



ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS

CONSIDERAÇÕES, CRÍTICAS E
ALTERNATIVAS CONTEMPORÂNEAS

VOLUME 2

CLAUDIONEI LUCIMAR GENGNAGEL
ORGANIZADOR

CLAUDIONEI LUCIMAR GENGNAGEL
(organizador)

ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS:
considerações, críticas e alternativas
contemporâneas
Volume II

Chapecó-SC
Livrologia
2022

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, microfílmicos, 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).

Copyright ICeg, 2022.
Todos os direitos reservados.

ISBN: 978-65-8621848-0

Editorial: UPF

Pós-graduação UPF

Preparação: Editora Livrologia

Revisão: Josiane Müller

Diagramação: Caroline Capellari

Capa e Projeto Gráfico: Ivo e Ivanio Dickmann

Impressão e Acabamento: Printstore Serviços Gráficos

Editora Livrologia Ltda: <http://www.livrologia.com.br/>

Esta obra foi composta nas fontes Palatino Linotype e Montserrat

E598 Ensino de ciências humanas: considerações, críticas e alternativas contemporâneas: volume II / Claudionei Lucimar Gengnagel (organizador) – Chapecó: Livrologia, 2022.

ISBN: 978-65-86218-87-9

doi.org/10.52139/livrologia9786586218879

1. Educação I. Gengnagel, Claudionei Lucimar.

2022-0157

CDD 507.1 (Edição 23)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

©2022

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

Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	8
A NECESSIDADE DE CERTEZA NA PÓS-MODERNIDADE: UMA CONTRADIÇÃO?.....	14
EPISTEMOLOGIA NAS HUMANIDADES	32
CIÊNCIAS HUMANAS: DISCIPLINAS COM PLAUSIBILIDADE CIENTÍFICA E O SENSO COMUM	46
SENSO COMUM, CONHECIMENTO CIENTÍFICO E	62
CONVERSAÇÃO	62
DO PASSADO AO PRESENTE: OS IMPACTOS PÓS-MODERNOS NA POLÍTICA.....	69
PÓS-PANDEMIA, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	87
EDUCAÇÃO E BARBÁRIE: REFLEXÕES A PARTIR DE THEODOR ADORNO... ..	102
CIÊNCIAS HUMANAS NO NOVO ENSINO MÉDIO: PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE CURRÍCULOS E PREPARAÇÃO DOS EDUCANDOS.....	119
GLOBALIZAÇÃO E AS IDENTIDADES NO CONTEXTO ATUAL: REFLEXÕES A PARTIR DAS CIÊNCIAS HUMANAS	141
AS IDENTIDADES DAS/OS PROFESSORAS/ES DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENFRENTAMENTO AO SENSO COMUM SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DE PASSO FUNDO, RS.....	168

SUMÁRIO

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO CONCEITO E SUA APLICAÇÃO NAS CIÊNCIAS HUMANAS NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO	192
UMA METODOLOGIA CHAMADA TRABALHO DE CAMPO: UMA PROPOSTA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	207
A SOCIEDADE COMO LABORATÓRIO DE ESTUDO DAS CIÊNCIAS HUMANAS: APROXIMANDO A TEORIA DA PRÁTICA VIVIDA	222
INTERDISCIPLINARIDADE: UMA URGÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA	239
AUTORES	253

PREFÁCIO

Em tempos em que o Brasil passa por profundas transformações sociais, ambientais e educacionais (leia-se aqui sucateamento e desmonte), este livro, assim como o debate sobre temas centrais envolvendo as Ciências Humanas, é uma forma de resistência frente ao projeto político em vigor no país.

As Ciências Humanas possuem papel primordial na elucidação, problematização e, principalmente, análise crítica e reflexiva no que se refere a conjuntura de fatores inerentes a sociedade contemporânea. Essa área do conhecimento tem como características intrínsecas agregar elementos sociais e não os suprimir; observar o cotidiano e jamais ver apenas o óbvio; e interpretar situações históricas e atuais para além das circunstâncias pré-concebidas ou reconhecidas pelo ser humano.

Ao encontro do exposto, torna-se imprescindível falar deste livro e contextualizar a sua gênese: a Especialização em Ensino de Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo. O curso de *latu sensu* foi idealizado em 2017, sendo que a primeira turma se efetivou no ano de 2019 e, dois anos depois, publicou um compilado de artigos no livro: “Ensino de Ciências Humanas: reflexões, desafios e práticas pedagógicas”.

Com esforço, no início do ano de 2020, o segundo grupo da especialização ganhou forma e tornou-se responsável por escrever este Volume II intitulado: “Ensino de Ciências Humanas: considerações, críticas e alternativas contemporâneas”. Assim como proposto para turma inicial, os finalistas da segunda turma foram desafiados a escrever um artigo com base nas reflexões realizadas ao longo dos 18 meses da especialização. Em junho de 2021 os primeiros rascu-

nhos foram escritos e as primeiras páginas que compõe o presente livro foram sendo estruturadas.

Os onze estudantes que finalizaram o curso escreveram artigos fascinantes, os quais foram amplamente elogiados quando apresentados aos docentes da especialização no dia 04 de setembro de 2021. Juntamente com estes artigos, alguns docentes contribuíram com escritas que partilham a proposta do livro.

No primeiro capítulo intitulado “A NECESSIDADE DE CERTEZA NA PÓS-MODERNIDADE: UMA CONTRADIÇÃO?”, o autor Marco Antonio de Lima objetiva analisar o que se concebe por certeza e de que maneira ela está relacionada com a modernidade. Para tanto, foi realizada uma incursão interdisciplinar pelas Ciências Humanas, em áreas que vão da filosofia à psicanálise, passando pela sociologia e pela história.

O texto de Cristian Albani, intitulado “EPISTEMOLOGIA NAS HUMANIDADES”, aborda os conceitos que emergem a partir da epistemologia, com foco nas Ciências Humanas. O autor utiliza das concepções de Immanuel Kant e Hilton Japiassu para compreensão da epistemologia e seus múltiplos conceitos.

No capítulo “CIÊNCIAS HUMANAS: DISCIPLINAS COM PLAUSIBILIDADE CIENTÍFICA E O SENSO COMUM”, o autor Carlos Felipe de Mamam apresenta uma reflexão quanto à classificação das Ciências Humanas. Para tanto, utilizou um questionário respondido por professores para identificar, entre outros pontos, a compreensão destes sobre os componentes curriculares que permeiam a área.

Tecendo considerações acerca da intersecção entre os conceitos de conhecimento científico e o senso comum, bem como a importância da interdisciplinaridade, o autor Fabiano Boschetti escreve o artigo “SENSO COMUM, CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CONVERSAÇÃO”.

O artigo de Gustavo de Almeida, intitulado “DO PASSADO AO PRESENTE: OS IMPACTOS PÓS-MODERNOS NA POLÍTICA”, busca compreender e descrever as mudanças que a sociedade está vivenciando atualmente no âmbito político. Em especial, faz um mapeamento dos ideais conservadores, que utilizam do conceito pós-moderno e as redes sociais para promoção, pois rompem ou fragilizam o sistema democrático a partir de políticos demagogos, populistas e autocráticos.

No capítulo seguinte, o autor Camilo Darsie, apresenta uma reflexão a partir da “PÓS-PANDEMIA, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO”. O texto promove reflexões acerca da Educação a partir de uma visão problematizadora em relação ao modo como temos encarado as injustiças sociais, políticas e educacionais.

Com o objetivo de retomar algumas considerações de Adorno a respeito, tanto em *Minima Moralia* quanto, e principalmente, em Educação após Auschwitz, além de propor a partir desse último a possibilidade de superação desse processo através do elemento educativo-formativo, o texto de Francisco Fianco é intitulado “EDUCAÇÃO E BARBÁRIE: REFLEXÕES A PARTIR DE THEODOR ADORNO”.

O capítulo “CIÊNCIAS HUMANAS NO NOVO ENSINO MÉDIO: PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE CURRÍCULOS E PREPARAÇÃO DOS EDUCANDOS”, de Darlin Taís Borghardt, trata dos aspectos que caracterizam o ensino médio brasileiro e que estão na atual legislação. Para tanto, busca compreender, a partir de um questionário respondido por estudantes, a relação dos jovens com esse nível de ensino no contexto atual.

A autora Carina Copatti aborda aspectos da globalização e sua influência sobre a construção e a transformação das identidades coletivas. Em seu capítulo “GLOBALIZAÇÃO E AS IDENTIDADES NO CONTEXTO ATUAL: REFLEXÕES A PARTIR DAS CIÊNCIAS

HUMANAS” considera o cenário globalizado sob o movimento dialético entre as tendências de integração e os processos de fragmentação das coletividades, o que se busca compreender por meio da educação proposta na interação entre as Ciências Humanas.

Em seguida, o texto de autoria de Luciane Maldaner e Patricia Ketzer, intitulado “AS IDENTIDADES DAS/OS PROFESSORAS/ES DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENFRENTAMENTO AO SENSO COMUM SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DE PASSO FUNDO, RS” propõe entender os elementos constitutivos das identidades dos professores da rede pública da região de Passo Fundo/RS. A partir de um questionário online respondido por docentes da educação básica, as autoras exploram uma amálgama de ideias sobre identidade e gênero.

O capítulo de autoria de Patrícia Silvestri é intitulado de “A INTERDISCIPLINARIDADE COMO CONCEITO E SUA APLICAÇÃO NAS CIÊNCIAS HUMANAS NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO” e contribui com a discussão da interdisciplinaridade no contexto da reformulação do currículo da educação básica, em especial o Novo Ensino Médio que entra em vigor a partir de 2022. Para dar conta do objetivo, a autora realizou entrevista com uma profissional atuante na coordenação pedagógica no município de Nova Araçá/RS.

No capítulo “UMA METODOLOGIA CHAMADA TRABALHO DE CAMPO: UMA PROPOSTA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO”, de Bárbara Jayne Budke Pause, é discutida a utilização do trabalho de campo como metodologia no ensino de humanidades. Como proposta metodológica, foi idealizado um trabalho junto ao Aterro da Santa Clara e a Ponte Quebrada no município de Quinze de Novembro/RS.

A autora Natana Garcia Dorneles criou o artigo “A SOCIEDADE COMO LABORATÓRIO DE ESTUDO DAS CIÊNCIAS HUMANAS: APROXIMANDO A TEORIA DA PRÁTICA VIVIDA” e dialoga com a importância pedagógica do conteúdo estudado estar vinculado com o que o estudante vive. Em tempos de tantas informações dispostas, principalmente no meio digital, criar possibilidades de aprendizagem que tornem a leitura de mundo e realidades mais ampla torna-se necessário.

No último capítulo da coletânea, Paula Rodrigues da Rosa traz o artigo “INTERDISCIPLINARIDADE: UMA URGÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA”. Neste, a autora traz uma importante reflexão quanto a interdisciplinaridade nos cursos de graduação. Além da pesquisa bibliográfica, utilizou as respostas de quatro questionários respondidos por egressos do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo.

Por fim, os textos que compõem este livro valem-se de experiências fundamentalmente ligadas ao ensino, desde a educação básica até a pós-graduação. Pensar as Ciências Humanas a partir dos 14 artigos deste volume qualificam diretamente o trabalho docente, tornando imprescindíveis discussões que emergem dentro da área do conhecimento.

Os textos oportunizam reflexões que aperfeiçoam o trabalho dos professores das Ciências Humanas, sobretudo quanto a práxis pedagógica e a relação entre os diferentes atores envolvidos com a educação.

Além disso, concretiza a Especialização em Ensino de Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo como alternativa contemporânea para novos e futuros debates e o avanço do ensino das humanidades no nosso país.

Dr. Claudionei Lucimar Gengnagel
Coordenador da Especialização em Ensino
de Ciências Humanas da UPF e
organizador do livro

A NECESSIDADE DE CERTEZA NA PÓS-MODERNIDADE: UMA CONTRADIÇÃO?

Marco Antonio de Lima

O ano é 2021. O mundo ainda está enfrentando a pandemia de COVID-19 e suas consequências nos mais variados âmbitos da vida humana. Para tentar conter a pandemia, foi preciso recorrer a antigas estratégias de quebra da cadeia de infecção, poderíamos dizer inclusive, que foram adotadas estratégias “pré-modernas” – mas não menos eficazes – de controle sanitário, como quarentena, distanciamento e isolamento social, tudo isso para proporcionar mais tempo à ciência, para que esta pudesse desenvolver substâncias capazes de combater o vírus causador da pandemia.

Este trecho inicial tem por objetivo demonstrar que, em pleno século XXI, o domínio que o ser humano pensava ter consolidado sobre a natureza através do progresso científico e tecnológico, foi posto em xeque de forma bastante dura. Mas, não é somente sobre questões da natureza que a humanidade se viu ameaçada nesta segunda década de século, os chamados “estados modernos” viram ressurgir – se é que um dia deixaram de existir de fato, o que pensavam ter sido encerrado com a bomba atômica no final da segunda guerra mundial, ou seja, os regimes totalitários. Apresento tais temáticas, para demonstrar que o tempo atual, denominado, mesmo que de forma controversa, por filósofos, sociólogos e demais pen-

sadores, de pós-modernidade, ainda carrega marcas e expressões daquilo que considerava ter ultrapassado.

O mundo globalizado está enfrentando várias *crises*. Depende disso que “situações de *crise* movem o pensamento” (Estevão Gonsalves, 2021, p. 221, grifo meu), pois rompem com *as certezas* firmadas até então, forçando os sujeitos a buscarem outros “refúgios” para não serem atormentados pela dúvida, pela incerteza, pelo desamparo e pelos elementos que comumente os acompanham, como a angústia, a insegurança, a ansiedade e o medo.

O ser humano tem uma intensa necessidade de certeza,

[...] ele quer crer que não há necessidade de duvidar que o método pelo qual toma suas decisões é certo. De fato, ele preferiria tomar a decisão ‘errada’, e estar seguro a respeito dela, a tomar a decisão ‘certa’, e ser atormentado por dúvidas quanto a sua validade. Esta é uma das razões psicológicas para a crença do homem em ídolos e líderes políticos. Todos eles retiram a dúvida e o risco da sua tomada de decisões; isso não quer dizer que não há perigo para sua vida, liberdade etc., depois que a decisão foi tomada, mas que não há perigo de que o método da sua tomada de decisão tenha sido errado (FROMM, 1981, p. 62-63).

As dimensões psicológicas da certeza apresentadas por Erich Fromm, nos mostram que há diferentes formas de buscar alcançá-la para fugir do que em psicanálise se entende por *estado de desamparo*¹. Tal fato nos coloca a seguinte indagação, a necessidade de certeza estaria nos movendo para um cenário onde pudéssemos conviver de forma harmoniosa com os outros seres humanos e com o mundo ou nos levando novamente a barbárie primordial?

¹ Segundo Lapanche e Pontalis, o estado de desamparo representa um termo que, apesar de pertencer a linguagem comum, dentro da psicanálise significa: o estado onde o bebê que depende inteiramente do outro para satisfazer suas necessidades, como sede e fome, e, “nessa condição é impotente para realizar a ação adequada para pôr fim à tensão interna”. No adulto isso representa o “protótipo da situação traumática geradora de angústia” (2001, p. 112).

Dito isso, cabem ainda outras interrogações como: estaríamos realmente na pós-modernidade? Não seríamos ainda modernos? Para responder tais perguntas é preciso trazer para discussão o que cada uma dessas expressões representa, e esse será um dos propósitos desse artigo. Outro ponto que aprofundaremos neste trabalho, diz respeito a uma característica muito importante para o ser humano que é a já referida *necessidade de certeza*, ponto este que mais sofre questionamentos a cada novo modelo teórico que busca sintetizar as mudanças sociais, culturais, filosóficas em nomenclaturas do tipo moderno ou pós-moderno. Dessa forma, analisaremos o que se concebe por certeza e de que maneira ela está relacionada com a modernidade, e analisaremos também se, no que se concebe por pós-modernidade seria ainda possível falar de “certeza”.

Para alcançarmos os objetivos referidos, faremos uma incursão interdisciplinar pelas ciências humanas, em áreas do conhecimento que vão da filosofia à psicanálise, passando pela sociologia e pela história, informando desde já que seria um grande desafio distinguir os limites entre cada uma dessas disciplinas no transcorrer do trabalho, tendo em vista a interdependência existente entre elas. Também é importante esclarecer alguns pontos de início, de forma que o leitor possa problematizar, os pontos de vista aqui apresentados, de maneira crítica e reflexiva. O presente artigo, embora aborde a temática relativa a certeza, não tem o objetivo de oferecê-la. Através de uma análise bibliográfica e com a exposição de argumentos, buscar-se-á oferecer elementos que possibilitem tencionar o debate sobre as implicações do fenômeno denominado de *certeza* no contexto compreendido por pensadores de diversos campos do conhecimento como pós-modernidade.

“Por acaso durante três séculos cada pensador esteve pensando sozinho?”

Partiremos da pergunta de Bruno Latour (2016, p. 97), buscando apresentar o que se concebe por modernidade, que, apesar de não ser consenso, tem seu início estimado por vários autores a partir das reflexões teóricas de René Descartes no séc. XVII (SHINN, 2008, p. 77). Aprofundaremos nossa análise sobre a produção desse importante filósofo, pois compreendemos que seu pensamento se apresenta como um marco essencial para se pensar a questão da *certeza* que influenciou todo o projeto da modernidade. Para Teixeira, tal projeto se expressa “não somente como um fato filosófico, mas como um evento cultural e global. As ideias modernas não consistem somente no surgimento de ideias novas, mas de uma práxis” (2006, p. 02). Isso significa dizer que a modernidade não se trata apenas de uma nova forma de compreensão do mundo, mas também, de uma nova forma de ação sobre ele. Outros fatores importantes dentro do que se concebe por modernidade é que ela surge no contexto de uma sociedade burguesa, que mobilizou um discurso sobre a condição humana, que se arregimentava simultaneamente ao avanço da democracia e do capitalismo (MARTINS, 2007, p. 26).

A incursão que faremos de início pela modernidade se faz pertinente para que adiante possamos compreender o que a “pós-” modernidade considera ter superado. Para isso, partiremos de Descartes, filósofo popularmente conhecido pela expressão: *Penso, logo existo*, e que é considerado o pai da filosofia moderna (TEIXEIRA, 2006, p. 02), ou, dito de outro modo, e também em referência ao antropocentrismo comum a modernidade, o pai da “filosofia do sujeito” (BIRMAN, 1997, p. 16). Descartes procurou aproximar de modo quase indistinguível a tradicional filosofia com a nova ciência de sua época utilizando um método inovador que colocava *o eu* como

ponto de partida, ele considerava que assim seria possível relacionar de forma harmoniosa o que antes encontrava-se em constante contradição, ou seja, ciência e filosofia.

A partir de Descartes o sujeito “não é mais simplesmente substância, mas sim o pensamento e a substância que pensa” de modo que toda a realidade externa ao sujeito, que está fora de seu pensamento no âmbito da matéria e do espaço, passa a ser entendida como uma extensão do mesmo (TEIXEIRA, 2006, p. 02) e a ponte necessária para interligar os sujeitos aos objetos, na visão cartesiana, era a razão, a qual seria capaz de oferecer a unidade entre o sujeito capaz de conhecer (*res cogitans*) e o objeto que é conhecido (*res extensa*).

Através do instrumento filosófico da dúvida metódica, Descartes chega a seguinte conclusão:

[...] enquanto queria pensar assim que tudo era falso, era necessariamente preciso que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade – penso, logo existo – era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de a abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que buscava. (1996, p. 38).

Com isso, ele pensava ter consolidado a verdade dentro do campo da filosofia, mas também dentro da ciência. Pensava ter encontrado assim, uma verdade lógica isenta de qualquer intuição e que escapa dos desprestigiados efeitos afetivos da certeza (ESTEVÃO; GONSALVES, 2020, p. 225). Ele acreditava ter encontrado um método capaz de fundar uma nova metafísica, um novo fundamento para todo o conhecimento, que partia da noção do sujeito autoconsciente, que acredita que o atributo da razão lhe permitiria conhecer a si e ao mundo, dentro de uma lógica irrefutável. Para o pensamento cartesiano “o mundo é exclusivamente quantificado,

matematizado, e não se encontra nada que não tenha a ver com essa matemática” (TEIXEIRA, 2006, p. 02). No entanto:

[...] Todos conhecem a famosa frase de Descartes, *cogito ergo sum*; ‘Penso, logo sou’. Vemos aí, de imediato, as características do sujeito do cogito. O sujeito do cogito é o sujeito do pensamento. É só porque ele pensa que se assegura de si. Ele é um sujeito do pensamento, e ao mesmo tempo um sujeito da certeza. O sujeito da certeza é precisamente o sujeito do cogito. Mas qual é a sua certeza? Ele está certo somente quanto a sua própria existência; não está certo quanto a sua essência ou ser essencial. Sua certeza é a certeza da existência como presença, presença do sujeito (SOLER, 1997 apud ESTEVÃO; GONSALVES, 2020, p. 226).

O que Soler nos provoca a pensar é que o sujeito do cogito, o “sujeito da certeza” não é necessariamente o sujeito da verdade, pois, retomando Latour, o sujeito do cogito nos últimos séculos poderia apenas estar “pensando sozinho”. De qualquer modo, mesmo diante das incertezas de sua essência, das incertezas do mundo, é preciso reconhecer que mesmo assim, há sujeito, e que toda a construção teórica de Descartes representa um ponto fulcral para a compreensão do projeto de modernidade, que será incansavelmente debatido em várias áreas do conhecimento nos séculos subsequentes.

A razão como grande guia da modernidade:

É moderno quem foge de um passado em que a verdade dos feitos e as ilusões dos valores se misturam de um modo inextricável; é moderno quem pensa que em um futuro próximo, a Ciência finalmente vai se apartar, de forma completa, da confusão arcaica com o mundo da política, dos sentimentos, das emoções, das paixões. O moderno, o modernizador, é, portanto, aquele que sempre está fugindo em direção a um futuro radiante, que só é possível capturar quando em contraste com um passado odioso (LATOURE, 2016, p. 111).

Conforme sugere Latour, contemporâneo de muitos pós-modernistas, o período após Descartes foi marcado por essa “confusão arcaica” entre a objetividade do pensamento científico e a subjetividade das “paixões” humanas, onde tudo acontece “como se o mundo tivesse se bifurcado em dois tipos de realidade absolutamente incompatíveis” (LATOURE, 2016, p. 140).

A ênfase unilateral dada à razão pela modernidade possibilitou o triunfo de uma visão científica do mundo, permeada pela objetividade, a qual intensifica a ideia de progresso, no sentido de que possibilitaria ao ser humano ter controle e plena compreensão acerca da natureza. Desse modo a ciência “permitiria ao homem a possibilidade de ser artífice da sociedade e do mundo, pelas transformações que imprimiria à natureza e pela constituição de uma sociedade igualitária” (BIRMAN, 1997, p. 75). Era nisso que o projeto moderno e também iluminista se baseavam, acreditavam ser somente através dessa abordagem do mundo que se poderia alcançar a felicidade para os sujeitos. Ou seja, a felicidade somente seria alcançada por intermédio da razão científica.

Na continuidade dessa ideia, Teixeira afirma que a ciência moderna é fruto de um mito, o mito da razão que estabelece a crença em um “progresso indefinido do homem e na possibilidade de

sua autoliberação” (2006, p. 03). Neste processo mítico, encontra-se a crença de que “não existem outros valores absolutos alternativos à razão mesma. A ciência moderna empregou todos os esforços para tornar-se tecnicamente eficaz” (Idem). Erich Fromm, seguindo seus princípios humanistas e procurando alternativas para o que compreendia ser um processo de desumanização desencadeado pelo avanço da técnica, aponta que:

Com o começo da abordagem científica e da corrosão da certeza religiosa, o homem foi obrigado a partir em nova busca da certeza. Inicialmente, a ciência parecia ser capaz de dar nova base para a certeza. Assim o era para o homem racional dos últimos séculos. Mas com as complexidades cada vez maiores da vida, que perdeu todas as proporções humanas, com a sensação cada vez maior de fraqueza e isolamento individuais, o homem de orientação científica deixou de ser um homem racional e independente. Perdeu a coragem de pensar sozinho e de tomar decisões baseadas em seu total compromisso intelectual e emocional para com a vida. Ele queria trocar a “certeza incerta” que o pensamento racional pode dar por uma “certeza absoluta”: a suposta certeza “científica”, baseada na previsibilidade (1981, p. 63-64).

Nesse empreendimento, onde ser humano abandona a noção de Deus, como ente garantidor de certeza, ele direciona seus recursos psíquicos e materiais na construção de um novo fiador da certeza. Para além do conhecimento científico, o consumo material, pautado na lógica do capitalismo que se estabeleceu como principal modelo de organização socioeconômica na modernidade, e o rápido avanço tecnológico, surgiram como principais alternativas. No entanto, o que se percebeu foi que tais alternativas também não foram capazes de atender de forma universal aos anseios humanos. Pois, diferentemente do que cogitava o pensamento científico, em seu estatuto original, convocando o ser humano a uma responsabilidade ante a realidade através de uma investigação comprometida,

capaz de considerar as múltiplas dimensões humanas, ou seja, as dimensões afetivas, políticas, éticas e também racionais, o que se percebeu foi que:

[...] tanto a decisão religiosa, que é uma rendição cega à vontade de Deus, quanto a decisão do computador, baseada na fé na lógica dos “fatos”, são formas de *decisões alienadas* nas quais o homem entrega seu próprio discernimento, investigação e responsabilidade a um ídolo, seja ele Deus ou o computador (FROMM, 1981, p. 65, grifo meu).

Nesse processo em busca de satisfazer a necessidade de certeza que acabou conduzindo o ser humano a um processo de alienação, não podemos esquecer que o mundo ocidental moderno, foi arregimentado sobre a técnica e a manipulação das coisas. Assim, “as coisas” que foram e estão sendo reduzidas ou fragmentadas disciplinarmente através da manipulação, tornam-se também, passivas; “privadas de independência e consistência própria, em outras palavras: privadas de ‘ser’”, e, neste cenário, a atitude diante das coisas e do mundo leva o homem a tornar-se ele mesmo uma mercadoria (TEIXEIRA, 2006, p. 03), uma coisa. Essa é justamente uma das críticas dos pós-modernos em relação à modernidade.

A ideia de um futuro baseado nos pressupostos modernos, com a transformação da sociedade ocidental pela razão e pelas ciências, falhou?

Ao transformar a afirmação de Mattei (2018), que dá nome a essa seção, em uma pergunta, pretende-se analisar se o projeto da modernidade apresentado anteriormente foi definitivamente ultrapassado tendo em vista as suas “falhas”. Complementarmente cabem as seguintes questões, “Será a pós-modernidade a antítese ou a conclusão, ou uma simples pausa da modernidade?” (MARTINS, 2007, p. 28), e também, “Vivemos a crise da modernidade? Vivemos um ‘momento pós-moderno’ como muitos discursos propagam?” (GALLO, 2006, p. 553), ou ainda, poderíamos afirmar que nenhuma das questões apresentadas contemplam de forma satisfatória as incógnitas contemporâneas?

A expectativa quando se fala que algo foi “ultrapassado” é sempre de que haja uma mudança de uma “fase” à outra, que corresponda a uma “ruptura”, uma “passagem”, uma “transformação”, assim representando uma noção de movimento, de transitar de um lugar para outro, contudo, o que representam efetivamente as expressões do tipo “pós-moderno” ou “pós-modernidade”?

Elas designam, simplesmente, uma temporalidade: viveríamos hoje um tempo posterior à modernidade, um tempo que já não é o moderno. No entanto, o que seria esse tempo? Isso tais expressões não são capazes de dizer por si mesmas e, por isso, afirmo que elas não têm a potência do conceito, sendo filosoficamente ‘vazias’ (GALLO, 2006, p. 553).

Em concordância com as ideias de Gallo é preciso compreender a noção de “vazio” não somente em relação as expressões citadas, nem somente em termos filosóficos, mas sim, como um *sintoma*

que persiste e que tem a sua função tanto na modernidade, quanto na chamada pós-modernidade. O sujeito moderno acreditava que a razão e, conseqüentemente, a ciência, iriam lhe oferecer garantias estáveis frente aos enigmas que a natureza, a sociedade e o próprio ser manifestavam, ou seja, adentrando na perspectiva psicanalítica, os enigmas que a *manifestação do real*² apresentava. Na jornada moderna, como visto acima, alguns pontos centrais se destacam, em especial uma lógica disciplinar que buscava oferecer, de modo simultâneo: uma objetividade e uma universalidade do conhecimento, para que só assim esse conhecimento fosse reconhecido como válido e verdadeiro (GALLO, 2006, p. 556). Disso depreende que a modernidade tinha a pretensão em interpretar o mundo de uma forma totalizante, sem haver “vazios”, o que nas palavras de Birman, representa que:

[...] Nada poderia ficar de fora e sobrar na leitura empreendida por uma visão de mundo, que abarcaria a totalidade do universo e do mundo. Portanto, não existiria qualquer vazio nesse império do sentido, que produziria sentidos incessantemente diante das falhas que se evidenciariam inevitavelmente no campo do real (1997, p. 78-79).

De todo modo, apesar da pretensão, a modernidade não alcançou essa condição totalizante, e notou-se que, a cada nova produção de sentido ofertada pelo avanço científico, uma miríade de “falhas” antes não consideradas, a floravam.

Os modernos pensavam que, fragmentando disciplinarmente cada componente da realidade, conseguiriam estabelecer fundamentos rígidos de seus componentes, mas, as inter-relações complexas e necessárias que possibilitam a organização social, como a

2 Conforme aponta Roudinesco e Plon, tal expressão busca “designar uma realidade fenomênica que é imanente à representação” e impossível de ser simbolizada (1998, p. 645).

política, as tecnologias, a economia, a ética... dificultaram a consolidação do projeto moderno, visto que:

O homem não possui um ponto de referência, um fundamento; ele encontra-se, em termos absolutos, sem nada e sem ninguém. Assim começou o moderno niilismo, que não acredita na existência de valores, nem da sua necessidade. Por isso, caberá ao homem enfrentar-se a essa realidade vazia, pois o homem moderno acomodado às suas crenças, orientado pela verdade, pelos valores e pelo absoluto, morreu. [...] O homem e a realidade deixam de ser verdades imanentes, passando a ser falsa a existência da '*res cogitans*' e da '*res extensa*' de Descartes (MARTINS, 2007, p. 28).

As primeiras manifestações sobre a “morte” da modernidade começaram na metade final do século XIX, mas o termo, pós-moderno, que buscou sepultar de vez a modernidade, começou a ser utilizado apenas na parte final do século XX (GALLO, 2006, p. 553). “A segurança da ciência, o poder da razão e a certeza do pensamento e do indivíduo são falsos ídolos que foram desmascarados pela pós-modernidade”, como uma espécie de filosofia da desmistificação e da dessacralização (MARTINS, 2007, p. 30). Deste modo, entram em cena os sujeitos pós-modernos, que, na sua constituição, procuram romper com as metanarrativas modernas. Para muitos, o principal interlocutor desse processo foi o filósofo Jean-François Lyotard, que considerava a pós modernidade muito mais como “uma reação contra o que se percebe como doenças da modernidade [do que,] uma construção positiva original construída em torno de novas noções e visões” (SHINN, 2008, p. 51).

A pós-modernidade está também “desamparada” de uma definição completa, na literatura é possível encontrar definições complexas, não consensuais e por vezes até contraditória sobre esse termo. Segundo Teixeira, ao procurar realizar “uma espécie de ‘radiografia’ do momento histórico em que vivemos, podemos afirmar

que vivemos numa época à qual não temos condição de dar um nome” (2006, p. 01). Em contrapartida, para o filósofo Byung-Chul Han, que em suas obras procura problematizar o atual contexto social, vivemos hoje no que ele descreve como *sociedade do cansaço*, a qual é marcada, fundamentalmente, por suas enfermidades “neurais”, ou seja, “a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos” (2017, p. 70). Tal cansaço é solitário, atua de modo a individualizar e isolar, o *cidadão cansado* afasta-se inexoravelmente dos outros, “cada um em seu cansaço extremado” (Idem, p. 71).

Outro adjetivo utilizado por Han para descrever a atual sociedade, é que a mesma se apresenta como uma *sociedade da transparência*:

A sociedade da transparência não padece apenas com a falta de verdade, mas também com a falta de aparência. Nem a verdade nem a aparência são transparentes; somente o *vazio* é totalmente transparente. Para exorcizar esse vazio coloca-se em circulação uma grande massa de informações, sendo que a massa de informações e de imagens é um enchimento onde ainda se faz sentir o vazio. Assim, mais informações e mais comunicação não *clarificam* o mundo; a transparência tampouco o torna clarividente. A massa de informações não gera a *verdade*, e quanto mais se liberam informações tanto mais intransparente torna-se o mundo. Por isso, a hiperinformação e a hipercomunicação [características marcantes da atualidade] não trazem *luz* à escuridão (HAN, 2017a, p. 96).

Os pós-modernos não tentam tamponar o “vazio” como os modernos faziam, eles se tornam o próprio “vazio”. Eles sentem que “sucederam” os modernos, que vieram depois deles, mas não sem um preço a ser pago, tal sucessão trouxe consigo um

desagradável sentimento de que não há mais depois. *No futuro*, é o seu slogan que acrescenta-se ao dos modernos, *No past*.

O que lhes resta? Instantes sem referências e denúncias sem fundamento, uma vez que os pós-modernos não mais acreditam nas razões que lhes permitiriam denunciar e indignar-se (LATOURE, 2019, p. 64).

Nesta encruzilhada, o pós-moderno se encontra desamparado ante as incertezas da realidade que o circunda, já não há discurso que a totaliza e a absolutiza e que assim sirva de subterfúgio capaz de cobrir os enigmas do real, entretanto, para Birman, é justamente “essa posição de desamparo do sujeito a condição de possibilidade para a produção e a reprodução do desejo de saber” (1997, p. 79).

Uma certeza imaginária – conclusão

Este subtítulo lhe parece contraditório? Na reta final deste trabalho vamos demonstrar que não é tão contraditório quanto parece e que talvez seja necessário à pós-modernidade uma compreensão criativa acerca das “certezas” que lhe são estruturantes. Para isso, apresentaremos algumas considerações referentes ao que se concebe por “certeza”, que, por muitos séculos, esteve atrelada a figura de Deus, que promulgava aos homens os princípios de ação e sobre os quais não se havia dúvida alguma (FROMM, 1981, p. 63).

Com o passar dos anos, deus foi sendo deslocado, foi perdendo espaço, mas a “intensa necessidade de certeza” que acompanha o ser humano, não. Disso resultou que, alguns conteúdos e significados que antes eram teológicos deram lugar a significados filosóficos e científicos, substituindo as leis de ‘deus’ pelas da natureza, da história, do estado, da nação, etc. (GIROUX, 1981 apud MARTINS, 2007, p. 36-37). “As consequências óbvias desse modelo foram o surgimento do cientismo, do racionalismo baseado na intuição, do

historicismo de estado ou totalitário, dos nacionalismos e fundamentalismos (religiosos) (MARTINS, 2007, p. 37).

Ao analisarmos em termos de léxico e conceito, percebe-se que na linguagem corrente compreende-se a certeza como uma propriedade da crença, uma espécie de disposição mental que nos conduz a ação. Quando se diz, por exemplo, que se está seguro de algo, implica dizer que se crê em determinada coisa ou ideia (MARTINS, 2007, p. 27). No entanto, não consideraremos a certeza apenas dentro do escopo apresentado, mas sim utilizaremos a compreensão de certeza como fenômeno, apresentada por Estevão e Gonsalves:

Chamamos a *certeza* de fenômeno pois, se trata de algo de difícil delimitação para se pensar como um conceito ou mesmo como uma noção e nesse sentido preferimos lidar com a certeza como fenômeno multifacetado o que denominamos de *dimensões da certeza*, no sentido de que ela pode ser abordada a partir dos seus efeitos, de suas dimensões, no caso. Há a dimensão cognitiva, lógica, metapsicológica e ainda a afetiva (2020, p. 221).

Mesmo a certeza dispondo de múltiplas dimensões, é importante destacar, conforme os mesmos autores afirmam, que não se deve ter por princípio que, certeza e verdade são termos proporcionalmente correspondentes: “Se uma verdade é uma certeza, por outro lado, uma certeza não é necessariamente uma verdade” (ESTEVÃO GONSALVES 2020, p. 228).

Procurando encadear o “fenômeno da certeza” com o que vimos anteriormente, podemos dizer que a dimensão de certeza, correspondente ao período a partir de René Descartes, era a de uma certeza na sua dimensão lógica e não afetiva. Pensando em como estruturar a dimensão afetiva da certeza e pensar a certeza de forma “imaginária”, será necessário recorrermos aos escritos de Lacan, e

“seus registros essenciais da realidade humana”, denominados de Simbólico, Imaginário e Real (LACAN, 1953/2005, p. 12 apud ESTEVÃO; GONSALVES, 2021, p. 228). Para tanto, faremos uma breve apresentação dos conceitos acima referidos, pois o intuito aqui não é de mergulhar com profundidade nos constructos psicanalíticos, embora compreendamos a importância desse movimento.

Os registros são as formas pelas quais podemos pautar as experiências humanas, eles fornecem elementos que possibilitam pensar concomitantemente a constituição do sujeito e da realidade, bem como as formas que se estabelecem as relações entre esses sujeitos e sua realidade. No registro do Imaginário, Lacan supõe estar contido aquilo que é da ordem do sentido, de um sentido único, além disso, tem como conteúdo elementos advindos do Simbólico, ou seja, tudo aquilo que é pré-existente ao sujeito (campo social, cultural, filosófico). “O campo do Simbólico é o campo dos significantes, os suportes do sentido, [...] O sentido que é efeito do encadeamento de significantes que produz [...] significado ou significação”. Resumindo, é possível dizer que os elementos Simbólicos são o suporte para o sentido presente no registro do Imaginário (ESTEVÃO; GONSALVES, 2020, p. 230).

Se pensarmos dessa forma, certeza, sentido e significação estão fortemente amarrados. Ao fim e ao cabo, toda certeza é uma significação, um sentido, que se fixa e portanto, toda certeza é Imaginária, um efeito imaginário. [...] A CERTEZA só é possível a partir da entrada do sujeito no campo simbólico, mas, em contrapartida, é um efeito imaginário que tem por função, no que tange a dimensão afetiva, servir de **REFÚGIO**. [...] a certeza tem uma função afetiva de servir de sistema de proteção, de refúgio, de defesa diante da emergência dos efeitos do terceiro registro, o Real (idem, p. 230-231).

