidade, revelados nos seus manuais, conferências e exercícios de laboratório. (KUHN, 1998, p. 67).

Estas crenças, ou seja, este conjunto de conhecimentos não científicos que terminam por modelar uma visão de mundo dentro da qual uma teoria ou uma hipótese são possíveis ou impossíveis é o que Kuhn vai definir como paradigma científico, ou seja, uma estrutura de pensamento dentro da qual apenas determinadas teorias podem prosperar, pois, não se chocando com o paradigma elas vão construir a ciência normal em seu desenvolvimento.

Neste ensaio, “ciência normal” significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior. [...] Daqui por diante deverei referir-me às realizações que partilham essas características como “paradigmas”, um termo estreitamente relacionado com “ciência normal”. (KUHN, 1998, p. 29 et 30).

Ainda que hoje o termo tenha alcançado expressão no vocabulário popular, ao definir paradigma Kuhn estava se referindo não especificamente a um conjunto racional de leis e teorias que funcionam com organicidade lógica, e sim a algo mais amplo, mais difuso, mais próximo de uma visão de mundo modeladora daquilo que, ao

observarem o mesmo fenômeno, dois cientistas distintos venham a traçar interpretações distintas a respeito, dependendo do paradigma em que cada um esteja, pois o mesmo fato científico pode ser utilizado como argumento para reforçar interpretações distintas. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 25) O paradigma seria então uma espécie de teoria ampliada, formada por analogias, modelos tradicionais, valores morais, princípios metafísicos, situações exemplares pertencentes ao senso comum.

Eis, em resumo, a estrutura lógica de uma Revolução Científica. Um esquema conceitual, acreditado porque é econômico, útil e cosmologicamente satisfatório, leva finalmente a resultados que são incompatíveis com a observação; a crença deve então render-se e ser adotada uma nova teoria; depois disto, o processo recomeça. (KUHN, 1990, p. 96).

Mas não é tão simples como a citação acima parece sugerir. A força cultural e explicativa de um paradigma faz com que as revoluções científicas sejam um fato raro na história do conhecimento, permitindo que esta resistência sirva para o desenvolvimento daquilo que Kuhn chamará de “ciência normal”, ou seja, o desenvolvimento cumulativo de saberes dentro de uma determinada estrutura de pensamento. Obviamente este modelo estável desenvolve mecanismos de autoproteção, pois, quando confrontado com observações científicas que lhe questionem, o modelo tende a trata-las como anomalias, ou seja, como fenômenos não científicos ou, pelo menos, como cientificamente não quantificáveis e, portanto, irrelevantes. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 26) Uma mudança de paradigma só acontece, portanto, a partir de uma ruptura epistemológica, ou seja, a partir de uma quantidade significativa de fenômenos novos que não podem ser explicados pelo modelo interpretativo vigente, acumulando um número tão considerável de anomalias que termina por obrigar a uma mudança de pensamento.

Quando se entremeiam, dentro de um paradigma, ciência e sociedade, o avanço científico e a revolução do pensamento deixam de ser questões puramente cognitivas e passam a envolver outras esferas da ação humana, como a religião, a ordem social, a economia, etc.

No final do séc. IV a. C., [o modelo ptolomaico-aristotélico] foi aplicado não só ao problema dos planetas, mas também aos problemas terrestres, como o da queda de uma folha e o voo de uma

andorinha, e a problemas espirituais, como o relacionamento do homem com os deuses. [...] Os conceitos astronômicos fundamentais tornaram-se pilares de um pensamento muito mais vasto, e os pilares não astronômicos podiam ser tão importantes como os astronômicos na formação da imaginação dos astrônomos. A história da Revolução Copernicana não é, no entanto, apenas uma história de astrônomos e de céus. (KUHN, 1990, p. 98).

Por certo que uma mudança na ordem dos planetas, por si só, não afeta diretamente a vida cotidiana dos homens a ponto de fazer com que eles se matem por isso. Apenas se atentarmos para o fato de que esse modelo geocêntrico do universo aristotélico era a sustentação de aspectos muito mais amplos do que meramente a posição dos astros longínquos com sua luminosidade fria. Era uma discussão sobre a autoridade da Igreja, que havia endossado o modelo aristotélico e convertido este, ao longo do final da Idade Média, na autoridade intelectual que fundamentava diversos outros aspectos do pensamento e, por consequência, da estrutura moral e da ordem social.

Resultou num universo cujos pormenores estruturais têm um significado tanto religioso como físico. O inferno estava no centro geométrico; o trono de Deus estava para além da esfera das estrelas; cada esfera planetária e epiciclo eram movidos por um anjo. (KUHN, 1990, p. 114).

O que vale dizer que se a Terra está no centro de um Universo finito e o Céu esta acima e o Inferno abaixo, se aceitar a veracidade física desta organização espacial, será obrigatório que aceitemos as estruturas morais que se baseiam na concepção de pecado como transgressão que será punida com o Inferno que não é uma mera metáfora teológica e sim um lugar real situado abaixo de nós no interior da Terra. Bem como o comportamento adequado será recompensado pela permissão de entrar no céu, que está efetivamente acima, pois acima de nós estaria o Trono de Deus que tudo vê justamente em função de sua posição privilegiada.

Descrever a inovação iniciada por Copérnico como a simples troca de posições entre a Terra e o Sol é comparar um montículo de terra com um promontório, no desenvolvimento do pensamento humano. Se a proposta de Copérnico não tivesse tido consequências fora da astronomia, não teria sido tão adiada nem tão tenazmente combatida. (KUHN, 1990, p. 116).

Obviamente que se a ciência questiona esta organização espacial acaba por desautorizar a organização moral, fazendo do pecado uma possibilidade real em medida inversamente proporcional à possibilidade real de um Inferno subterrâneo. Isto desestrutura não apenas as almas dos fiéis, pois, nesta sociedade, a autoridade da Igreja, através da doutrina do Direito Divino dos Reis de governar, aquela autoridade fundamentava inclusive a ordem social na mesma medida que a obediência (moral) dos vassalos estrutura a ordem econômica.

O que estava em causa era mais do que uma imagem do universo e algumas linhas da Escritura. O drama da vida cristã e a moralidade que dela dependia não se adaptariam prontamente a um universo no qual a Terra fosse apenas um dos muitos planetas. A cosmologia, a moralidade e a teologia estavam há muito entrelaçadas com o tecido tradicional do pensamento cristão descrito por Dante no início do século XIV. O vigor e o veneno manifestados no clímax da controvérsia e a vitalidade da tradição. (KUHN, 1990, p. 225).

A revolução copernicana foi muito mais do que simplesmente tirarmos uma bolinha do lugar e colocarmos outra na nossa maquete de ciências, foi o início da possibilidade de uma revolução social e intelectual que culminaria com o Iluminismo e o mundo conforme o conhecemos hoje.

O papel da religião e da literatura como elementos extra-científicos

E na medida em que entendemos o quanto elementos extra-científicos podem influenciar e, em certa medida, determinar o desenvolvimento científico, podemos perceber que o processo através do qual um modelo cosmológico alcança amplamente uma cultura não é especificamente através da divulgação do conhecimento científico, pois raras são as pessoas que leem os mais recentes resultados científicos alcançados quando estes são publicados. O mais eficaz dos caminhos de divulgação das teorias científicas dentro de um paradigma é a literatura. Por esta razão o modelo aristotélico era tão difundido, não porque as pessoas costumavam ler os livros de Aristóteles recém-traduzidos do árabe, e sim porque este modelo cosmológico serviu de base para a elaboração de obras literárias que terminaram se espalhando e lavando consigo esta visão do cosmos finito conosco no centro imóveis e majestáticos.

Se quisermos entender o significado forte que a esse universo dava, incluindo a Terra central e estável, o seu domínio sobre o espírito medieval e renascentista, precisamos de uma visão mais compreensiva. [...] Aparecendo talvez primeiro e certamente com mais força nas obras do poeta italiano Dante, particularmente na sua grande epopeia A Divina Comédia. Tomado literalmente, o poema épico de Dante é a descrição da viagem do poeta através do universo, conforme era concebido pelos cristãos do século XIV. [...] O Cenário da Divina Comédia é literalmente o universo aristotélico adaptado aos epiciclos de Hiparco e ao Deus da Santa Igreja. (KUHN, 1990, p. 135).