Dessa forma, pode-se entender o Real como o registro do não-sentido, do ‘vazio’ de sentido, promotor da angústia. Para fugir da

angústia, recorreu-se a necessidade de certeza que mobilizou os sujeitos da modernidade, e os fez desenvolverem “ferramentas” para enfrentá-la. No entanto, em determinado ponto, tais “ferramentas” já não foram mais úteis, e os pós-modernos se viram indefesos diante de algo que eles mesmo proclamavam ter superado.

A necessidade de certeza permanece na pós-modernidade, portanto, não é contraditória a sua relação, mas qualquer pretensão de alcançar alguma *certeza* soa como um fracasso, como um retorno à modernidade, sendo assim, nós humanos “[...] não estaríamos condenados a viver uma ‘eterna modernidade’, como que presos a um infinito crepúsculo, que nunca vê a noite cair, mas que também não recupera o brilho do meio-dia?” (GALLO, 2006, p. 556).

Referências

BIRMAN, Joel. **Estilo e modernidade em psicanálise**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução Maria Erantina Galvão – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ESTEVÃO, Ivan; GONSALVES, Rodrigo. **A certeza como refúgio**. in: ESTEVÃO, Ivan; PRUDENTE, Sérgio. (Orgs.) *Contribuições Psicanalíticas a uma Política dos Afetos*. São Paulo: LavraPalavra Editorial, 2020.

FROMM, Erich. **A revolução da esperança**: Por uma tecnologia humanizada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

GALLO, Sílvio. **Modernidade/pós-modernidade**: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**; tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**; tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017a.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. Trad. Pedro Tamen. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LATOURETTE, Bruno. **Cogitamus**: seis cartas sobre as humanidades científicas. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Editora 34, 1ª ed., 2016.

LATOURETTE, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia comparada. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 4ª ed., 2019.

MARTINS, Ernesto Candeias. DA ÉTICA DA CERTEZA À ÉTICA DOS VALORES PÓS-MODERNOS. **Revista de Educação Puc-Campinas**, Campinas, v. 22, p. 25-40, jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/191>> Acesso em: 01 ago. 2021.

MATTEI, Jean-François. **Os perigos do pensamento pós-moderno**. 2018. Tradução: Victor D. Thiesen. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/585440-os-perigos-do-pensamento-pos-moderno>. Acesso em: 14 ago. 2021.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SHINN, Terry. **Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade**: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. *Scientiae Studia*, Mar. 2008, Volume 6, Nº 1 Páginas 43 – 81.

TEIXEIRA, Evilázio. MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: luzes e sombras. **Cadernos IHU Idéias**, São Leopoldo – RS, v. 50, n. 4, p. 1-28, 13 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/050cadernosihuideias.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2021.

EPISTEMOLOGIA NAS HUMANIDADES

Cristian Albani

Quando falamos e pensamos sobre ciência, imaginamos muitas coisas, várias imagens nos vêm à mente de imediato, mas muitas vezes não sabemos dizer exatamente o que estamos pensando. Com as ciências humanas ocorre de forma que em certos momentos, infelizmente, não colocam as humanidades como uma ciência, ou não a relacionam com a mesma. Com este artigo buscaremos compreender sobre as relações, etapas e construção do conhecimento do ser humano. Com isso observamos o papel da sociedade nesse processo de formação do conhecimento e do saber. Como as estruturas se entrelaçam com os paradigmas e senso comum do dia a dia.

Esta pesquisa com a produção do artigo tem como objetivo principal compreender um pouco mais sobre a epistemologia. Sobre o que é a epistemologia, sua parte que é voltada para as ciências humanas, e trabalhar com a visão de autores, como Kant, Japiassu, que aplicam a epistemologia de maneiras diferentes. O artigo foi feito a partir de uma pesquisa bibliográfica, utilizando obras e autores que compreendem essa área. Utilizando livros, artigos e publicações. Segundo Gil,

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e trabalhos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas

desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem a análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (2002, p. 46).

A pesquisa do tipo qualitativo adequada a uma abordagem em que o foco do trabalho recai sobre a investigação do ponto de vista subjetivo dos indivíduos e suas formas de interpretação do meio social onde estão inseridos.

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador” (GIL, 2002, p. 175).

Podemos destacar que a pesquisa qualitativa de maneira geral é dividida em três fases de desenvolvimento. A redução, a exibição e a conclusão. A redução consiste em selecionar e simplificar os dados que compõem o trabalho. É o início do processo analítico, onde continua até a conclusão do trabalho. Assim podendo agrupar e organizar ideias, que estarão presentes nos outros dois processos. A apresentação é a parte onde a organização dos dados selecionados anteriormente, permite analisar seu relacionamento, podendo ser através de textos, mapas, diagramas, por exemplo. A última etapa de verificação, necessita de uma revisão, para considerar dados e

explicações. Para assim não ocorrer nenhuma conclusão precipitada. Aqui diferenciamos da pesquisa quantitativa, onde não há um instrumento para medir o que foi proposto, as conclusões são defensáveis e capazes de apresentarem explicações alternativas. (GIL, 2002 apud MILES E HUBERMAN, p. 176).

A ciência é primordial para adquirirmos conhecimentos e bases sólidas de teorias e estudos, que passam por pesquisas, levantamentos e avaliações que o julgam e definem se são ou não suficientemente satisfatórios e sustentam seus argumentos após esse processo. Sendo um ponto inicial para a diferenciação do conhecimento científico para o senso comum. Pois esse não necessita obrigatoriamente de base ou pesquisa alguma para ser utilizado diariamente, de maneira informal.

Aparentemente há uma crença amplamente aceita de que há algo de especial a respeito da ciência e de seus métodos. A atribuição do termo “científico” a alguma afirmação, linha de raciocínio ou peça de pesquisa é feita de um modo que pretende implicar algum tipo de mérito ou um tipo especial de confiabilidade (CHALMERS, 1993, p. 10).

Antes de trabalharmos com a epistemologia, nota-se que o senso comum e o pensamento científico se apresentam como pontos de partida. Assim, é necessário pensar a relação com as ciências humanas, em especial a história, disciplina que será a base da pesquisa sobre a epistemologia no campo das ciências das humanidades. A história é simplesmente vista como o passado, algo decorado e repetitivo, fazendo com que cada vez mais o interesse e a procura sejam deixados de lado. A área de atuação das ciências humanas é diferente das outras ciências. Enquanto se imaginam laboratórios e invenções mirabolantes, as humanidades comportam as tarefas ligadas aos seres humanos, como o próprio nome diz.

Não há dúvida de que as ciências são corpos organizados de conhecimento, e de que em todas elas uma classificação dos seus materiais em tipos ou gêneros importantes (como a classificação dos seres vivos em espécies na biologia) é uma tarefa indispensável. Mesmo assim, é claro que a fórmula proposta não exprime adequadamente as diferenças características entre a ciência e o senso comum. (NAGEL, 1961, p.1).

Como Nagel coloca em seu trabalho, é importante apresentar uma característica, ideias e pensamentos que não são sequer explicados sobre sua função ou finalidade, e acabam por moldar os indivíduos, refletindo em suas ações e convívio em uma sociedade:

Uma característica notável de muita da informação que adquirimos ao longo da experiência comum é a de que, embora essa informação possa ser suficientemente precisa dentro de certos limites, ela raramente é acompanhada por qualquer explicação que nos diga por que se deram os fatos alegados. (NAGEL, 1961, p. 2).

Se pesquisarmos rapidamente na internet ou em alguns dicionários, encontraremos termos e definições acerca da epistemologia e suas definições. Onde é dado como resposta o seguinte: “epistemologia: é a ciência da ciência. Filosofia da ciência. É o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. É a teoria do conhecimento”. Ou quando buscamos uma resposta no dicionário temos:

1:reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, esp. nas relações que se estabelecem entre o sujeito indagativo e o objeto inerte, as duas polaridades tradicionais do processo cognitivo; teoria do conhecimento. 2: estudo dos postulados, conclusões e métodos dos diferentes ramos do saber científico, ou das teorias e práticas em geral, avaliadas em sua validade cognitiva, ou descritas em suas

trajetórias evolutivas, seus paradigmas estruturais ou suas relações com a sociedade e a história; teoria da ciência. (DICIONÁRIO HOUAISS, 2021).

Enquanto isso, Japiassu explicita que

Por epistemologia, no sentido bem amplo do termo, podemos considerar o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. Haveria, assim, três tipos de epistemologia: Epistemologia global (geral), quando se trata do saber globalmente considerado, com a virtualidade e os problemas do conjunto de sua organização, quer sejam “especulativos”, quer “científicos”. Epistemologia particular, quando se trata de levar em consideração um campo particular do saber, quer seja “especulativo”, quer “científico”. (1991, p. 16).

Percebemos que as respostas são voltadas para o geral. Etapas, teorias, trajetórias. Porém, trabalharemos com a epistemologia focada nas ciências humanas. Utilizando alguns teóricos que abordam o tema da epistemologia nas ciências humanas. Massella (2004) coloca sua ideia sobre as reflexões sobre a epistemologia, sobre como as estruturas das ciências humanas são diversificadas, com mais de uma possibilidade de encarar um problema que se apresenta.

Reflexões acerca do estatuto das ciências humanas, dos pressupostos lógicos e epistemológicos que as orientam não são relevantes apenas para os filósofos da ciência. De fato, questões sobre a natureza das ciências humanas parecem inevitáveis se partirmos do razoável pressuposto de que há modos alternativos de enfrentar uma série de problemas. Por exemplo, a ciência social compartilha formas de explicação ou metas cognitivas com as ciências naturais, se é que podemos falar destas como um todo homogêneo? (MASSELLA, 2004, p. 189).

Assim, como Massella diz, não encontramos uma homogeneidade nesse quesito, devido, a diversidade dos métodos, como cita o autor:

A mesma pergunta é dirigida aos autores: como pensam a questão da fundação das ciências humanas. A resposta não seria a mesma, e Domingues procura, assim, fixar os “parâmetros epistemológicos” que permitiriam dar conta tanto da unidade de meta (fundar as ciências humanas) como da diversidade dos métodos empregados. Haveria diferentes formas de racionalidade nas ciências humanas, o que permitiria traçar uma tipologia das formas de racionalidade, segundo as modalidades de tratar a “diferença e a diversidade do social”: em Durkheim, teríamos um pensamento que tende para as dicotomias; em Weber, um pensamento que combina dualidades com esquemas triádicos. Mas não se pense que o autor impõe esses esquemas de forma rígida às obras que analisa, nem que tome as dicotomias como algo que definiria a essência do pensamento. (MASSELLA, 2004, p. 190).

A epistemologia tem assim seu lugar em relação ao saber. A produção dele se dá pela maneira em que as ciências ocupam o espaço designado para cada uma, mantendo um equilíbrio entre as mesmas que não permite exceder e nem faltar bases para a epistemologia.

Para a epistemologia, o importante não é o objeto tratado por uma ciência, mas o lugar que esta ou aquela ciência ocupa no espaço do saber. No que diz respeito às ciências humanas, “não é o estatuto metafísico ou a indelével transcendência desse homem de que elas falam, mas a complexidade da configuração epistemológica em que elas se encontram situadas” que explica sua dificuldade, suas incertezas e sua precariedade (JAPIASSU apud FOUCAULT, 2002, p. 127).

Desta maneira, compreendemos que a epistemologia, se dá pela relação dos sujeitos com os objetos, e dessa relação a produção do conhecimento, ou do saber. Relações da ciência e da sociedade, através de experiências, objetivos e métodos diversos. Pois são afetados por lógicas e moldes já estão incorporados no ambiente em que se encontram. Assim pelas palavras de Rolt:

A construção de um objeto de estudo científico demanda não apenas a verificação do estado geral em que se encontra uma determinada sociedade ou grupo cultural em relação a uma problemática que se apresenta, mas também um exame profundo das condições de abordagem do discurso científico em relação a essa conjunção de fatores. Em outras palavras, é necessário que se tenha em mente que, a partir do uso dos aparatos conceituais da ciência para a abordagem de um determinado fenômeno, estamos diante de situações que são submetidas a um esquema geral de investigação. Por meio desse esquema, algumas lógicas ou procedimentos são determinados pela tradição da pesquisa e por modelos oficializados e confirmados pelos participantes do campo científico, cujas possibilidades de desvinculação são problemáticas e restritivas. (2011, p. 436).

Com essa colocação de Rolt podemos observar um ponto crucial na epistemologia. Quando ouvimos ou lemos algo que diz “epistemologicamente” devemos remeter a quais formas, ou métodos que adquirimos o conhecimento. Com isso, podemos trabalhar com formas diferentes formas de adquirir conhecimento. Podendo ser colocadas de três formas: por contato, por prática, e proposicional. Por contato ou então também chamada de relação direta. Quando o sujeito interage diretamente com o objeto, como, por exemplo, dizer que uma cidade é bonita pelo sujeito já ter visitado aquela cidade. Quando é por prática, ou então chamada de relação de habilidade específica. Se dá dessa maneira pela capacidade e habilidade de desenvolver determinados problemas, o dito “saber

como". E o proposicional, ou de relação de pensamento verdadeiro ou falso por frases declarativas, como o exemplo de dizer que alguém vai se molhar na chuva. Ou seja, o é o conhecimento sobre as verdades.

A expressão "saber que..." possui um sentido explícito nas expressões cotidianas, como: "Sabemos que o Brasil é um país emergente"; "sabe-se que a educação é importante para o desenvolvimento", etc. Estas expressões revelam o sentido do 'saber que', o qual é sempre seguido por uma proposição que pode ser verdadeira ou falsa, mas que expressa o conteúdo do saber. O segundo sentido do verbo saber é designado por Ryle "saber como" ou "saber fazer". Este não necessita de um conteúdo para adquirir sentido, refere-se a ações, atividades complexas, ou possibilidades de ações. Como exemplo, temos: 'Saber dirigir'; 'saber escrever'; 'saber ler'; etc. (TREVISAM, 2010, p. 9).

Com isso podemos observar que a capacidade de aprender e adquirir conhecimento, por essas maneiras, é possível pela capacidade e habilidade do homem ser racional. Conseguir se desenvolver e conviver em sociedade que possibilita o ser humano se identificar no mundo.

A racionalidade e a historicidade como características do homem podem ser compreendidas a partir do conhecimento. O ato de conhecer é uma ação humana através da qual podemos perceber que o homem é ao mesmo tempo racional e histórico. O ato de conhecer é compreendido como o processo pelo qual o homem compreende o mundo, bem como, o conhecimento é definido como o conjunto de enunciados sobre o mundo. (TREVISAM, 2010, p. 7).

Epistemologia sobre olhares

Durante o século XVIII, surge um debate sobre a epistemologia, como os Racionalistas e por outro lado os Empiristas. Onde seus posicionamentos filosóficos se encontram. Os racionalistas, com René Descartes, como um de seus principais nomes. Tem como base pensamentos sobre o ser humano não poder confiar em seus próprios sentidos, pois estes são facilmente enganados. A verdade está nas abstrações, nas ideias, na razão. O conhecimento já está presente nas ideias inatas do ser humano, e vão se desenvolvendo. Tem Platão como fonte de inspiração. Os empiristas, com John Locke como um de seus nomes principais. Para eles, a verdade vem das experiências, das vivências. Deve-se então a experimentação, formulação de hipóteses. Não consideram que existem ideias inatas, e sim que o ser humano nasce em branco. O nascimento da ciência moderna. Aristóteles é a inspiração.

Em relação à origem dos conhecimentos puros da razão, o problema é o de saber se estes se derivam da experiência ou se, independentemente dela, têm a sua fonte na razão. Aristóteles pode considerar-se o chefe dos empiristas e Platão o dos racionalistas. (KANT, 2001, p. 684).

Para compreendermos um pouco sobre esses dois pontos de debate da ciência, utilizaremos a obra “Crítica da Razão Pura” de Immanuel Kant¹. Kant, foi um filósofo, considerado um dos mais importantes da filosofia moderna. Com seu posicionamento entre o radicalismo e o empirismo. Ele coloca o pensamento humano barrado por questões que não pode compreender e resolver que ocorrem de maneira natural, se impondo no desenrolar.

A razão humana, num determinado domínio dos seus conhecimentos, possui o singular destino de se ver atormentada por questões, que não pode evitar, pois lhe são impostas pela sua natureza, mas às quais também não pode dar resposta por ultrapassarem completamente as suas possibilidades. (KANT, 2001, p. 29).

Percebemos assim um ponto interessante na maneira de pensar e sobre o que pensar. A possibilidade de interpretar e solucionar problemáticas que são apresentadas ao decorrer da vida humana, outras imposições são aceitas e absorvidas de forma natural e automática, onde o ser humano não compreende determinadas ações e costumes, mesmo assim não impõe qualquer opinião contrária, por assim ser algo trabalhoso para seu desenvolvimento.

Observa-se nas afirmações da antítese uma perfeita conformidade do modo de pensar e completa unidade da máxima, isto é, um princípio de empirismo puro, não só na explicação dos fenômenos no mundo, mas também na solução das ideias transcendentais do próprio universo. Em contrapartida, as afirmações da tese, além da explicação empírica empregada no curso da série dos fenômenos, põem ainda como fundamento outros princípios intelectuais, pelo que a máxima não é simples. (KANT, 2001, p. 466).

Para os racionalistas, partiram da necessidade de identificar a razão. E como forma de fazer isso trabalharam com aquilo que fosse corriqueiro. A rotina é criada a partir das repetições da mesma, com adaptações, a condição da experiência, resultado no conhecimento desenvolvido através dessas experiências que são vividas e geram o conhecimento.

Os racionalistas tinham transformado a causa em necessidade analítica e identificavam-na com a razão suficiente (Grund). Agora com Hume a relação de causalidade, longe de se nos

impor por um princípio a priori, tem por base um “hábito” criado em nós pela repetição do mesmo processo psicológico. Deve-se concluir de um termo existente a existência objetiva de um segundo termo. Por outras palavras, “estende o carácter existencial de percepções atuais às percepções evocadas; percepções atuais e percepções evocadas são ou foram elementos de experiência imediata, externa ou interna”. Há uma crença na legitimidade dessa extensão. Assim, o fundamento da causalidade passa a residir no sujeito psicológico, é puramente subjetivo. (KANT, 2001, p. 9).

Enquanto o racionalismo precisa de aplicação para ser considerado eficiente, o empirismo deve ser interpretado e compreendido. Assim pelas palavras de Japiassu: “O empirismo precisa ser compreendido. Por outro lado, o racionalismo precisa ser aplicado.” (1991, p. 74). Um ponto que difere o racionalismo do empirismo.

O que deve ser abandonado é uma filosofia que coloca seus princípios como intangíveis e que afirma suas verdades primeiras como totais e acabadas. O filósofo não pode ser o homem de uma só doutrina: idealista, racionalista e positivista. Porque a ciência moderna não se deixa enquadrar numa doutrina exclusiva. O filósofo não pode ser menos ousado e corajoso que os cientistas. O empirismo precisa ser compreendido. Por outro lado, o racionalismo precisa ser aplicado. É isto que faz o progresso filosófico relativamente às ciências. (JAPIASSU, 1991, p. 74).

A epistemologia mistura os métodos filosóficos e ideológicos. Selecionando, analisando, estruturando e desenvolvendo. Aplicando a práticas e interpretando maneiras de aprimorar e chegar ao conhecimento científico. Compreender o saber, como saber, e como fazer. Compreender o local e o contexto do objeto e do sujeito de estudo.

Devemos conceber a epistemologia das ciências humanas como esta disciplina que utiliza “grelhas de interpretação”, onde aparecem mais ou menos explicitamente pressupostos filosóficos, ideológicos ou valorativos. Daí ser ela menos a descrição dos métodos, dos resultados ou da linguagem “da” ciência ou “da Razão” nas ciências, do que esta reflexão crítica permitindo-nos extrair, em primeiro lugar no sentido de descobrir, em seguida de analisar, os problemas tais como eles se colocam ou deixam de se colocar, são resolvidos ou desaparecem no processo de gênese, de estruturação e de desenvolvimento dos conhecimentos científicos. Quer dizer: a epistemologia das ciências humanas tem por missão essencial submeter a prática dos cientistas a uma reflexão que, diferentemente das teorias clássicas do conhecimento, aplica-se, não mais à natureza e ao valor do conhecimento; não mais à ciência feita, realizada, à ciência verdadeira, da qual se deveria apenas descobrir as condições de possibilidade (“como o conhecimento é possível?”), de coerência ou os títulos de sua legitimidade, mas que se aplica às ciências em vias de se fazerem e em suas condições reais de realização. (JAPIASSU, 1991, p. 171).

Porém, uma problemática encontrada no estudo da epistemologia, é a forma como ela é trabalhada. Onde acontece uma separação entre as áreas de conhecimento, de maneira que a totalidade entre as ciências acaba por ficar de lado, sendo um ponto negativo no processo de aproximação das ciências humanas com suas áreas de atuação e de conhecimento, tornando-se algo ramificado ao invés de ocorrer um aprofundamento completo e de total abrangência.

No domínio das ciências humanas, creio que devemos compreender o esforço da epistemologia como uma tentativa eminentemente interdisciplinar, não somente lançando pontes entre as diversas ciências, mas também fazendo um esforço de coordenar suas informações no sentido de uma “convergência” dos pontos de vista, dos métodos, dos conceitos, das teorias e dos resultados. (JAPIASSU, 1991, p. 182).

A epistemologia deve ser coerente e harmoniosa. Sem apresentar excessos e nem deixar faltar dados e bases necessárias para se sustentar e manter suas teorias. Deve ocorrer um complemento entre as áreas das ciências humanas, refletindo positivamente para a epistemologia voltada para essa área. Como dito anteriormente, algo que por muitas vezes não acontece e acaba por não aprofundar o conhecimento e a contribuir no desenvolvimento epistemológico.

Não pode curvar-se a uma epistemologia qualquer, pois deve ser a “epistemologia de todas as epistemologias”, isto é, o lugar onde as epistemologias se neutralizam umas às outras naquilo que possuem de excessivo. Mas também o lugar onde as epistemologias devem fecundar-se mutuamente, não se esquecendo jamais de sua obediência ao humano. (JAPIASSU, 1991, p. 193).

Referências

CHALMERS, Alan F. **O que é a ciência afinal**. Editora brasilienses: 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Arlas. São Paulo: 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Livraria Francisco Alves Editora. Rio de Janeiro: 1991.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: 2001.

MASSELLA, Alexandre Braga. **Epistemologia da Ciências Humanas**: Tomo I: Positivismo e Hermenêutica: Durkheim e Weber. Edições Loyola. São Paulo: 2004.

MOTA DAMASCENO, Ednaceli de Abreu; PRADO TOLEDO, Guilherme do Val; PINA, Tamara Abrão. **Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência**. UFPEL. Pelotas, 2008.

NAGEL, Ernest. **Ciência e Senso Comum**. Harcourt, Brace e World. Nova York. 1961.

ROLT, Clóvis da. **Pensar a Epistemologia da Ciências Sociais na contemporaneidade**: dilemas de uma sociedade incerta. Soc.E Cult. Goiás: 2011.

TREVISAN, Tatiana Valéria. **Teoria do Conhecimento e Epistemologia**. Universidade Federal de Santa Maria: 2010.

CIÊNCIAS HUMANAS: DISCIPLINAS COM PLAUSIBILIDADE CIENTÍFICA E O SENSO COMUM

Carlos Felipe de Mamam

O presente artigo tem como objetivo analisar as diversas interpretações quanto à classificação e a capacidade dos componentes curriculares de Ciências Humanas enquanto científicas e permeadas de senso comum. A caracterização desses componentes em particular, discorrem ainda mais em tempos recentes onde se coloca em dúvida sua praticidade e eficiência enquanto ferramentas orientadoras de conhecimento. Para isso, a produção e o desenvolvimento deste artigo adotaram a pesquisa bibliográfica, além de um questionário aplicado a profissionais da educação na área de Ciências Humanas.

Embora eu mesmo adote a expressão “*disciplinas com plausibilidade científica*” tal como mencionado no título desse artigo, vale ressaltar que a nova BNCC³ caracteriza essas disciplinas como componentes curriculares, portanto as duas expressões estarão presentes nesse texto. Além disso, vejo a necessidade de levantar questões com o objetivo de compreender melhor o surgimento e as necessidades que esses componentes como História, Geografia, Filosofia e Sociologia se propõem em resolver ou direcionar a construção do

3 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. Documento normativo e referencial para os ensinos públicos e privados, homologado em 2017 pelo ministro da Educação Mendonça Filho.

conhecimento. Não podemos esquecer quanto ao componente de Ensino Religioso que, por sua vez, tem se tornado uma questão para debate quanto à sua classificação como disciplina isolada ou pertencente a Ciências Humanas.

A contextualização de tais matérias torna-se uma porta de entrada para os mais leigos se situarem e refletirem quanto à discussão: podemos afirmar que essas disciplinas são uma ciência ou não? No segundo momento, é necessário caracterizar o que é ciência e o que é o senso comum. Tendo definido os dois conceitos, se torna mais fácil a compreensão desse questionamento e dessas disciplinas.

Para finalizar, foi realizada uma pesquisa de campo com profissionais da área de ciências humanas atuantes no ensino público estadual de Passo Fundo/RS. O objetivo era fazer uma reflexão e apontamentos quanto ao que pensam sobre suas disciplinas enquanto ciência ou senso comum. Após uma breve análise das respostas, fica a questão: podemos afirmar se os componentes curriculares das ciências humanas podem ser considerados ciências?

A gênese das disciplinas de Ciências Humanas

A exposição universal de 1900 na França foi o ápice das façanhas conquistadas no século anterior. A exposição agregava características sociais, culturais e tecnológicas de muitas partes do mundo, tendo como principal atração a exposição dos meios de transporte, a utilização da eletricidade em ambientes externos e a exibição dos primeiros filmes dos irmãos Lumièri. Mas também serviu para expor a chamada propaganda da ação civilizatória nas colônias africanas e asiáticas. O imperialismo europeu estava a todo vapor, em trocadilho com a segunda revolução industrial na França.

A dominação sobre nações consideradas inferiores e selva-

gens, reforçou o darwinismo social pelo mundo, provocando mudanças culturais de uma forma ou de outra. O desaparecimento de antigos impérios e o surgimento de novos contribuíram para o sentimento do nacionalismo crescente, todas essas características se encaminharam para os futuros conflitos a partir de 1870 com a unificação alemã e o crescente temor do chamado barril de pólvora dos Balcãs.

Ainda sobre o darwinismo social, segundo Maria Augusta Bolsanello

O darwinismo social pode ser definido como a aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humanas. Seu grande mentor foi o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), que inclusive criou a expressão “sobrevivência dos mais aptos”, que mais tarde também seria utilizada por Darwin”. (Bolsanello, p.154, 1996).

Muito antes de tudo isso, o século XIX (1801 – 1900) se mostrou ser um período histórico de grande avanço cultural e transformação social. E a Europa é a casa de origem das Ciências Humanas. Diferentemente das ciências exatas, os componentes que formulam a Ciências Humanas estão em constante transformação, pois são responsáveis por analisar os efeitos e ações humanas que variam conforme o ambiente no qual estão inseridos. A sociologia e a filosofia tornaram-se componentes necessários ao se analisar as mudanças das sociedades que segundo Hobsbawm foi

[...] uma era de estabilidade social crescente, dentro da zona de economias industriais desenvolvidas, que forneceram os pequenos grupos de homens que, com uma facilidade que raiava a insolência, conseguiram conquistar e dominar vastos impérios; mas uma era que gerou, inevitavelmente em sua periferia, as forças combinadas da rebelião e da revolução que a tragariam. (...) Foi uma era de paz sem paralelo no

mundo ocidental, que gerou uma era de guerras mundiais igualmente sem paralelo. (1988, p. 24).

É nesse contexto que essas disciplinas se tornaram necessárias como ferramentas de observação e fonte de conhecimento de estudo. Embora isso não signifique que a Filosofia, a Sociologia e a História sejam disciplinas modernas, pois já existiam referências a esses estudos ainda na antiguidade. Mas é apenas no século XIX que elas se formulam como disciplinas, hoje nomeadas como componentes curriculares de ciências humanas.

Torna-se necessário compreender que cada componente curricular possui sua função independente de sua origem ou de seu contexto, pois cada uma contribui de forma interdisciplinar para a somatização do conhecimento adquirido conforme a história de cada sociedade. Nesse sentido, a disciplina de História torna-se uma ferramenta ainda mais importante, não no sentido comparativo com as outras disciplinas, mas sim, no sentido de compreensão da necessidade do surgimento de cada uma. Considera-se o início da história humana a partir do surgimento da necessidade de comunicação e registros. A escrita permitiu os registros de grandes e menores acontecimentos que por sua vez, remontam um complexo aglomerado de informações e provas oficiais, no qual, a partir delas, tornou-se possível iniciar a discussão a respeito de sua eficácia enquanto ciência.

Estudos sobre a história da educação europeia destacam que, a partir do século XVI, as Humanidades foram entendidas por intelectuais e educadores como uma formação originária dos antigos romanos e gregos que visava “oferecer uma preparação do indivíduo para ser homem em toda a plenitude do seu sentido”. (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 150).

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicas [...] (2018, p. 127).

Diferentemente da disciplina de História que remonta a trajetória dos acontecimentos passados, a Geografia se aprofunda numa análise maior de dados e de experiências práticas, mas que não se distancia da habilidade de remontar acontecimentos históricos, já que a intervenção da natureza na história humana, contribuiu para sua formação e direcionamento sociocultural e sua própria história. A História do Pensamento Geográfico consiste em um campo de discussões teóricas, filosóficas, institucionais, epistemológicas e metodológicas, como afirma Paulo R. Teixeira de Godoy.

Outra disciplina no qual poderíamos explorar por um artigo inteiro é a disciplina de Ensino Religioso que, por sua vez, levanta uma série de questões com diferentes interpretações. Por se tratar de diferentes crenças, é uma disciplina que dispensa explicações científicas por tradição e por opção. Até mesmo sua obrigatoriedade nas escolas públicas parece ser um tema de discussão profunda considerando a determinação de que o Brasil seria um Estado Laico.

Laico é o Estado imparcial diante das disputas do campo religioso, que se priva de interferir nele, seja pelo apoio, seja pelo bloqueio a alguma confissão religiosa. Em contrapartida, o poder estatal não é empregado pelas instituições religiosas para o exercício de suas atividades. (CUNHA, 2013, p. 7).

A luta pela hegemonia no campo religioso e político da igreja católica passava por uma reconstrução do seu papel junto à escola

pública. Por isso, tal instituição não mediu esforços para aprovar a obrigatoriedade do ensino religioso na Constituição de 1934 (FÁ-VERO, 1996).

Através disso, podemos entender que a religião e a política, embora em campos opostos, basicamente buscam por um mesmo objetivo, a hegemonia sobre uma determinada comunidade – nação, conforme a história social avança, a religião e a política se atualizam para a realidade presente numa tentativa de sobreviver e manter sua presença como um símbolo de esperança. Basicamente, a disciplina de Ensino Religioso se mostra desde o período medieval como uma ferramenta para a construção do conhecimento, mesmo a escolástica buscava sanar dúvidas e entregar resultados aos seus adeptos como forma de mantê-los associados às instituições religiosas.

Paralelamente a religião, a Filosofia parece ter um papel fundamental ao analisar de forma mais crível as crenças e os possíveis resultados que elas proporcionam, seja fisicamente quanto psicologicamente. A Filosofia busca entender a ação humana e sua necessidade de crenças. Praticamente podemos afirmar que a Filosofia separa os conceitos de religião da fé, pois é evidente que não são a mesma coisa. A religião pode ser entendida como um conjunto de regras ou hábitos que direcionam a fé humana, enquanto que a fé em si, é a crença em algo superior a seu próprio modo, independente da religião. Através desta explanação, podemos perceber que a disciplina nas escolas, mostram os caminhos e os objetivos da crença, a escolha em crer depende de cada estudante.

Caracterizando a ciência e o senso comum

Entende-se que a ciência assim como a religião e a política, surgiu por uma necessidade da compreensão de forma física, sólida

e palpável aos olhos dos que não possuíam crenças. Embora essa afirmação possa ser interpretada de duplo sentido, acreditar na ciência também é uma forma de crença. A ciência é oficializada por uma série de padrões e organizações metodológicas que lhe permite encontrar respostas para questões diversas, mas, também encontrar mais questões, o que não lhe descaracteriza de forma alguma. Ao contrário, caracteriza o conhecimento científico segundo o Carlos Alberto Ávila Araújo: “A ciência e o conhecimento científico são definidos de maneiras diferentes pelos diversos autores que se lançam à tarefa de refletir sobre eles. Algumas definições são bastante semelhantes, outras levantam algumas diferenças”. (2006, p. 127)

A definição etimológica de ciência, muitas vezes, é insuficiente para se compreender a origem e os objetivos de sua metodologia, diferenciando-se de outras atividades relacionadas à aprendizagem e ao conhecimento (PRODANOV; FREITAS, 2013). A partir da necessidade de compreender o meio em que vive, o ser humano se utiliza de uma metodologia que possa levá-lo a respostas satisfatórias, mesmo que isso o leve a mais perguntas, essa dinâmica pode ser entendida como ciência.

Como Thomas Khum estabelece em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1998), podemos dizer que a ciência se constrói ao analisar a ciência passada, o que ele chamou de Ciência Comum. Ainda segundo Khum, a ciência comum baseia-se na observação e na experiência com o objetivo de desmembrar as crenças admissíveis, de responder às problemáticas que permeiam e constituem o que podemos também chamar de senso comum.

Quanto ao senso comum, cabe aqui dizer que ela não necessariamente baseia-se em informações falsas ou inventadas para suprir a necessidade de respostas ou a construção de alguma lógica. Mas sim em uma informação transmitida através da oralidade, sem registros ou observações intencionais e com objetivo de descaracte-

rizá-las. A sabedoria popular compartilhada em diferentes cenários ou sociedades eleva seu conhecimento agregando a cultura e o pré conhecimento de um determinado grupo. Porém isso ainda não a torna uma ciência. Segundo Mirleide Andrade Silva, Edivaldo da Silva Costa e Aline Alves Costa.

[...], o saber popular é composto de saberes das classes ditas populares, tais como os relacionados: à culinária, aos artesanatos, às ervas medicinais, à construção de imóveis, práticas políticas, às expressões da arte e à garantia de sobrevivência. Após identificar esse saber como uma manifestação do conhecimento cotidiano é possível estabelecer uma compreensão mais clara do que se configura por senso comum. (2013. p. 5).

Na prática, um melhor entendimento a respeito desses conceitos é saber o que pensam os professores que atuam atualmente na área de humanas. Para isso, um questionário foi montado para que pudessem expressar seus pontos de vista a respeito da ciência e do senso comum, a partir das suas disciplinas e percepções de mundo.

O questionário: entendimento conceitual de ciência e senso comum associado às disciplinas de humanas

Um questionário (Figura 1) foi realizado com professores licenciados que atuam no Ensino Médio regular em uma escola estadual de Passo Fundo/RS, todos da área de Ciências Humanas. Esses professores foram escolhidos especificamente pela proximidade profissional que temos enquanto educandos licenciados que atuam na mesma escola.

Como instrumento de sondagem, o questionário se mostrou o mais qualificado para coleta das informações, tanto pela simplici-

dade das perguntas aplicadas quanto pela objetividade das respostas.

O questionário foi enviado dia 17 de agosto de 2021 através dos meios de comunicação do Whatsapp e por e-mail pessoal. Originalmente, o objetivo era aplicar o questionário a seis professores, porém com o prazo estabelecido para o desenvolvimento desse artigo, apenas quatro professores puderam realizar a atividade que se apresenta na sequência. Com as respostas fornecidas, o objetivo é entender e realizar uma breve análise quanto às percepções de ciência e senso comum.

Figura 1: Perguntas realizadas aos professores

1 - O que você entende por ciência?

2 - O que você entende por senso comum ?

3 - Como professor da área de humanas, você considera os componentes curriculares como ciência ? Explique.

4 - Como podemos fazer com que os alunos das escolas públicas aprendam a diferenciar de senso comum ?

Fonte: O autor (2021).

As respostas foram dispostas em uma tabela de forma que pudessem ser compiladas individualmente por cada pergunta feita aos professores. Ao final de cada tabela, se apresenta uma análise das respostas referentes à questão.

Tabela 1: Resposta dos professores para a primeira questão do questionário.

Questão 1	O que você entende por ciência?
Professor A⁴	Não existe um consenso sobre o que é ciência, geralmente entende-se que é o oposto do senso comum, que está em conflito com o conhecimento religioso (teológico). No entanto, penso que ciência é o saber sistematicamente organizado, com objeto bem definido e método investigativo, crítico, dialético, em alguns casos experimental. A filosofia, por exemplo é uma ciência humana que tem como objeto os conceitos, utiliza e exige o exercício da racionalidade, do pensamento crítico e do diálogo com a realidade, trata-se de um saber valorativo, cujo lugar no currículo precisaria ser repensado, visto que muitas das iniciativas atuais tem reduzido número de períodos e relegado a um terceiro/ quarto plano o espaço deste componente no currículo da educação pública.
Professor B⁵	Um campo de estudo, que não possui um conceito fechado, pois a ciência é muito interpretativa, cheia de métodos, que não parte necessariamente de uma experimentação, mas sim de hipóteses que terão uma coerência global, e consequentemente sofre influência social, pois ela responde às questões impostas pelas instituições sociais.
Professor C⁶	Tudo aquilo que é amplamente debatido do ponto de vista empírico. Alguns filósofos tratam como “conhecimento demonstrativo”, ou seja, conhecimento testado, experimentado, com algum grau de aprovação pelos seus pares.
Professor D⁷	Um conhecimento que foi produzido através de um método científico, e esse conhecimento é concreto pode ser comprovado.

Fonte: O autor (2021).

Analisando as respostas fornecidas pelos professores quanto à primeira pergunta, é perceptível que pouco divergem quanto à definição de ciência.

Para os professores, a ciência pode ser interpretativa, ou seja, ela depende de variáveis a serem consideradas, como, um ponto de partida, uma origem e também um objetivo.

4 Bacharel em filosofia e licenciado em filosofia. Especialista em coordenação pedagógica e em educação a distância e as novas tecnologias. Atualmente professor de filosofia e ensino religioso no Ensino Médio público.