Dante e a literatura. Da mesma maneira que para nós hoje os últimos avanços da ciência se transformam em sonhos e pesadelos através do cinema de ficção científica, para a subjetividade tardo-medieval a epopeia do poeta guiado por Virgílio pelos círculos do Inferno e Purgatório e sua subida bem menos entusiasmante ao Paraíso era o modelo através do qual se tinha acesso a uma descrição de como era o universo. O fato de que o texto de Copérnico, ainda que revolucionário, não tenha sido imediatamente percebido por aqueles responsáveis por controlar o conhecimento e não deixar que este conhecimento abale as estruturas culturais se deve bastante ao fato de que ele foi escrito em linguagem científica, usando como modelo demonstrativo cálculos matemáticos que poucas pessoas poderiam compreender. Isso fez com que seu livro tenha sido inicialmente ignorado.

Copérnico morreu em 1543, o ano em que o *De Revolutionibus* foi publicado, e a tradição conta-nos que ele recebeu a primeira cópia impressa do trabalho da sua vida no leito de morte. [...] No exterior do mundo astronômico, o *De Revolutionibus* criou inicialmente muito pouca agitação. Com o passar do tempo e com o desenvolvimento da oposição clerical, a maioria dos melhores astrônomos europeu, a quem o livro era dirigido, consideraram indispensáveis uma ou outra técnica de Copérnico. Era então impossível suprimir completamente a obra, porque estava escrita em um livro e não, como o trabalho de Oresme ou de Buridano, num manuscrito. Intencionalmente ou não, a vitória final do *De Revolutionibus* foi conseguida por infiltração. (KUHN, 1990, p. 217).

Aqui aparecem então dois aspectos eminentemente não científicos que contribuíram para o sucesso da revolução copernicana. O primeiro foi a oposição clerical, que, obviamente não científica, serviu como divulgação das ideias de Copérnico, se esforçando por negá-las frente a audiências que, muito provavelmente, nunca teriam ouvido

falar delas de outra forma. E é bastante eloquente o fato de que a imediata e ferrenha oposição ao texto de Copérnico não tenha sido formulada por outros cientistas, e sim por pessoas completamente alheias à ciência, como teólogos (Lutero, Calvino, Melanchton), filósofos (Jean Bodin), poetas (Du Bartas, John Donne). (WESTMANN, 1994, p. 94) Exceto por algumas poucas pesquisas realizadas pelos jesuítas no observatório astronômico do Vaticano, e parcamente coligidas na obra *Almagestum Novum*, de 1651, escrita por Giovanni Battista Riccioli, quase nenhuma oposição se viu por parte de meios científicos à proposta heliocêntrica e herética de Copérnico (FEINGOLD, 2003, p. 219 et seq.), de maneira que se possa afirmar que este foi muito mais detratado por *propaganda fide* do que efetivamente por argumentação científica. A segunda é tecnológica: o fato de que o livro tenha sido realizado através da tecnologia mais recente nesta área então, a impressão por tipos móveis, utilizada no ocidente pela primeira vez por Gutemberg em 1439, e não através de uns poucos manuscritos registrados em material mais frágil, foi determinante para a divulgação destas ideias de maneira tão capilarizada que se tornou virtualmente impossível localizar e destruir todas as cópias.

Outro desenvolvimento tecnológico e material que vai contribuir diretamente para o sucesso do modelo copernicano, ainda que ocorra mais tarde, não já no século XV de Gutemberg ou XVI de Copérnico e sim no século XVII de Galileu, após o uso que faz dele o astrônomo italiano, é o telescópio. Sua popularização desperta mesmo nas pessoas com pouco ou nenhum conhecimento astronômico o interesse pela observação das estrelas e pelos esquemas conceituais de organização do cosmo.

O primeiro papel único do telescópio era fornecer documentação geralmente acessível e não matemática para o ponto de vista copernicano. Depois de 1609, homens que só conheciam uma noção de astronomia podiam olhar através de um telescópio e ver por si mesmos que o universo não se conformava com os preceitos ingênuos do senso comum, e durante o século XVII eles olharam. [...] O observador amador tornou-se uma figura bem conhecida, um tema para emulação e paródia. [...] É essa a maior importância do trabalho astronômico de Galileu: popularizou a astronomia, e a astronomia que popularizou era copernicana. (KUHN, 1990, p. 257).

Porém, mesmo que Copérnico possa ter sido um homem a frente de seu tempo, ele não era, absolutamente, um homem fora de seu tempo (ALBUQUERQUE, 1996, p. X). Percebe-se que, apesar das demonstrações matemáticas que pautam o seu trabalho poderem ser entendidas como desenvolvimento científico objetivo, talvez as intuições iniciais que o levaram nesta direção tenham sido fruto de elemento extra-científicos radicados em tendências de pensamento e gosto pessoal bastante particulares. Nos círculos culturais que lhe eram contemporâneos grassava uma forte influência do pensamento neoplatônico que, por diversos caminhos, assimilavam o sol à figura de Deus, que deveria, sem dúvida, ocupar o lugar central no Universo, de maneira que se possa falar muito mais em um retorno a tradições antigas, opondo o platonismo ao aristotelismo vigente, do que em uma inovação absoluta em termos de cosmovisão. (ALBUQUERQUE, 1996, p. XIII) Tanto no caso de Nicolau de Cusa enquanto antecessor, quanto no caso de Giordano Bruno enquanto sucessor das ideias de Copérnico, apesar do fato de que esses dois não tenham apresentado especificamente um desenvolvimento argumentativo matemático-científico para suas proposições, pautando-se, ambos, mais sobre especulações filosóficas do que sobre um trabalho sério de astronomia (MELOGNO, 2017, s. p.), talvez tenha sido justamente uma intuição teológica a servir de inspiração para a revolução científica copernicana. Acompanhemos o texto do próprio Copérnico, extraído do cap. X do *De Revolutionibus*, para perceber o quão pouco científica é a sua retórica.

No meio de todos encontra-se o Sol. Ora, quem haveria de colocar neste templo, belo entre os mais belos, um tal luzeiro em qualquer outro lugar melhor do que aquele donde ele pode alumiar todas as coisas ao mesmo tempo? Na verdade, não sem razão, foi ele chamado o farol do mundo por uns e por outros a sua mente, chegando alguns a chamar-lhe o seu Governador. Hermes Trimegisto apelidou-o de Deus invisível e Sófocles em *Electra*, o vigia universal. Realmente o Sol está como que sentado em um trono real, governando a sua família de astros, que giram à volta dele. (COPÉRNICO, 1996, p. 52).

Custa-se a separar a argumentação científica da aptidão poética. Isso evidencia o quanto a literatura veicula mais amplamente a ciência do que esta própria, como já observamos no caso de Dante. Mesmo as críticas ao trabalho de Copérnico não foram de cunho cien-

tífico, e sim literário. Seja a ferrenha defesa do modelo descrito nas escrituras, mais especificamente no *Genesis*, escrito por Du Bartas em 1578, ou mesmo a mais ponderada, no início do *Paraíso Perdido* de Milton, de 1667, na qual o autor expõe os dois sistemas e opta, prudentemente, pelo geocêntrico, não se tem nenhum texto científico relevante para contrapor a inovação copernicana senão defesas apaixonadas do modelo antigo.

Como o autor desta rejeição poética do copernicanismo era um poeta, não um cientista ou um filósofo, o seu conservantismo cosmológico e a sua adesão às fontes clássicas não devem ser surpreendentes. No entanto, era a partir dos poetas e popularizadores, mais do que dos astrónomos, que a maioria das pessoas dos séculos XVI e XVII, tal como hoje, aprendia sobre o universo. *A Sema-na, ou a Criação do Mundo* de Du Bartas, [...], foi um livro influente muito mais lido do que o *De Revolutionibus*. (KUHN, 1990, p. 222).