5 Graduada em Geografia - Licenciatura pela Universidade de Passo Fundo (2019), cursa especialização em Ensino de Ciências Humanas pela Universidade de Passo Fundo (desde 2020) e especialização em Gestão Escolar: orientação e supervisão pela Faculdade de Educação São Luís (desde 2012). Atualmente é professora de Geografia da Secretária Estadual de Educação no município de Passo Fundo.

6 Professor formado em licenciatura em História pela Universidade de Passo Fundo UPF. Atualmente cursa uma especialização na área da Geografia.

7 Professora com licenciatura plena em História pela Universidade de Passo Fundo – 2010.

Apesar disso, enfatizam que se trata de um conhecimento construído de forma concreta, testada e aplicada. Em contraponto, entender o conceito de senso comum pode ajudar a interpretar melhor as respostas da primeira questão.

Tabela 2: Resposta dos professores para a segunda questão do questionário.

Questão 2	O que você entende por senso comum?
Professor A	Saber que nasce das experiências cotidianas, entendimento disponível sobre a realidade e o agir nela. Pode-se dizer que o senso comum é ponto de partida para o saber científico, visto que algumas compreensões do senso comum podem a partir da experiência e investigação (ciência) mudar o seu status. A música do Raul Seixas intitulada “eu nasci a dez mil anos atrás” pode nos ajudar a pensar o que é senso comum. Por outro lado, o senso comum é também um grande problema quando dogmatizado e tomado como única verdade sobre a vida e a sociedade. Neste sentido, algumas concepções precisam ser superadas, visto que não contribuem com o desenvolvimento humano e consequentemente social. É do senso comum a crença em alguns remédios com promessa de cura para o COVID 19; algumas receitas e promessas de felicidade; é do senso comum taxar toda iniciativa que visa justiça e equidade de comunismo; é do senso comum pensar que dos opressores virá a liberdade. Esse tipo de saber precisa ser superado, no lugar dele é necessário semear a pergunta, a investigação que promove a desconstrução e possibilita a produção de um saber comprometido com a humanização.
Professor B	Senso comum é um conhecimento comum a todos, ou seja, é uma forma de raciocinar, entender e pensar sobre algo na qual pessoas de determinados grupos fazem da mesma forma. Esse tipo de conhecimento é adquirido através da observação, das vivências pessoais e coletivas e é passado de geração em geração.
Professor C	É o conhecimento não científico, não testado, passado muitos casos como conhecimento adquirido através da experiência vivida ou mesmo como algo que se ouviu falar, mas não tem comprovação da eficácia.
Professor D	É um conhecimento “vulgar” que vai passando por gerações, sendo modificado e que não tem comprovação nenhuma.

Fonte: O autor (2021).

Fica claro aqui que as respostas fornecidas apontam para uma interpretação de conhecimento baseado na experiência, embora não testada ou observada como a ciência exige. O senso comum é um fator em comum em determinados grupos sociais que, por sua

vez, se considera a cultura e a tradição local e – como observado nas respostas, não dão a entender que são conhecimentos falsos e que não tem como objetivo enganar, apenas aproximar o indivíduo de uma realidade pautada na oralidade e na experiência.

Tabela 3: Resposta dos professores para a terceira questão do questionário.

Questão 3	Como professor da área de humanas, você considera os componentes curriculares como ciência? Explique.
Professor A	Sim, considero que a escola é um espaço para desconstrução de pré conceitos, de construção conjunta de saber, é na escola que acessamos a cultura produzida pela humanidade e também nos descobrimos seres históricos que produzem cultura. A escola deveria ser por excelência o tempo para encontrar, conhecer e produzir ciência na acepção mais ampla deste conceito.
Professor B	Acredito que depende muito da metodologia que o professor vai empregar na sua disciplina, pois para discutir “ciência”, é preciso ir muito além de simplesmente organizar o raciocínio do senso comum dos alunos.
Professor C	Sim, sabendo que existe pesquisa, estudo, discussão por trás de cada componente curricular é evidente que todos tenham relevância.
Professor D	Partindo que ciência utiliza o método científico e pode ser comprovado. A Filosofia se apropria tanto da ciência quanto do senso comum para responder os seus questionamentos.

Fonte: O autor (2021).

Enquanto dois dos professores responderam de forma enfática, que acreditam que suas disciplinas são sim consideradas ciências, outros dois professores destacam a importância metodológica, ferramenta que utilizam para expor o conhecimento dentro de uma sala de aula sendo ela científica ou não.

É através da metodologia que as argumentações são aplicadas conforme a realidade e a estrutura de uma sala de aula, o que por vezes inviabiliza os métodos científicos como única opção de conhecimento.

Tabela 4: Resposta dos professores para a quarta questão do questionário.

Questão 4	Como podemos fazer com que os alunos das escolas públicas aprendam a diferenciar ciência de senso comum?
Professor A	Há muito para se fazer neste sentido, e penso que isso tem consequências no fazer docente de cada envolvido na escola, diz respeito ao modo de planejar, a intencionalidade e a fundamentação do que se planeja, a superação do modelo de disciplinas como “gavetas”, onde cada docente tenta pôr os objetos que lhe cabem, mas, desprovido de visão conjunta, sem interdisciplinaridade, multidisciplinariedade, transdisciplinariedade. Os objetos de conhecimento não podem ser alheios a vida dos educandos, e a metodologia não pode ser tradicional, é preciso partir da realidade e instigar, independente do componente curricular, o questionamento desconcertante. A Escola precisa assumir como sua missão promover o “sofrimento intelectual nos estudantes”, não é aceitável que eles entrem e saiam deste lugar do mesmo jeito, com as mesmas concepções e atitudes. A educação precisa ser toda filosófica, ou seja, precisa desenvolver habilidades e competências para que os educandos façam a leitura crítica e intervenção criativa na realidade onde estão e irão se inserir.
Professor B	Indicar leituras científicas, realizar em sala de aula pesquisas com base somente em materiais científicos, apresentar autores que escrevem sobre o assunto discutido, aguçando a curiosidade dos alunos e principalmente não ter somente em mente a questão de “resultado final”. É preciso construir com o aluno estudos de aspectos sociológicos, psicológicos, historiográficos, culturais e políticos, fazendo com que os mesmos saem da zona de conforto e atuem ativamente na sociedade bem como na tomada de decisões frente a diversas situações.
Professor C	A primeira coisa é tempo. O professor precisa de tempo para planejar uma boa aula. Depois do domínio de conteúdo, não é possível ensinar o que não se sabe. Em terceiro a transposição didática, que é fundamental ter claro o que é, e como usar a seu favor e por último acho que recursos pedagógicos. Acho que isso pode ajudar o professor e o aluno na aprendizagem.
Professor D	Explicando o conceito de cada um, apontando as diferenças de como esse conhecimento é produzido, citando exemplos, mostrando na prática como eles funcionam.

Fonte: O autor (2021).

Na última pergunta do questionário é curioso perceber que todos os professores de forma indireta voltam a se referir quanto a metodologia aplicada em sala de aula para poder separar o que é ciência de senso comum. O que, em parte, contradiz algumas afir-

mações da questão anterior, onde dois professores alegaram que suas disciplinas são ciências.

Reforça a ideia de considerar a realidade escolar na construção do conhecimento o que muitas vezes condiciona a dinâmica escolar a conhecimentos generalizados e superficiais onde se cumpre a demanda estabelecida pelos currículos escolares sem levar em consideração a metodologia necessária para aplicação dos conteúdos.

Considerações finais

É perceptível que através das respostas fornecidas pelos professores essa é uma discussão que possui muitos pontos de vista, métodos ou realidades. Nos aproximamos de uma resposta sem que possamos de fato empregá-la como verdadeira a questão “podemos afirmar que as disciplinas da área de ciências humanas, são ciência?” Em contraponto nos deparamos com o conceito do senso comum, que, para alguns profissionais da educação, como observado nos questionários, pode ser parte da ciência, um ponto de partida para a ciência oficialmente como a imaginamos. Com metodologia, pesquisa e uma investigação séria através de fontes seguras que nos deem um suporte para tal afirmação.

Algumas perguntas ainda poderiam ser feitas com o objetivo de entender a definição dos componentes curriculares enquanto ciência ou não.

- Que tipo de metodologia poderia ser utilizada para ter uma confirmação da ciência?
- Quais os objetivos a serem compreendidos?
- Em que momento se torna necessário afirmar que as dis-

ciplinas são ciência ou não?

- Quais os recursos disponíveis para o processo investigativo para a construção do conhecimento?

Obviamente que este artigo é apenas um prelúdio dessa observação, uma provocação, uma tentativa de se levantar essa discussão que embora não seja uma novidade, também não possui uma forma concreta e oficial quanto ao que se propõe a refletir. As páginas que compõem esse texto certamente são insuficientes para esse objetivo. Portanto, podemos afirmar – ou pedir – para que cada profissional da educação e da área de humanas, observe sua disciplina de formação ou de atuação e busque uma conclusão própria que possa contribuir para que possamos chegar enfim a um veredito final, caso isso seja possível.

Referências

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o Ensino de História**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo. 2018.

BOLSANELLO, Maria Augusta. **Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”**: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. *Educar*, Curitiba, n.12, p.153-165. 1996

CHERVEL, A.; COMPERE, M.-M. **As humanidades no ensino**. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.25, n.2, p.149-70, jul./dez. 1999.

CUNHA, L. **Educação e Religiões**: A descolonização religiosa da Escola Pública. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2013.

FÁVERO, O. **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

HOBSBAWM, E. **A era dos impérios (1875-1914)**. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. **A ciência como forma de conhecimento**. *Ciênc. cogn.* vol.8. Rio de Janeiro, ago. 2006.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva. 1998.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Mirleide Andrade, COSTA, Edivaldo da Silva, COSTA, Aline Alves. **Conhecimento científico e senso comum**: Uma abordagem Teórica. VII Colóquio Internacional. São Cristóvão, SE, Brasil. “Educação e Contemporaneidade” 19 a 21 de setembro de 2013.

SENSO COMUM, CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CONVERSAÇÃO

Fabiano Boschetti

O presente trabalho pretende fazer um ensaio sobre o uso do conhecimento científico desmistificado para pessoas comuns. Incluir o senso comum nesta temática insere o “linguajar” da população em geral que estuda e se desenvolve nas escolas brasileiras. Usar exemplos de linguagem e fazer a relação dos professores com esses alunos pautados na interdisciplinaridade também faz parte do desenvolvimento do presente trabalho. Questionamentos acadêmicos entram em discussão durante a formação dos profissionais de licenciatura. Problematicando o tema da interdisciplinaridade, ou seja, tratando o tema como alternativa para ligação da linguagem entre alunos e professores, pretende-se aqui concretizar o termo interdisciplinar dos projetos escolares provenientes de ideias que circulam na academia.

Senso comum e conhecimento científico

O cientista, em um sentido amplo, é qualquer pessoa que exerça uma atividade sistemática para obter conhecimento. Essa atividade sistemática pode estar atrelada a qualquer área do conhecimento, seja ela, na física, na química, na geografia, na história ou na pedagogia. Aí entra o contato do tema do uso do senso comum munido de conhecimento científico para ligação da academia com a escola. Sendo o professor um eterno pesquisador, pega para si o

papel de cientista atuador. Na academia ele era um aluno pesquisador. Podemos notar que o termo pesquisador insiste em ficar no texto como fixador de ideias.

Qualquer pessoa que faça o uso do método científico para pesquisar a causa, a dúvida e a solução de um problema, está produzindo uma atividade científica. O contato com a atividade científica geralmente se inicia no ambiente acadêmico. Na escola, as disciplinas escolares ainda não conseguem implementar a pesquisa científica nos seus currículos, o que traz para esse ponto muitos questionamentos sobre a formação dos professores. Será que a questão da interdisciplinaridade está sendo abordada na academia? Se está, por que essa linguagem não consegue ser transmitida para a escola? Se não está sendo abordada na escola, que pontos precisam ser corrigidos para uma melhor atuação? Questionamentos que nos levam a decorrer sobre os métodos usados ou não usados com os alunos do ensino em geral.

Por outro lado, e apresentando a oposta exemplificação do presente trabalho, o senso comum é adquirido pelo homem através da sua vivência em sociedade através da sua própria experiência de vida. Experiência de vida que pode ser individual ou coletiva. Partindo desse princípio o senso comum não tem caráter científico e não tem relevância na pesquisa científica. O que se pretende colocar, é que o senso comum interpretado como conhecimento pessoal pode ser usado para caracterizar fatos científicos e explicar alguns acontecimentos do cotidiano. Nesse contexto o senso comum é usado para aproximar as linguagens entre academia e escola.

O educador tem em sua formação o conhecimento específico da interdisciplinaridade, quando formado ele pode usar no desenvolvimento e na aplicação do seu trabalho. Quando esse profissional da educação usar a interdisciplinaridade ele terá de estar amparado por outras áreas do conhecimento. Para trabalhar será preciso

o uso do senso comum explicado e imbuído nos mais variados campos do conhecimento. Essa é a oportunidade da união do corpo docente, seja na academia ou na escola, quando a pauta do projeto for a pesquisa, eles estarão caracterizados com a interdisciplinaridade “vestida” de senso comum científico:

[...] o senso comum, quando interpenetrado do conhecimento científico, pode ser a origem de uma nova racionalidade, pode conduzir a uma ruptura epistemológica em que não é possível pensar-se *numa* racionalidade pura, mas em *racionalidades* – o conhecimento não seria assim privilégio de um, mas de vários. (FAZENDA, 2011, p. 17).

Nesse contexto, pode-se perceber que a autora Ivani Fazenda toca no ponto crucial do trabalho. Quando se produz uma nova racionalidade quer dizer que temos um novo conhecimento buscado através do questionamento das ações, assim podendo interpretar o conhecimento como privilégio para todos e não apenas para poucos. E a autora segue pontuando essa ideia no mesmo trabalho:

[...] o que com isso queremos dizer é que o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliado através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo. (FAZENDA, 2011, p. 17).

Quando a pauta é o diálogo no processo interdisciplinar, se completa a proposta de fazer com que o conhecimento científico sofra uma fusão com o senso comum. As relações se tornam flexibilizadas na academia para que se tornem possíveis na troca de sabe-

res da escola. O importante papel na academia das licenciaturas é concretizar seus espaços comuns com o desenvolvimento científico em pesquisas nessa área, e na área das ciências humanas a melhor fonte de pesquisa ainda é a humanidade.

Hoje em dia o pensar e agir interdisciplinar se torna ainda mais difícil por conta da falta de interesse das pessoas para com o conhecimento científico. Essa aproximação do conhecimento científico com o senso comum recebe novas conexões quando lança seus olhares sobre as novas tecnologias. Na maneira como os criadores de startups produzem. O que torna fundamental a colaboração entre todas as partes envolvidas, desde a criação, no processo de desenvolvimento e na apresentação de um projeto interdisciplinar.

O texto “Ciências Humanas e Tecnologia: parceria do futuro” (FAE Business School, 2019) aborda a questão da ligação entre as ciências humanas e tecnologia. Destaca-se no texto que essa “interação gera uma parceria para o futuro”. O subtítulo do texto em questão é: “As duas áreas se complementam e é preciso estar preparado”. Se a solução traz que é preciso estar preparado, precisa-se saber de onde vem essa formação e se a preparação também é a certa em ambas as áreas de atuação:

[...] O futuro requer cada vez mais interdisciplinaridade para a criação de soluções para os problemas da sociedade. Estamos notando, nos últimos anos, que as inovações de alto impacto são baseadas em dois fenômenos: (I) convergência tecnológica (várias áreas do conhecimento sendo trabalhadas em conjunto); (II) convergência setorial (vários setores trabalhando em conjunto para criar novos negócios). (FAE Business School, 2019).

A ajuda entre as áreas das humanas e as tecnologias já colhe seus frutos e avança para um futuro repleto de projetos implementados na sociedade onde a troca de informações entra em conflu-

ência com várias áreas do conhecimento. Nesse trabalho, o senso comum ajuda a aproximação da academia das licenciaturas com o ambiente de pesquisa escolar e capta ideias para que as novas tecnologias interajam com esses conhecimentos tecnológicos. Assim, o conhecimento científico é implementado para a explicação do senso comum e entra em contato com as novas produções tecnológicas. “[...] a tecnologia é um meio de fazer as coisas na prática” (FAE Business School, 2019).

Conversação

De certa maneira, a linguagem usada na academia é especificamente empirista e pautada no saber científico, o que é extremamente necessário, naquele meio. No ensino básico, o aluno recebe a fala do professor como interceptor de conhecimento. A sala de aula traz o rito de sabedoria compartilhada, aulas acaloradas recebem extensos debates. Nesses debates descobrimos o quanto e como o conhecimento está sendo processado e aproveitado pelos alunos. Ao descobrir que todos podem ter o direito ao debate a conversação flui em escala crescente ao caminho do conteúdo que estava sendo exposto pelo interlocutor e mediador do debate. Daí a importância das metodologias usadas para expor o conhecimento. O que se busca na sala de aula é implementar o conhecimento do aluno dentro de uma linguagem que se encaixe na sua faixa etária, facilitando assim o entendimento do conteúdo.

Uma maneira eficaz de manter a atenção ativa é transformar o debate em uma conversação científica abordando o tema proposto. No livro, “A arte da conversação”, o autor Peter Burke (1995) exemplifica que a conversação pode se tornar algo competitivo:

Os primeiros autores modernos apresentaram algumas outras ideias que os teóricos modernos poderiam muito bem levar em consideração. Por exemplo, diversos tratados discutem a competição na conversação, condenando suas formas extremadas, mas admitindo o desejo de “brilhar”. Em outras palavras, o jogo poderia ser jogado de uma maneira “adversarial” e também de uma maneira “colaborativa”. Se a conversação é o equivalente verbal do tênis, existem alguns participantes que jogam para derrotar o oponente e não para manter a bola no ar durante o maior tempo possível.

Nos debates em sala de aula notam-se que as vezes a conversação tende à discussão sem sentido racional, mas o bom mediador pode “manter a bola no ar”. Nesse sentido, o conhecimento científico pode sim estar sempre em pauta nos debates de sala de aula.

Conclusão

Depois de decorrer sobre o tema apresentado e trazer algumas alternativas para sua implementação, o presente trabalho faz as considerações finais, nas quais não se pode parar de pesquisar sobre a interdisciplinaridade. É através da concretização de seus termos que poderá haver interação entre o senso comum munido de conhecimento científico com a pesquisa interdisciplinar. A conversação pode ser levada como mediadora no debate e poder unir as tecnologias existentes com esse processo de pesquisa fará com que o projeto se torne palpável para qualquer pessoa que queira perguntar, resolver e acrescentar seus conhecimentos, mesmo que conhecimentos comuns, mas serão revisados por toda a carga estudada e transformados em elos com as explicações sobre o conhecimento científico. Não mais abandonar a postura de pesquisa e unir todos os agregáveis para a boa prática científica, fica como uma breve proposta e um bom compromisso.

Referências

FAZENDA, C. A. Ivani. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAE CENTRO UNIVERSITÁRIO. FAE Business School. **Ciências Humanas e Tecnologia**: parceria do futuro - as duas áreas se complementam e é preciso estar preparado. FAE, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/especial-publicitario/fae-business-school/carreira-e-futuro/noticia/2019/04/02/ciencias-humanas-e-tecnologia-parceria-do-futuro.ghtml>. Acesso em agosto de 2021.

BURKE, Peter. **A arte da conversação**. Tradução de Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

DO PASSADO AO PRESENTE: OS IMPACTOS PÓS-MODERNOS NA POLÍTICA

Gustavo de Almeida

Os últimos anos marcaram a vida e no cotidiano das pessoas. Um dos motivos se deve ao fato de da pós-modernidade que transformou as estruturas construídas ao longo da idade moderna, sobretudo o iluminismo, marxismo e as crenças religiosas, questionando o conceito da verdade. Sendo assim, com a popularização das redes sociais e plataformas de fácil acesso, os pensamentos pós-modernos e as *fakenews* foram usados na vida política de uma maneira mais agressiva e contundente.

Essas transformações ficam nítidas principalmente na área política que se desfruta da veracidade dos fatos em benefício da população. Entretanto, o século XXI, traz novos desafios e mudanças que impactam na vida das pessoas, e faz recorrer aos momentos históricos do passado, como, por exemplo, ascensão do fascismo. Nesse caso, com as crises econômicas e sociais, os grupos extremistas chegam ao poder com uma retórica muito parecida. Temos como consequência disto uma repreensão das liberdades civis e um questionamento da veracidade dos fatos, com elementos racistas, misóginos, xenófobos e antissemitas. Ou seja, as redes sociais são usadas para a difusão de preconceitos e ataques a grupos vulneráveis para o crescimento reacionário conservador.

Será que as redes sociais têm influência e poderio na ascensão de grupos da extrema-direita? Este artigo tenta explicar esse fenômeno, através das mudanças recentes e a semelhança que esses grupos chegaram ao poder. As mídias digitais são um espaço fundamental para observar e analisar os movimentos e os jogos de linguagem que são usados para o convencimento das pessoas, muitas vezes aproveitando do sentimento individual para expressar uma

ideia ou uma visão de mundo que vai em coalizão com a harmonia, o respeito e a diversidade cultural.

O objetivo deste artigo é analisar criticamente esses ideais políticos e observar a ascensão conservadora, utilizando o conceito pós-moderno e as redes sociais, por entender que rompem ou fragilizam o sistema democrático dos países por políticos demagogos, populistas e autocráticos. O artigo visa compreender e descrever as mudanças que a sociedade está vivenciando atualmente no âmbito político. Para tanto, será utilizado como base uma revisão bibliográfica de diversos autores, como por exemplo, Jason Stanley, Steven Levitsky, Daniel Ziblatt, Noam Chomsky, Fredric Jameson, Henry Bugalho e outros que contemplam a pós-modernidade, *fakenews*, fascismo, ascensão da extrema-direita e matérias jornalísticas que abordam esses temas. Portanto o artigo se dividirá em três capítulos: Pós-modernidade na política; A ascensão reacionária através das redes sociais; e o Ódio na política: o engenho das *fakenews*.

Pós-modernidade na política

Quando em 1909, o manifesto futurista foi escrito pelo poeta italiano Filippo Tommaso Marinetti, um dos primeiros movimentos da arte moderna, ninguém percebeu que aquelas palavras descritas seriam tão prejudiciais ao mundo, pois foram o alicerce do movimento fascista de Benito Mussolini, além do nazismo de Adolf Hitler. A ideia da rapidez, do movimento, da exaltação nacionalista, do desenvolvimento tecnológico e industrial e a propaganda como divulgação foi a base para a destruição e a barbárie da 2ª Guerra Mundial e o imperialismo expansionista.

Em um dos trechos do manifesto futurista, Marinetti, deixa bem claro o objetivo do grupo em atacar pensamentos diferentes e as mulheres, assim como, pulsar para a violência e o patriotismo. “9. Queremos glorificar a guerra - única higiene do mundo -, o militarismo, o patriotismo, o gesto destruidor dos anarquistas, as belas ideias pelas quais se morre e o desprezo da mulher” (MARINETTI, 1909).

De lá para cá muitas coisas mudaram, se transformaram, porém a essência reacionária continua mais do que viva no século XXI, mas agora com outros protagonistas e outras funções. Através da

predominância do sistema capitalista aliado à disponibilidade da informação tecnológica, a polarização política se intensificou e a ciência se tornou apenas um jogo de linguagem na pós-modernidade.

Desta maneira, entende-se que

A condição pós-moderna costuma ser apresentada, tanto por seus defensores, como por seus adversários, de maneira bastante heterogênea. Uns a defendem, de forma mais incisiva, como uma nova etapa da sociabilidade humana, calcada em um novo modo de produção que, no limite, poderia já ter suplantado o capitalista. Viveríamos portanto em uma sociedade pós-capitalista. Outros, menos pretensiosos, tratam a condição pós-moderna como uma nova etapa da sociedade capitalista, onde os valores característicos da época moderna teriam sido superados. (CARCANHOLO, 2008, p. 3).

Neste contexto, os valores característicos da idade moderna, como o iluminismo, o marxismo, os valores familiares da moral e bons costumes e as crenças religiosas, estariam em queda e não conseguiriam mais explicar a realidade e a veracidade dos acontecimentos na era pós-moderna. Sendo assim, os eventos que aconteceram no século XX, a exemplo, a ascensão do fascismo, do comunismo, das duas guerras mundiais, a queda da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas seriam fruto dos ideais iluministas e da idade moderna.

Segundo Jameson (1989, p. 27), os últimos anos, mas podemos comparar com os dias atuais, foram catastróficos ou simplistas a respeito sobre o fim da ideologia, da arte, ou das classes sociais, a crise do leninismo, da social-democracia ou do Estado do bem-estar social. Nesse sentido, a pós-modernidade seria uma crítica a esses movimentos, e uma quebra radical com os padrões concebidos e afirmados da política, da cultura e principalmente da sociedade.

Mas o que o manifesto futurista idealizado por artistas italianos tem a ver com o século XXI e com a pós-modernidade? São discursos totalmente diferentes, em épocas distintas e com características consideradas revolucionárias. Porém foram e são muito utilizados na política, como forma de ruptura no que tange a sociedade e a cultura. Assim

Essa ruptura não deve ser tomada como uma questão puramente cultural: de fato, as teorias do pós-moderno- quer sejam celebratórias, quer se apresentem na linguagem da repulsa moral ou da denúncia- têm uma grande semelhança com todas aquelas generalizações sociológicas mais ambiciosas que, mais ou menos na mesma época, nos trazem as novidades a respeito da chegada e inauguração de um tipo de sociedade totalmente novo, cujo nome mais famoso é “sociedade pós-industrial” (Daniel Bell), mas que também é conhecida como sociedade do consumo, sociedade das mídias, sociedade da informação, sociedade eletrônica ou *high-tech* e similares. (JAMESON, 1989, p. 28).

Vivemos atualmente em uma sociedade globalizada e pós-moderna que transformou a vida de milhares de pessoas. Sendo assim, a retórica extremista no século XXI, o século da informação, da invenção tecnológica, da sociedade das mídias descrita por Jameson, ficou propícia para a discussão das verdades ou um revisionismo histórico.

A ascensão reacionária através das redes sociais

Para explicar melhor a influência reacionária na política, Jason Stanley discutirá como funciona o fascismo. Com isso, a política fascista inclui muitos métodos diferentes: um passado mítico, propaganda, anti-ciência, irrealidade, hierarquia, vitimização, lei e ordem, ansiedade sexual e apelos da noção de pátria e desarticulação do bem-estar público (Stanley, 2018).

O fascismo pode não ser exatamente como o tradicional do século XX, mas a propaganda atual reforça os mesmos dramas: de que os estrangeiros e os refugiados são uma ameaça e um perigo dentro e fora dos limites territoriais. Desse modo, precisa-se atacar Universidades e sistemas educacionais que contestam suas ideias, criando um Estado de irrealidade em que teorias da conspiração e as notícias falsas tomam o lugar e o debate confiável na sociedade. Nesse sentido, Stanley (2018, p. 17) afirma que “Nós somos trabalhadores e conquistamos nosso primeiro lugar com luta e mérito. Eles são

preguiçosos, sobrevivem dos bens que produzimos, explorando a generosidade de nossos sistemas de bem-estar social ou empregando instituições corruptas, como sindicatos”.

No processo de uma sociedade fascista é necessário a divisão de grupos, ou seja, a política de “nós” e “eles” com ataques, ameaças e a deterioração moral e ética de outros grupos. Isso só é possível com o auxílio das mídias digitais e de rádio, TV que expressam essas opiniões e se aliam a esse pensamento abertamente fascista e pós-moderno.

Segundo a ONG SaferNet Brasil (2020) o crescimento da atividade de células neonazistas está associado à retórica violenta e discriminatória do presidente Jair Messias Bolsonaro que, estigmatiza grupos vulneráveis, legitimando e empoderando pautas do movimento neonazista, como a eugenia e a segregação de pessoas, negras, LGBTQIA+⁸ e estrangeiros não europeus. Toda essa pauta teve um avanço e legitimação como demonstra a ONG, nas redes sociais, não só do Brasil, mas em todo mundo no mesmo período.

Incentivadas pelo governo federal de Jair Bolsonaro, os neonazistas representam uma parcela em crescimento no Brasil, em especial na região Centro-Sul do país que por coincidência, foi o berço dos deslocamentos populacionais europeus que se fixaram nessa região para a produção rural e o aumento populacional das áreas urbanas. Mas de que forma o governo demonstra simpatia e semelhança com o Nazifascismo? No início do ano de 2020, o secretário de cultura Roberto Alvin fez um discurso abertamente nazista, com um cenário inspirado no ministro da Propaganda Joseph Goebbels, a tese de Alvin era que a cultura brasileira precisa ser “purificada” de ideias libertárias e pluralistas e que na próxima década será “heróica e nacional” segundo a revista Istoé (2020). Um dos pilares de movimentos Nazifascista é a cultura e a sua carga ideológica contida nela, como a superioridade racial, a branquitude e o patriarcado.

Com isso, o governo compactua de cunho ideológico extremista, fazendo uma política e uma agenda nacionalista. Mas, não foi apenas esse episódio que a presença de conteúdo nazista esteve na conjuntura atual. Durante a pandemia de coronavírus (Covid-19) no de 2021, o presidente se encontrou com a líder do partido alemão AfD (Alternativa para a Alemanha), a deputada Beatrix Von

8 Engloba pessoas que são lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queer*, intersexuais, assexuais e outras minorias sexuais e de gênero.

Storch que em uma das suas falas disse que homens árabes eram estupradores e que a polícia deveria atirar contra imigrantes ilegais, segundo o site Guia do Estudante (2021). Então, por qual razão a população passa a acreditar e apoiar líderes anti-democráticos nos últimos anos?

Grupos conservadores conseguiram apoiadores nos últimos anos, atingindo a ciência e a veracidade dos fatos, por meio da recessão econômica, causada pela crise de 2008, a intensificação dos fluxos migratórios e a crise dos refugiados no mundo. Com a popularização das mídias digitais sem controle de fiscalização, e o clima de polarização e embates cada vez mais agressivos e divisores, a extrema-direita encontrou um campo fecundo para seu desenvolvimento.

Andrew Korybko afirma que “Ela não precisa derrubar um governo em si para dar certo – tudo que precisa é fazer com que a sociedade se divida, e a incerteza em larga escala, arauto do caos social, faz o resto” (2018, p. 13). Uma das estratégias para o avanço de grupos reacionários ou outros grupos políticos é o caos social, um ambiente em que a população está insegura, com medo, desempregada, a pobreza em crescimento, menos poder de compra, índices inflacionários altos e a queda no rendimento econômico familiar.

Nesse cenário, os problemas estruturais do país como a corrupção e os gastos públicos são expostos, como forma de bodes expiatórios para procurar culpados pela crise estabelecida. Dessa forma, nesses acontecimentos a insatisfação e a pressão política para resultados eficientes são grandes, nisso as redes sociais são formas de mobilização da população. Ou seja, nesse jogo de poder os radicais já levam a vantagem pelo sentimento e ambiente de constante vigilância política, uma situação em que a população está dividida e com incertezas para o seu futuro.

Aliado com as redes sociais é o exemplo da Primavera Árabe, onde diversos líderes autocráticos da África do Norte e Oriente Médio caíram por movimentos populares organizados pelo Facebook e outras mídias digitais. Em vista disso, Santos afirma que

É neste conturbado cenário que a extrema direita emerge, mas para tanto, lança mão de seu mais eficaz propulsor: o medo. É medo do desemprego, da insegurança, da perda identitária, que fomentam os discursos ultranacionalismo e euroceticis-

tas. E estes, por sua vez, provocam um enorme desequilíbrio ao sistema de integração regional pautado no ideal de cooperação e solidariedade entre seus membros. (2019, p. 403).

O continente europeu, assim como a política global, é marcado por um fortalecimento de grupos extremistas que ganharam poder na política. Podemos citar como exemplo, o partido político alemão Afd (Alternativa para a Alemanha) que teve um aumento significativo em sua popularidade a partir de 2017. Mostrando na história que desde o pós-guerra um partido ideologicamente da extrema direita não ganhava notoriedade. (SANTOS, 2019). Mesmo no berço do nazismo, esses grupos ganham destaque e adesão, colocando em perigo a vida em sociedade.

Podemos citar também, o partido de extrema-direita espanhol Vox que ganhou muitos membros no Congresso, com uma pauta exaltando o passado glorioso da Espanha, o catolicismo, a família tradicional, a caça e as touradas, seduzindo o eleitorado jovem masculino. Com isso, com a crise dos partidos tradicionais espanhóis surgiram *outsiders* que promovem ideais idênticos à ascensão Nazifascista e deixam o campo aberto para o crescimento dessas siglas. Vale ressaltar que a Espanha já teve um passado autoritário, durante a ditadura de Francisco Franco que tomou controle do país no século passado.

Por esta razão,

Confrontamos agora o avesso da verdade. Este é o instante no qual profissionais que trabalham com o saber devem estar dispostos a defender o conhecimento contra as investidas do obscurantismo, e no qual agentes políticos terão de evitar a corrosão das estruturas democráticas por figuras autoritárias que habitam num mundo de ilusões conspiratórias, onde comunistas espreitam a cada esquina. (BUGALHO, 2020, p. 16).

Assim, o fenômeno pós-moderno foi essencial para o crescimento destes partidos extremistas pelo mundo, contestando a veracidade dos fatos, onde qualquer pessoa poderia estar com a razão. Esses grupos ganharam popularidade com o advento das redes sociais e plataformas populares como o Facebook, Twitter, YouTube e WhatsApp. Com a desestabilização da ciência em tempos de crise

e uma rede de *fakenews* vários países passaram a ser governados por presidentes que atacam instituições governamentais.

Podemos citar como exemplo, a retórica contra os direitos humanos e a percepção da população acerca do tema. Com a associação “defesa de bandidos” e “presidiários” o significado de direitos humanos é deturpado e desconstruído. Um assunto em que radicais se sobressaem e repetem através de imagens, palavras com um sentido forte de amar ou deixar o país, de uma propaganda visual manipulativa para as pessoas crerem e seguirem. Para sustentar essa posição,

Uma pesquisa realizada pelo Datafolha, encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2016, apontou que 57% da população de grandes cidades brasileiras concorda com a frase “bandido bom é bandido morto”. Na prática, a afirmação é uma violação aos direitos humanos. Significa que mais da metade da população de grandes cidades defende a justiça feita pelas próprias mãos, atropelando o devido processo penal do Estado democrático de direito e defendendo o fim da vida de alguém, ou seja, violando o princípio mais básico dos direitos humanos: o direito à vida. (BBC, 2018).

Com o aumento da urbanização nas principais cidades brasileiras, a segurança pública virou um tema recorrente entre as classes média e alta. Associado com uma ampla divulgação midiática 24 horas das grandes emissoras de rádio e TV do país, a frase “bandido bom é bandido morto” estava em qualquer conversa do senso comum e com pessoas incentivando o discurso, aliado com uma justiça excludente. Nas redes de WattsApp ficou banalizado e qualquer um conseguia acesso a imagem de um “criminoso assassinando um cidadão”. Assim, políticos usam desse tema sensível para se promover e ganhar seguidores com propostas pró-armamentistas e contra uma suposta “cultura marxista” implementada por comunistas.

Dessa forma, Foucault utiliza da verdade para explicar a pós-modernidade no cenário político e o perigo da população em cair em falsas afirmações sobre a história

Mesmo assim, muitas vezes, os sistemas políticos buscam legitimar seu governo em nome de uma verdade imposta. Des-

sa forma, «nada é mais inconsistente que um regime político indiferente à verdade; mas nada é mais perigoso que um sistema político que pretende prescrever a verdade’ (FOUCAULT, 1994, p. 687).

Na visão de Chomsky, as formas de manipulação e propaganda política são uma forma de controlar a população. “ É preciso manter as pessoas atomizadas, segregadas e isoladas. Elas não podem se organizar, porque assim elas podem deixar de ser apenas espectadores da ação. Na verdade, se um grande número de pessoas com recursos limitados conseguisse se juntar para ingressar na arena política, elas poderiam vir e se tornar participantes” (p. 23, 2013). Na democracia a participação política de vários setores da sociedade é fundamental, mas são vistos como um perigo pelo sistema, a ascensão de outras classes e outros setores que não fazem parte da ordem ideológica, econômica, política e legal que constitui o Estado, ou seja, o *establisment* político.

Nessa ascensão radical, reacionária e conservadora, o que for uma organização política como sindicatos, movimentos sociais e ONGs, precisam ser atacados e desmembrados para que a divergência política seja mínima e que a participação popular seja pequena. Assim, queima de livros, censura de publicações jornalísticas, peças de teatros e obras de arte são fundamentais que aconteçam, já que esses grupos travam uma guerra contra os fatos, a realidade e a diversidade.

Neste contexto encontramos líderes populistas como: Donald Trump⁹, Jair Bolsonaro¹⁰, Rodrigo Duterte¹¹, Nicolás Maduro¹², Vi-

9 Ex-presidente dos Estados Unidos da América pelo partido Republicano sendo eleito em 2016 e conhecido por sua retórica de ameaças e mentiras. Durante a eleição estadunidense de 2020 protagonizou e incentivou apoiadores a invadirem o Capitólio, não aceitando a derrota democraticamente.

10 Atual presidente da República Federativa do Brasil sendo eleito em 2018 conhecido pela gestão catastrófica no meio ambiente e durante a pandemia de Coronavírus (Covid-19). Desde o início do mandato ataca instituições governamentais, como o Supremo Tribunal Federal (STF), grupos opositores, a ciência e a imprensa.

11 Atual presidente das Filipinas, eleito em 2016 depois de ter protagonizado uma campanha eleitoral centrada na guerra às drogas. Nos primeiros dias de governo 3500 ditos “traficantes” foram mortos.

12 Presidente da Venezuela desde 2013, substituindo Hugo Chávez. Um dos responsáveis pela crise econômica, social e migratória que fez milhões de venezuelanos se refugiarem em outros países.

ktor Orbán¹³, Andrzej Duda¹⁴ e porque não Vladimir Putin¹⁵? Seus governos são marcados pela presença da pós-modernidade e de uma rede de notícias falsas lançadas para a população que abalam as instituições democráticas. Apenas citei alguns, mas temos diversos líderes populistas que se utilizam do poder e as “brechas” constitucionais para se manter por mais tempo no cargo.