E, obviamente, dentre todas as oposições apaixonadas ao texto de Copérnico, aquela realizada pela argumentação teológica, utilizando as Sagradas Escrituras, foi uma das mais ferrenhas. Inicialmente, apenas grandes nomes da teologia protestante se posicionaram de forma aberta e direta contra o sistema copernicano.

[Dizia Lutero]... Este louco deseja subverter toda a ciência da astronomia; mas a sagrada escritura diz-nos [Josué 10:13] que Josué mandou o Sol estar parado, e não a Terra. [...] Melanchton então continuou a reunir um número de passagens bíblicas anticopernicanas, fazendo sobressair os famosos versos do Eclesiastes 1:4-5, que afirmam “a Terra permanece para sempre” e que “o Sol também nasce, e se põe, e precipita-se para o lugar onde nasceu”. Finalmente, sugere que se apliquem medidas severas para reter a impiedade dos copernicanos. [...] Calvino, no seu Comentário ao Gênesis citou o verso inicial do Salmo 93 – “Também foi estabelecido que a terra não se pode mover” – e perguntava, “Quem se aventurará a colocar a autoridade de Copérnico acima da do Espírito Santo?” cada vez mais a citação Bíblica tornou-se uma fonte favorita de argumentos anticopernicanos. (KUHN, 1990, p. 224).

Porém, a partir de 1610, a Igreja Católica começa igualmente a combater a heresia do copernicanismo, culminando com a inserção do *De Revolutionibus* na *Index Librorum Prohibitorum*, a Lista dos Livros Proibidos, em 1616, contrariando uma tradição de tolerância católica que vinha de alguns séculos em termos de ciência e que só vai voltar a se reestabelecer no século XX.

Durante seis anos após a morte de Copérnico, a contrapartida católica à oposição protestante foi diminuta. Alguns clérigos católicos expressavam a sua incredulidade ou repúdio perante a nova concepção da Terra, mas a própria Igreja estava silenciosa. O *De Revolutionibus* era lido e pelo menos ocasionalmente ensinado em universidades católicas importantes. [...] A inversão chocou um grande número de devotos católicos, porque obrigava a Igreja a opor-se a uma doutrina física, para a qual novas provas estavam a ser descobertas quase diariamente, e porque houvera claramente uma atitude alternativa aberta à Igreja. (KUHN, 1990, p. 229).

Atentemos, porém, para o fato de que esta perseguição tardia da heresia copernicana estava diretamente ligada a um movimento reacionário da Igreja Católica como um todo no momento em que se via perdendo sua secular hegemonia na Europa, ou seja, a perseguição ao copernicanismo estava inserida num projeto mais amplo de reação da Igreja que era a Contra-Reforma. Porém, o impulso inicial da mudança paradigmática estava dado, não havia mais como parar a revolução copernicana.

Durante os cento e cinquenta anos que se seguiram à morte de Galileu, em 1642, a crença no universo centrado na Terra foi gradualmente transformada de um sinal essencial de sanidade para um índice, primeiro, de conservantismo inflexível, depois, de estreiteza de espírito e, finalmente, de fanatismo completo. (KUHN, 1990, p. 260).

Apenas o fanatismo recrudescente pode se opor ao processo lento mas inexorável do desenvolvimento histórico de conhecimentos científicos. As dificuldades oriundas do contexto histórico social ao progresso da ciência só vem a confirmar que a inter-relação ciência-sociedade é um aspecto muito forte e que deveria ser muito mais considerado do que efetivamente vem sendo quando questionamos e refletimos sobre a epistemologia das ciências e o seu papel para a construção do mundo que está por vir.

Considerações finais

Ainda assim, o estrago que estava feito se demonstrou irreversível. Uma vez abaladas as estruturas que sustentavam o paradigma em vias de ser substituído, ainda que demore, não há como restabelecê-lo. Durante certo tempo, dois ou mais paradigmas podem coexistir, mas em longo prazo, apenas aquele que melhor se adaptar às necessidades da sociedade na qual está se desenvolvendo, mediante