Ódio na política: o engenho das fakenews

As *fakenews* sempre existiram na humanidade, principalmente no âmbito político. Dependendo do período as pessoas não irão cair em falas enganosas, anticientíficas e preconceituosas. A desonestidade dos políticos não é novidade, mas a resposta do público a isso. O que mudou atualmente, para que a percepção da população acreditasse em mentiras?

Sobre as perspectivas políticas atuais podemos afirmar que,

Entramos em uma nova fase de combate político e intelectual, em que ortodoxias e instituições democráticas estão sendo abaladas em suas bases por uma onda de populismo ameaçador. A racionalidade está ameaçada pela emoção; a diversidade, por um movimento rumo à autocracia. Mais do que nunca, a prática política é percebida como um jogo de soma zero, em vez de uma disputa entre ideias. A ciência é tratada com suspeição e às vezes, franco desprezo. (D’Ancona, p. 19, 2018).

Em tempos de crise e falta de emprego, o ressentimento, ódio e a vingança se tornam comuns entre a população. Ninguém acreditaria em uma explicação colocando um meme (refere-se ao fenômeno de viralização de uma informação que se espalha em usuários das redes sociais, alcançando muita popularidade) em que ao se imunizar contra um vírus a pessoa se tornaria “jacaré”. Mas se mi-

13 Primeiro-ministro da Hungria, desde 2010 pelo partido Fidesz (União Cívica Húngara).

Conhecido pela agenda de governo ultradireitista e no ataque a imigrantes e homossexuais.
14 Presidente polonês do partido Lei e Justiça (PiS), reeleito em 2020, por uma agenda conservadora e nacionalista.

15 Governa a Rússia, desde a renúncia do primeiro-ministro Boris Yeltsen em 1999. Tem uma política de governo centrada no controle e na fiscalização da mídia e no ataque de grupos opositores.

lhões de pessoas compartilhassem esse conteúdo de teor inverídico e ele ficasse rotineiro, a percepção sobre esse assunto irá mudar. Por isso, é muito difícil desacreditar as pessoas, ou seja, desconstruí-las dos seus (pré) conceitos adquiridos durante a vida.

Outra forma, das pessoas acreditarem em *fakenews* é reescrever a história diariamente. Confundir as pessoas acerca do que aconteceu de fato no passado não tão distante é uma estratégia eficaz para o caos e divergências, como na ditadura militar brasileira que durou de 1964 a 1985. É estratégico para o grupo vangloriar militares que torturavam e combatiam divergências ideológicas, pois banalizar os direitos, a constituição e o Estado democrático é persuasivo para que suas ideias abjetas e difamatórias continue comum e sejam repetidas. Segundo o grande poeta, jornalista brasileiro Millôr Fernandes “O Brasil tem um enorme passado pela frente”. Então, como afirma Schwarcz sobre a utilização das redes sociais para informar a população

O uso das redes sociais, em vez dos veículos tradicionais de comunicação, também se comporta como elemento que aguça a comunicação bipartida. No vale-tudo da internet, não há tempo para confirmação dos fatos, documentos e fontes, tampouco para a autoria intelectual, ou para a análise menos passional do que aquela feita no “calor da hora”. (2019, p. 213).

Assim, o embate polarizado causa danos inimagináveis a uma população que não está preparada para divergências. Por exemplo, a brasileira que é autoritária, violenta e desigual. O país não tem uma tradição democrática plural, ao contrário em toda sua história republicana não consegue combater e dialogar o regime escravocata e as condições de vida da população de baixa renda, fora das Universidades e movimentos sociais. Então será que nessa sociedade desigual há espaço para a divergência política e a construção de um projeto de longo prazo?

Segundo o site G1 (2020), 70% dos brasileiros com internet já acreditaram em uma *fakenews* sobre coronavírus. Ou seja, nove em cada dez brasileiros já receberam um conteúdo de desinformação sobre a pandemia e destes dez, 7 acreditaram no conteúdo. Em uma pandemia mortal que avassalou o mundo todo, uma notícia falsa, uma desinformação, um erro médico e científico pode levar à

morte milhares de pessoas por causa das *fakenews* que recebem no WattsApp, Facebook, Twitter, Instagram e outros aplicativos. Nesse sentido, as redes sociais moldam a conduta dos indivíduos em sociedade.

A pós-modernidade, associada com o processo de crescimento reacionário, o uso de mentiras, acusações e ataques está aumentando. Como nos mostra Steven Levitsky e Daniel Ziblatt no seu livro “Como as Democracias Morrem”. Os principais indicadores de um comportamento autoritário são: Rejeição das regras democráticas, negação da legitimidade dos oponentes políticos, a tolerância ou encorajamento a violência e a propensão a restringir liberdades civis de oponentes, inclusive a mídia (LEVITSKY E ZIBLATT, 2018).

Ou seja, qual Estado-nação ainda não presenciou atitudes como essa? São raros. O fenômeno da negação da realidade, a distorção de fatos e o ceticismo governamental são compreendidos com o movimento pós-moderno reacionário, que busca o caos social para se difundir, em especial em crises econômicas e políticas.

Segundo Patrícia Campos Mello, (p. 167, 2020),

De forma geral, políticos encaram a mídia como inimiga. Não entendem porque a imprensa precisa investigar, criticar e fiscalizar os governos. O presidente vai além. Ele quer vencer as pessoas de quem lê jornais fica “desinformado”, e de que elas deveriam consumir informação diretamente das redes sociais dele e de seus apoiadores, sem filtros.

O presidente brasileiro é um dos responsáveis por desinformar com *fakenews* a população e levar a instabilidade ao país. Ataques a indivíduos que investiguem o governo, são tratados como inimigos da nação e postos aos “leões” nas redes sociais para tudo que é tipo de ofensas, intolerâncias, ameaças e desconstrução da imagem do indivíduo, não importando sua carreira profissional e a sua vida. Atitudes como essa, são comuns durante o seu mandato e não é por acaso que o Brasil se transformou em um lugar desagradável no mundo.

Dessa forma, Bugalho irá afirmar que,

Sabemos que há pessoas racistas e repletas de ódio neste mundo, mas geralmente, elas se mantêm isoladas ou reunidas em pequenos grupos. No entanto, a internet abriu a possibilidade para que estes indivíduos pudessem se encontrar onde quer que estejam no mundo e, através do contato com outros extremistas, reforcem as suas convicções. Já sabemos também que a própria estrutura da internet favorece a radicalização. As redes sociais, em particular, operam através de formações de bolhas e da recomendação de conteúdo que aumenta o nosso engajamento e interação. (2020, p. 88).

Ou seja, a própria internet favorece que grupos radicais ganhem popularidade e um maior número de seguidores. Assim como, na cultura do consumo, a internet tem algoritmos que propiciam a atenção e a mercantilização do conhecimento. No sistema atual, somos mergulhados numa bomba de informações a todo momento e isso é prejudicial para o desenvolvimento da ciência, que é tida como a mais chata e exaustiva. Muito mais simples, seguir um youtuber com a receita pronta do conteúdo.

Quando em 2016, o fenômeno pós-verdade foi eleito a palavra do ano. Segundo o Dicionário Oxford, não foi por acaso. Nesse mesmo ano, o país mais cobiçado pelo mundo, os Estados Unidos da América acabava de eleger Donald Trump, uma figura que utilizou da pós-verdade para atacar os candidatos e espalhar uma rede de notícias falsas, criada por ele próprio, utilizando o aplicativo do Facebook (UOL, 2016).

Uma mentira, contada diversas vezes se torna verdade, com os instrumentos de propaganda, senso comum e a rapidez das informações pelas redes sociais estas notícias passam a ser entendidas como uma informação verídica e promovem a desinformação na população. Não bastasse isso, esse recurso político se espalhou pela Europa, Ásia e América do Sul, causando rupturas democráticas ou uma sacudida nas instituições retratada pelo Levitsky e Ziblatt.

Desta maneira, Eugenio Bucci descreve o momento político atual como “A ideia contida aí é relativamente simples: a política teria rompido definitivamente com a verdade factual e passa a se valer de outros recursos para amalgamar os seguidores de suas correntes. É como se a política tivesse sucumbido ao discurso do tipo religioso e se conformado com isso” (UOL, 2016). Então, as *fakenews*

não se relativam ao campo social e cultural apenas, mas em especial ao político que é muito mais perigoso e avassalador quando uma informação inverídica é compartilhada.

Esses três elementos: Pós-modernidade, pós-verdade (*fake-news*) e a democracia continuam juntos e ligados um com o outro. Com isso

Isso implica uma redefinição ou, mais exatamente, um redescobrimto do bem comum, de um saber-viver juntos e de um novo sentido para a aventura de viver. Claro que dirão que isto é utópico. Também não se está pensando que tratar de um assunto com esta capacidade para gerar polêmica será fácil. Mas o que é certo é que não se pode continuar por mais tempo nesta “racionalidade irracional” em que está mergulhado o mundo atual. (CRUZ, 2008, p. 259).

Em razão disso, o mundo pós-moderno tem muito acesso a tecnologia que de alguma maneira, traz benefícios e malefícios, porém sua presença é imprescindível para a construção de convicções e divulgação do conhecimento para manter as liberdades individuais e um Estado democrático de direito.

Considerações finais

De acordo com Kant (1873, p. 65) para o esclarecimento é crucial a liberdade e a autonomia do indivíduo em escolher os seus pensamentos e afastar-se da menoridade. Logo, o iluminismo, assim como outras correntes de pensamento, como o marxismo, o positivismo são fundamentais para explicar e analisar a realidade em que vivemos hoje. Deixá-los de lado seria um retrocesso, como os partidos extremistas que estão em ascensão pelo poder ou políticos populistas e demagogos que influenciam no modo de vida das pessoas e o convívio em sociedade.

Nesse sentido, o poder que as redes sociais exercem é muito grande, em um mundo onde o espaço da informação rege o comportamento social. No jogo político pós-moderno a linguagem transmitida à população nem sempre se baseia em fatos, mas sim

no interesse e na repercussão que uma mensagem enganosa de fácil entendimento causa. Ataques e ameaças contra a democracia liberal e a grupos distintos da sociedade se tornaram comuns, com a queda da credibilidade científica. Ou seja, quem tem a melhor e mais simples explicação tem o poder. Com isso, quem conhece o passado tem o controle do futuro, pois se usa da verdade e dos acontecimentos passados para deturpá-la ao seu favor aprofundando no caos econômico, político e social.

Portanto este artigo pretendeu analisar criticamente o fenômeno pós-moderno e sua atuação na política, em especial, na ascensão de grupos extremistas pelas redes sociais. É de extrema importância compreender o momento que vivenciamos, para que não cometemos os mesmos erros e perseguições como no passado. Com o objetivo da pluralidade de ideias e a diversidade social, o artigo tentou esclarecer os riscos sociais que atingem diversos países, sempre visando o modelo democrático.

Referências

BBC. O que são direitos humanos e por que há quem acredite que seu propósito é a defesa de ‘bandidos’?. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43465988>. Acesso em: 01 de mai. de 2020.

BUGALHO, Henry. **Minha Especialidade é Matar: Como o Bolsonarismo Tomou Conta do Brasil**. Curitiba, PR: Kotter Editorial, 2020.

CARCANHOLO, Marcelo Dias; BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha. **A Atual Ideologia Conservadora e o Capitalismo Contemporâneo: Uma Crítica à Teoria Pós-Moderna Neoliberal**. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807091134410-.pdf>. Acesso em: 27 de abr. de 2020.

CARTA CAPITAL. **5 Países que embarcaram na rota autoritária da extrema-direita em 2019**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/5-paises-que-embarcaram-na-rota-autoritaria-da-extrema-direita-em-2019/>. Acesso em 17 de ago. de 2021.

CHOMSKY, Noam. **Mídia: Propaganda Política e Manipulação**. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

CONTROVÉRSIA. **Dados Indicam Crescimento do Neonazismo no Brasil**. Disponível em: <https://controversia.com.br/2020/12/02/dados-indicam-crescimento-do-neonazismo-no-brasil/>. Acesso em 17 de ago. de 2021.

CRUZ, Paulo Márcio. **Democracia e Pós-Modernidade**. Disponível em: http://hp.unifor.br/pdfs_notitia/2838.pdf. Acesso em: : 29 de abr. de 2020.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-Verdade: a Nova Guerra Contra os Fatos em Tempos de Fake News**. Tradução Carlos Szlak. 1º ed. Barueri: Faro Editorial, 2018.

ENTRELINHAS. **Manifesto Futurista de Marinetti**. Disponível em: <https://entrelinhas.livejournal.com/53219.html>. Acesso em: 30 de abr. de 2020.

G1. **70% dos brasileiros com internet já acreditaram em uma fake news sobre coronavírus**. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/05/03/mais-de-70percent-dos-brasileiros-com-internet-ja-acreditaram-em-uma-fake-news-sobre-coronavirus.ghtml>. Acesso em 16 de ago. de 2021.

GONÇALVES, Victor. **Pós-verdade e pós-modernidade**. Disponível em: <http://www.enfermaria6.com/blog/2017/1/22/ps-verdade-e-ps-modernidade>. Acesso em 29 de abr. de 2020.

GUIA DO ESTUDANTE. **Extrema-direita: Bolsonaro se encontrou com uma nazista?**. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/extrema-direita-por-que-bolsonaro-encontrou-se-com-uma-nazista/>. Acesso em: 15 de ago. de 2021.

ISTOÉ. **Um governo flertando com o nazismo**. Disponível em: <https://istoe.com.br/um-governo-flertando-com-o-nazismo/>. Acesso em: 15 de ago. de 2021.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2918898/mod_resource/content/1/516_13_apoio_JAMESON_a%20logica%20cultural%20do%20capitalismo%20tardio_pos%20modernismo.pdf. Acesso em: 28 de abr. de 2020.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que e “Esclarecimento”?** (*Aufklärung*). 9^o ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KORIBKO, Andrew. **Guerras Híbridas**: A abordagem adaptativa Indireta com Vistas à Troca de Regime. EDITORA EXPRESSÃO POPULAR; 1^a edição. 2018.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as Democracias Morrem**. Tradução: Renato Aguiar. 1^o ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Tradução: Ricardo Côrrea Barbosa. 12^o ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MELLO, Patrícia Campos. **A Máquina do Ódio**: Notas de uma Repórter sobre Fake News e Violência Digital. 1^o ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SANTOS, Fernanda Araújo Mota; OBREGÓN, Marcelo Fernando Quiroga. **A ascensão dos partidos políticos de extrema direita na Europa**: os possíveis reflexos desse fenômeno para União Europeia. Disponível em: <file:///C:/Users/ASUS%20TOUCH/Downloads/Dialnet-ElSurgimientoDeLosPartidosPoliticosDeExtremaDerech-6967936.pdf>. Acesso em: 30 de abr. de 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. 1^o ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

STANLEY, Jason. **Como Funciona o Fascismo**: A Política do “Nós” e “Eles”. Tradução Bruno Alexander. Porto Alegre: LePM, 2020.

UOL. Banca de Redações: **Pós-verdade, opinião pública e democracia**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacoes/o-peso-da-pos-verdade-na-sociedade-pos-moderna.htm>. Acesso em: 28 de abr. de 2020.

UOL. **Por que 'pós-verdade' foi a palavra do ano e o que ela diz sobre 2016.** Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/12/31/por-que-pos-verdade-foi-a-palavra-do-ano-e-o-que-ela-diz-sobre-2016.htm>. Acesso em: 29 de abr. de 2020.

PÓS-PANDEMIA, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Camilo Darsie

Início esta reflexão argumentando que endemias, epidemias e pandemias nunca foram descartadas da lista de possíveis problemas a serem enfrentados por diferentes populações. De tempos em tempos, em distintos lugares do mundo, dadas as suas condições sanitárias ou dinâmicas espaciais – naturais e sociais –, questões como flexibilidade gênica, seleção natural, resistência aos antirretrovirais, infecções de novos hospedeiros e perturbações ecológicas ocasionam mutações virais que resultam em novas doenças (DUARTE, 2020).

Desta maneira, até que sejam desenvolvidos recursos necessários para o controle e diminuição dos impactos causados pelas enfermidades emergentes, surtos infecciosos podem atingir diferentes lugares, países ou continentes causando danos de maior ou menor intensidades. Conforme argumentei em outro momento, crises sanitárias ocorridas no passado advertiram e instrumentalizaram cientistas, governos e agências nacionais e internacionais sobre os riscos aos quais diversas populações estão expostas em caso de possíveis novas pandemias, especialmente em um mundo globalizado. No mesmo contexto, ações educacionais realizadas por meio de diferentes meios foram orientadas por especialistas e articuladas às políticas e princípios de educação e saúde globais como forma de preparar populações para ações coletivas de promoção da saúde, controle de riscos e enfrentamento de doenças (SOUZA, 2014, DAR-

SIE, HILLESHEIM e WEBER, 2021).

Certamente, há uma discussão mais aprofundada sobre as dinâmicas que motivam tais práticas sanitárias. Contudo, neste momento, me limito a afirmar que o conjunto de argumentos acerca da segurança da vida, relativo ao enfrentamento de doenças, que anos atrás parecia exagerado, passou a ter maior sentido a partir do ano de 2019, quando se iniciou a crise causada pelo Coronavírus 2 (SARS-CoV-2) e pela Covid-19. O funcionamento de um mundo globalizado, capitalizado, polirrítmico e desigual ajudou a criar o cenário favorável para tal. Para além da doença, que vem causando milhões de mortes pelo mundo, a crise é marcada pelos desajustes econômicos, políticos, sanitários, educacionais e de crenças que desestabilizaram o discurso da saúde, tensionando também os campos educacional e científico.

Diante disto, daqui para adiante, parto dos seguintes questionamentos a fim de pensar sobre a Educação neste contexto que passou a ser chamado de “pós-pandemia”: 1) Qual o significado da expressão pós-pandemia e seus possíveis efeitos educacionais? 2) O que podemos pensar acerca da Educação no contexto da crise?

Adianto que meus argumentos não visam prever novas práticas, rumos ou transformações a partir do vislumbre de caminhos considerados mais positivos ou otimistas. Na direção oposta, penso em comentar o presente para promover reflexões acerca da Educação a partir de uma visão problematizadora em relação ao modo como temos encarado as iniquidades sociais, políticas e educacionais. Para tanto, em um primeiro momento tensiono a noção de pós-pandemia e, após, discuto assuntos relacionados à Educação, enquanto campo do conhecimento, a partir do modo de vida neoliberal em que nos inserimos na atualidade.

A emergência da noção de “pós-pandemia”

Na direção de contemplar as indagações apresentadas, discuto questões relacionadas ao significado e à força disto que conveniou-se chamar de “pós-pandemia”. Entendo que algumas das respostas acerca do significado do termo poderiam ser oferecidas a partir de duas lógicas que considero distintas, porém complementares.

Uma delas, que tem sido bastante popularizada, destaca a diminuição de índices preocupantes de infecções, adoecimento e internações, principalmente, após o início da vacinação em determinadas nações e/ou regiões. Nesta direção, destaco que a partir de uma pesquisa rápida no site de buscas *Google*, em outubro de 2021, por meio da expressão “significado de pós-pandemia”, observei que as interpretações acerca do tema articulam-se a diversos campos, sendo relacionadas ao fim da crise e à necessidade de retomada das ações cotidianas.

Considerando apenas a primeira tela de resultados, destacaram-se um dicionário, cujos significados sugeridos apontam para um período definido como o “fim do isolamento social”; um site de trabalhos escolares que indica uma intensa transformação nos modos de vida de trabalhadores e estudantes, marcada pelo uso de tecnologias e pelo desenvolvimento de atividades remotas; uma conhecida revista de negócios que indica a retomada de vagas de emprego nos Estados Unidos da América ao mesmo tempo em que projeta a tendência para o Brasil; agências de turismo que discorrem sobre os novos modos de viajar; uma matéria publicada por um famoso portal brasileiro sobre F.O.D.A (*Fear of Dating Again*), uma possível síndrome resultante do distanciamento e isolamento sociais que, segundo seu conteúdo sensacionalista, caracterizará o mundo pós-pandemia.

Certamente entendo que há outras fontes consideradas mais consistentes para discutir o tema, contudo, optei pelos resultados do *Google*, justamente por acreditar que tais matérias, sites e argumentos atravessam grande parte da população por meio da busca por informações. A *Google* é uma empresa com significativa participação no que pode ser entendido como reconfiguração da realidade, especialmente por ser sinônimo de auxílio na busca por informações, mais destacadamente na cultura ocidental (BRITTES, et al., 2021). Assim, as opções apresentadas por ela, por meio dos resultados de buscas e anúncios disponíveis, produzem os modos de entender e viver a crise, já que ao mesmo tempo em que a descrevem, a constituem enquanto fenômeno social.

Conforme apontam estudos, “é por intermédio das imagens, discursos e narrativas postas em circulação por revistas, jornais, publicidades etc., que aprendemos a ser sujeitos de um certo tipo e é por meio da produção e circulação dessas representações que as pedagogias culturais operam” (COSTA; ANDRADE, 2015, p. 852). Desta maneira, aquilo que artefatos culturais fazem circular sobre a pandemia tem delineado o que entendemos, pensamos e falamos, por exemplo, sobre a doença, sobre os efeitos e sobre as consequências da pandemia e, ainda, sobre o esgotamento das preocupações acerca dela. Tais artefatos instituem tudo o que entendemos a partir da expressão “pós-pandemia”, pois trata-se de um conhecimento que emerge dos jogos de forças entre diversos valores morais e culturais.

É claro que existem dados e materialidades que sustentam tais argumentos, mas destaco as práticas de subjetivação por meio dos agenciamentos promovidos por ferramentas midiáticas que orientam sujeitos no que se refere à interpretação de tais evidências. Silva e Araújo (2020, p. 10), ao discutirem o racismo estrutural, apontam para o que chamam de “agência algorítmica”. Os autores

destacam que o poder de agenciamento dos algoritmos ocorre por meio de uma imensa rede de humanos e máquinas que estabelece “uma série de tendências mais ou menos explícitas [...] que reforçam ou replicam discriminações e opressões”. No que se refere à ideia de pós-pandemia, não é diferente. São as verdades, mentiras, opiniões e diversas discussões sobre a temática que ao serem publicadas, postadas, compartilhadas, curtidas e comentadas têm produzido os modos de compreendê-la e os conflitos e desafios ligados ao seu manejo.

Neste contexto, tendo em vista que vivemos em mundo guiado pelas relações políticas e financeiras, a ideia de pós-pandemia também emerge como uma construção econômica que se articula à cultura. Não significa dizer que os argumentos acerca da retomada de atividades sejam perversos, mas, para além disso, que são elaborados no interior de uma rede de poder que direciona os modos de enfrentar e/ou conviver com a doença, tornando as decisões individuais e coletivas menos dispendiosas.

Na perspectiva em que se insere o argumento que apresento, nada escapa da ordem do discurso, ou seja, não há saberes que não sejam produzidos em uma dada rede de verdades. Assim, a noção de que o pós-pandemia é garantido pelas vacinas e pela diminuição dos casos de infecções e internações não se desvincula de outras narrativas que promovem o retorno àquilo que passou a ser chamado de “normalidade”.

Os enunciados e práticas emergentes nos campos da Educação, Medicina, Turismo, Negócios, entre outros são conduzidos por sujeitos que os produzem e os replicam a partir da subordinação aos objetivos do crescimento macroeconômico, a tal ponto que o próprio bem-estar individual e coletivo é sacrificado por propósitos considerados maiores. Destaca-se o *Homo Oeconomicus* – o sujeito do neoliberalismo – cujas escolhas baseiam-se nos seus próprios

interesses de produtividade. Tal sujeito serve de sustentação para a governamentalidade que molda a racionalidade em um contexto neoliberal (FOUCAULT, 2008; BROWN, 2015). É nessa dimensão, que a ideia de pós-pandemia, por meio daquilo que se fala sobre ela, nos convence de que os piores efeitos e/ou prejuízos ficaram para trás ou que devem ser deixados de lado com certa urgência.

São argumentos sobre a necessidade de socialização entre pessoas, saúde mental, sofrimento psíquico, planejamento financeiro, por exemplo, que articulados ao viés econômico buscam encerrar as preocupações com a doença ou, ao menos, as normas de etiqueta e segurança que envolvem o distanciamento social. “É preciso que os sujeitos circulem e convivam uns com os outros para que a economia continue girando!” Neste sentido, o pós-pandemia seria apenas um momento – uma marcação cronológica – no qual a doença já foi superada.

A outra forma de compreender o significado de pós-pandemia refere-se ao enfrentamento da doença, desde sua emergência, marcada por estratégias de cunho científico, biológico e humanitário globalmente organizadas que destacaram as iniquidades sociais em diferentes escalas. Podemos pensar nos avanços, cooperações, competições e negligências que oportunizaram o desenvolvimento de tratamentos, equipamentos e distribuição de vacinas a partir de uma “grande força de trabalho” realizada entre pesquisadores, profissionais de diversos campos do saber e sociedades de diferentes lugares do mundo, bem como acordos internacionais de responsabilização e auxílio a países necessitados.

Destaco que a empreitada, assim como referido anteriormente, foi – e é – moldada, também, pela lógica do *Homo Oeconomicus*, contudo, por meio de forças que convenciamos chamar de “humanitárias”. Me arrisco a argumentar que o jogo de poderes que produziu a lógica de solidariedade, a qual movimentou os primei-

ros meses da doença, não considerava, contudo, o prolongamento da crise. Conforme a economia, as relações diplomáticas e as políticas internas de diferentes nações passaram a ser colocadas em risco, novas tramas discursivas trataram de modificar as preocupações acerca da crise, mudando os rumos da pós-pandemia.

Ao acreditarmos que as sociedades (re)estabeleceriam a relevância da empatia, da colaboração e da equidade nos iludimos, especialmente no Brasil. A lógica neoliberal que nos molda enquanto sujeitos produtivos e independentes acirrou posturas favoráveis a aniquilação das vidas de alguns em favor das vidas de outros, por meio de uma complexa dinâmica entre estratégias biopolíticas e necropolíticas.

Tais estratégias desenvolvem-se articuladas enquanto se desdobra a pandemia de Covid-19. Elas são compostas pelos índices que envolvem as dificuldades decorrentes da crise e os números que compõem as preocupações econômicas. Consequentemente, forçaram a gradativa retomada de atividades produtivas e comerciais – necessárias, porém desiguais – e o aumento dos casos de infecções enquanto fortalecia-se a ideia de autogestão dos cuidados para o controle da doença. Estipulou-se que cada sujeito cidadão é responsável pelo seu adoecimento/saúde bem como pelo seu empobrecimento/enriquecimento, de acordo com as escolhas feitas acerca dos modos de enfrentar a pandemia (DARSIE, 2020).

É esta lógica de vida pautada, protegida e oportunizada (biopolítica) pela possível morte de alguns (necropolítica), mesmo que não reconhecida clara e facilmente, que fez emergir a sensação de finalização da doença. Conforme destacado anteriormente, as ações coletivas de fortalecimento de populações e comunidades vulneráveis ditou os rumos da crise, inicialmente. Há anos não vivenciávamos envolvimento tão grande de diversos setores, grupos e sujeitos com comunidades carentes, porém, após alguns meses, foi a meri-

tocracia que voltou a ditar as regras. Foi necessário, neste contexto, fortalecer a invisibilidade dos mortos, problematizar os medos e apreensões de trabalhadores, minimizar alguns riscos e maximizar outros para que o sujeito neoliberal tenha retomado as práticas de trabalho e produção, em um momento “pós-pandêmico”. Enfim, vida e morte articuladas para que a pandemia finalmente tenha “acabado”.

O pós-pandemia, portanto, a partir deste argumento, não diz respeito a um momento que representa o fim da crise ou da doença. É um modo de ser e de estar no mundo – no interior da crise – que lida com a vida e a morte enquanto peças de um mesmo jogo, no qual alguns vencem e outros perdem ao mesmo tempo em que vendam os olhos para não enxergarem uma pandemia que não se encerrou.

Neste jogo, por exemplo, ignoram-se os continentes, os países, as regiões e as pessoas – algumas muito próximas – que ainda não podem contar com medidas de segurança adequadas ou tratamentos e cuidados quando necessário. Para além disso, ignoram-se as dificuldades econômicas e os altos índices de pobreza que têm tornado a doença mais arriscada para alguns e mais vantajosa para outros. O pós-pandemia não significa um fim, mas uma maquinaria na qual ainda estamos inseridos, fazendo-a funcionar.

A educação no contexto da crise

Não é difícil encontrar, especialmente a partir do momento da retomada das atividades educacionais, novos e velhos comunicadores que destacam as “grandes transformações e oportunidades do pós-pandemia” – uma noção de fim da crise e de oportunidade emergente que se enquadra na discussão anterior.

Neste contexto, as redes sociais, os canais midiáticos e diver-

sas outras tecnologias aproximaram, distraíram e, em alguns casos, salvaram muitas pessoas da solidão durante as fases de isolamento e distanciamento sociais. A possibilidade de formação, capacitação e entretenimento por meio de diferentes mídias, com custo relativamente baixo, conforto e segurança foi uma das características do modo de estar no mundo pós-pandemia, mesmo que temporária, visto que foi importante estabelecer seu fim para estimular o retorno de atividades presenciais.

Certamente, muitas ideias interessantes ganharam visibilidade e servirão de sustentação para novas reflexões, porém tornou-se relevante – uma verdadeira habilidade técnica – compreender que muitos argumentos foram produzidos de longe, em outros campos e práticas, a partir de vivências limitadas que, muitas vezes, mais atrapalham do que ajudam as discussões sobre Educação. Conventiou-se, por meio de tantos comunicadores, a se acreditar, popularmente, que a Educação é um campo formado por meio de opiniões individuais, de diferentes cientistas, profissionais, políticos e influenciadores que fazem propostas sem sequer conhecerem o dia-a-dia e as dinâmicas que envolvem professores, estudantes e demais sujeitos da Educação.

Destaco, neste caso, que os argumentos mais comuns, preferidos por quem toma a Educação enquanto lugar de visitaçã, buscam atacar, por meio de seus “contrapontos”, temas de grande relevância educacional, que por anos têm sido investigados, problematizados e transformados por profissionais da área – por exemplo, questões acerca de gênero, raça, sexualidade e direitos humanos. Esta é uma das importantes questões a serem atentadas no mundo pós-pandemia.

A partir de uma combinação entre tensões ideológico-políticas, crenças acerca dos saberes educacionais e lógica econômica muitos “especialistas” se colocaram a disposição da área de modo

irresponsável. O pós-pandemia, a partir do engajamento dos sujeitos neoliberais fez emergir ou intensificar ares de enfrentamento, de inovação, de aproveitamento de oportunidades e de transformação em meio ao caos causado por velhas desigualdades sociais que envolvem a Educação, tanto no mundo quanto no Brasil.

Diante disto, destaco que o campo da Educação precisa ser tomado para discussão com responsabilidade e por profissionais que o estudam profundamente e o vivem de forma intensa. Não são julgamentos morais ou valores individuais, amadores, capazes de resolver os desafios enfrentados por estudantes, professores e pesquisadores da área, pois as dificuldades são mais profundas. Segundo apresentado pela Unesco (2020), mais de 1,5 bilhão de estudantes foram prejudicados pela pandemia em todo o mundo. O Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020) indica que mais de 40% dos países mais pobres não puderam apoiar seus estudantes durante a pandemia. No caso do Brasil o número de crianças e adolescentes sem acesso a práticas educacionais saltou de 1,1 milhão, em 2019, para 5,1 milhões em 2020 (UNICEF-CENPEEC, 2021). Ainda, a pandemia aprofundou a desigualdade social, aumentando a quantidade de pessoas em situação de extrema pobreza. Em março de 2020, início da crise no Brasil, havia cerca de 13,5 milhões de pessoas nessa condição. Um ano depois, registrou-se um aumento de 5,8%, equivalente a 784 mil brasileiros. (DIEESE, 2021)

Tais dados indicam, claramente, que as narrativas otimistas sobre os rumos da Educação no pós-pandemia não dão conta das realidades vividas por grande parte dos estudantes e, portanto, direcionam-se apenas a um recorte do sistema educacional que abrange uma pequena porção de brasileiros. Penso que esta questão tem nos convocado a minimizar as iniquidades que constituem a educação brasileira, porém negligenciamos tal chamado enquanto apoiamos ideias “inovadoras”, direcionadas a poucos, como forma

de sermos “mais otimistas”.

É claro que devemos pensar na importância das inovações e transformações, já que esta é uma prática fundamental em qualquer território teórico, contudo defendo fortemente a necessidade de se estranhar – e aniquilar – as desigualdades que dividem as políticas públicas de educação e os serviços oferecidos por meio do setor privado.

Frequentemente, no Brasil, a distinção entre Educação Pública e Educação Privada acentua o abismo entre as condições e recursos disponíveis para diferentes estudantes, tornando mais confortáveis – e otimistas – as discussões associadas aos contextos educacionais privados. São estes ambientes e seus sujeitos que passam a servir de modelo educacional, em diferentes níveis, especialmente pelos maiores índices de pontuação em testes e ocupação de vagas almejas popularmente que são associados a ele. Partindo do que foi dito sobre o *Homo Oeconomicus*, o jogo de poder econômico subjetiva sujeitos nesta direção e faz com que tanto as escolas quanto as universidades fortaleçam a distinção entre os serviços estatais e não estatais, mesmo quando procuram resolver problemas da atualidade e promover o empoderamento de grupos em situação de vulnerabilidade ou desvantagem social.

Por meio deste apontamento pretendo destacar o fato de que não raro temos investido em saberes que individualizam a vida e promovem a ideia de meritocracia, por meio de nossas práticas didáticas. Se observarmos estratégias estatais como a Base Nacional Comum Curricular, por meio do seu eixo de Empreendedorismo ou a inserção da Educação Financeira nas escolas, podemos compreender como a lógica econômica – do neoliberalismo – passou a fazer parte da Educação Básica.

A necessidade de tensionamento que pretendo destacar, não diz respeito à importância destes temas, mas aos modos como fo-

ram produzidos, por meio de enunciados e práticas que os tornaram parte relevante das formações básica e superior. Foi significada e oficializada a lógica do mercado no contexto educacional e, provavelmente, nem percebemos que nós, professores, auxiliamos tal movimento. Assim, minha principal provocação diz respeito ao fato de a Educação ter, de certo modo, em muitos casos, esquecido o coletivo enquanto promovia o individualismo.

Na busca por soluções para os problemas do nosso tempo, valores como empatia, solidariedade, coletividade foram confundidos com posicionamentos político-ideológicos e substituídos por ideais relacionados aos índices de crescimento pessoal, à superação de limites individuais e à produção de renda por meio de estudo e aplicação econômica. As soluções para os problemas coletivos passaram a ser pensadas por meio ações e esforços individuais que, nos dias de hoje, parecem mais eficazes, rápidas e de fácil aplicação.

Não pretendo culpar determinadas pessoas ou instituições por tais acontecimentos, pois conformaram-se (conformamo-nos) em rede, a partir de relações complexas de poder. Porém, esperança, lanço mão do tema com o intuito de reativar discussões que compreendam valores outrora considerados indispensáveis para as sociedades democráticas.

Encerramento

Conforme anunciei na Introdução, minha intenção foi refletir sobre o significado da expressão pós-pandemia, seus possíveis efeitos educacionais e sobre a Educação no contexto da crise em que estamos inserimos.

De maneira reduzida, retomo que o pós-pandemia, conforme entendo, é um modo de vida emergente da disputa entre as estratégias biopolíticas e necropolíticas. A partir dele, passamos a fazer

parte de um jogo de poderes que promove a vida ao mesmo tempo que a descarta, sem que possamos – ao menos por muito tempo – sentir culpa pelas vidas que deixamos escapar.

No pós-pandemia, o *ethos* neoliberal nos conduz à produção de recursos e à reprodução de uma lógica de produtividade, nos limitando a pensar por uma perspectiva individualizante e competitiva, mesmo que tenha indicado movimentos diferentes no início da crise. Neste modo de vida, emergente dos desdobramentos da Covid-19, talvez tenhamos perdido a oportunidade de pensarmos nas vidas coletivamente e passamos a cuidar de nossas próprias sortes, individualmente.

No que diz respeito à Educação, o pós-pandemia intensificou – e aumentou a exposição – as iniquidades de acesso a recursos pedagógicos, tanto no Brasil quanto no mundo. Neste cenário, as diferenças existentes entre instituições públicas e privadas se tornaram mais evidentes, pois ao mesmo tempo em que uma pequena parte da população encontrou oportunidades de crescimento e transformação – otimistas – outra grande parcela enfrentou limitações originadas nas ainda precárias condições de vida e escolares.

Referências

BROWN, Wendy. **Revisando Foucault: homo politicus e homo oeconomicus / terceiro capítulo de Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution** (Nova Iorque: Zone Books / MIT Press, 2015). DoisPontos, [S.l.], v. 14, n. 1, nov. 2017. ISSN 2179-7412. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/48108>>. Acesso em: 23 set. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/dp.v14i1.48108>.

BRITES, L. S.; VIEIRA, M. J. F.; ZAGO, L. F.; ROCHA, C. M. F. **Health on Google in pandemic times**. Research, Society and Development, v. 10, n. 10, p. e382101019087, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19087>. Acesso em: 22 sep. 2021.

COSTA, M. V.; ANDRADE, P. D. **Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas**. Perspectiva, v. 33 n. 2, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p843>>. Acesso em: 21 out 2021

DARSIE, C., HILLESHEIM, B. e WEBER, D. L. **O discurso de controle de doenças da Organização Mundial da Saúde e a produção de espacialidades nacionais**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 25, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/interface.200587>>. Acesso em: 22 set 2021.

DIEESE. **Desigualdades sociais e econômicas se aprofundam**. Boletim de Conjuntura, n. 29, 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2021/boletimconjuntura29.html>. Acesso em: 21 out 2021.

DUARTE, R. **A ciência no divã: como prever o constante aparecimento de doenças por novos vírus?** Portal PEBMED, 2020. Disponível em: <<https://pebmed.com.br/a-ciencia-no-diva-como-prever-o-constante-aparecimento-de-doencas-por-novos-virus/>>. Acesso em: 22 set 2021
FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SILVA, M. L.; ARAÚJO, W. F. **Biopolítica, racismo estrutural-algorítmico e subjetividade**. Educação Unisinos, v. 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.40>. Acesso em: 21 out 2021.

UNESCO, **Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all**. Unesco, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 21 out 2021.

UNICEF/CENPEC. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Unesco/Cenpec, 2021. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/pesquisa/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 21 out 2021.

SOUZA, Camilo Darsie. **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. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95666>. Acesso em 7 de março, 2022.

EDUCAÇÃO E BARBÁRIE: REFLEXÕES A PARTIR DE THEODOR ADORNO

Francisco Fianco

Adorno em particular, e a teoria crítica da escola de Frankfurt em geral, identificaram na sociedade contemporânea o que eles chamaram de ‘mundo administrado’, ou seja, uma organização social e ideológica que não precisa mais se justificar, pois eliminou de uma vez por todas a possibilidade de crítica através de um processo de embrutecimento da subjetividade humana operado através, principalmente, dos meios de comunicação em massa. A vida humana, nesse contexto, segue sendo explorada como mercado consumidor e permanece artificializada. Adorno aborda esse processo em diversos aspectos na obra *Minima Moralia*, “uma fascinante coleção de aforismos e fragmentos que abordam, de modo entrelaçado, temas da ética, da cultura, da sociedade, do conhecimento, da psicologia e, naturalmente, da estética” (DUARTE, 2003, p. 102). O subtítulo da obra, “Reflexões a partir da vida danificada”, não deixa dúvidas a respeito do caráter ao mesmo tempo intimista da escrita e do forte espectro crítico ao mundo administrado que vem a danificar esta vida tão frágil.

Mas é principalmente nos textos *Educação após Auschwitz* e *Educação e Emancipação* que ele irá propor uma alternativa para essa realidade, a construção de uma consciência e de uma subjetividade críticas, aptas a se oporem a tal processo de embrutecimento

das relações e empobrecimento da vida, um processo que passa, inegavelmente, pela educação. Escrito nitidamente sob o impacto das barbárie que eclodiu de dentro da civilização durante a Segunda Guerra Mundial, com seus assassinatos, perseguições, extermínios, genocídios, como se o próprio fato da guerra não fosse suficiente, estes textos, ambos presentes na coletânea de textos que leva o nome do segundo dentre eles que citamos acima, argumentam conjuntamente a fim de reforçar a importância da educação crítica para prevenir novos flagelos para a humanidade no futuro.

Desde as reflexões de Adorno está posta em cena uma filosofia após Auschwitz que vive sob o paradoxo da impossibilidade de uma filosofia-após-Auschwitz e que impõe categoricamente o fardo pesado de uma autocrítica. [...] Em poucas palavras: se Auschwitz é obra da cultura e da barbárie, haverá ainda alguma diferença entre elas? (TIBURI, 2003, p. 123).

Ao afirmar que a finalidade maior da educação é garantir que os horrores dos campos de concentração não se repitam, Adorno coloca a educação como o canal adequado de ação e de transformação do mundo dentro dos parâmetros da teoria crítica, de maneira que só ela possa construir um novo modelo de ser humano, uma nova sociedade e com ela um novo mundo.

Utilizando alguns parágrafos de *Minima Moralia*, pretendemos caracterizar, inicialmente, o fenômeno da racionalização instrumental em diversos aspectos da existência humana, desde as relações pessoais quanto as manifestações artísticas e o lazer. Essa tendência, marcadamente racionalista e presente na nossa sociedade consumista e tecnológica, corresponde ao que foi denominado por Adorno como o “mundo administrado”, ou seja, uma estrutura social e econômica, com reflexos diretos sobre a subjetividade humana, que se sedimenta através dos meios de comunicação em massa e ocasiona um esvaziamento da subjetividade humana e um

enfraquecimento da capacidade crítica, culminando em uma cultura na qual a ideologia prescinde de conteúdo afirmativo, pois nunca será questionada. O sucesso dessa ideologia reside em sua capacidade de penetração psicológica, ou seja, técnicas como a assimilação através da repetição e a associação de determinados valores e ideias a produtos específicos. Num segundo momento, traremos as reflexões de Adorno sobre a educação, concentrando-nos especificamente no texto *Educação após Auschwitz*, presente na coletânea de textos *Educação e Emancipação*, apontando a educação como o caminho através do qual se pode evitar que a barbárie da extrema racionalidade, neste caso exemplificada pelo genocídio dos campos de concentração, possa novamente acontecer.

A sociedade contemporânea enquanto “mundo administrado”

Se até mesmo os valores morais correspondem a critérios mercantis das aglomerações humanas nascentes, seria ingenuidade imaginar, em uma sociedade de pleno consumo como a vivida por nós, que a arte se conservasse completamente à parte de qualquer aspecto do mecanismo social de produção e absorção de mercadorias.

Que as obras de arte, como outrora os cântaros e as estatuetas, sejam postas à venda no mercado não constitui um abuso, mas a simples consequência de sua participação nas relações de produção. Uma arte perfeitamente anideológica não é possível. (ADORNO, 1982, p. 265).

Mas essa realidade, ao mesmo tempo em que não significa uma capitulação do espírito frente ao assédio da realidade social do capitalismo tardio, também não quer postular o ostracismo da arte em relação aos elementos que lhe são externos.

Nenhuma teoria escapa já ao mercado: cada uma delas é posta à venda como possível entre as diversas opiniões que se fazem competentes; todas são expostas para que elejamos entre elas; todas são devoradas. (ADORNO, 1992, p. 13).

O imperativo dessa sociedade de consumo, de que ninguém desperdice seu tempo em alguma atividade que não seja de produção de algum bem ou de consumo de algum outro, transforma em pecado e culpa, em crise de consciência o ócio, o tempo livre passado na doce e demorada convivência com as pessoas, desvalorizando o diálogo, ridicularizando a leitura bem como qualquer tipo de inclinação intelectual.

Mesmo nas menores comunidades o nível é determinado pelo mais subalterno de seus membros. Quem numa conversação fala acima da cabeça de uma única pessoa que seja demonstra falta de tato. Por amor à humanidade, a conversa limita-se ao que é mais óbvio, estúpido e banal, bastando para isso que um único humano esteja presente. [...] A debilidade intelectual, estabelecida como princípio universal, aparece como força de viver. (ADORNO, 1995, p. 161).

A estupidificação massiva da humanidade transforma a erudição em sinal de arrogância ao mesmo tempo em que desvaloriza a cultura. Enquanto a intelectualidade, por ser um traço de caráter não aproveitável pelo processo mecânico que domina todos os aspectos da sociedade de consumo, vai sendo substituída pela ignorância desinibida, os conteúdos de dominação ideológica ganham mais capacidade de penetração em subjetividades acrílicas, potencializando assim sua eficácia.

A indústria cultural modela-se pela regressão mimética, pela manipulação de impulsos de imitação recalcados. Para isso

ela se serve do método de antecipar a imitação dela mesma pelo espectador e de fazer aparecer como já subsistente o sentimento que ela pretende suscitar. [...] O que ela produz não é um estímulo, mas um modelo para maneiras de reagir a estímulos inexistentes. (ADORNO, 1995, p. 176).

E esse empobrecimento não é privilégio das classes dominadas, pois mesmo a elite da sociedade, se possui qualquer refinamento, não o adquiriu em função de outra coisa que seu caráter de obrigatoriedade enquanto privilégio. Seus membros estão tão subjugados à racionalidade dos princípios econômicos quanto qualquer outra camada da população, e nada é exercitado sem que tenha uma utilidade no plano de frivolidades propiciado pela sua situação privilegiada de abundância de bens materiais.

Para a grande burguesia, a cultura transforma-se em um elemento de ostentação. Ser inteligente ou culto faz parte das qualidades que o tornam interessante para ser convidado ou dele fazem um bom partido, assim como saber montar, amar a natureza, ter charme ou vestir um fraque impecável. Do conhecimento não tem curiosidade alguma. (ADORNO, 1995, p. 164).

Na sociedade frenética da pressa, do consumo e do prazer imediato, a laboriosa e lenta atividade intelectual carece totalmente de prestígio e sua defesa beira o ridículo. Adorno imputa a essa lógica a transformação do tempo livre em tédio, ou seja, em um sentimento desconfortável de vazio que acomete aqueles que não estão incessantemente desempenhando alguma atividade frenética e produtiva, e demonstra como tal sentimento se opõe antiteticamente ao trabalho alienado, fazendo crer aos operários que eles apenas são seres humanos dignos enquanto estiverem engajados no processo de produção e consumo.

O tédio existe em função da vida sob a coação do trabalho e sob a rigorosa divisão do trabalho. Não teria que existir. Sempre que a conduta no tempo livre é verdadeiramente autônoma, determinada pelas próprias pessoas enquanto seres livres, é difícil que se instale o tédio; tampouco ali onde elas perseguem seu anseio de felicidade, ou onde sua atividade no tempo livre é racional em si mesma, como algo em si pleno de sentido. [...] Se as pessoas pudessem decidir sobre si mesmas e sobre suas vidas, se não estivessem encerradas no sempre-igual, então não se entediariam. (ADORNO, 1997, p. 76).

Assim, as atividades de lazer, as ocupações ao tempo livre socialmente aceitas e valorizadas são apenas um prolongamento da mesma imposição da não-liberdade que acomete os homens durante suas horas de servidão e trabalho. As pausas possíveis, os domingos modorrentos, são sentidos como uma experiência negativa, pois nada que aconteça neles, e quase sempre é mesmo o nada o que neles acontece, faz esquecer que tal pausa é ilusão, que os dias que virão serão exatamente iguais aos que passaram, que a promessa de liberdade desse dia não passou de uma mentira enganadora com função nenhuma além de lhe permitir suportar mais uma semana.

Quem vê o tempo se estender como uma tortura fica esperando em vão, decepcionado com o que não se realizou, com o fato de que o amanhã seguirá sendo como ontem. O tédio, porém, de quem não precisa trabalhar não é muito diferente. A sociedade como totalidade inflige aos detentores do poder a mesma sorte que esses infligem aos outros, e o que a esses não é permitido, aqueles dificilmente se permitem a si mesmos. (ADORNO, 1995, p. 154).

O que agora se chama de tempo livre anteriormente era chamado ócio, com uma conotação de privilégio dos que vivem sem a necessidade do trabalho, o que o coloca qualitativamente acima daquele, hoje se liga diretamente ao seu oposto, o tempo não-livre,

ou seja, tempo escravizado. “O tempo livre é acorrentado ao seu oposto.” (ADORNO, 1997, p. 70). Mas como ele depende da situação geral da sociedade, não tem a chance de ser um espaço de liberdade, pois aquela, juntamente com seu cabedal de necessidades secundárias, exerce sobre as pessoas um fascínio e uma dominação que não deixa a suas vidas nenhum espaço de real liberdade, o que torna a própria expressão tempo-livre um escárnio.

Tão plenamente a ideia da dignidade humana está atrelada às atividades de produção e consumo que mesmo os que criaram tal ideologia como forma de disciplinar seus subalternos se vêem, frente à despersonalização da dominação no seio do capitalismo tardio, subjugados por ela, evidenciando “uma estrutura hierárquica opaca, na qual ninguém – nem mesmo os que se encontram no topo – pode sentir-se seguro: é a democratização da ameaça” (ADORNO, 1995, p. 170). Por outro lado, a saciedade geral alcançável pelos métodos de produção uma vez não verificada impede que os responsáveis por tal lacuna se permitam um verdadeiro ócio sem culpa. Assim, as classes dominantes se auto-acusam, e sua consciência culpada cria sociedades beneficentes, campanhas de solidariedade que ajudem a reforçar a boa imagem dos astros participantes, projetos sociais dedutíveis do imposto de renda. Ou então tranquilizam-se com o discurso que brota automaticamente como defesa da boca de todo capitalista, que afirma sempre que está em uma boa posição não porque soube explorar sistematicamente os menos favorecidos em um sistema de concorrência desigual, e sim porque sempre trabalhou muito para merecer suas vantagens.

Quem é rico ou fica rico percebe a si mesmo como alguém que realiza ‘com suas próprias forças’, como Eu, o que quer o espírito objetivo, a predestinação verdadeiramente irracional de uma sociedade que se mantém coesa através de uma desigualdade econômica brutal. (ADORNO, 1995, p. 163).

A falta de humanidade nas relações pessoais obriga que até mesmo os bons sentimentos, como a solidariedade, sejam institucionalizados. Se as campanhas humanitárias não estiverem organizadas em um calendário, ninguém parece se lembrar de ajudar os que necessitam. Vemos a alteridade se esvaír em nossa sociedade frente à negligência que lhe prestamos, onde até mesmo a caridade vai sendo institucionalizada como obrigação social ao invés de ser uma ação ética e espontânea, que nosso autor chamará de “*charity*, a beneficência administrada que, como um adesivo, tapa planejadamente as feridas expostas da sociedade”. (ADORNO, 1995, p. 35).

Quando alguém lá em cima realmente se entedia, isso não decorre de um excesso de felicidade, e sim do fato de que essa está marcada pela infelicidade geral; (...) Ninguém que lucre com o sistema do lucro é capaz de aí existir sem ignomínia, e essa deforma até mesmo o menos deformado dos prazeres, (...). (ADORNO, 1995, p. 154)

O domínio quase inabalável de tal estrutura em todos os aspectos da vida humana requer uma crítica que lhe faça justiça, ou seja, tão abrangente e bem arquitetada quanto sua adversária. Mesmo levando em consideração os poucos recursos de que dispõe qualquer oposição intelectual a um mecanismo opressor tão difundido como a cultura de massas e toda a estrutura social de exploração e dominação que ela ideologicamente sustenta, é necessário ainda e sempre lembrar que, apesar do que é comumente alardeado pelas várias formas de ideologia que fundamentam o mundo administrado e ocasionam a vida fragmentada, ter acontecido não é justificativa suficiente para um fato absurdo como qualquer maneira de manifestação da barbárie racionalista do mundo administrado perdure ou se repita.

A crítica a tendências da sociedade atual sofre automaticamente a objeção – antes mesmo de ter sido expressa por completo – de que as coisas sempre foram assim. (...) obedece-se àquilo que as filosofias de todos os matizes trombetaram nos ouvidos dos homens: que tudo o que tem ao seu lado o peso persistente da existência provou por isso mesmo ter razão. (ADORNO, 1995, p. 204).

A Educação como possibilidade de superação

A esperança de Nietzsche quanto ao caráter libertador do pensamento ocasionado pelo fim da metafísica, em sua obra tão bem ilustrada pelo episódio da morte de Deus, que poderia abrir caminho aos espíritos livres, aos livres pensadores, se desfaz juntamente com a esperança de Benjamin de que a reprodutibilidade das obras de arte poderia democratizar a cultura. O que se verifica é a democratização da estupidificação, da qual a indústria cultural detém o monopólio que, ao deixar desvelar sua estrutura, revela que ela não é outra coisa senão a padronização, a comercialização, que retira da arte seu caráter de obra e atribui-lhe o de mercadoria.

Assim, o que se poderia esperar de uma democratização das obras de arte ou da cultura em geral, que seria um aumento na capacidade cultural da população inteira, ou na maioria da população, contrapondo-se à cultura como um privilégio de algumas elites, não acontece efetivamente. O que acontece é uma estupidificação da sociedade como um todo disfarçada de esclarecimento, gerando no máximo, através da dominação das instâncias subjetivas dos indivíduos, a produção do que Adorno vai chamar de semicultura, ou seja, a formação intelectual parcial de uma grossa camada da população que não tem, a partir de tal formação, a capacidade crítica e intelectual de pensar de forma independente e que se torna, por fim, presa fácil de um esquema social veiculado pela ideologia

da indústria cultural (DUARTE, 2001, p. 441-457). Dessa maneira, a pretensa liberdade de pensamento e de manifestação cultural serve como justificativa para a estupidificação crescente e se torna o símbolo da falsa emancipação do sujeito. (ADORNO, 1970, p. 15).

A despeito de nunca na história da humanidade existir tantos meios de acesso aos bens culturais, a capacidade para processar inteligentemente estes bens culturais e seus respectivos conteúdos sofre gradual e progressivo enfraquecimento. Isso é provocado por uma crise nos meios de formação cultural, que por sua vez é o indício de uma crise mais ampla dentro da própria cultura. E tal crise é exemplificada pelo fato de que um relativo nível cultural não impede as pessoas de compactuarem com a barbárie, de maneira que cultura, no sentido de acúmulo de conhecimento, não é pressuposto de autonomia intelectual ou capacidade crítica.

Nesse sentido, a cultura não pode ser “santificada”, ou seja, sua simples existência não seria garantia suficiente de uma sociedade racional. Pelo contrário, a própria crença ingênua nessa possibilidade já configura por si só um indício de semicultura, pois conhecimentos sem reflexão não transformam os sujeitos da mesma maneira que nível cultural sem modificação social não transformaria a vida das pessoas das classes mais populares, que padecem dessa semicultura através dos meios de comunicação de massa que dão ao povo não cultura no sentido tradicional, e sim apenas o suficiente para que esse sirva de mão de obra, como através da educação técnica para desempenhar determinada função, ou para hegemonizar o pensamento, como através da televisão.

A instrução técnica, amplamente distribuída para a população mediante os interesses das classes dominantes desde o séc. XIX, não tem como finalidade o desenvolvimento cultural de seus receptores, e sim a sua maior empregabilidade como mão-de-obra. Isso não apenas destrói a capacidade crítica subjetiva como sedimenta

a ideia de que a cultura humanística, no sentido tradicional, é algo que cria obstáculos ao progresso da humanidade, ou seja, gera o menosprezo da cultura em seu sentido mais originário para transformar a capacidade intelectual humana apenas em capacidade de dominação racional e técnica da natureza. A semicultura, o excesso de informação recebida passivamente, substitui o verdadeiro esclarecimento, a construção de um espírito crítico. (DUARTE, 2003, p. 93).

E a própria cultura não pode ser encarada meramente enquanto mascaramento do inaceitável na presente estrutura da nossa sociedade, pois assim ela desempenha um papel precioso para o manutenção do estado em que se encontra a civilização, transformando-se, essa cultura que poderia produzir um esclarecimento e uma nova aurora para a humanidade, em ideologia a serviço das classes dominantes e da exploração econômica das atuais condições da existência.

Entre os temas da crítica da cultura, o da mentira é de longa data central: que a cultura simula uma sociedade digna do homem, que não existe; que ela encobre as condições materiais sobre as quais se ergue tudo o que é humano; e que ela serve, com seu consolo e apaziguamento, para manter viva a má determinação econômica da existência. Essa é a concepção de cultura como ideologia, tal como a possuem em comum, à primeira vista, a doutrina burguesa do poder e seus adversários, Nietzsche e Marx. (ADORNO, 1995, p. 36).

A cultura, a arte, a filosofia, se encaradas como as mais sublimes das capacidades humanas, são a única esperança de redenção do mundo a partir do atual estado de coisas. Desistir disso é entregar o futuro da humanidade ao domínio da técnica e todas as conseqüentes decorrências da racionalidade ensandecida e da instrumentalização de todos os aspectos da existência. Assim como a

beleza é promessa de felicidade, mais do que algo dado, a cultura deve ser encarada sempre como uma promessa de continuidade, como uma derradeira esperança. “O fato de que a cultura tenha fracassado até os dias de hoje não é uma justificativa para que se fomente o seu fracasso, (...)” (ADORNO, 1995, p. 37). E a educação é o caminho apontado por Adorno para que a barbárie não retorne ao mundo.

A exigência de que Auschwitz não se repita é primordial em educação. Ela precede tanto a qualquer outra, que acredito não deva nem precise justificá-la. Não consigo entender por que se tem tratado tão pouco disso até hoje. Justificá-la teria algo de monstruoso ante a monstruosidade do que ocorreu. (...) Qualquer debate sobre ideais de educação é vão e indiferente em comparação com este: que Auschwitz não se repita. Aquilo foi a barbárie, à qual toda educação se opõe. Fala-se de iminente recaída na barbárie. Mas ela não é iminente, uma vez que Auschwitz foi a recaída. Esse é que é todo o horror. A pressão social perdura, não obstante a invisibilidade do perigo hoje. Ela impele as pessoas ao inenarrável que, em escala histórico-universal, culminou em Auschwitz. (ADORNO, 1997, p. 104-123).

A seriedade de tal acontecimento, segundo Adorno, se deve ao fato de que não foi um fato isolado na história da humanidade, uma simples anomalia histórica que pode ser facilmente superada pela cultura, e sim um processo que denota a barbárie como uma tendência social poderosa, como um acontecimento planejado e plenamente integrado à marcha do progresso da civilização ocidental, com origens entranhadas não apenas nos fatos e nos contextos socioculturais ou econômicos que lhe possibilitaram acontecer, e sim na estrutura psicológica tanto dos homens que comandaram tal barbárie quanto das massas que passivamente compactuaram com ela. Justamente por isso, uma educação capaz de garantir que Auschwitz não se repita deve começar na infância, especialmente

na primeira. E mesmo o espírito autoritário, que pode ser apontado como responsável pela possibilidade de uma atrocidade como esta, não é suficiente para explicá-la. O que seria necessário, efetivamente, seria uma capacidade de autoafirmação que funcionasse como antídoto à tendência das pessoas de se deixarem se levar pelos movimentos de massa, nos quais os meios de comunicação tem uma especial capacidade de penetração, especialmente entre as camadas mais baixas e menos esclarecidas da população.

A única força verdadeira contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se me for permitido empregar a expressão kantiana; a força para a reflexão, para a autodeterminação, para o não deixar-se levar. (...) Antes de mais nada, será preciso ocupar-se do impacto produzido pelos modernos meios de comunicação em massas sobre um estado de consciência que ainda não alcançou, nem de longe, o liberalismo cultural burguês do século XIX. (ADORNO, 1997, p. 104-123).

O ideal de educação como um exercício de dureza, de resistência à dor, é um equívoco que apenas reforça a possibilidade de uma repetição. Um indivíduo educado para a dureza não diferencia a dor própria da dor alheia, e aprende sempre a ser indiferente a elas. Assim, o que tal mecanismo ensina é que quem pode lidar com a sua própria dor está habilitado a infligir a dor aos outros, e realmente o faz, como maneira de vingar-se da sua dor que teve que silenciar. Importante para a cultura é que tal mecanismo sadomasoquista seja explicitado, bem como se elabore uma educação que deixe de punir com a dor ou premiar a capacidade de suportá-la.

Em outras palavras, a educação deveria levar a sério uma ideia que de nenhum modo é estranha à filosofia: a angústia não deve ser reprimida. Quando a angústia não é reprimida, quando o indivíduo se permite realmente ter tanta angústia quanto esta realidade merece, então, provavelmente, desapa-

recerá grande parte do efeito destrutivo da angústia inconsciente e protelada. (ADORNO, 1997, p. 104-123).

A identificação exagerada das pessoas com a coletividade as transforma em coisa, possibilitando-lhes tratar as demais pessoas também como uma massa anônima de coisas. O acontecimento da barbárie se relaciona com a estrutura autoritária e coletivista da sociedade.

Eu sustento que o mais importante para evitar o perigo de uma repetição é contrapor-se à cega supremacia de todas as formas do coletivo, fortalecer a resistência contra elas enfocando o problema da coletivização. (ADORNO, 1997, p. 104-123).

Essa característica é própria do caráter manipulador, uma tendência à objetividade, à coisificação, à consciência coisificada. Definem-se através de coisas, de regras de eficiência, e não titubeiam a definir como coisas as outras pessoas e mesmo o mundo inteiro da alteridade. Esse caráter tem um quê de autoritarismo, de mania de organização, de ter acesso às experiências pessoais de forma apenas mediatizada, ausência de emoção e conformismo com a realidade, culto da eficiência e da atividade incessante, ainda que irreflexiva.

Isso deixa entrever que a relação da consciência coisificada com o mundo passa pela sua relação com a técnica que, através do excesso de um “véu tecnológico” que tudo permeia, ganha algo de irracional e patológico, de maneira que a sociedade e sua estruturação não sirvam ao único propósito que lhe justificaria, a dignidade da vida humana, e sim à perseguição de interesses particulares e egoístas e que, através de seu profundo arraigamento na civilização ocidental, fundamente a sociedade há milênios não no encanto e na atração entre os seres humanos, e sim na perseguição do interesse

próprio, desconsiderando friamente tanto o interesse dos demais quanto o equilíbrio da estrutura como um todo.

Finalmente, toda e qualquer educação política deveria centralizar-se na necessidade de impedir que Auschwitz se repita. Temo que as medidas que pudessem ser adotadas no campo da educação, por mais abrangentes que fossem, não impediriam que voltassem a surgir os assassinos de escritório. Mas que haja pessoas que, subordinadas como servos, executem o que lhes mandam, com o que perpetuam sua própria servidão e perdem sua própria dignidade, (...), contra isso pode-se fazer alguma coisa pela educação e pelo esclarecimento. (ADORNO, 1997, p. 104-123).

Por isso o temor de Adorno, de que tal comportamento esteja tão incrustado na estrutura política da sociedade que não possa ser extirpada a possibilidade do horror a partir de uma organização do estado, e sim, o que deixa entrever o compromisso da filosofia para a transformação das mentalidades por meio da educação, através de um esclarecimento que impeça que as ordens emitidas pela barbárie sejam obedecidas.

Considerações Finais

O texto de Adorno nos faz refletir não apenas sobre a situação atual da sociedade e da cultura, ou da civilização ocidental como um todo e a crise atual de seus valores de sustentação. Nos faz também ir além, mas não para fora, e sim para dentro de nós mesmos, no sentido de que nos proporciona uma reflexão sobre nossa própria situação pessoal tanto como professores de filosofia quanto como educadores. Se a educação for realmente aceita como um dos caminhos mais importantes para evitar não apenas que se chegue ao extremo da barbárie racionalizada do genocídio e dos

campos de concentração, como também para mudar uma situação cultural e social que deixa entrever uma civilização doente em seu cerne, a tarefa do educador cresce em responsabilidade não apenas no aspecto profissional como também no aspecto humano. O peso de nossa tarefa se descortina a nossa frente fazendo-nos perceber a importância de cada vivência e de cada momento da tarefa de educar para a construção, através de uma revolução silenciosa, de um mundo mais esclarecido.

Obviamente muitas transformações na educação e no mundo ocorreram desde que Adorno elaborou suas reflexões sobre o compromisso filosófico da educação, porém, não podemos deixar de lado as considerações sobre os terrores do passado, especialmente agora que, na aurora do século XXI, velhos os velhos fantasmas do totalitarismo e da xenofobia voltam, ainda que sutilmente, a rondar os discursos de ódio da pós-modernidade. Talvez estejam justamente no pensamento crítico que brotou dos horrores da guerra e do genocídio do passado os elementos de reflexão que possam, efetivamente, impedir que tais monstruosidades se repitam.

Um outro ponto que decorrente das considerações e análises textuais que viemos elencando no texto acima é o da natureza da educação. Certamente que não se pode imputar à educação o caráter de panaceia, como se ele fosse, puramente por existir e ser aplicada, sanar perfeitamente as mazelas de um mundo tão complexo quanto o nosso através de ideias e práticas simples. Cumpre que se tenha em mente que tipo de educação é que está sendo sugerida nessa argumentação, a saber, a educação emancipatória, capaz de educar não para a obediência, mas para a existência crítica. Para tanto, seria necessário poder determinar conceitualmente o que se pode entender por emancipação em Adorno, tema que se liga ao conceito de esclarecimento já elaborado por Kant no século XVIII, que por sua vez nos remete ao conceito de formação intelectual enquanto

Bildung. Ainda que tenhamos estes conceitos como pano de fundo argumentativo, seria necessário muito mais tempo e espaço para podermos desenvolver adequadamente cada um destes conceitos da obra de Adorno. Tal lacuna, porém, ao contrário de uma carência, se apresenta como a força motora de novas pesquisas.

Referências

ADORNO, Theodor W. **A Crítica da Cultura da Sociedade**. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max; MARCUSE, Herbert. *Cultura e Sociedade*. Lisboa: Presença, 1970, p. 7-43.

ADORNO, Theodor W. **Dialéctica Negativa**. [Negative Dialektik.] Tradução espanhola de José María Ripalda revisada por Jesús Aguirre. Madrid: Taurus Humanidades, 1992.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: Reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bica. São Paulo: Ática, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. [Ästhetische Theorie.] Tradução de Artur Morão. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

DUARTE, Rodrigo. **Mundo “Globalizado” e Estetização da Vida**. In: OLIVEIRA, Newton Ramos de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (orgs.). *Teoria Crítica, Estética e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Editora Unimep, 2001, p. 27-42.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

TIBURI, Márcia. Qua patet orbis: A educação de Auschwitz à Metafísica. In: **Uma outra história da razão**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003, p. 123-138.

CIÊNCIAS HUMANAS NO NOVO ENSINO MÉDIO: PRO- CESSO DE TRANSIÇÃO EN- TRE CURRÍCULOS E PREPA- RAÇÃO DOS EDUCANDOS

Darlin Taís Borghardt

Certamente o texto que será apresentado incitará mais perguntas do que respostas, pois, o presente artigo objetiva refletir sobre os aspectos que caracterizam o ensino médio brasileiro e que estão na atual legislação, e compreender as suas implicações para a relação dos jovens com esse nível de ensino no contexto atual. A caracterização desse novo ensino médio parte da “crise do ensino médio” e da urgência de reforma.

Vivemos numa sociedade marcada por um sistema econômico capitalista cíclico, e como um dos resultados dessa fase tem-se o avanço do projeto neoliberal. Esse projeto está cada vez mais articulado à necessidade de qualificação dos trabalhadores para as novas formas de organização do trabalho produtivo. De modo geral, estrutura-se, por meio dela, um conjunto de novas exigências impostas aos trabalhadores organicamente vinculadas ao discurso da necessidade de formar uma nova força de trabalho qualificada, polivalente e competente.

É através desse cenário que as políticas educacionais para o ensino médio têm cada vez mais consolidado o discurso da neces-

sidade das reformas curriculares, uma vez que sua relação com as finalidades vem sendo questionada.

A mais recente reforma propôs uma mudança ampla que pretende alterar desde aspectos de sua organização em termos de carga horária, até questões relativas ao currículo e às suas finalidades. Porém, quando são apontadas essas mudanças, muitas questões emergem: quais argumentos a justificam? Em que medida ela incorpora os debates sobre o ensino médio que vem mobilizando educadores e pesquisadores brasileiros? Por que gerou tanta resistência entre profissionais e estudantes? Que mudanças efetivas se pretendem implantar? Quais as suas condições de viabilidade?

Para buscar respostas a essas perguntas foi realizado no mês de agosto do ano de 2021, um questionário para os alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Passo Fundo. Além disso, foi realizada uma revisão bibliográfica com os autores como: Alves (2019), Ciavatta e Ramos (2011), Ghiral-delli Jr (2009), Vieira (2008), entre outros. A realização da pesquisa foi feita através do uso do Google formulário.

Contexto e percurso histórico das reformas curriculares brasileiras

Ao analisar a história da educação no Brasil, Alves (2019) percebeu que a educação e a escola estão em disputa por grupos distintos, sendo isso, reflexo de um estado elitista, coronelista e autoritarista, onde a classe privilegiada economicamente possui a hegemonia quase absoluta. Com isso, os jovens da classe trabalhadora tiveram suas trajetórias marcadas pelos interesses do capital.

A Reforma Gustavo Capanema, conhecida também como Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946) é um exemplo, pois demons-

tra um marco de dualidade estrutural da educação brasileira, onde “tratava-se de organizar um sistema de ensino bifurcado, com ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às elites condutoras, e um ensino profissionalizante para outros setores da população” (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 82).

Dezoito anos depois, com a ocorrência do golpe militar, surgiram novas propostas, as quais não apresentavam grandes rupturas, mas sim o interesse político que já acompanhava as propostas anteriores. Entre elas está a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71) (VIEIRA, 2008), com a profissionalização obrigatória no 2º grau.

Pouco mais tarde, a obrigatoriedade da profissionalização pelas escolas é eliminada com a alteração da Lei nº 5.962/71 para a Lei nº 7.044/82. Nesse sentido, para Freitag (1987, p. 41 *apud* VIEIRA, 2011, p. 163-164), o fracasso dessa reforma ocorreu por diversos motivos, sendo:

Um deles certamente foi o total despreparo humano e ideológico das escolas para assumirem a tarefa que a lei autoritariamente impusera (nenhuma das categorias envolvidas nesse processo de reforma educacional tinha sido consultada). Falavam instalações oficiais, professores preparados para profissionalizarem as crianças e adolescentes, assim como não havia recursos financeiros nem foram feitos esforços devidos para canalizar recursos e tornar funcional tal proposta. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 84).

Após o período de abertura democrática no Brasil, o país adentra a década de 1990, com a forte influência das políticas neoliberais, onde os organismos internacionais têm orientado as políticas educacionais, elaborando e aprovando uma série de documentos, diretrizes e orientações para educação básica brasileira, tendo como “justificativa a necessidade de modernização do país, força

de trabalho melhor qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva” (SANTO FILHO et al. 2019, p. 162).

Neste período, a aprovação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) reconheceu o ensino médio como nível de ensino da etapa final da educação básica. Da mesma forma, se mostrou alinhada às políticas desenhadas pelo Banco Mundial, conforme pode ser observado no Artigo 35, inciso II: “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, p. 48).

Em 17 de abril de 1997, foi exarado ao presidente Fernando Henrique Cardoso o Decreto nº 2.208, o qual fragmentou a educação geral e a educação profissional, reforçando novamente, na história da educação brasileira, a dualidade estrutural. Dessa maneira, a educação profissional poderia ser concedida de forma concomitante ou subsequente, pois a sua organização curricular se tornou própria e independente, sendo assim, contraditória as especificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) promulgada um ano antes.

No ano seguinte, foram definidas então, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) que objetivaram a formação com base em competências e habilidades. Nas palavras de Ciavatta e Ramos:

Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção. (CIAVATTA E RAMOS, 2011, p. 30).

Com as eleições presidenciais em 2002, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) assume o poder, trazendo a esperança de rupturas estruturais com o sistema capitalista por parte dos movimentos sociais e grande parte da classe trabalhadora. Porém, é preciso ponderar que ao entrar no sistema capitalista tem-se uma série de restrições e ajustes ao sistema que limitam a consolidação de práticas de rupturas com a lógica mercantil.

Quando se teve a aprovação do Decreto nº 5.154/04, buscou-se unir novamente o ensino médio integrado ao ensino técnico. Essa articulação estava centrada na formação para o trabalho, cultura, ciência e tecnologia (SHIROMA e LIMA FILHO, 2011, p. 728). Mesmo com todas as disputas políticas e ideológicas, prevaleceu os interesses dos reformadores empresariais e deu-se a continuidade da fragmentação, seja pela possibilidade da oferta flexibilizada nas modalidades integrada, concomitante e subsequente, seja pelo fortalecimento de mecanismos de oferta da educação profissional pela iniciativa privada, impulsionada pela Lei nº 11.079/04 que regulamentou a parceria público-privada. Ainda com esta lei, diversos foram os programas educativos criados, sendo direcionados à profissionalização.

É oportuno considerar que tanto na gestão de Lula, quanto de Dilma Rousseff (2011-2014), que era sua aliada e afilhada política, houve ações que caminhavam na direção de um novo modelo educacional, especialmente pela ampliação da Rede Federal que, numa política de interiorização, oportunizou o ensino médio integrado à educação profissional a jovens de cidades do interior do país. Além disso, conforme Ciavatta e Ramos (2011, p. 33) “pelo menos no plano teórico, houve a sinalização para uma proposta de Ensino Médio articulada na qual a formação integral aparecia como meta”.

No entanto, o processo de reformas já estava em curso e se materializou à medida que os setores empresariais passaram a se

organizar em torno da educação. Ribeiro e Ferreti (2017, p. 397) identificam que a reforma curricular está ligada às questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização. Essas propostas estão vinculadas a pessoas e grupos da iniciativa privada que, certamente, usufruem de grandes vantagens com a implementação da reforma, disputando recursos públicos por meio de parcerias público-privadas para a formação técnica e profissional (LDB, Art. 36, V).

Nos últimos tempos ocorreu a vulgarização do vocabulário reforma, que na avaliação de Shiroma et al (2005, p.429) é “uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade”. Tais reformas curriculares estão de acordo com o ideário neoliberal, o qual expressa-se como já abordamos anteriormente em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando, assim, seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade.

Assim,

Os empresários além de apropriadores da riqueza socialmente produzida, assumem a função de educadores sociais, tornando-se parceiros privilegiados dos governos neoliberais. Os governos, por sua vez mercantilizam-se assumindo concepções e práticas empresariais para implementar políticas de educação, saúde, habitação e transporte, entre outras, visando a conformação de uma nova sociabilidade (MARTINS; NEVES, 2012, p. 541).

Diante deste processo de mercantilização da educação brasileira e em meio à crise econômica e política ocorreu, no ano de 2016,

o golpe jurídico, parlamentar e midiático, provocando o *impeachment* da Presidenta Dilma, abrindo efetivamente as portas para que as tão almejadas reformas reivindicadas fossem efetivadas.

Michel Temer então, ao assumir a presidência da república, logo promulga a Medida Provisória nº 746/2016, que altera a LDB 9.394/96 e reformula o ensino médio. Esta reformulação provocou diversas discussões no campo acadêmico e educacional, mesmo assim, foi aprovada.

Quanto à BNCC, ela começou a ser elaborada em 2015, ainda no governo Dilma, atendendo a Constituição de 1988, a LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014, sendo concluída em duas etapas: em 2017, a BNCC da Educação Infantil e Fundamental e, em dezembro de 2018, a BNCC do Ensino Médio, já atendendo as alterações da LDB referentes à reforma do Ensino Médio. O processo de produção e organização que resultou no documento final da BNCC teve, também, como principais influenciadores os setores empresariais, representados pela ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

Ensino médio no Brasil: reformar para não mudar

A alteração da Lei nº 9.394/96 para a Lei nº 13.415/17, que trata a atual reforma do Ensino Médio, promoveu diversas alterações na proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nessa etapa da educação básica. Conforme Ferreti (2018), o Ensino Médio no país é responsabilidade de cada estado da federação e sua estrutura e organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional. A BNCC e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, versam basicamente sobre a divisão do currículo por itinerários formativos e a certificação de atividades com vistas à integralização curricular.

Através das mudanças apresentadas na legislação do novo ensino médio, compreendemos, assim como Apple (2006), que o currículo não é somente um documento impresso das escolas, mas sim, um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico (APPLE, 2006). Portanto, o currículo se constrói a partir das instituições de ensino, das suas relações com a comunidade e da cultura local. Não pode ser um mero documento prescritivo e pensado de fora para dentro da escola. Essa crítica à reforma do Ensino Médio e à BNCC se faz necessária, pois, as alterações realizadas foram construídas por um conjunto de pessoas que não vivem o dia a dia da escola e isso, acaba impactando nos princípios condutores da gestão democrática como autonomia, democratização do ensino e, especialmente, a participação.