critérios psicológicos, teológicos, econômicos e culturais, ou seja, mediante critérios eminentemente não científicos, tende a ser o paradigma prevalente. Assim foi com o copernicanismo, assim tende a ser com o conhecimento científico produzido mesmo no cerne de nossa sociedade de capitalismo tardio e desenvolvimento industrial. Retomando uma ideia inicial de Kuhn, a tecnologia pode se desenvolver através de um fluxo contínuo e linear de inovações, mas a ciência progride de maneira errática e, por vezes, aleatória. Hoje temos grupos que defendem a Teoria da Terra Plana (FERREIRA, 2017;) e terrorismo planetário e cripto-totalitarismos de fundamentação religiosa. Talvez o paradigma da modernidade, baseado no mecanicismo newtoniano, no iluminismo kantiano e no racionalismo cartesiano, esteja prestes a mudar novamente, obrigando a um reposicionamento paradigmático não apenas no que se refere ao pensamento científico na pós-modernidade, mas na própria pós-modernidade em diversos de seus elementos constituintes. (GERMANO, 2001, p. 113) Talvez seja a hora de olharmos novamente para as estrelas a fim de tentar descobrir o que os astros nos reservam...

Referências

ALBUQUERQUE, Luís. Introdução. In: COPÉRNICO, Nicolau. *As Revoluções dos Orbes Celestes*. [De Revolutionibus Orbium Coelestium] Tradução de A. Dias Gomes e Gabriel Domingues a partir da edição latina da Oficina Henricpetriana de 1566 na Basileia. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996, p. V-XXIX.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNEJDER, Fernando. *O Método das Ciências Naturais e Sociais*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

COPÉRNICO, Nicolau. *As Revoluções dos Orbes Celestes*. [De Revolutionibus Orbium Coelestium] Tradução de A. Dias Gomes e Gabriel Domingues a partir da edição latina da Oficina Henricpetriana de 1566 na Basileia. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996.

FEINGOLD, M. (ed.), *Jesuit Science and the Republic of Letters*. Massachusetts: MIT Press, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oSSEpTB15VEC&oi=fnd&pg=PR7&ots=XUQCKUC0jI&sig=FRxFwftTs_mQkdc8_vKCpI6cgGU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acessado em: 20 set. 2017.

FERREIRA, Wilson. *Teoria da Terra Plana renasce mais uma vez em tempos difíceis*. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/cinegnose/2017/03/22/1903/>>. Acessado em: 21 set. 2017.

GERMANO, M. G. *Uma nova ciência para um novo senso comum*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

KUHN, Thomas S. *A Revolução Copernicana: A Astronomia Planetária no Desenvolvimento do Pensamento Ocidental*. [The Copernican Revolution] Tradução de Marília Costa Fontes. Lisboa: Edições 70, 1990.

KUHN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. [The structure of Scientific Revolutions] Tradução de Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

MELOGNO, Pablo. *Las revoluciones de Thomas Kuhn, una mirada discontinuista*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-60452015000300025&lng=en&nrm=isso>. Acessado em: 20 set. 2017.

OLIVA, Alberto. Kuhn: o normal e o revolucionário na reprodução da racionalidade científica. In: *Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas*. PORTOCARRERO, Vera. (org). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1994, p. 67-102.

WESTMAN, R. *Two Cultures or One?: A Second Look at Kuhn's The Copernican Revolution*. *Isis*, 85, 1, pp. 79-115, 1994. Disponível em:

<<http://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/356728>>. Acessado em: 20 set. 2017

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Andrei Carlesso: Especialista em Ensino de Ciências Humanas (2020) pela Universidade de Passo Fundo. Graduado em Geografia (L) pela Universidade de Passo Fundo (2018). Professor da educação básica nas redes pública e particular. E-mail: andrei.carlesso@hotmail.com

Bruna Cecchin: Especialista em Ensino de Ciências Humanas (2020) pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Educação Ambiental e Sustentabilidade pelo Centro Universitário Internacional (2020). Graduada em Geografia (L) pela Universidade de Passo Fundo (2018). E-mail: brucecchin1997@gmail.com

Camilo Darsie: Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Coordenador do Internato de Saúde Coletiva e Professor no curso de Medicina. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Públicas, Inclusão e Produção de Sujeitos (PPIPS) e Editor-gerente da Revista Reflexão e Ação, do PPGEdU, na mesma instituição. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com Doutorado Sanduíche na Universidade de Minnesota (EUA), concluiu Pós-doutorado em Saúde Coletiva na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É mestre em Educação e Licenciado em Geografia, pela Universidade Luterana do Brasil. E-mail: camilodarsie@unisc.br.