Para compreendermos as alterações na legislação, apresentamos a Lei nº 13.415/17 e os principais eixos que impactam na reestruturação do currículo do Ensino Médio (Tabela 1).

Tabela 1: Eixos da Reforma do Ensino Médio e as principais alterações

Eixos	Alterações
Carga Horária Mínima Anual	Carga horária anual do ensino médio: ampliada de 800 para 1.400 horas, sendo obrigatório oferecer a partir de 02 de março de 2017 o mínimo de 1.000 horas.
Componentes Obrigatórios do Currículo	Obrigatoriedade de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, foi mantida a revogação do inciso IV, art. 36 (conforme redação da Lei nº 11.684/2008) que exigia o ensino obrigatório de filosofia e sociologia no ensino médio. Deixa de existir a obrigatoriedade legal de oferta dessas disciplinas para haver uma obrigatoriedade de estudos e práticas serem incluídos na BNCC, que foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 14 de dezembro de 2018.
Carga Horária da BNCC do Ensino Médio	1.800 horas serão mantidas para o conteúdo comum e obrigatório da BNCC e as demais horas serão preenchidas conforme a área de conhecimento de interesse do aluno e a oferta da escola.
Itinerários Formativos	Foram estabelecidos cinco itinerários formativos do ensino médio: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional. A oferta de diferentes arranjos curriculares se dará conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. É possível ao sistema de ensino compor itinerário formativo integrado e ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário, caso haja vaga.
Educação a Distância	Possibilidade de os sistemas de ensino firmarem convênios com instituições de educação a distância de notório reconhecimento. Na Lei 13.415/17 vem previsto o uso da EAD para o ensino médio, utilizando-se um termo bem vago para garantir a qualidade do ensino ofertado pela instituição parceira, qual seja notório reconhecimento. Traz ainda nos uma série de formas de comprovação desse notório reconhecimento, que incluem experiência, oferta de cursos, realização de estudos; contudo, não configura parâmetro suficientemente preciso e específico para essa avaliação.
Formação Técnica e Profissional	A formação técnica e profissional é um dos cinco itinerários formativos do ensino médio. Para a sua oferta, os sistemas de ensino poderão incluir vivências práticas de trabalho e realizar parcerias com setor privado.
Língua Estrangeira	A oferta de língua inglesa, a partir do 6º ano, passou a ser obrigatória. Poderão, contudo, ser ofertados outros idiomas, preferencialmente o espanhol.
Profissionais da Educação Básica	Foram incluídas duas novas categorias de profissionais da educação básica: a) profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino, para ministrar, exclusivamente na formação técnica e profissional, conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada; b) profissionais graduados com complementação pedagógica.

Fonte: Adaptado de CAETANO, Maria Raquel; ALVES, Aline Aparecida Martini (2020).

A tabela expõe as principais mudanças que irão acontecer com a reformulação dos currículos, pois serão alinhados à BNCC e as Diretrizes Curriculares do EM.

Aqui volta-se novamente a discussão em torno de uma agenda globalmente estruturada da educação (DALE, 2004), que se compõe no predomínio de processos de padronização da educação e sinaliza uma redefinição do que se entende por educação. A principal questão é a própria concepção de currículo, que se encontra simplificado, padronizado, focado somente em português e matemática e compenetrado em resultados. Dessa forma, o que é necessário ensinar e aprender transforma-se em um padrão global, onde não é considerado a escolha da comunidade local e consequentemente, a formação dos educandos é afetada, pois torna-se reduzida e não ampliada.

Assim sendo, a resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 do CNE, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, é um caso emblemático, pois a educação profissional passa a ser o foco principal para as mudanças propostas na reforma.

Segundo Nora Krawczyk:

A polêmica sobre a identidade do ensino médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade, os movimentos constantes de reforma na sua estrutura (passando de uma organização única a uma organização com orientações diversas e vice-versa) e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino em diferentes países. (KRAWCZYK, 2014, p. 79).

Em conformidade com a autora, o ensino secundário surgiu no século XX em diferentes países com uma configuração dual, como já citado no capítulo anterior, a partir de uma tensão entre ter

como objetivos a formação geral para a cidadania ou a formação específica para a inserção no mercado de trabalho.

Outro aspecto, necessário de discussão, refere-se à ausência de qualquer proposta em relação ao ensino médio noturno. Segundo Zibas (2005), por trás desse “esquecimento” estava o projeto de restringir a oferta do ensino médio noturno, dirigindo as matrículas para cursos supletivos.

É então, nesse cenário de disputas marcadas por avanços e retrocessos que se compreende a edição da Lei 13.415/17. Trata-se de mais uma movimentação no jogo de forças dos atores que disputam as orientações para o ensino médio. Nessa desculpa de flexibilizar a organização curricular das escolas de ensino médio, a formação oferecida torna-se cada vez mais enrijecida e empobrecida.

Como já descrito anteriormente, uma das principais mudanças diz respeito à instituição de cinco diferentes percursos formativos (artigo 36 da LDB) “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. A impossibilidade de mudar de percurso, além de que a escola não se obrigará a ofertar todos os itinerários para a livre escolha dos alunos, torna-se um problema para adolescentes que, nesse momento da vida, ainda estão construindo seus projetos de futuro e, naturalmente, têm muitas dúvidas sobre isso.

No entanto, soubemos que para os jovens estudantes, estreitam-se as possibilidades, visto que, haverá uma formação fragmentada em áreas do conhecimento e corre-se o risco de produzir um quadro caótico nas redes como uma resposta à obrigatoriedade legal da universalização do ensino médio. Aqui novamente retrocede-se às concepções reducionistas da formação de nível médio. E mais uma vez a escola noturna é esquecida. Aquela que atende pre-

ferencialmente aos jovens das camadas populares é tratada como uma escola que oferece um ensino fraco.

Outro ponto, abordado por Rafael Lucchesi, em entrevista com Marina Kuzuyabu (14/02/19), é a questão da evasão escolar. Lucchesi justifica que a questão da evasão no ensino médio (EM), é maior entre os alunos de baixo nível socioeconômico, uma vez que, geralmente, largam os estudos para trabalhar e estudar à noite. “Estes poderão estudar até 30% dos conteúdos a distância, conforme as novas DCN. No período diurno, o limite será de 20%. A carga de 80% a distância será permitida apenas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” diz o conselheiro. Ainda, conforme Lucchesi,

[...] a adoção do EAD foi necessária para garantir aos alunos o direito de escolher, no mínimo, entre dois itinerários. Considerando que mais de 60% das cidades têm apenas uma escola de ensino médio, seria perfeitamente cabível supor que, nestes locais, os alunos terão apenas um itinerário à disposição, dos cinco existentes (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional). No entanto, com o EAD os alunos terão a oportunidade de cursar até 50% do itinerário escolhido em outra escola (KUZUYABU, 2019, online).

Todavia, mesmo que o documento não cita os recursos que serão necessários para a implementação da EAD (educação a distância), soubemos que para esta modalidade de ensino ser efetivada, é preciso ter suporte tecnológico digital e pedagógico apropriado. E será que as nossas escolas públicas e nossos professores estarão aptos a isso? Como deverá ser a organização escolar para esta implementação?

Nesse contexto, fica visível que a reestruturação do ensino médio passa a ser o meio com que o empresariado visa formar a classe trabalhadora e as novas formas de organização do trabalho

produtivo para um mercado já debilitado pela atual reforma trabalhista.

O Fórum Nacional de Educação Popular (FNEP), ao se manifestar contra a reforma do EM, aponta que:

[...] esse conjunto de ações possui em comum um modus operandi autoritário e carregado de arbitrariedades, marcado pela ausência de amplo debate com a sociedade em assunto que a afeta diretamente, sobretudo aos mais de 10 milhões de jovens em idade de cursar esta etapa da educação básica.

[...] vêm a público manifestar seu repúdio às ações do Conselho Nacional de Educação no que diz respeito ao ensino médio e alerta, uma vez mais, aos governantes deste país, para as consequências desastrosas dessas medidas que atingem o âmago da formação da juventude brasileira (ANPED, 2018, online).

Outro ponto, também discutido no manifesto, refere-se à fragilização do sentido do ensino médio como “educação básica” proposto pela LDB em 1996, uma vez que, para ser educação básica se pressupõe uma formação comum, o que é contrariada pelo modelo com base em itinerários, pois a mesma sonega aos estudantes o acesso ao conjunto das áreas do conhecimento (ANPED, 2018).

Portanto, o financiamento da oferta privada com recursos públicos significa, que o governo federal e os governos distrital e estaduais terceirizarão o que é de sua responsabilidade constitucional. O ensino médio é parte constitutiva da educação básica e precisa cumprir a função de contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes (ANPED, 2018).

Por fim, o processo apressado de discussão e aprovação da Lei nº 13.415/17 desconsiderou políticas anteriores que se constituíram a partir do acúmulo feito em debates com a sociedade, educadores, jovens e pesquisadores sobre o ensino médio brasileiro,

gerando diversas inquietações aos professores e instituições de ensino. Se existe tanto o “desejo” de formar jovens autônomos e protagonistas do seu conhecimento, porque então, não partir do chão da escola para construir inovações curriculares?

O que os jovens têm a nos dizer?

De um modo geral, a proposta do novo ensino médio traz como argumento central a necessidade de atender às “novas” demandas do setor produtivo ou a necessidade de melhorar nossa posição no *ranking* dos sistemas de avaliação. Mesmo que no currículo, se apresenta algumas concepções sobre os educandos e sobre qual é a educação mais adequada a eles, pouco se atenta para as experiências e demandas trazidas por eles. Talvez um bom ponto de partida para a análise da proposta, seja nos perguntarmos sobre quem são os jovens estudantes das escolas públicas de ensino médio brasileiro? São os mesmos de 20 ou 30 anos atrás? Qual nosso olhar sobre esses sujeitos? O que conhecemos da condição juvenil brasileira contemporânea?

Diante disso, foi realizado no dia 19/08/21 um questionário com os alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Passo Fundo/RS. O questionário foi elaborado no Google Formulário, contava com 03 perguntas abertas sobre o novo ensino médio e aplicado de forma online. Os educandos que participaram possuem entre 14 e 15 anos de idade.

De um total de 48 (quarenta e oito) alunos, apenas 11 (onze) responderam o questionário. As perguntas que o integravam era:

- O que você sabe sobre o novo ensino médio?
- O que você espera do novo ensino médio?

- Como a escola tem ajudado você a pensar seu projeto de vida e futuro?

A reforma do ensino médio vem sendo discutida desde o ano de 2016, e apesar de já se passarem 05 anos da mudança proposta, ainda existem muitas questões que geram inquietações e angústias, pois, até o presente momento nem as escolas e nem os professores receberam orientação de como será de fato institucionalizada a reforma. Os alunos matriculados hoje no ensino médio não sofrerão nenhum impacto ou desafio com a mudança, mas os alunos que estão no ensino fundamental II sim, especialmente o 9º ano. Então, minha preocupação é: como devemos preparar essa geração de alunos para o novo modelo de ensino? E os alunos sabem sobre esta mudança?

Através do questionário aplicado, é possível observar que as respostas obtidas para a primeira questão foram quase que 100% unânimes, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2: Resposta dos alunos para a primeira questão do questionário

Questão 1	Sobre o novo ensino médio: o que você sabe?
Aluno A	Nada.
Aluno B	Nada.
Aluno C	Não muito.
Aluno D	Eu não sei muito.
Aluno E	Possuo o conhecimento de que com essa nova implementação, será integral a carga horara, aumentara os períodos de certas disciplinas e haverá matérias que não serão obrigatórias.
Aluno F	Eu sei que no novo ensino médio irá ter duas matérias por escola e o aluno escolhera a matéria que deseja frequentar.
Aluno G	Sendo sincera quase nada, só sei um pouco por conta da internet e também porque a gente falou na aula.
Aluno H	Bom para falar a verdade não lembro nada
Aluno I	Não sei muito sobre
Aluno J	Sei que vai aumentar os anos e dividir as matérias, só isso.
Aluno K	Eu não sei nada.

Fonte: A autora (2021).

Conforme percebe-se através das respostas obtidas, e já era possível imaginar, vemos que os alunos do 9º ano pouco sabem sobre o novo ensino médio, pois talvez muitos desses educandos não tenham se dado por conta que essa reformulação os atingirá diretamente, talvez por esses mesmos jovens no ano de 2016, quando foi iniciada a discussão da reforma, estarem cursando o 5º e 6º anos. Outra questão, de necessária reflexão, é o fato dos professores também não estarem preparados para esta mudança. Então, a indagação que permeia é: como esses alunos vão chegar no novo ensino médio?

Quando se indagou os alunos sobre o que os mesmos esperam da reforma, as respostas obtidas foram as seguintes (Tabela 3):

Tabela 3: Resposta dos alunos para a segunda questão do questionário.

Questão 2	O que você espera da reforma do novo ensino médio?
-----------	--

Aluno A	Nada, pois não sei sobre.
Aluno B	Avanço e mais educação.
Aluno C	Que melhore.
Aluno D	Não vejo muitas coisas positivas com essa mudança, apenas que será mais cansativo e exaustivo para todos.
Aluno E	Eu espero que todas as escolas tenham todas as matérias.
Aluno F	Que mude para melhor e não para pior.
Aluno G	Que tenham mais professores a disposição.
Aluno H	Espero apenas que melhore o ensino, não que esteja ruim, mas é sempre bom melhorar.
Aluno I	Acho que está tudo ok.
Aluno J	Que seja melhor.
Aluno K	Espero que possamos aprender o que não aprendemos nos anos de pandemia.

Fonte: A autora (2021).

Diante do exposto, nota-se que os educandos possuem baixas expectativas sobre a nova forma de ensino que lhes aguarda no ano de 2022. Tal fato pode ser compreendido pelas próprias respostas obtidas na questão 1, onde os alunos não têm conhecimento sobre a reforma.

Um segundo ponto, é que na reforma não está previsto a formação dos professores para que eles possam discutir, compreender e pensar no que é preciso da parte deles no ensino fundamental II. Então, como nós professores vamos ajudar os nossos alunos? Quais os diagnósticos que precisamos realizar com os alunos para o ingresso ao novo ensino médio? Que intervenções precisam ser feitas? O aprendizado dos educandos está adequado nas diferentes áreas do conhecimento, para que ele possa escolher os seus percursos formativos? A base educacional desses alunos que estão indo para o novo ensino médio está de qualidade?

O terceiro ponto, que deve ser refletido é: quais as consequências disso em larga escala? Enfim, existem tantas perguntas,

mas poucas respostas para tantas incertezas que permeiam nossos pensamentos.

Se hoje, quando perguntamos aos alunos como a escola tem ajudado a pensar seu projeto de vida e futuro, as respostas divergem muito, conforme podemos constatar na Tabela 4. Imagina como será com a implementação da nova reforma.

Tabela 4: Resposta dos alunos para a terceira questão do questionário.

Questão 3	Como a escola tem ajudado você a pensar seu projeto de vida e futuro?
Aluno A	Não sei.
Aluno B	No apoio psicológico.
Aluno C	Me conhecendo melhor.
Aluno D	Ajuda a nos preparar para o futuro em termos de conhecimento e socialização, mostrando áreas mais em alta para seguir e aprendendo como agir em determinadas situações.
Aluno E	A escola tem me ajudado a pensar em fazer o que eu gosto de fazer.
Aluno F	Sendo sincera em nada.
Aluno G	A princípio nada.
Aluno H	Para falar a verdade eu não sei, pois não penso muito no que eu quero ser no meu futuro, ainda não sei nenhuma profissão que eu goste.
Aluno I	Não tem ajudado muito.
Aluno J	Ela me ajuda a pensar no que eu quero fazer no futuro.
Aluno K	Tem falado um pouco sobre isso, mas não muda nada, pois falam pouco sobre isso.

Fonte: A autora (2021).

De acordo com as respostas, identifica-se que a maioria dos estudantes ainda se sentem “perdidos” e sem direção sobre seu projeto de vida e futuro. Isso, pode ser um reflexo direto das muitas críticas que ouvimos dos jovens sobre a falta de sentido do conhecimento escolar, da rigidez e da pouca atratividade da escola.

Seguindo nessa linha de raciocínio, uma das questões da reforma do novo ensino médio é que os alunos poderão realizar a

escolha dos seus itinerários formativos, mas como eles realizarão tal escolha, se não veem sentido na aprendizagem escolar? Como poderão escolher matérias como sociologia, filosofia, história, geografia se possuem uma imensa dificuldade de ler e produzir textos?

Portanto, diante de tantos questionamentos existentes, uma coisa é possível afirmar: as escolhas que serão realizadas por esses jovens estudantes, não serão reais, serão apenas escolhas possíveis.

Considerações finais

Como dito inicialmente, existem mais perguntas que respostas. A intenção principal neste trabalho foi problematizar a reforma do ensino médio, com o objetivo de refletir sobre os aspectos que caracterizam o ensino médio brasileiro e que estão na atual legislação, e compreender as suas implicações para a relação dos jovens com esse nível de ensino no contexto atual.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber a supremacia do mercado e o possível esvaziamento dos princípios democráticos que constam no aparato legal brasileiro. Mais uma vez, o que está em jogo é um projeto societário, baseado na produtividade para o mercado e vazio de conteúdo político pedagógico do currículo.

Assim, o novo ensino médio parece ser herdeiro dos impasses e dilemas que marcam a trajetória do ensino médio brasileiro. Qual herança essa história nos deixou? Um ensino médio que nasce e permanece desigual, com uma “configuração dual”, seletiva e segmentada. Dual em termos da formação oferecida e do ponto de vista das condições de funcionamento. Uma escola distante da realidade sociocultural de nosso tempo, incapaz de dialogar com os “jovens concretos” do ponto de vista dos conhecimentos que aborda e da sua didática. E como consequência, uma escola onde construir o sentido para estudar é cada vez mais difícil para os jovens estudan-

tes das camadas populares. Uma escola onde lecionar é um duro e desafiante trabalho.

Os depoimentos dos jovens, reunidos a partir da pesquisa, nos permitem perceber como são grandes os desafios para a escola de ensino médio brasileiro. As reformas propostas darão conta desses desafios? Elas permitirão construir processos educativos que sejam suportes para projetos de futuro dos jovens pobres? Elas permitirão que professores e gestores se constituam em referências positivas nas trajetórias juvenis? Quantas e quais disciplinas devem compor o currículo do ensino médio? Como se dá a relação entre formação geral e formação profissional? Como organizar a escola de ensino médio? Em módulos? Em sistemas de crédito? Qual o perfil do profissional que atuará no ensino médio? Como se organizará o ensino noturno? O ensino noturno deverá existir? Tais questões e muitas outras que surgem no atual debate sobre a reforma do ensino médio trazem no seu bojo essa tensão entre universalização e seletividade.

Para finalizar, sabemos que estamos a pouco tempo de um novo ensino médio, mas os alunos não sabem e não tem conhecimento de como será. Portanto, o que será desses jovens a partir de 2022?

Referências

ALVES, Aline Aparecida Martini. Lei nº 13.415/2017: a reforma do ensino médio e suas reverberações para a formação das camadas populares. In: CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Márcia; FONTOURA, Julian (org.). **História e políticas educacionais: contextos e análises contemporâneas**. V. 2. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2019. Coleção Educação em debate.

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Moção de repúdio a aprovação de diretrizes para o Ensino Médio pelo CNE**. Disponível em: <http://anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>. Acesso em: 24/08/21.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016.

CAETANO, Maria Raquel; ALVES, Aline Aparecida Martini. Ensino médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas? **Interfaces científicas**, v. 8, n. 3, p. 718 – 736, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8349>

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan.jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?” **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 16, p. 423-460, 2004.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAWCZKY, N. “Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio.” In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KUZUYABU, Marina. Governo atualiza as diretrizes curriculares do ensino médio na tentativa de melhorar problemas. **Revista Educação**. Edição 225 de 14.2. 2019. Disponível em: <https://www.>

revistaeducacao.com.br/diretrizes-ensino-medio/. Acesso em: 24/08/21.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do capital. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, M; FERRETI, C. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, E.; LIMA FILHO, D. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-744, jul./set. 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejo de reformas**. Brasília: Liber Livros, 2008.

ZIBAS, D. M. L. “Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005.

GLOBALIZAÇÃO E AS IDENTIDADES NO CONTEXTO ATUAL: REFLEXÕES A PARTIR DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Carina Copatti

Debater as relações originadas a partir da globalização e os impactos na construção, configuração e transformação das identidades coletivas constitui-se como necessidade no contexto atual, no qual somos desafiados a pensar as dinâmicas do mundo sob distintos aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos) e os processos identitários dos sujeitos que atuam e interagem entre si vivendo em sociedade. Tais aspectos contribuem para a construção de conhecimentos, no intuito de debater a atuação humana, o que se relaciona com a proposta das Ciências Humanas ao estudar os sujeitos como seres sociais.

Considera-se, nesse contexto, o cenário globalizado sob o movimento dialético entre as tendências de integração e os processos de fragmentação das coletividades, o que se busca compreender por meio da educação proposta como processo de construção dos sujeitos de modo consciente, crítico e atuante em sociedade, reconhecendo os processos de produção e transformação de suas identidades.

O objetivo deste capítulo é debater aspectos da globalização e sua influência sobre a construção e a transformação

das identidades coletivas. Para tanto, a problemática envolve responder: de que maneira globalização e identidade se relacionam? Por que as Ciências Humanas são essenciais para a interpretação dos processos de globalização e de produção/transformação das identidades individuais e coletivas?

O percurso metodológico se constitui a partir de autores da área de Ciências Humanas utilizados nos debates inerentes à disciplina “Globalização e Identidades Coletivas” ministrada em duas edições da Especialização em Ensino de Ciências Humanas, na Universidade de Passo Fundo-UPF, entre 2019 e 2021. Tais autores contribuem aos debates e estudos sobre globalização e a construção de identidades e no sentido de pensar os processos que vivenciamos cotidianamente, relacionando-os, portanto, ao mundo da vida.

Conforme Minayo (2001) a pesquisa é uma atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. A pesquisa alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Ainda, segundo a autora, embora se constitua como uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Em outras palavras, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido antes um problema da vida prática.

Ao trazer a globalização e a construção das identidades como centralidade dos estudos, partimos da realidade vivida pelos acadêmicos em seu cotidiano, nas relações que constroem em sociedade, no seu trabalho, na atuação como docentes, na interpretação das dinâmicas que envolvem a sociedade sob aspectos locais, nacionais, globais, em múltiplas escalas de análise e com distintas situações em cada realidade, o que

implica reflexões, debates, ancorados em referenciais teóricos que contribuam afim de propormos outros modos de pensar a globalização e as identidades dos sujeitos. As questões da investigação estão, portanto, conforme Minayo (2001), relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Neste texto partimos de aspectos sobre a globalização, suas dinâmicas e desafios no atual contexto; posteriormente, debatemos a respeito das identidades coletivas locais e globais no contexto da globalização. Por fim, destacamos a área de Ciências Humanas como essencial à compreensão das dinâmicas envolvendo Globalização e Identidades Coletivas.

A globalização, suas dinâmicas e desafios no atual contexto

A globalização constitui-se como um processo que se desenvolve e se transforma desde as grandes navegações, quando movimentos mais acentuados de interação e de trocas comerciais começam a ser efetivadas entre regiões do mundo, embora de modo pouco expressivo. Este processo somente no período posterior à Revolução Industrial ganhou maior amplitude em alguns aspectos, como o intercâmbio de produtos e de matérias primas. Desenvolve-se de modo mais acentuado na fase atual, com a expansão dos fluxos de capital, informação, de mercadorias, de comércio, de transportes, de pessoas, cujas dinâmicas provocam transformações distintas em diferentes regiões do planeta.

Roland Robertson (1992), apresenta a expansão da globalização a partir de distintas fases: a Fase I (embrionária),

que se constituiu no período entre o século XV e XVIII, quando as marcas principais foram a decadência do feudalismo, crescimento dos Estados Nacionais, conquistas territoriais, difusão dos conceitos de indivíduo e humanidade. A Fase II (incipiente) se estendeu do século XVIII até 1870, quando ocorreu o fortalecimento de Estados unitários, ampliam-se as compreensões dos conceitos de relações internacionais, comunicação e regulamentação (ampliando-se a partir da Europa). Já a Fase III (da decolagem), ocorreu no período entre 1870 e 1920, quando se iniciaram debates sobre a sociedade nacional (global), a aceleração das comunicações, a implementação de hora e calendário universais. Nessa fase ocorreu a I Guerra Mundial. Na fase IV (luta pela hegemonia), entre 1920 e 1960, se acirraram disputas e guerras, ocorreu a criação da ONU, se expandiu o sentimento humanitário global a partir do holocausto e da bomba atômica, haja vista a possibilidade de destruição global. Por fim, a Fase V (da incerteza) entre 1960 e 1990 marcou a inclusão do Terceiro Mundo (países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento) no sistema industrial. Ainda, a difusão de instituições e movimentos globais, maior fluidez das dinâmicas globais, a criação de um poderoso sistema de mídia global e a ampliação dos debates referentes às questões ecológicas. Essa fase marca o atual processo, o qual tem sido transformado atualmente de modo ainda mais intenso com a expansão do modelo neoliberal, com as crises econômicas e políticas evidenciados em distintos países e, ainda, com a atual pandemia da Covid 19¹⁶.

16 A pandemia de COVID-19 é uma pandemia que decorre da doença respiratória aguda (COVID-19) causada pelo Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), a qual se espalhou pelo mundo no ano de 2020 e, mesmo com o processo de vacinação, muitas vidas ainda seguem sendo perdidas devido a esta doença.

Santos (2000), ao refletir sobre a globalização, a define como um processo que se apresenta perversamente, embora apresentada como uma fábula, na medida em que são produzidos discursos para esconder a sua verdadeira face. Dentre as afirmações desse discurso, segundo o autor, perpassa a noção de tempo e espaço contraídos, de encurtamento de distâncias, a ideia do planeta como um amplo espaço homogêneo, uma aldeia global em que todos têm acesso à informação. Além disso, Santos (2000, p. 21), apresenta um outro discurso recorrente, cuja ideia é a de que:

[...] a “morte do Estado” melhoraria a vida dos homens e a saúde das empresas, na medida em que permitiria a ampliação da liberdade de produzir, de consumir e de viver. Tal neoliberalismo seria o fundamento da democracia. Observando o funcionamento concreto da sociedade econômica e da sociedade civil, não é difícil constatar que são cada vez em menor número as empresas que se beneficiam desse desmaio do Estado, enquanto a desigualdade entre os indivíduos aumenta.

Fabrica-se, nesse processo, uma sociedade cada vez mais tomada por desigualdades, em que a grande parcela da população serve ao capital e sobrevive na pobreza. Enquanto isso, um pequeno grupo domina as riquezas, toma decisões, mantém seus privilégios e seu poder sobre os demais. O contexto neoliberal se relaciona à expansão da globalização perversa, na medida em que se retroalimentam para manter uma estrutura de sociedade cujos recursos, bens e serviços produzidos servem a determinados grupos em detrimento de outros.

A globalização se caracteriza como um processo multifacetado, haja vista que, segundo Boaventura de Sousa Santos

(2002), não existe apenas uma globalização, mas várias. Para este autor, a globalização atual é mais ampla, mais vasta, complexa e diversa em cada contexto capitalista. Nesse sentido, ganha distintas características e, num contexto de expansão neoliberal, contribui para concentrar poder e riqueza, para manter o controle sobre territórios e manter privilégios utilizando discursos que levam a população a crer nos seus benefícios, sem perceber seus aspectos negativos. Assim, nas palavras de Milton Santos (2000), os territórios tendem cada vez mais a se fragmentar em função do processo globalizado, e novos espaços são criados em nome do “progresso”, em que tudo entra em confronto direto e indireto, ambiente-sociedade e vice-versa.

A expansão do capital privado pelo mundo, por meio de grandes empresas transnacionais e corporações, traz à tona distintas situações. Enquanto estes grupos ampliam seus lucros, as condições de trabalho são precarizadas. Ainda, a expansão do consumo e a exploração dos recursos naturais transformam de modo intenso os modos de vida existentes em cada lugar. Modificam-se também os modos de produção, de interação e a própria cultura de cada grupo em seus espaços de vivência. Nesse sentido, a dinâmica da globalização deixa suas marcas nos processos de padronização cultural, o que se foi evidenciado por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1947), por meio do conceito de indústria cultural, quando abordam as transformações da arte, dos elementos da estética, por meio da padronização destes processos voltados ao consumo das massas, tornando-os padrões para atendimento aos ditames mercadológicos.

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O facto de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planeamento pela direção. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceites sem resistência. De facto, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroactiva, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o carácter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia. Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 57).

Este tem sido um aspecto cada vez mais visível na contemporaneidade, quando se evidencia a presença marcante do capital sobre a produção cultural, sobre os avanços tecnológicos e com relação à padronização de processos educativos. Esse modelo questionado ainda em meados do século XX por Adorno e Horkheimer (1947) ganhou espaço, portanto, em distintas dimensões, tendo um controle cada vez mais amplo sob padrões definidos para atender ao mercado.

No contexto educativo, evidenciam-se mudanças significativas com relação à formação de professores sob modelos

ligados ao mercado, com custos mais baixos e qualidade duvidosa, marcado por discursos que deslegitimam o caráter público da educação (seja ela a nível básico ou superior) e o avanço cada vez maior dos processos de privatização e de parcerias de caráter público-privado. Há, também, maior padronização por meio de modelos de avaliação externa, da construção de currículos sob uma base nacional curricular proposta, em sua última versão, a partir de um modelo financiado por grupos empresariais cujo objetivo é o lucro. Tais processos os tornam marcadamente alinhados a definições de grupos que atuam na tomada de decisões a nível global e desconsideram as peculiaridades e as potencialidades existentes em cada lugar, em cada realidade.

A globalização possibilitou esses processos, mas estes só se efetivam sob um modelo de sociedade marcadamente centrada no capitalismo em seu viés neoliberal. Esse modelo é construído de formas distintas nos diversos lugares do planeta e em diferentes territórios. Essa dinâmica, segundo Boaventura de Sousa Santos (2002), reduziu a capacidade de promoção do desenvolvimento econômico e social em alguns países e regiões, enquanto outros conseguem maior expansão.

Para Sousa Santos (2002) a globalização constitui-se como um sistema mundial em transição, o qual é modificado de acordo com diferentes aspectos. Considera-se que se transforma, atualmente, de acordo com as dinâmicas e necessidades do mercado. Nesse sentido, há mudanças que também interferem na vida das pessoas, dos grupos, mas muito disso não é identificado ou compreendido pelas pessoas. Conforme Milton Santos (2000), considerando que nem tudo é imediata-

mente sensível, ou seja, há fatores “invisíveis”, as formas modernas de acumulação do capital, as relações sociais cada vez mais complexas e mundializadas e tantas outras realidades não podem ser percebidas sem um esforço de abstração.

Tais questões contribuiriam para repensar os modelos atuais de vida, de existência, de trabalho, de modo a também questionar valores e padrões que têm sido impostos socialmente e, também, para questionar a globalização como se apresenta aos grupos humanos: como fábula e como perversidade, como explicita Santos (2000). Para este autor, o mundo como nos fazem crer, nesse contexto de globalização, é apresentado como uma fábula, tendo em vista que o planeta é apresentado como um amplo espaço homogêneo, onde ocorre a difusão instantânea de notícias e a ideia de que existe um amplo acesso de todos, como em uma aldeia global. Existe, então, a sensação de encurtamento de distâncias, com tempo e espaço contraídos. Uma outra situação se refere ao culto ao consumo e ocorre maior padronização cultural, sendo assim, ocorre maior homogeneização, e, por outro lado, diferenças locais são cada vez mais aprofundadas, gerando maiores conflitos.

A busca de uniformidade torna o mundo menos unido e está, cada vez mais distante, o sonho de uma cidadania¹⁷ verdadeiramente universal. Conforme Santos (2000), a globalização torna-se uma fábrica de perversidades, em que avança

17 Segundo Milton Santos (2007, p. 19): “A cidadania é uma lei da sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância. A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna estado de espírito, enraizado na cultura. [...] Ela tem seu corpo e seus limites como uma situação social, jurídica e política. Para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido.

cada vez mais o desemprego, a pobreza, a fome, o desabrigo. O desemprego crescente torna-se crônico, a pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida, o salário médio tende a baixar, a fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes, novas enfermidades se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal.

A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação e a educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Ainda, alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, as doenças, egoísmos, cinismos e corrupção se tornam mais expressivos e preocupantes. Fala-se da redução do papel do Estado, mas se amplia a sua importância afim de atender aos reclames da finança e de outros interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações.

Diante de tais processos envoltos na globalização, nas suas múltiplas faces, é importante que também pensemos como se constituem, se transformam, se mantêm as identidades e como se entrelaçam a estas dinâmicas que moldam o mundo atualmente. Ainda, como pensar tais processos a partir das ciências humanas, na formação da consciência crítica dos sujeitos com relação aos avanços, aos limites e aos problemas originados destes processos, marcados pelo avanço do capital, do modelo neoliberal e da globalização, tomada como meio para garantir o avanço do capitalismo, do lucro, ampliando as desigualdades sociais.

Identities coletivas no contexto da globalização

A constituição da identidade individual, coletiva e a inserção social dos indivíduos são importantes temas a serem debatidos no contexto de globalização, diante das mudanças nas relações locais e globais que vivenciamos no cotidiano de nossas vidas. Também se constitui como aspecto importante de ser abordado na área de ciências humanas, tendo em vista a sua contribuição no que se refere à constituição histórica e social dos sujeitos e dos grupos humanos, nas interações sociedade-natureza e nas dinâmicas que se relacionam às interações construídas cotidianamente.

Segundo Fernandes e Zanelli (2006, p. 59), as identidades dos indivíduos são construídas de acordo com o ambiente em que se inserem envolvendo, entre outras coisas, as estruturas sociais, a cultura e o histórico das relações. Silva e Vergara (2000, p. 5) apud Fernandes e Zanelli (2006, p. 58), afirmam que “não há sentido em falar-se em uma única identidade dos indivíduos, mas sim em múltiplas identidades que constroem-se dinamicamente, ao longo do tempo e nos diferentes contextos ou espaços situacionais dos quais esses indivíduos participam”.

A identidade individual não se constitui isoladamente, uma vez que se refere à construção do sujeito a partir de elementos como a cultura, e leva em conta também as características sociais que se constituem no espaço em que convive e de acordo com as características próprias deste ser, que se delineiam continuamente ao longo da vida. Já as identidades coletivas são constituídas por influência de grupos sociais, da

família, amigos, religião, escola, meios de comunicação. Conforme Lopes (2001), a identidade social (coletiva) é constituída pela ação conjunta de participantes discursivos, por meio de práticas discursivas situadas na história, na cultura e na instituição. Tal conceito congrega três aspectos: - sua natureza fragmentada (os sujeitos não possuem uma identidade social homogênea); - identidades contraditórias podem coexistir em uma mesma pessoa (um exemplo é a possibilidade de uma pessoa que seja sindicalista, vote em um partido conservador); - identidades sociais não são fixas (estão sempre em construção/reconstrução).

Diante disso, é importante pensar, no contexto atual, que outras influências constituem as identidades? Como as identidades coletivas são modificadas e sob que influências?

Se considerarmos que nos inserimos no mundo por meio da linguagem e, conforme Marques (1992), esta possibilita construir relações sociais e interpessoais, além de imprimir significado ao mundo, entende-se, então, que a linguagem torna possível interações sociais que alicerçam movimentos de mudança, continuidade, complexificação.

A comunicação que se dá pela linguagem muda em diferentes épocas, visto que é uma construção humana. Pela linguagem nos inserimos na sociedade (embora de modo diverso) e construímos nossas identidades, tanto individuais, quanto coletivas. Nós somos, diante disso, nossas ações, e estamos envolvidos em um contexto marcado pela cultura. É uma forma de refletirmos sobre o modo como nos constituímos enquanto indivíduos, enquanto sujeitos sociais e enquanto membros de uma sociedade.

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 (COPATTI, 2021, p. 129)

Compreende-se, assim, que a inserção no mundo, pela linguagem e a cultura, e diante de um conjunto de aspectos que interferem na vida de cada sujeito e da sociedade em que vive, contribui para a construção de nossas identidades.

A identidade possui diferentes dimensões: - Identidade social é a noção e o sentimento de pertença a determinados grupos (categorias) sociais; - Identidade cultural é o sentimento de identidade de um grupo, cultura ou indivíduo, na medida em que este é influenciado pela cultura do grupo a que pertença. Toda identidade, portanto, constrói-se numa relação que envolve o meio, o indivíduo e as interações tecidas com outros numa dada sociedade e num determinado contexto cultural. Construções que fazemos pelas escolhas, pelas possibilidades (culturais, políticas, econômicas), pelas influências que nos chegam constantemente.

As identidades coletivas se constituem em uma construção histórica, a qual tem como base um conjunto de valores compartilhados a partir da relação dialética entre indivíduos e/ou grupos em torno de atividades/ideias/modos de interpretação semelhantes. A identidade coletiva vai se constituindo ao longo do tempo e dá o sentido de continuidade aos indivíduos, que adotam normas, papéis sociais, valores válidos para

todos ou para uma parcela significativa do grupo. Através da memória, reafirmam constantemente a realidade objetiva e subjetiva.

Para Magalhães Batista (2005), a construção da identidade ou identidades vai se moldando quando um determinado grupo se apropria de seus valores, manifestações, perpetuando-os na sua história, passando de geração a geração, aonde a ligação entre memória e identidade é tão profunda que o imaginário histórico-cultural se alimenta destes para se auto sustentar e se reconhecer como expressão particular de um determinado povo. Sendo assim, conforme Pollak (1992), a memória é um elemento que compõe o sentimento de identidade tanto individual como coletiva, pois é um fator importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa de um grupo em sua reconstrução de si; ou seja, a memória está diretamente relacionada com os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar a cada membro de um grupo o sentimento de unidade.

Há distintas identidades coletivas, como, por exemplo, as identidades nacionais construídas a partir do interesse pela expansão territorial e pelo domínio de determinados grupos sobre outros. A identidade nacional parte de uma lógica unificadora e se baseia em dinâmicas sociais que consideram as diferenças com outros grupos para contrapor a organização política dominante. Atualmente, há movimentos que combatem a ideia de identidade nacional em defesa da significação das identidades construídas a partir de valores comuns compartilhados em meio a diferenças. Existem, também as identidades coletivas evidenciadas na organização dos grupos indígenas,

nas identidades regionais (costumes, sotaques, dialetos, modos de vestir, etc.), nas identidades coletivas que se ampliam sobre outras identidades (locais/regionais) a partir da expansão do processo de globalização.

Com relação às identidades, sua construção e transformação, cabe uma pergunta: Somos livres para definir nossa identidade ou somos moldados social e culturalmente? Conforme Castells (1999, p. 23):

Do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece. A construção de identidades vale-se da matéria prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço.

Nessa construção e reconstrução das identidades, há distintos fatores implicados e, no contexto atual, evidenciam-se diversos atores externos aos sujeitos influenciando de modo bastante significativo na construção e redefinição das identidades, principalmente em seu sentido coletivo, uma vez que transformam de maneira bastante intensa aspectos sociais. Isto pois existe um jogo de forças que se amplia no contexto da globalização e que também transforma as identidades, para além dos demais aspectos que as influenciam e modificam.

À medida que as dinâmicas do mundo globalizado foram se intensificando e se transformando, outros processos

identitários foram construídos, alguns moldando-se aos processos globais, outros contrapondo-se a estes e evidenciando regionalidades e singularidades locais. Essas mudanças trazem uma nova composição das identidades que têm um viés marcadamente individualizante.

Segundo Castells (2016)¹⁸, nossa cultura é a cultura do indivíduo, haja vista que não nos vemos como classe social (como ricos, pobres, como gênero, etc). Pensamos na sociedade, mas a base é o indivíduo, olhando a partir de si. Os seres humanos se conectam com outros indivíduos com quem se interessam para formar redes. Criam-se, dessa forma, modos de perceber o mundo, de se manifestar em distintos espaços e de criar redes, o que também contribui para transformar as identidades individuais e coletivas.

Nesse cenário, cabe pensar se as identidades nacionais estão sendo padronizadas, ou, em outras palavras, homogeneizadas. A homogeneização cultural pode ocorrer pela ameaça da globalização às identidades e à unidade das culturas nacionais, no entanto, conforme Stuart Hall (2005), este quadro é muito simplista, exagerado e unilateral. Para o autor, há três qualificações principais com relação às identidades:

A primeira qualificação da globalização com relação às identidades locais e globais é a tendência à homogeneização global. No entanto, há fascínio com a diferença e com a mercantilização e a alteridade. A globalização explora a diferenciação local, esta não substitui o local, o que ocorre é uma nova articulação ao produzir novas identificações globais e novas identificações locais. Nesse sentido, ocorre alargamento do

18 Manoel Castells. Indivíduo e coletividade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rgmCjuNVLSg>.

campo das identidades e uma proliferação de novas posições-de-identidade, e aumento de polarização entre elas. A segunda qualificação da globalização com relação às identidades locais e globais, considera que a globalização é desigualmente distribuída ao redor do globo, entre regiões e entre diferentes estratos da população dentro das regiões. Já a terceira qualificação da globalização com relação às identidades locais e globais se refere a saber o que é mais afetado pela globalização, pois a direção do fluxo é desequilibrada; continuam a existir relações desiguais de poder cultural entre o Ocidente e “o resto”; ainda, conforme o autor, a proliferação das escolhas de identidade é mais ampla no centro do sistema global que nas suas periferias. O movimento para fora (de mercadorias, de imagens, de estilos ocidentais e de identidades consumistas) tem uma correspondência num enorme movimento de pessoas das periferias para o centro, num dos períodos mais longos de migração não-planejada.

Diante disso, conforme Hall (2005), a globalização tem o efeito de contestar e deslocar as identidades fechadas de uma cultura nacional. Tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; Algumas identidades mantém tradição, enquanto outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou “puras”. Para este autor (2005), há consequências da homogeneização das identidades globais: a) a globalização caminha em paralelo com o refor-

ço das identidades locais, embora isso ainda esteja dentro da lógica da compressão espaço-tempo; b) A globalização é um processo desigual e tem sua própria “geometria do poder”; c) A globalização retém alguns aspectos da dominação global ocidental, mas as identidades culturais estão, em toda parte, sendo relativizadas pelo impacto da compressão espaço-tempo.

O local constitui-se em suporte e condição para as relações globais e no que tange à identificação de mudanças identitárias ao longo do tempo. Nele, que a globalização assume diferentes especificidades. É nesse sentido que as culturas nacionais atuam como fontes principais de identidade cultural, pois, a cultura nacional contribui para “unir” as diferenças numa única identidade.

Conforme Sousa Santos (2005), há aspectos locais e globais que envolvem as identidades, haja vista que, ao passo que avança a globalização há novas identidades emergindo, existem novas reivindicação dos seus espaços de identidade, maior resistência no sentido de promover as economias locais e comunitárias, sem gerar um processo isolacionista. Ocorre, também, a redescoberta do sentido do lugar.

Considerando tais transformações, pode-se retomar as ideias de Castells (2001), ao identificar alguns tipos de identidades, as quais contribuem para que se possa pensar quais delas têm emergido e tomado força socialmente. E, ainda, no contexto da formação em ciências humanas, como considerar esses processos para compreender as interações que tecemos socialmente. Segundo o autor (2001) existe a **Identidade legitimadora**, esta que é introduzida pelas instituições dominan-

tes, a fim de expandir sua dominação em relação aos atores sociais. A **Identidade de resistência**, criada por atores que se encontram em condições desvalorizadas, construindo trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes daqueles das instituições da sociedade. Outra forma de identidade é a **Identidade de projeto**, que existe quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade, e ao fazê-lo, buscam a transformação de toda a estrutura social.

É importante reconhecer, diante disso, que há dinâmicas que influenciam nos confrontos e nos encontros entre identidades e que precisam ser consideradas quando estudamos as identidades e sua construção. No contexto da globalização, os embates também imprimem identidades, pois estes processos contribuem para uma maior importância dos processos de identidade individuais e identidades coletivas, necessárias para a nossa compreensão enquanto membros de uma sociedade e de uma comunidade humana.

As ciências humanas e os estudos envolvendo globalização e identidades coletivas

A construção das identidades e as influências nessa construção precisam ser compreendidas em um contexto marcado pelas dinâmicas da globalização. A forma como compreendemos essas dinâmicas que perpassam as identidades enquanto individuais e também as identidades consideradas coletivas constituem elementos necessários de serem analisados. Como professores que formam para a atuação cidadã, é importante sempre refletir a respeito de tais processos, tendo em vista que a consciência desse processo constitui caminho para compreender-se como sujeito que atua, influencia e é influenciado pelas interações que ocorrem em sociedade. Sendo assim, é necessário pensar: Que perspectivas há com relação às identidades locais diante das influências globais? No contexto atual, com transformações mais intensas, rápidas, fluidas, quais os desafios e o papel dos profissionais, na área de ciências humanas, ao considerar as múltiplas identidades que se constituem local e globalmente?

Acredita-se que a educação escolar, mediada pelos professores, a partir de uma perspectiva crítica, sensível e cidadã, contribui para tais reflexões.

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. (COPATTI, 2021, p. 129).

Nos debates realizados na disciplina Globalização e Identidades Coletivas, no curso de Especialização em Ensino de Ciências Humanas, o processo educativo e a centralidade das ciências humanas constitui-se como ponto de partida para pensarmos os temas centrais da disciplina. Tal processo envolve o olhar sobre nossa participação nestes debates e nossa responsabilidade (seja na escola ou na universidade, formando outros professores), tendo em vista que a atuação docente pode provocar mudanças sociais a partir do desenvolvimento da consciência crítica para os processos de interação e para as influências e conflitos que ocorrem em sociedade e que são marcados pela intensificação dos processos de globalização e pela perda, muitas vezes, da identidade individual e coletiva próprios do local, influenciados pelos padrões globais (ocidentais/estadunidenses) que chegam até nossas realidades.

Tais debates constituem-se como caminho afim de analisarmos as dinâmicas que ocorrem nos lugares em que vivemos, que é onde efetivamos nossas interações e vivenciamos a vida. A partir da educação, do seu caráter cidadão, pode-se analisar esses processos e as dinâmicas da globalização em

cada lugar. E, também, as interações a considerar na compreensão dos processos que envolvem a identidade individual e social.

Nesse sentido, Milton Santos (2000), considera que há uma transição em marcha, mas o desafio é saber para onde e fazer parte desse processo de modo consciente, no sentido de buscar uma globalização outra, como defende o autor. Para tanto, conforme Boaventura de Sousa Santos (2005) é preciso considerar o valor da cultura popular, a centralidade da periferia, compreender os limites à cooperação e os desafios que se impõem aos países do Sul, considerando a importância de avançar a partir destas realidades e sob a perspectiva democrática, por meio da democracia social.

Enquanto profissionais que atuam em um país marcado pelos processos colonizatórios, por influências de outros países desenvolvidos, dos quais emergem modelos e padrões de consumo, por exemplo, marcado também por desigualdades e inúmeros desafios que evidenciam distintas situações a constituírem pauta dos debates que envolvem a educação, as identidades, a globalização da qual fazemos parte ou somos excluídos. Diante disso, nosso trabalho requer que sejam compreendidos tanto os fatores que influenciam e constituem a globalização evidenciada atualmente, quanto analisar as dinâmicas das identidades individuais e coletivas, constituindo esse o caminho a partir do qual questionar padrões, pensando em possibilidades de um processo de interação social e de autoconhecimento, por meio da educação, contribuindo para a formação de sujeitos que sejam cidadãos críticos, conscientes e atuantes de modo sensível e humanizado no mundo.

Essa proposta traz como centralidade considerarmos que a sociedade é transformada pelas ações humanas ao longo do tempo e que compreender tais processos, as disputas, dinâmicas, interações construídas, tomam rumos distintos e podem ser qualificados a partir de uma atuação mais humana e sensível aos aspectos que envolvem os sujeitos, seus modos de vida, sua condição de existência e subsistência em um sistema marcado pela padronização, pelo consumo e pelas desigualdades. Educar-se e contribuir por meio da educação para essa construção de percepções sobre o mundo globalizado e nossas interações nesse processo, constitui uma necessidade e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de contribuir para mudar essa realidade atualmente evidenciada.

Considerações finais

Ao considerarmos as relações entre globalização e identidades coletivas, parte-se da ideia de compreendermos as dinâmicas que ocorrem no mundo e nas relações sociais sob aportes das ciências humanas. Nesse sentido, os processos precisam ser analisados, debatidos e é importante, ainda, pensar em outros caminhos pelos quais tecer condições de reconhecer as identidades, respeitá-las e questionar os processos de homogeneização, sob um viés mercadológico, pelo qual tudo ganha um sentido que objetiva o lucro.

Santos (2000) entende que um novo mundo é possível, mas existem desafios nesse sentido, e um deles é perceber a globalização que nos é apresentada, interpretar as perversidades desse mundo complexo. Compreende-se a necessidade de

debater de modo conjunto, analisar tais processos, as fábulas e perversidades que nos são apresentadas e construir possibilidades por meio de novos discursos, novas ações e, sobretudo, pela participação colaborativa dos indivíduos, contribuindo, pela educação, para que se tornem sujeitos cidadãos, conscientes e participantes das reflexões, debates e decisões que envolvem a coletividade.

Santos (2000) defende a necessidade de construir uma globalização mais humana e espaços para visibilidade da sociodiversidade, tendo em vista que o ser humano precisa atribuir um novo sentido à sua existência no planeta. Por isso, a formação cidadã por meio da educação constitui-se como caminho, uma vez que apresenta a possibilidade de partir de conhecimentos historicamente construídos/elaborados pela humanidade e considerados necessários, segundo Saviani (2011) de serem transmitidos às novas gerações. Esse processo ocorre por meio da construção do conhecimento pelos sujeitos envolvidos na educação, de modo a relacionar uma forma de conhecimento científico-escolar com a realidade, com o mundo da vida, compreendendo-se como parte desse processo, que tem suas individualidades mas também um sentido comum, partilhado.

Para tanto, as ciências humanas constituem-se como meio e como suporte a esse processo, uma vez que os componentes curriculares dessa área (geografia, história, sociologia, filosofia) tomam como centralidade de seus estudos a dimensão humana, os processos de interação, de participação, por isso ao longo do tempo tem sido questionadas, colocadas cada vez mais à margem e fragilizadas exatamente por combate-

rem determinados modelos que retiram o sujeito da necessidade de se compreender como parte destes processos e com responsável por criar condições melhores para viver e interagir no mundo.

Nesse sentido, é importante sempre debater a respeito da formação dos professores na área de ciências humanas, seja na sua formação inicial, ou na formação continuada como temos proposto no curso de Especialização em Ensino de Ciências Humanas, haja vista que o conhecimento que propomos em sala de aula, os processos educativos que dispomos como espaço de construção de consciência, podem contribuir para uma formação humanizada, consciente, sensível e cidadã.

Cabe questionar, nesses processos formativos, de que forma os sujeitos atuam no processo de globalização atual? Se estes se compreendem enquanto indivíduos, como sujeitos, como parte da sociedade ou atuam somente como consumidores, os quais apenas têm direitos enquanto têm recursos para a aquisição de determinados bens? Que possíveis caminhos podemos propor a partir das ciências humanas para pensar as identidades individuais e coletivas e suas dinâmicas em um contexto marcado pela perda de direitos, pela expansão do capital, pela ampliação das desigualdades sociais, pelo silenciamento de grupos e a tentativa de deslegitimar seus direitos de ser, viver, existir.

Nosso papel, cientes destes embates, dos conflitos e dos desafios, é cada vez mais abrir espaços para estes debates, dar voz e visibilidade aos distintos grupos que constroem identidades para resistir no mundo, e transformam-se diante dos desafios de tentativa de homogeneização, corroborando com

a construção da consciência humana de estar no mundo, exercer direitos e respeitar diversidades. Esse processo, por meio das ciências humanas, a partir do nosso trabalho, visa contribuir para a consciência de cada sujeito, na sua individualidade e na coletividade. Essa consciência envolve a clarificação do que significa ser/estar no mundo, a consciência de ser parte da sociedade, do seu papel na manutenção da democracia, a consciência da importância da cidadania e, também, de conscientizar os estudantes sobre os processos que são subjetivos e que demandam das vivências, do conhecimento construído pela humanidade e da sua reconfiguração (por vezes intensa e inquietante) que nos chega cotidianamente.

Referências

ADORNO, Theodor W.; Horkheimer, Max. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos Filosóficos. 1947. Fonte: <http://antivalor.vilabol.uol.com.br>.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

COPATTI, Carina. A avaliação em foco: saberes docentes e representações sociais implicados nesse processo. In: GENGNAGEL, Claudionei L. **Ensino de ciências humanas: reflexões, desafios e práticas pedagógicas**. Chapecó-SC: Livrologia, 2021.

FERNANDES, Karina Ribeiro. ZANELLI, José Carlos. O Processo de Construção e reconstrução das Identidades dos Indivíduos nas Organizações. **RAC**, v. 10, n. 1, Jan./Mar. 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

LOPES, Luis. Paulo M. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001, p. 56-71.

MAGALHÃES BATISTA, Cláudio. Memória e Identidade: Aspectos relevantes para o desenvolvimento do turismo cultural. **Caderno Virtual de Turismo**. vol. 5, núm. 3, 2005, p. 27-33.

MARQUES, Mario O. Os paradigmas da educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: MEC-Inep, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view-File/389/394>. Acesso em: 5 de out, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

ROBERTSON, Roland. **Globalização: teoria social e cultura global**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Edição revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

AS IDENTIDADES DAS/OS PROFESSORAS/ES DE CIÊNCIAS HUMANAS NO ENFRENTAMENTO AO SENSO COMUM SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DE PASSO FUNDO, RS

Luciane Maldaner

Patricia Ketzer

A presente pesquisa se propõe a entender indícios de elementos constitutivos da/as identidade/s, das/os professoras/es da rede pública da região de Passo Fundo - RS, na atualidade. Isso, com destaque para suas práticas pedagógicas, pensando a seguinte questão: como as/os professoras/es questionadas/os, com formações semelhantes, práticas dirigidas pelas mesmas normas e meio social similar, enfrentam o senso comum, ao depararem-se com preconceitos relacionados às questões de gênero e sexualidade, no contexto escolar?

De início, pensamos os seus reflexos nas múltiplas identidades permeadas pela cultura no mundo líquido moderno. Dessa forma, entendemos o pensamento pós-moderno com seu conjunto de ideias, os quais, se encontram em processo de descentralização, a cultura e identidade como formas fluídas. Em um segundo momento, mobilizamos dois conceitos fundantes para a socialização a partir da educação inclusiva para a diversidade, sendo as conceituações de democracia e cidadania popular e participativa. Para então, a partir deles, pensar em princípios solidários, de valorização dos direitos humanos, fundamentando as bases para a justiça social, na luta pela equidade de gênero. Na sequência, analisa-se as contribuições dos respondentes fundamentando-as a partir das contribuições de Guacira Lopes Louro (2001).

Nesse sentido, trazemos para o debate as contribuições de Rosane Márcia Neumann (2016) sobre a questão das identidades. Para a autora, a identidade “emerge com a exposição do sujeito às comunidades de recepção, quando entra em contato com o *outro* e passa a existir mais de uma ideia para evocar e manter unida” (NEUMANN, 2016, p. 130), em outras palavras, é no encontro com o outro que nossa identidade é reforçada ou transformada, sempre construída. Em especial, quando falamos em identidades pautadas pelo gênero, é preciso levar em conta todo o processo de socialização que meninos e meninas sofrem durante toda a vida, indo do nascimento ao período escolar, podendo chegar até mesmo ao mercado de trabalho. Nos detemos nesse momento à etapa escolar, visto que a escola, por vezes, pode vir a reforçar os estereótipos de gênero oriundos da nossa cultura heteronormativa¹⁹.

19 Ana Maria Colling, baseando-se em Richard Miskolci, define heteronormatividade como “a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero” [...] “como motor da heteronormatividade, podemos citar as concepções de saúde/doença existentes nos manuais de diagnóstico, que ainda consideram como portadores de um transtorno de gênero quem não segue a linha coerente entre sexo/gênero” (COLLING, 2019, p. 394).

Como a historiadora Ana Maria Colling (2019) indica: as identidades podem ser entendidas como “um processo multidimensional, que depende do tempo em que é conjugado, articulando entre si o passado, o presente e o futuro, ao mesmo tempo em que dissocia os espaços, as instituições e as categorias sociais” (2019, p. 413). Ou seja, o ato de construir identidades de gênero, pelo qual todos nós passamos, é marcado profunda e significativamente pelas figuras dos cuidadores e educadores, os quais, inseridos em dada cultura patriarcal, podem vir a reproduzi-la caso não reflitam sobre seus próprios preconceitos e visões de mundo do senso comum.

Diante dessa compreensão de identidades, nos cabe pensar como ocorre o enfrentamento desses sujeitos históricos no combate ao senso comum, em sala de aula, quando deparados com frases prontas, por vezes muito simplistas, que diferem do conhecimento acadêmico que o profissional da educação detém? Para melhor responder tal inquietação sobre a temática do senso comum simplificador, serão bem-vindas as contribuições de Ivan Dourado quando escreve, que

[...] compreender as diferenças culturais por meio de um olhar acadêmico, permite a qualquer pessoa a possibilidade de realizar um afastamento gradual de posturas opinativas da ordem do senso comum simplificador e envolver-se com pensamento complexo e percepção profunda da realidade cultural e, assim, **se humanizar**. Esse processo conduziria os sujeitos na abertura para uma superação gradativa das incapacidades de reconhecer a diversidade cultural como elemento essencial da própria humanidade e fundamental para sua própria humanização (DOURADO, 2018, p. 1) (Grifo nosso).

Pensando no referido processo de humanização possível pelo ensino das diversidades culturais, em uma perspectiva da educação inclusiva, essa pesquisa busca ir além, ao questionar as repercussões no chão da escola do cenário atual, cada vez mais po-

larizado e violento, fomentado por deliberações governamentais a respeito do ensino das diversidades. Nesse campo de disputa entre senso comum e conhecimento acadêmico, formulamos perguntas que se referem à atuação desses sujeitos frente às questões das diferenças entre gênero e sexualidade, sua relevância no ambiente escolar, na prevenção de violências e na luta por uma cultura de paz, democrática e inclusiva.

Postas essas indagações iniciais, buscamos definir os limites e possibilidades dessa pesquisa, levantando os seguintes questionamentos: podemos falar de uma identidade dos professor/as de Ciências Humanas ou de identidades? Quais elementos os unem ou separam? Como se dá o processo de enfrentamento do senso comum nos espaços de ensino-aprendizagem? E quando se trata de gênero e sexualidade no atual cenário político movediço, como os professor/as vêm enfrentando essas questões? Estes são questionamentos propostos nos questionários distribuídos e enviados para professor/as da rede pública de Passo Fundo e cidades ao seu entorno.

Esses delineamentos iniciais nos ajudam a traçar os caminhos metodológicos a percorrer, principalmente, quando nos colocamos a pensar esse estudo embasado nos princípios das pesquisas *qualitativas*. Embora, fossem historicamente associadas a interesses de pesquisa “subjetivistas”, em contraponto as pesquisas *quantitativas*, que seriam aquelas que geralmente respondem às exigências do paradigma “positivista” (KIRSCHBAUM, 2013). Ao determinar essa diferenciação, pode ocorrer uma polarização equivocada, como se fossem opostos que não dialogam, quando na verdade é possível estabelecer que ambas as metodologias possibilitam estudos idôneos.

Nesta compreensão, caminhamos pelas guias de uma pesquisa qualitativa, incluímos, também, princípios e direções de Lau-

rence Bardin (2011) quando a autora estabelece três etapas para uma análise de conteúdo, sendo elas: a organização e avaliação dos registros, a codificação por meio das unidades de registros englobadas por unidades de contexto, e, por fim, a categorização voltada ao problema, agrupando grandes categorias; essas etapas não constam explícitas no texto subsequente, no entanto, apresentam-se em todo o processo metodológico.

Pontuamos neste momento que estabelecidas as diretrizes metodológicas, tornamos público que o objetivo principal dessa breve pesquisa não engloba estabelecer generalizações nos resultados apresentados, e nem tem a pretensão de ser uma amostragem representativa de todos os profissionais da educação da região de Passo Fundo. Posto essas constatações, inclui-se também, as decisões metodológicas, tais como, a escolha por um questionário online e anônimo, para melhor atender às demandas de uma pesquisa em tempos de COVID-19, assegurando a saúde e preservando a identidade dos participantes, bem como, a opção de tratarmos, na redação final, nossas questionadas/os por nomes fictícios inspirados em mulheres reais que revolucionaram seus contextos históricos.

Como chegamos até aqui?

O contexto histórico da pós-modernidade

No intuito de compreender os aspectos gerais da pós-modernidade, da democracia e da cidadania, em uma conjuntura marcada por múltiplas identidades fragmentadas, contexto dessa pesquisa, buscamos nos questionar: como o desenvolvimento do capitalismo, a partir da expansão burguesa, transformou a sociedade e a atuação das identidades individuais e coletivas? Em sua amplitude e potencialidade a referida questão possibilita um levantamento histórico necessário. Para tal encargo, as leituras de Eric Hobsbawm (2013)

serão fundantes, uma vez que estamos falando de séculos de expansão e consolidação da burguesia como elite econômica mundial. Ainda no surgimento do estado moderno, na transição do feudalismo para o capitalismo inicial, as sementes da burguesia vêm se introduzindo no estado moderno, e atualmente, percebe-se, no estado pós-moderno, sua completa dominação.

Esse resgate histórico nos ajuda a compreender que hoje a constante luta por assegurar cidadania e participação popular consciente encontra-se frente a desafios, uma vez que hoje, a maior parte dos indivíduos se veem mais como consumidores do que cidadãos devido ao sistema capitalista e a ideologia neoliberal, implantados com as revoluções burguesas, e fortalecidas com a constituição do estado moderno. Atualmente, promove-se o desmonte do Estado como garantidor da democracia e direitos humanos universais básicos. Em outra obra, o autor acima citado se debruça sobre a *Era dos extremos* e explica como chegamos até a presente conjuntura, argumentando que o Estado de bem estar-social foi criado, tanto como um modo de garantir dignidade aos sujeitos marginalizados pelo sistema capitalista desigual, como também um meio de impedir uma revolução que acabe com o sistema econômico, político, social e cultural, assim como aconteceu na Revolução Russa, dando início à URSS (HOBSBAWM, 1995).

Melhoradas as condições de vida essenciais para uma existência plena dentro do sistema capitalista neoliberal esse se fortalece, como nos apontam as historiadoras Maria Ligia Prado e Gabriela Pellegrino (2014), uma vez que a mão de obra precisa estar devidamente preparada e motivada para vender sua força de trabalho. Nesse contexto, a expansão da ideologia do capitalismo moderno se deu para além da força econômica, ela atingiu a mentalidade dos indivíduos, encorajando sonhos individualistas, de ascensão social

vinculada ao esforço pessoal, o que desconsidera o meio social no qual o indivíduo está inserido (PRADO; PELLEGRINO, 2014).

Assim, no espaço de tempo no qual o restante do mundo está consolidando seus Estados-Nação e sua burocracia jurídica, a América Latina inicia sua jornada de construção de identidades. Países da América Latina, incluindo o Brasil, são exemplos claros desse processo, com uma transição para a democracia muito conflituosa e repleta de golpes militares autoritários e sanguinários, no entanto, na mesma enseada houveram muitas lutas para ampliar a cidadania e a qualidade de vida da população, promover o desenvolvimento econômico e justiça contra todas as formas de violência (PRADO; PELLEGRINO, 2014).

No Brasil, a imposição de uma república se dá por meio de um golpe de Estado que expulsa a corte portuguesa responsável pela independência de Portugal. Contudo, somente com a Constituição Federal (CF) de 1988 que a luta por direitos iguais, buscados por meio de políticas públicas, começa a se consolidar, assim como os princípios e a concepção do Estado de Bem-Estar Social, ou seja, a ideia que o Estado é o responsável por assegurar educação, saúde e moradia. O Brasil sendo uma república ainda frágil e nova devido a constantes regimes de exceção impostos por golpes militares, por muito tempo não valorizou concepções democráticas, nesse sentido, estudos revelam que em pouco mais de 500 anos de História do Brasil, vivemos menos de 10% desse tempo sobre um regime político democrático (CEAP, 2020).

Quanto mais políticas públicas e direitos estão garantidos, mais a democracia fica consolidada, convictos dessa compreensão é preciso entender que a CF 1988, aumentou sim os espaços de participação social, contudo o crescente aumento da ideologia neoliberal vem comprometendo o engajamento para esses espaços (CEAP, 2020). Muitos dizem que o capitalismo possibilita que o filho do fer-

reiro seja um magistrado de sucesso (em referência à sociedade medieval em que não havia mobilidade social), contudo, hoje, alguns filhos de ferreiros só se tornam magistrados devido às políticas públicas de redistribuição de renda e financiamento da educação.

O fim das crenças absolutas na razão, na ciência, na verdade, no progresso, ou na revolução socialista, reverberou de alguma forma no campo da educação, Gallo (2006), ainda aponta para as contribuições de Michael Foucault acerca do “poder disciplinador” que as universidades e instituições passam a impor, poder de classificar e legitimar conhecimentos válidos orientados pela lógica economicista, e é nessa enseada que novas concepções de educação para os direitos humanos e para a justiça social emergem.

Pós-modernidade: Cultura e Identidade dos professore/as da área de ciências humanas

Diante do exposto até o momento, podemos considerar que os grandes modos de se escrever a história da História, que embasaram os séculos categorizados como modernidade, na atualidade encontram-se em estado de liquidez. Encontramos esta liquidação no campo dos movimentos que reivindicam liberdades individuais, direitos iguais e equitativos nas diferentes expressões de sexualidade e gênero, nesta enseada possibilita-se compreender os estudos e as perspectivas de gênero, e a luta pelo rompimento das lógicas binárias, as quais, aqui, são objeto de estudo, quando analisamos se esses padrões, estereótipos e hierarquias de gênero estão sendo, ou não perpetuadas pelas escolas. Percebeu-se até determinado momento um certo avanço nas possibilidades de se discutir gênero e sexualidade no âmbito escolar, porém a conjuntura atual é de retrocessos e conservadorismos, como veremos a seguir.

Assim, os conceitos pontuados acima precisam ser explicados. O primeiro deles, o conceito de cultura, será pensado de acordo com Zygmunt Bauman, que busca a história perpassada na definição desse conceito. Para ele, em um primeiro momento, a cultura era vista como uma força socialmente conservadora, um “conjunto de preferências surgido, recomendado e imposto em função de sua correção, excelência ou beleza” (BAUMAN, 2013, p. 11). A guinada acontece com a entrada ao mundo líquido moderno, quando há a gradual transformação do conceito de cultura “não são mais as mesmas [identidades] que favorecem a libertação dos mercados de suas limitações não econômicas, sobretudo sociais, políticas e étnicas” (BAUMAN, 2013, p. 20). Por fim, o autor conclui que a cultura na modernidade líquida não tem mais um “populacho a ser esclarecido e dignificado; tem, contudo, clientes a seduzir” (BAUMAN, 2013, p. 21).

Somando-se a construção dessa exposição de ideias, fomos às contribuições de Stuart Hall em seu clássico *A identidade cultural na pós-modernidade*, que nos auxilia a pensarmos as questões referentes às identidades na pós-modernidade, quando aponta para o que chama de “crise de identidade”. Cada vez mais descentradas, deslocadas e fragmentadas, não há mais uma identidade, mas várias identidades, desse modo, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos “à medida em que sistemas de representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis” (HALL, 2002, p. 13).

Compreendendo que toda identidade se constrói somando-se o meio em que o indivíduo está inserido e as interações que se desenvolvem nas relações com os outros, sendo essas, determinadas por uma realidade sociocultural, foi questionado aos entrevistados: “você se sente pertencente a um grupo de profissionais que partilham dos mesmos valores?” Os resultados foram divergentes:

metade dos entrevistados afirmaram de maneira curta sentir-se pertencentes ao grupo dos demais educadores, já os demais apontaram para discordâncias de posicionamentos pedagógicos, visões de mundo e concepções de sociedade, como a exemplo da seguinte resposta, quanto às diferenças:

As percepções sobre a realidade. Por ser uma área muito ampla e com múltiplas possibilidades de embasamento teórico, as pessoas têm visões diferentes sobre múltiplas questões da realidade, a citar: subjetividades, condição humana, construção de conhecimento, interação homem/ambiente, interação hereditariedade/ambiente, visões de sociedade, visões políticas (Maria Quitéria²⁰, 2021).

As respostas sobre os embates nos espaços educacionais compartilhados evidenciam preconceitos existentes dentro do grupo de profissionais, contribuindo para a percepção de diferenças entre eles mesmos. Como apontado por Bauman (2013) e Hall (2002), estamos diante de múltiplas e fragmentadas identidades, fato evidenciado na seguinte colocação de um dos respondentes: “... na minha área temos de tudo. Inclusive os profissionais que defendem a “cura gay”. Lamentável. Mas existe”, explica Maria Tomásia Figueira Lima²¹.

20 De acordo com o site Geledés Mulher Negra, Maria Quitéria (1792-1853) foi a primeira mulher a assentar praça numa unidade militar das Forças Armadas Brasileiras, assim como, a primeira a entrar em combate pelo Brasil. Em 28 de julho de 1996, foi reconhecida como Patronesse do Quadro Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro, após lutar na defesa da independência do Brasil, ingressando disfarçada de homem. Quando foi descoberta já era reconhecida por sua habilidade com as armas, e por determinação de seus superiores permaneceu nos campos de batalha. Atualmente, sua imagem deve estar em todos os quartéis do país. Em Salvador, uma estátua foi erguida em 1953, ano do centenário de sua morte, no Bairro da Liberdade.

21 Maria Tomásia Figueira Lima (1826-1902) veio de família rica, nasceu na cidade de Sobral (CE). Casou-se com o abolicionista Francisco de Paula de Oliveira Lima e, em conjunto com ele, fundou, em 1882, a Sociedade Abolicionista das Senhoras Libertadoras, uma seção da Sociedade Libertadora Cearense. Com o objetivo de alforriar escravos, pressionar o governo a abolir a escravidão e conscientizar o maior número de pessoas para com este fato. Uma das suas grandes vitórias foi que em 1884, após debates, greves e pressão social, a Assembleia Legislativa Provincial decretou o fim da escravidão no Ceará, sendo o primeiro estado a fazê-lo no país. Maria morreu alguns anos depois, em 1902 (ou 1903) no Recife (Toda Matéria, 2020).

Para Milton Santos (2005) os aspectos que mais vêm contribuindo para a construção da globalização e fragmentação das identidades, até então nacionais, perpassam pela aceleração da história e a compressão do espaço-tempo. Articulado com o desenvolvimento abismal do capitalismo em escala mundial, em sua expressão de maior impacto na vida dos agora consumidores, não mais cidadãos de direitos, o que o autor irá chamar de “mais-valia globalizada”. Nesse processo a unicidade da técnica e cognoscibilidade do planeta como propulsores do motor da história, o cenário de um mercado global, de uma política voltada para o lucro do mercado e dos empresários, resulta em uma globalização perversa.

Santos (2005) aponta para três formas de globalização. Podemos entender que a primeira se refere ao mundo ideal vendido pelos defensores do sistema econômico e cultural, carregando essa, a fábula da meritocracia, as ilusões contadas a partir de uma ótica de casos isolados que venceram as adversidades e hoje se consideram uma classe média alta, contudo, continuam a vender sua força de trabalho para se autossustentar, ou seja, permanecem como classe trabalhadora, com o diferencial de que podem consumir alguns itens de lazer mais sofisticados.

No que se refere à globalização como perversidade, é o mundo tal qual está dado para a grande maioria da população mundial, em que a fome, a miséria e a insalubridade fazem parte da rotina e ainda farão por muitas gerações. População essa que as políticas públicas não alcançam, seguem negligenciadas e inexistentes, pessoas que não são consumidores, muito menos cidadãos, uma vez que para uma completa cidadania coexistir em um mundo capitalista, não deveria haver desigualdades sociais, e em um cenário de realidade de profunda carência da presença do Estado a perversidade do sistema capitalista se faz presente.

Em consonância com as pontuações de Santos (2005), os questionadas/os ao serem perguntados sobre seus temores e esperanças frente a realidade apresentada, responderam de forma unânime que temem pelo radicalismo fascista, todavia, também de modo uniforme, apontam que o futuro está nas mãos das novas gerações, para os professore/as, a educação tem potencial transformador, a exemplo da seguinte resposta: “o exercício do ensino em qualquer nível, é uma experiência potencializadora de grandes descobertas e conquistas. Individuais e coletivas” (Alexandra Kollontai²², 2021). Seguida das demais respostas, podemos falar da confiança que o/as professores/as entrevistados mantêm na juventude e na educação como forma de mudança social.

Nessa motivação entusiasmada acrescentamos a última forma de globalização, que é um caminho possível, viável economicamente, em que será compartilhado uma nova ética democrática (SANTOS, 2005). Em sua mais recente obra, *O futuro começa agora: da pandemia a utopia*, Boaventura de Souza Santos (2021) aponta como caminho para sair dessa crise de desigualdade socioeconômica e corrupção dos valores éticos, uma nova sociedade embasada na partilha, no bem viver e na equidade, para o autor, se torna necessário sensibilizar para sair da banalidade, visualizando e nominando a dor sairemos mais humanizados do mundo pandêmico, onde o patriarcado, o capitalismo e o colonialismo estão fortemente calçados na cultura e nas identidades dos sujeitos.

22 De acordo com a página Opera Mundi, Alexandra Kollontai (1872-1952) foi uma das lideranças da Revolução Russa de 1917, sendo uma das mais brilhantes militantes comunistas “A grande contribuição teórica de Kollontai foi a de argumentar em prol de direitos e liberdades específicas para as mulheres. Em 1918, Kollontai organiza o Primeiro Congresso de Mulheres Trabalhadoras de toda a Rússia. Suas posições abriram caminho para que a Revolução Russa desse direito de voto às mulheres, criasse condições de igualdade salarial, liberalizasse relações familiares e sexuais e aprovasse o divórcio e o aborto, além de criar benefícios sociais para a maternidade e creches públicas” (Opera Mundi, 2020).

A democracia e a cidadania como ferramentas de enfrentamento do senso comum?

Na sequência, procuraremos potencializar como pode ser possível o enfrentamento do senso comum via ensino dos conceitos de cidadania e democracia popular e participativa. Nos colocamos como desafio pensar as seguintes perguntas: quais são os principais desafios enfrentados? Como trabalhar diante de frases prontas, simplistas e, por vezes, preconceituosas? Quais delas são as mais comuns? Obtendo como resposta que

O principal desafio é a desinformação, muitas vezes com base em visões fantasiosas da realidade, por exemplo, impondo extremismo religioso às pessoas que convive. A forma de trabalho, acredito eu, deve ser sempre informar, conscientizar, mostrar dados. As frases mais comuns são machistas e racistas (Anita Garibaldi²³, 2020).

A conscientização colocada pelo/a professor/a Anita Garibaldi perpassa pelo estabelecimento de conexões entre a história e o tempo presente, significados práticos de conceituações acadêmicas. A exemplo dos estudos históricos sobre a origem da construção da *pólis* grega e surgimento das cidades, espaços de produção de conhecimento, os quais possibilitaram inúmeros avanços no pensar, dentre eles a maiêutica socrática²⁴, que estimulava o pensamento crítico e o refletir sobre si.

23 Encontramos referências a sua biografia na página Toda Matéria, Anita Garibaldi foi uma mulher excepcional, muito à frente do seu tempo e das regras sociais impostas, desde muito jovem lutou por seus ideais e jamais se calou. Viveu no contexto da Revolta dos Farrapos, nasceu na cidade de Laguna (SC), em 1821, filha de um comerciante, perdeu o pai aos 14 anos, casou-se muito jovem com um sapateiro, que se alistou nas Tropas Imperiais, enquanto ela e sua família apoiava os Farrroupilhas (ou Farrapos) que desejavam separar-se do Império do Brasil. Sua vida começa a mudar quando aos 18 anos, conhece o guerrilheiro italiano Giuseppe Garibaldi, e formando uma nova família lutam em inúmeras batalhas, aqui no Rio Grande do Sul, no Uruguai e na Itália (Toda Matéria, 2020).