Carina Copatti: Pós-doutoranda, bolsista PNPd Capes na área de Políticas educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Chapecó. Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (2019). Graduada em Geografia pela Universidade de Passo Fundo (2010) e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2012). Foi avaliadora no Programa Nacional do Livro Didático, área de Geografia: PNLD 2017 - Anos Finais do Ensino Fundamental, PNLEM 2018; PNLD 2019 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental; PNLD 2020, anos finais

do Ensino Fundamental; PNLEM 2021 – objeto 1 ciências humanas.
E-mail: carina.copatti@gmail.com.

Carina Toniato (Prefácio): Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo. Professora no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/IFRS/Campus de Ibirubá. Integrante do Grupos de Pesquisa Interinstitucionais: Ensino, trabalho e sociedade (IFRS); GEPES/SUL (UPF). E-mail: tonieto.carina@gmail.com

Claudionei Lucimar Gengnagel (Organizador): Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre (2013) em Educação; Especialista em Educação Socioambiental (2009); licenciado e bacharel em Geografia (2007) pela Universidade de Passo Fundo. Professor da educação básica (ensino médio) desde 2007 e do ensino superior desde 2016. Realiza pesquisas sobre a importância da formação continuada de professores. E-mail: claudionei@upf.br

Edemilson Antônio Brambilla: Especialista em Ensino de Ciências Humanas (2020) pela Universidade de Passo Fundo. Graduado em Música (L) pela Universidade de Passo Fundo (2017). Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL/UPF), e graduando em Letras (L) pela mesma instituição. E-mail: edemilson.brambilla@gmail.com

Graziele Lopes de Lima Mohr: Especialista em Ensino de Ciências Humanas (2020) pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Universidade Uninter (2010). Graduada em História pela Universidade de Passo Fundo (2004). Professora da educação básica na rede particular. E-mail: graziele@imohr.com.br

João Vítor Contarin: Especialista em Ensino de Ciências Humanas (2020) pela Universidade de Passo Fundo. Graduado em Geografia

(L) pela Universidade de Passo Fundo (2018). Graduando do curso de Biologia (L) pela Universidade de Passo Fundo. Professor da educação básica na rede particular. E-mail: 152985@upf.br

Jonas Balbinot: Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo. Professor da FABE – Faculdade da Associação Brasileira de Educação em Marau/RS. Professor da educação básica e docente convidado da Especialização em Ensino de Ciências Humanas da UPF. E-mail: jonas.balbinot@fabemarau.pro.br

Luciane Andreza Tumelero: Especialista em Ensino de Ciências Humanas (2020) pela Universidade de Passo Fundo. Graduada em Geografia (L) pela Universidade de Passo Fundo (2010). Professora da educação básica na rede estadual. E-mail: lucianetumelerocosta@gmail.com

Luciane Rodrigues de Bitencourt (Apresentação): Graduação em Geografia - Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (1993). Graduação em Geografia - Bacharelada pela Universidade Federal de Santa Maria (2002). Mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999). Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é professora da Universidade de Passo Fundo. Tem experiência nas áreas de Geografia Humana, Geografia Regional, Ensino de Geografia, Planejamento Urbano e Regional, Geotecnologias. E-mail: lrb@upf.br

Luis Francisco Fianco Dias: Doutor em Estética e Filosofia da Arte pela UFMG (2008). Mestre em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2004) e graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2002). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Curso de Filosofia e da Área de Ética e Conhecimento da Universidade de Passo Fundo, RS. E-mail: fcofianco@upf.br.

Nicolas Cortes Granville: Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade da Fronteira Sul (Chapécó/Erechim). Especialista em Ensino de Ciências Humanas (2020) e graduadas em Geografia (2019) pela Universidade de Passo Fundo. É professor da educação básica desde 2019. Integrante do grupo de pesquisa Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: ng.granville@gmail.com

Taís Paula Rigo: Especialista em Ensino de Ciências Humanas (2020) pela Universidade de Passo Fundo. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2018). E-mail: taispaularigo@gmail.com

Yasmin Daniella D'Avila: Especialista em Ensino de Ciências Humanas (2020) pela Universidade de Passo Fundo. Licenciada em História (2016) pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professora da educação básica na rede estadual e privada. E-mail: yasmin.davila@maristas.org.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

aberta, 29, 56, 231, 232
 avaliação, 12, 22, 23, 63, 88, 119,
 120, 121, 122, 123, 124, 128,
 130, 132, 133, 135, 136, 137,
 138, 139, 140, 141, 142, 143,
 144, 145, 146, 148, 149, 150,
 151, 162, 208

C

Ciências, 10, 11, 12, 13, 14, 15,
 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33,
 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 115,
 135, 136, 141, 153, 164, 167,
 169, 178, 179, 180, 181, 182,
 183, 201, 234, 236, 237, 238,
 239, 242

comunicação, 12, 20, 48, 53, 63,
 67, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80,
 81, 82, 84, 117, 139, 148, 155,
 208

coronavírus, 49, 85, 86, 92

D

dialético, 26, 63
 Dickmann, 5
 docente,, 95, 107, 135, 137
 Doutorado, 243

E

Educação, 5
 eletrônicos, 12, 23, 91, 97, 100,
 101, 102, 103, 105, 106, 114,
 115, 120, 124, 125, 126, 127,
 128, 130, 131, 132, 208

ELETRÔNICOS, 97, 117

Ensino, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15,
 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32,
 33, 34, 38, 40, 41, 88, 90, 94,
 115, 116, 122, 199, 236, 237,
 238, 239, 242

epidemia, 85
 Escola,, 56, 68, 84

G

Geografia,, 14, 19, 21, 22, 30, 97,
 103, 107, 109, 113, 120, 127,
 130, 146, 152, 167, 236, 238

GLOBALIZAÇÃO, 73

globalizado,, 73, 148

H

Humanas, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22,
 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32,
 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42,
 135, 136, 164, 166, 167, 169,
 178, 179, 180, 181, 182, 183,
 201, 236, 237, 238, 239, 242

J

jogos, 12, 23, 80, 97, 100, 101,
 102, 103, 105, 107, 112, 114,
 115, 120, 124, 125, 126, 127,
 128, 130, 131, 132, 214

b**L**

liquidez, 43, 47, 49, 52, 53

M

Mestrado, 243
 Modelos, 122
 modernidade, 20, 22, 43, 44, 45,
 46, 47, 48, 72, 233

MUNDO, 43

P

Paulo Freire, 5
 Pedagogia, 5
 pesquisa, 243
 pós-graduação, 11, 14, 15, 16, 17,
 19, 20, 21, 24, 25, 26

S

ser mais, 5
 sexualidade,, 55

V

vírus, 85, 87

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Ensino de Ciências Humanas: Reflexões, Desafios e Práticas Pedagógicas.
Organizador	Claudionei Lucimar Gengnagel
Coleção	Pesquisa e Universidade
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivanio Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Jaqueline Farias
Formato	15,5cm x 22,5cm
Tipologia	Calisto, entre 8 e 10 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Polen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	222
Publicação	2021

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ

www.livrologia.com.br
Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos
Poesias e Biografias

EDITORA LIVROLOGIA

Rua São Lucas, 98E.
Bairro Centro - Chapecó-SC
CEP: 89.814-237

Basta que sonhe, por assim dizer, estar de volta às suas origens pessoais e, a seguir, novamente de volta para a amplitude da humanidade, para se convencer de que, mesmo no isolamento, ele não representa uma opinião privada, mas um ponto de vista público diferente e ainda oculto – uma “trilha”, como colocou Kant, 'que algum dia sem dúvida se alargará numa grande estrada.'

HANNAH ARENDT
Homens em Tempos Sombrios



ICEG - Instituto de Ciências Exatas
e Geociências



IFCH - Instituto de Filosofia
e Ciências Humanas

ISBN 978-658621831-2



9 786586 218312