24 A maiêutica é a arte de parir ideias. Sócrates se dizia parteiro, como sua mãe, mas ele paria ideias. O método consistia em questionar conceitos prontos através do diálogo chegando assim à verdade.

Para Maria de Lourdes Covre (1994), o conceito de cidadania nos permite evidenciar e levantar questionamentos sobre a concepção e a essência do “ser cidadão”, afirmando que o exercício de sua plenitude está correlacionado a uma esfera maior, que precisa ser assegurada pelo Estado. Segundo essa proposta, não devemos nos limitar ao ato de votar em eleições, há a necessidade de adentrar de forma mais profunda no processo democrático, sair da passividade de meros necessitados de direitos para sujeitos ativos na luta por leis equitativas que se estabeleçam na prática. Cabendo ao Estado garantir condições essenciais para o fortalecimento da cidadania, tais como estabilidade política e econômica.

Para tanto, os direitos civis, sociais e políticos articulados possibilitam a manutenção da democracia, único meio de governo capaz de solidificar a cidadania, impossível de coexistir em sistemas de governos autoritários e tirânicos, nos quais os direitos humanos não são respeitados. Ainda, a cidadania pode ser entendida como o exercício pleno dos direitos pelos cidadãos em um estado democrático de direito, bem como cumprir com seu dever de acompanhar seus representantes políticos, tanto nas esferas do Estado, quanto nos bairros, sindicatos e associações, além de movimentos sociais (COVRE, 1994).

Outro conceito fundante dessa pesquisa é a democracia, aqui entendida como uma forma de governo na qual é possível lutar contra todas as formas de opressão e discriminação, por estruturas estatais que permitem o diálogo e a valorização da verdade. Do grego *demos* + *crates*, em tradução livre encontramos a definição de “poder que emana do povo”, é claro que, precisamos considerar que ao longo da história, o conceito de povo de direitos foi se alterando e expandindo para pessoas sem posses, mulheres e analfabetos. Hoje, defender a democracia como estilo de vida, compreendendo o seu papel revolucionário resulta em pensarmos a educação como espa-

ço de ensino-aprendizagem de valorização da ética democrática, espaço o qual é repleto de potências de transformação social (SILVA; SILVA, 2013).

Surgindo como alternativa viável de luta contra todas as formas de totalitarismos, preconceitos e discriminações o ensino dos valores democráticos potencializa uma educação para a liberdade, assegura a efetivação dos direitos humanos, para a vida digna de todos/as o/as meninos e meninas, independentemente de sua religião, raça/etnia, gênero ou orientação sexual. Retomamos aqui, a função social da escola e da educação como um todo, quando cercados de relações antidemocráticas. Fomentamos também por meio desta pesquisa a luta pela valorização e compreensão da história, dos modos de vida marginalizados social e culturalmente, pois quando discutimos identidade e senso comum, estamos nos posicionando sobre a habilidade humana de conhecer o diferente de si e, dessa forma, trazendo para perto as semelhanças.

É nesse momento que o diálogo se faz presente e potencializa-se o combate às violências que os estudantes em vulnerabilidade podem estar expostos nos espaços educacionais. Quando questionadas/os sobre o papel social da escola, as respostas foram enfáticas no que diz respeito a sua importância. De forma geral pontuou-se que vai muito além do conteúdo em si, perpassa a constituição de cidadãos do futuro, isso, por meio do incentivo, de noções de sociabilidade e do processo formativo. Segundo o professor/a Maria Quitéria (2021), “é um espaço de pluralidade necessária na formação dos indivíduos multiplicador dos direitos humanos”.

Dessa forma, compreendemos que o ensino dos conceitos de cidadania e democracia fortalecem relações afetivas mais inclusivas e solidárias, abrindo espaços potencializadores para desconstruir padrões e normas opressoras vigentes, e permitindo que temas polêmicos sejam possíveis de serem efetuados nos espaços de ensino,

de forma apropriada para cada faixa etária. Ao serem questionadas/os se consideram que a escola deve inserir educação sexual nos currículos? E por quê? Obtivemos dez respostas, todas enfatizaram a necessidade urgente de trabalhar com essa temática tão imersa em conflitos, contudo essencial para o bom desenvolvimento dos estudantes. Com muita clareza o/as professor/as evidenciaram os reais objetivos da educação sexual nas escolas, que é o discernimento para reconhecer abusos e violências, assim como, saber os meios adequados de denúncia, sendo tratado da forma correta, o assunto é uma questão de saúde pública.

“É de extrema importância SIM”! As respostas do/as professor/as sobre o ensino dos estudos de gênero nas escolas

Neste ponto da pesquisa podemos refletir sobre os riscos e ataques que a cidadania e os processos democráticos estão sofrendo pelo atual fenômeno do bolsonarismo. Presidente eleito defendendo discursos de ódio e violência contra as minorias sociais, reforçou preceitos antidemocráticos, além de atacar diretamente a educação tal como estava sendo construída. Ao analisar documentos referentes ao campo educacional podemos perceber que, em especial na área das Ciências Humanas, os ideais de valorização da diversidade e luta por uma cultura de paz estavam presentes tanto nas CONAes (Conferências Nacional de Educação, 2010, 2014 e 2018), quanto no Plano Nacional de Educação.

No entanto, no atual cenário, com a Ministra Damares, a diversidade vem sendo atacada. A ministra, guiada por seus valores religiosos e intolerantes, comete graves censuras às deliberações populares já integradas nas agendas de governos passados (QUINALHA, 2019). Por tanto, essa pesquisa foi construída a fim de investigar como se dá a atuação dos profissionais do ensino de Ciências

Humanas nas escolas públicas de Passo Fundo e seu entorno no enfrentamento do senso comum referentes às questões de gênero e sexualidade. Sobre a relevância desses estudos o Alexandra Kollontai afirma:

[...] Com uma educação sexual sólida nas escolas, os estudantes terão conhecimentos básicos para não propagarem preconceitos descabidos contra o que lhe é diferente, compreendendo a naturalidade da existência de diversas orientações sexuais no mundo, sem interferência de preconceitos religiosos. Além é claro, da importância do ensino desse tema para a compreensão sobre assédios e estupros, sobre conseguir detectar e denunciar tais ações, funcionando também como defesa de crianças que vivem em situação de vulnerabilidade (Alexandra Kollontai, 2021).

Diante de respostas uníssonas sobre a importância do trabalho das questões de violências de gênero, assédios contra estudantes LGBTQIA+²⁵ e educação preventiva de abusos sexuais já na infância, nos sentimos motivadas a seguir com os estudos sobre essas temáticas. Destacamos a seguir uma contribuição que reflete o posicionamento de forma geral de todas as respostas, quando questionados/as sobre quais caminhos percorrer diante de frases prontas e preconceituosas, esvaziadas de conhecimento científico,

no momento, no país, um dos principais desafios são os discursos extremistas, de ódio, que subvertem qualquer ideia ou argumento que não compactue com o que lhes agrada. Penso que o principal é ter calma e demonstrar de maneira e argumentos de forma pacífica, para que a discussão não “pare” em uma parede onde não haja abertura para discussões (Anita Garibaldi, 2021).

25 Mas, afinal o que significa LGBTQIA+? Por que tantas mudanças e tantas letras? Bom, as letras da sigla LGBTQIA+ fazem referência a todas as pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros (transexuais e travestis), queers, intersexuais e assexuais. Já o símbolo “+” refere-se a todas as outras variações de gêneros e sexualidades, visto que as possibilidades de identificação e expressão de gênero e orientação sexual não são restringidas às nove hipóteses levantadas pelas letras da sigla, de acordo com o site Educa mais Brasil (2021).

O “demonstrar os argumentos de maneira pacífica” pontuado pela questionada acima pode ser denunciador de ambientes por vezes espinhosos sobre a temática, foram relatos significativos de um ambiente hostil ocasionados por profissionais despreparados²⁶, tanto colegas, quanto gestão. Um relato precisa ser ressaltado devido a sua gravidade, a pergunta fora: “No espaço escolar, em ambientes compartilhados com os colegas, nas reuniões é possível identificar preconceitos calcados no senso comum sobre as questões de gênero e sexualidade?” De forma unânime as respostas foram afirmativas, e em uma delas constatou-se o seguinte relato: “Sim. Um menino trans inclusive pediu à direção que fosse tratado na escola pelo nome social. Inclusive, foi solicitada a CRE a alteração do nome na chamada. Mas, a direção combinou que ele seria chamado pelo sobrenome, para não usar o nome feminino” (Maria Tomásia Figueira Lima, 2021).

Diante de tal relato, evidencia-se a urgência de formação continuada para estes profissionais, para que se possa efetivar direitos de ser quem se é e amar quem se ama. Para contribuir nessa reflexão sobre a realidade dos jovens LGBTQIA+ nas escolas, uma importante autora é mobilizada. Guacira Lopes Louro (2001) nos alerta sobre esse contexto fragmentado e o desmonte de direitos, colocando as discussões no que tange às identidades e sexualidades fluidas como integrantes da Teoria *Queer*²⁷. Nesse sentido, nos questionamos: como fica a escola? Para responder a tal questionamento, buscamos ferramentas nas potencialidades que a escola tem de se

²⁶ Reforçamos que essa pesquisa não armazenou dados sobre a origem das respostas, foram todas anônimas.

²⁷ Para Ariel Martínez (2019, p. 626) ‘Queer’ puede ser traducido como extraño, torcido o raro. Su uso ha servido como insulto denigrante para señalar a quienes son identificados fuera de los alcances de la sexualidad hegemónica y normativa. Sin embargo, el término fue resignificado y apropiado en un sentido positivo, de tal modo la posición marginalizada y excluida que designa lo Queer deja de ser una localización indeseada. En este sentido, Queer designa la asunción orgullosa y afirmativa de una posición subjetiva radicalmente novedosa que no pretende ingresar en los marcos normativos, tampoco liberarse mediante afirmaciones identitarias disidentes, más bien pretende subvertir o socavar el dimorfismo sexual como principio de inteligibilidad cultural que torna al sexo dicotómico, hetero y estable.

reinventar e romper com a lógica institucional normatizadora dos novos sujeitos e novas práticas que desafiam as fronteiras binárias, homem/mulher, homo/hetero.

Para uma compreensão mais precisa dos caminhos percorridos na luta por romper barreiras preconceituosas, vamos nos centrar agora na história do movimento LGBTQIA+. Segundo a autora, antes dos anos 70 os discursos produzidos pela Igreja, pela justiça e pela ciência categorizavam e nomeavam a homossexualidade como “desvio da norma”, com os discursos voltados para a moralidade. A partir da década de 1970, os debates centram-se na construção de uma política de identidade homossexual, para a qual um dos passos fundantes era o “assumir-se sujeito homossexual”, ato esse que possibilitaria o reconhecimento de um grupo social caracterizado por pertencer ao espaço da fronteira (LOURO, 2001). Esse movimento teve caráter “unificador e assimilacionista”, sua principal característica era a busca da aceitação do grupo no sistema social.

A década de 1980, infelizmente, foi marcada pelo vírus da AIDS que, apresentado como câncer gay, fez proliferar a homofobia. Nesse mesmo período, dentro do próprio movimento, tensões internas começaram a surgir, resultando em uma “mudança na ‘agenda teórica’ no final dos anos 80, da análise das relações de poder entre as categorias sociais” - para as próprias categorias. Colocando em crise a política identitária homossexual (LOURO, 2001). É nesse quadro teórico que Louro (2001) sinaliza para o surgimento da política e da *Teoria Queer*.

Nos anos 1990, ampliou-se o campo de pós-estruturalismo francês e das vertentes de pensamentos contemporâneos ocidentais que “problematizam as noções clássicas de sujeito, de identidade, de agencia, de identificação” (LOURO, 2001, p. 549). Sustentados teoricamente nos estudos sobre a multiplicação das sexualidades, de Michael Foucault, e na operação metodológica de desconstrução

binária, proposta por Jacques Derrida, surge um grupo, autointitulando-se como movimento *Queer*, criticando, essencialmente, a política de identidade do movimento LGBTQIA+ dominante. Ocorre, então, uma mudança no foco e nas estratégias de análises, uma nova perspectiva epistemológica, voltada para a desconstrução dos binarismos de gêneros e homossexualidade/heterossexualidade presentes na cultura.

E, é dentro desta proposta metodológica que Louro nos auxilia, ao propor uma pedagogia e um currículo *queer* que coloque em discussão as formas como o 'outro' é constituído em oposição e dependência do 'eu', assim como as compreensões de identidades fragmentadas, identidades de gênero como reinvidicações válidas e essenciais para uma vida plena e digna de direitos humanos, assegurando, dessa forma, a justiça social, na qual a função da escola encontra-se embasada. Dirigindo-se aos processos que produzem as diferenças, as disputas e os conflitos nas posições de normalizados/marginalizados que o eu/outro ocupa, problematizando e desnaturalizando as "estratégias normalizadoras" ao invés de contemplar a diferença como algo exótico. Fazendo-nos pensar no que se refere à construção do outro em oposição ao eu normalizado.

Retomando, dessa forma, as compreensões da função social da escola como espaço formal de ensino, como ambiente que possibilita formas diversas de conscientização, ao invés de ser uma reprodutora de desigualdades, conservadorismos e violência. É esta escola potencializadora que aparece nas falas dos respondentes do questionário, apontando para sua capacidade de mediar o conhecimento, fornecer ferramentas básicas para que os/as estudantes possam compreender o mundo que vivem, estando preparados/as para a vida com um olhar de senso crítico. E para tal, como aponta o Maria Tomásia Figueira Lima

A escola deve oportunizar a discussão desse tema em sala de aula para que os alunos tenham conhecimento sobre a questão de gênero e sexualidade, pra que assim os alunos tenham um espaço de acolhida, uma compreensão maior sobre suas identidades de gênero e sexualidade e para se superar a discriminação e o preconceito (2021).

Quando falamos do ensino da diversidade, estamos colocando em pauta a erradicação de preconceitos tão prejudiciais para aqueles que fogem da lógica binária heteronormativa, em casos mais graves o resultado é a evasão escolar, com consequências terríveis para a futura inserção no mercado de trabalho, pois, muitas são as vezes em que esses acabam em empregos subalternos e mal remunerados. Nos deparamos também com o completo silêncio sobre a temática, o que impede que os estudantes se sintam acolhidos e protegidos em um ambiente em que passam muitos anos de sua vida.

Ao finalizar o questionário, os participantes foram enfáticos e até otimistas, se em outras questões algumas respostas foram curtas, na última questão os professores/as nos trouxeram um pouco de alívio e esperança, como quando em sua maioria colocam a crença nos alunos de agora, em comparação com outros tempos. Para esses professores/as, os alunos de hoje são mais “desconstruídos”, aceitam mais casais homoafetivos e pessoas transgênero. Ainda assim, temem muito sobre um mundo regido pelas leis do conservadorismo e do preconceito, que resultam em violências e vulnerabilidades.

Considerações finais

Depois de percorrer as linhas dessa pesquisa final da especialização em Ensino de Ciências Humanas, consideramos que o aparato histórico do sistema capitalista neoliberal excludente, as concepções de cultura e as identidade fluídas, em conjunto com conceitos como cidadania e democracia, articulados às respostas

dos professores/as da rede pública dos municípios que cercam Passo Fundo, sobre a forma como veem enfrentando o senso comum decorrentes dos preconceitos que cercam os estudos de gênero e sexualidade, podem abrir possibilidades para uma sequência de pesquisa, considerando o pouco tempo hábil.

Procuramos aqui findar com palavras de esperança e motivação para seguir cercando-se de pares conscientes dos trabalhos em equipe interdisciplinares como alternativas a cenários de múltiplas formas de violência e violação de direitos humanos universais. Como aponta Maria Quitéria: “enquanto há pares, vejo esperança..., mas sozinha, a luta é árdua demais”. São essas as palavras essenciais para se pensar uma prática pedagógica real, pautada nos princípios da educação inclusiva para a diversidade, o que é potencializado no trabalho entre os pares de forma interdisciplinar.

Referências

3 MULHERES excluídas da sua aula de História do Brasil. **Portal Geledés**, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/3-mulheres-excluidas-da-sua-aula-de-historia-do-brasil/>. Acesso em: 22 set. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo moderno líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BEZERRA, Juliana. Mulheres que fizeram a história do Brasil. **Toda Matéria**, 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/mulheres-que-fizeram-a-historia-do-brasil/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CEAP - Centro de Educação e Assessoramento Popular (org.). **O SUS e a efetivação do direito humano à saúde**. 2. ed. Passo Fundo - RS: Passografic, 2020.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (org.). **Dicionário Crítico de Gênero**. 2. ed. Dourados: UFGD, 2019.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DOURADO, Ivan Penteado. Ensino de antropologia com foco na humanização: quando o ensino acadêmico se responsabiliza pelo cuidado com o mundo. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 10, 2018, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2018. p. 1-12.

GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: Europa, 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007 (2013).

_____. **A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KIRSCHBAUM, Charles. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 179-257, jun. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer - Uma Política Pós-Identitária Para a Educação**. Estudos Feministas. 2001

MARTINEZ, Ariel. Queer: teoría. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (org.). **Dicionário Crítico de Gênero**. 2. ed. Dourados: UFGD, 2019. p. 625-629.

NEUMANN, Rosane Marcia (org.). Identidade. In: MEYRER, Marlise Regina (org.). **Quinze de Novembro Fronteiras da (in) tolerância**: Passo Fundo (1940-1955). São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 129-134.

PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. **História da América Latina**. São Paulo: Contexto, 2014

QUINALHA, Renan. Desafios para a comunidade e movimento LGBT no governo Bolsonaro. In: MELO, Carlos; MENDES, H. Conrado; LOUZANO, Paulo. **Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil de hoje**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SEREZA, Haroldo Ceravolo; CARVALL, Fernando. Alexandra Kollontai: revolução, socialismo e feminismo. **Opera Mundi**, 2020. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/super-revolucionarios/59225/alexandra-kollontai-revolucao-socialismo-e-feminismo>. Acesso em: 5 ago. 2021.

SILVA, Gabriele. Qual o significado da sigla LGBTQIA+. **Educa Mais Brasil**, 2020. <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia>. Acesso em: 28 ago. 2020.

SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, Boaventura. **O futuro começa agora**: da pandemia a utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO CONCEITO E SUA APLICAÇÃO NAS CIÊNCIAS HUMANAS NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Patrícia Silvestri

Para iniciarmos a discussão da importância da interdisciplinaridade no contexto das Ciências Humanas precisamos retomar e esclarecer o conceito de interdisciplinaridade e o seu uso de forma muitas vezes de forma equivocada dentro do contexto pedagógico. Esse equívoco ocorre por uma certa confusão entre os variados conceitos ou até mesmo pelo não reconhecimento ou reflexão acerca das características que precisam ser levadas em conta para que a interdisciplinaridade ocorra de fato.

Partindo dessa conceituação e esclarecimento será debatido sobre a interdisciplinaridade no contexto das ciências humanas, procurando estabelecer uma abordagem questionadora de como ela é aplicada ou posta em prática dentro dessa área de conhecimento e também procurando uma argumentação da sua contribuição e importância para a área em questão e das demais áreas do conhecimento a partir de uma revisão bibliográfica dos autores Paviani (2014) e Fazenda (2008 e 2011).

O presente artigo também terá por objetivo discutir a inter-

disciplinaridade no contexto da reformulação do currículo da educação básica para o Novo Ensino Médio que entra em vigor a partir de 2022.

Em um primeiro momento foi feita a análise das mudanças que ocorreram com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador para os currículos escolares da educação básica aprovado no ano 2018, através de revisão bibliográfica.

Num segundo momento, foi realizada uma entrevista com uma profissional atuante na coordenação pedagógica de uma escola pública da educação básica no município de Nova Araçá/RS.

Interdisciplinaridade: um debate conceitual

A prática pedagógica da interdisciplinaridade vem sendo amplamente discutida entre os mais diversos autores da área da educação, sendo uma prática que tem por objetivo fazer com que as áreas do conhecimento se complementam e os conteúdos abordados sirvam de apoio para que o aprendizado se dê de maneira mais ampla e de forma mais significativa para o aluno, se mostrando fundamental para a prática pedagógica de todas as áreas do conhecimento e não apenas para as ciências humanas.

Assim sendo, serão abordadas as considerações sobre o conceito de interdisciplinaridade a partir de Paviani (2014) e a interdisciplinaridade como uma postura adotada pelo docente, a partir de Fazenda (2008 e 2011).

Conceituação de interdisciplinaridade por Paviani

A interdisciplinaridade pelo autor Paviani (2014) é analisada

de diversas formas, pela sua epistemologia, gênese e por fim seu conceito, além de atentar para o seu uso excessivo no contexto pedagógico.

É por ele entendida como uma nova metodologia do ensino, um diálogo entre os professores e entre as próprias disciplinas escolares, na tentativa de preencher lacunas deixadas pela fragmentação do conhecimento e do número elevado de disciplinas. Para Paviani, a interdisciplinaridade como continuidade e descontinuidade:

Trata-se de saber se a realidade é algo fixo, imóvel ou algo em permanente estado de devir, e se a realidade é dada como uma totalidade ou de modo fragmentário. (PAVIANI, 2014, p. 43).

A interdisciplinaridade na obra de Paviani é descrita como o que existe entre as disciplinas ou na sua combinação. Quanto a sua aplicação na escola, ela poderá ser um caminho para a reforma dos currículos escolares; na universidade ela se apresenta em projetos de extensão, na adaptação de currículos e nas profissões e nas metodologias de intervenção do professor.

É importante atentar que, por sua complexidade, o autor Paviani conclui nesta obra que a interdisciplinaridade não existe em um modelo predeterminado ou único a ser seguido e, portanto, deve ser uma construção constante na prática docente para que a ela seja então viabilizada.

Interdisciplinaridade como atitude do professor **por Ivani Fazenda**

A abordagem de Fazenda (2008) para a interdisciplinaridade, vai para além de sua conceituação como mera junção de disciplinas

e formatação da grade de conteúdos, cabe aqui pensar a interdisciplinaridade como atitude a ser incorporada na prática docente e na formação de professores.

A simples definição da interdisciplinaridade segundo a autora pode nos encaminhar a pensarmos a interdisciplinaridade como uma comunicação de ideias ou uma integração de conceitos-chaves, porém sendo dessa forma insuficiente para fundamentar as práticas interdisciplinares e nem para incorporar a formação docente.

A autora também atenta para a distinção da interdisciplinaridade científica e interdisciplinaridade escolar ou didática, onde a primeira é voltada para intervenções necessárias ao saberes e melhor exercício da profissão e pesquisas científicas envolvendo várias disciplinas enquanto a segunda trata de técnicas e habilidades que procuram favorecer o processo de ensino aprendizagem, respeitando e integrando os saberes dos alunos. Já, a interdisciplinaridade didática:

[...] tem como objetivo básico articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem. É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção, o que ainda não é o suficiente. (FAZENDA, 2008, p. 86).

Para Ivani Fazenda, a interdisciplinaridade constitui-se numa atitude, uma maneira de ser e fazer relacionada a uma nova maneira de enxergar e lidar com o conhecimento. Porém sem abandonar os conteúdos e metodologias tradicionais ou apelar para o senso comum, nesse sentido podemos identificar que a interdisciplinaridade escolar acontece muito mais pela atitude do professor, quando inserida em sua prática pedagógica cotidiana.

Outra abordagem trazida por Ivani Fazenda, nos dados de uma de suas pesquisas é sobre o perigo da proliferação e práticas

intuitivas que em nome da interdisciplinaridade se apropriando de modismo, abandonando a história construída por um grupo docente, substituindo-a por slogans e hipóteses, muitas vezes improvisados e mal elaborados (JOSÉ, 2013, p. 91).

Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas e a postura do professor

A interdisciplinaridade nas ciências humanas, como em todo o contexto escolar, encontra algumas problemáticas, por exemplo, a falta de diálogo entre os professores e até carga horária destinada a planejamentos ainda insuficiente. Por vezes também esbarra na problemática da falta de formação continuada que dê conta de oferecer suporte para solucionar a fragmentação de saberes em disciplinas isoladas existentes historicamente no contexto escolar.

Já tendo afirmado que o conhecimento escolar se encontra fragmentado e compartimentado em disciplinas, em especial, quando falamos do ensino das Ciências Humanas, podemos destacar, a importância da prática docente em questão para que a barreira da fragmentação dos componentes curriculares seja superada. Discorreremos, a partir de Fazenda sobre papel do professor diante da prática interdisciplinar:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. (2011, p. 48-49).

Porém, o que se tem visto são práticas isoladas dentro de cada disciplina apenas com um viés interdisciplinar, sem que te-

nhamos verdadeiramente a prática interdisciplinar da partilha e integração entre as ciências e as áreas do conhecimento.

O que ocorre também, por vezes, é a falta de entendimento da interdisciplinaridade como metodologia enriquecedora do processo de ensino-aprendizagem e cada vez mais importante na discussão da prática docente.

Bem como é de extrema importância e relevância a presença da interdisciplinaridade durante a formação acadêmica de professores e nas formações e capacitações continuadas desses profissionais para que possa assim estar cada vez mais presente no dia a dia das escolas visto que ela pode ser ferramenta enriquecedora nas práticas de ensino-aprendizagem.

O currículo da educação básica no Novo Ensino Médio para 2022

A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) podemos definir o Ensino Médio, último nível escolar para a educação básica como sendo:

[...] a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (2018, p. 463).

É na direção de atender as aspirações e demandas que se apresentam através dos jovens estudantes, que é o público da etapa do Ensino Médio, reconhecendo-se as rápidas transformações num cenário social cada vez mais fluído, dinâmico e complexo. Também

é na intenção de recriação da escola que temos o contexto de implementação do Novo Ensino Médio, que acontecerá a partir do ano de 2022. Onde:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – Formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

Para além da parte básica dos currículos referentes ao componentes curriculares de cada disciplina distribuídas em áreas do

conhecimento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a jornada escolar de cada estudante deve contar com uma parte flexível, denominada de itinerários formativos. De acordo com a BNCC, o novo cenário mundial:

[...] requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Não há uma exposição mais clara de como irá ocorrer a integração interdisciplinar entre cada componente das áreas do conhecimento e como serão as novas abordagens pedagógicas em relação às novas dinâmicas e questões sociais que busca-se atender.

É a partir de tais problemáticas levantadas, que discutiremos na próxima seção deste artigo como fica a prática interdisciplinar a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reformulação do Ensino Médio para o ano de 2022.

Como fica a interdisciplinaridade a partir da BNCC?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento norteador que define os objetos do conhecimento e habilidades essenciais para cada um dos períodos e etapas da Educação Básica e funciona como guia para a construção dos currículos escolares.

O documento da BNCC ressalta a importância da interdisciplinaridade na construção do conhecimento e como ferramenta para o ensino-aprendizagem. No entanto, o documento deixa a

cargo dos currículos a maneira como ela será aplicada dentro das escolas.

A própria estrutura da Base na etapa do Ensino Médio valoriza a interdisciplinaridade, já que, nessa etapa, o documento é dividido não em componentes curriculares, mas em áreas do conhecimento. Essa divisão não exclui os saberes específicos de cada disciplina, mas propõe um trabalho integrado entre elas. Ainda, busca fortalecer a relação e o diálogo entre os componentes curriculares de cada área na construção dos saberes e na prática pedagógica.

No entanto, a nova organização curricular, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), se justifica:

para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporânea. (2018, p. 467).

Quanto a isso, é importante atentarmos para o que diz Fazenda (2011), que se definirmos a interdisciplinaridade como mera junção de disciplinas, nos caberá pensar no currículo apenas na formatação de sua grade.

Tal problemática é levantada quando o que vimos no documento é a percepção de um excesso de componentes curriculares e ao se repensar a organização curricular, a partir da BNCC, o que se busca é a junção das disciplinas em grandes áreas do conhecimento apenas.

Será a reformulação curricular da BNCC na etapa do Ensino Médio uma mera junção de disciplinas? Ou a proposta trará um novo olhar sobre a prática interdisciplinar a partir de um diálogo

mais aproximado entre os componentes curriculares e as respectivas áreas? Cabe a discussão num momento de mais interação e proximidade com as novas mudanças com o decorrer do tempo.

A interdisciplinaridade na prática

A fim de investigar a prática da interdisciplinaridade no contexto escolar, foi realizada, no dia 17 de agosto de 2021, entrevista com profissional atuante na coordenação pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Luiz Isaias Zucchetti, situada no município de Nova Araçá/RS, sendo realizada de maneira presencial na própria escola. A escolha por esta escola se justifica por ser a escola onde atuo, dando ênfase ao interesse no assunto abordando e facilitando a realização da entrevista em um ambiente escolar ao qual não me é desconhecido.

Sendo a coordenação pedagógica parte integrante da gestão escolar e sujeito da entrevista em questão, discorreremos com as concepções de José Carlos Libâneo e Heloisa Luck sobre a importância e função do gestor escolar e de uma gestão democrática.

Para Libâneo (2007), compreende-se que o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discussão e deliberação conjunta. Assim, o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Sobre a ideia de gestão democrática, o autor nos diz que:

Nessa concepção, a gestão escolar também é engendrada como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p. 324).

O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos.

O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas.

Esse projeto deve estar comprometido com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações. Por fim, precisa apresentar transparência através da demonstração pública de seus processos e resultados (LÜCK, 2007).

A entrevista com a gestão escolar foi organizada segundo questionamentos levantados e descritos, bem como os relatos das respostas que seguem:

- O que para você é interdisciplinaridade, como ela deve ser?
- Como você vê a prática da interdisciplinaridade na escola em que você atua?
- Você acha que a atual organização das disciplinas favorece a prática interdisciplinar?
- Você considera que essa nova organização vai facilitar ou

dificultar a prática interdisciplinar?

Segundo a coordenadora pedagógica, o trabalho interdisciplinar para ela é definido como uma prática que consiste em sair das diversas “caixinhas” do conhecimento, ou componentes curriculares, para que se alcance um viés mais amplo a partir de uma construção conjunta que busque romper barreiras encontradas em meio ao processo de ensino-aprendizagem. Devemos nos apropriar e explorar na condição de vivermos em um mundo que por si só já é interdisciplinar e tem suas próprias interações e onde podemos identificar as mais variadas ciências interligadas.

No que se refere a prática interdisciplinar na escola, é relatada que consiste na organização de projetos interdisciplinares gerais realizados pela escola, onde desenvolvem um tema amplo que busquem contemplar os mais diversos componentes curriculares, com o envolvimento de professores das diferentes áreas, em apoio com a coordenação e direção escolar. Os projetos têm por culminância a realização de diversas atividades práticas e teóricas desenvolvidas e apresentadas pelos alunos, as quais contribuem para o melhor aproveitamento no seu processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia.

Ao ser questionada sobre a atual organização dos componentes curriculares, a coordenadora relata que: “Acredito que não seja estimulada e nem prejudicada, a prática interdisciplinar pode e deve acontecer independentemente de organização curricular, porém ela depende muito do perfil do professor e o contexto escolar para que ela aconteça e seja colocada em prática”.

Quanto a nova organização curricular para a etapa do Ensino Médio em 2022 a reflexão foi a seguinte: “Ainda temos incertezas, restam algumas indefinições sobre o que acontecerá de fato para o próximo ano letivo em alguns pontos de sua aplicação, ao que sabemos a nova organização propõe a interdisciplinaridade co-

locando os componentes em diálogo e as próprias áreas de conhecimento em diálogo”. Para a coordenadora pedagógica, um exemplo disso são as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática, inserida em um dos itinerários a ser ofertado dentro da proposta de formação técnica e profissional.

Ainda sobre a nova organização curricular a entrevistada pontua: “Essa nova organização veio ao encontro a uma percepção do ensino não estar sendo atrativo, principalmente na etapa do Ensino Médio, isso era tido como principal motivo de evasão escolar por parte dos adolescentes/jovens e tem por finalidade, a tentativa de tornar o Ensino Médio mais ‘atrativo’”.

Outra reflexão levantada durante a entrevista foi a de que talvez uma das grandes problemáticas seja a forma rápida em que a proposta está sendo colocada em aplicação. a entrevistada: “irá esbarrar numa lacuna enquanto qualificação profissional dos professores para que esta proposta seja aplicada, ela irá impor novos desafios e demandar novas habilidades dos professores, em especial para ministrar as aulas dos itinerários”. Além disso, segundo a coordenadora, muito provavelmente aparecerão novas demandas quanto à organização da estrutura escolar.

Considerações finais

Nas reflexões ao decorrer deste artigo, discorreremos acerca da conceituação da prática interdisciplinar, sua relevância como postura docente e na elaboração dos currículos escolares, dando ênfase à reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A interdisciplinaridade como metodologia se faz necessária para o preenchimento das lacunas existentes no ensino, resultantes da sua fragmentação e compartimentação dos componentes curriculares isolados, pois mesmo que estejam organizados em áreas não

há a presença de um diálogo que integre os saberes e as práticas em comum.

A prática interdisciplinar exige diálogo, planejamento, reformulação das intervenções pedagógicas e do currículo escolar. Entretanto as reflexões acerca de como a interdisciplinaridade deve ocorrer ainda não encontra respostas pré-estabelecidas ou padrões definidos, porém cabe atentar para a sua relevância e contribuição na construção do aprendizado de maneira mais eficiente e atrativa para os alunos.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador para a formulação dos currículos escolares na Educação Básica ressalta a importância da prática interdisciplinar como ferramenta pedagógica para a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, sendo observada a sua valorização na própria estrutura do documento, onde os componentes curriculares são organizados em áreas, na intenção de estimular a sua integração e minimizar a fragmentação existente no currículo escolar.

A reformulação do documento para o Novo Ensino Médio, mantém a organização curricular dos componentes agrupados em áreas do conhecimento, contudo prevê a inserção dos itinerários formativos na carga horária para essa etapa, buscando atender as necessidades do mundo contemporâneo para a formação dos adolescentes.

Quanto ao que diz respeito à prática interdisciplinar nesse novo contexto, ainda há algumas incertezas em relação a sua aplicação. Será ela uma mera junção de disciplinas, que busca solucionar o “excesso” de componentes curriculares existentes? Ou a proposta trará um novo olhar sobre a prática interdisciplinar a partir de um diálogo mais aproximado entre os componentes curriculares e as respectivas áreas? Certamente novos estudos e pesquisas devem

ser realizados para dar conta desses e outros questionamentos que emergiram no final desta reflexão.

Referências

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 14 ago.2021.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 14 ago. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola. 2011.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. **Interdisciplinaridade**: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** - São Paulo: Cortez, 2013, pp. 91-102.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: Conceitos e distinções. Porto Alegre: Pyr, 2014.

UMA METODOLOGIA CHAMADA TRABALHO DE CAMPO: UMA PROPOSTA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Bárbara Jayne Budke Pause

O presente artigo tem por objetivo compreender a importância da utilização do trabalho de campo como metodologia no ensino de Geografia, assim como refletir sobre a forma como este pode ser utilizado de maneira satisfatória para o processo de aprendizagem e contribuir na construção do conhecimento. Assim, compreende-se que essa metodologia²⁸ se faz essencial principalmente na área de Geografia e História e o trabalho de campo só existe quando articulado com a teoria, proporcionando aos alunos a construção do conhecimento geográfico, aproximando-os da realidade, tendo a possibilidade de observar o espaço e fazer uma análise crítica deste.

O trabalho de campo colabora com o processo de ensino e aprendizagem, pois proporciona a construção do conhecimento em um ambiente externo, possibilitando experiências de observação, percepção, contato, registro, descrição, análise e reflexão. Para a Geografia é fundamental a sua realização, pois tem como base de estudo do espaço, e é impossível estudá-lo sem ir a campo. Assim como a melhor compreensão de certos acontecimentos em Histó-

28 Segundo Piletti (2004, p. 43) "A metodologia estuda os métodos de ensino, classificando-os e descrevendo-os sem fazer juízo de valor."

ria podem ser vistos a campo, conhecendo o processo histórico de determinado espaço. A partir desta atividade prática será possível utilizar os conhecimentos aprendidos em sala de aula e compreendê-los melhor, através da análise e observação.

Através de uma visita ao Aterro da Santa Clara e a Ponte Quebrada no município de Quinze de Novembro, Rio Grande do Sul, estructurei uma proposta de trabalho de campo adaptado para alunos do Ensino Médio para colocar em prática os conhecimentos adquiridos dentro de sala de aula na área das Ciências Humanas, principalmente na disciplina de Geografia.

O artigo é dividido em quatro seções, sendo uma pesquisa qualitativa, apresentando conceitos e convicções referente a temática, além de uma proposta de trabalho de campo para ser realizada com o Ensino Médio.

O trabalho de campo: uma metodologia para Ciências Humanas

O trabalho de campo vem se mostrando uma ferramenta fundamental para o ensino de diversas áreas do conhecimento e diferentes níveis educacionais, especialmente para a Geografia. Segundo Neves (2015, p. 15) eles “constituem uma metodologia que engloba a observação, a análise e a interpretação de fenômenos no local e nas condições onde eles ocorrem naturalmente”. Como Belo e Rodrigues Junior (2010, p. 10) frisam que as coordenações das escolas se equivocam e chamam tais atividades de passeio ou excursão, uma falta de noção da riqueza pedagógica que essas atividades podem proporcionar aos alunos.

Alentejano e Rocha Leão (2010, p. 64) falam sobre a questão de que a história do trabalho de campo vem a bifurcar-se, um caminho que leva a sua banalização, que é difundida com a geografia do turismo e outro, onde a Geografia é vista como parte da teoria social crítica e volta-se para a transformação da realidade. Nesse segundo,

o trabalho de campo serve “[...] como instrumento para desvendar os mecanismos de construção da dominação e exploração”.

“Devemos compreender o trabalho de campo como uma ferramenta a serviço dos geógrafos, desde que articulada com a teoria, capaz de possibilitar a conexão da empiria com a teoria” (Alentejano e Rocha Leão, 2010, p. 58). Segundo o PCN Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006, p. 55):

[...] os conceitos que compõem o cerne do trabalho na disciplina de Geografia no Ensino Médio não constituem uma relação aleatória de elementos listados ou escolhidos entre outras possibilidades. Na realidade, trata-se de um conjunto de conceitos que se encaixa com nitidez nos objetivos do ensino da disciplina no Ensino Médio e com as próprias características essenciais da Geografia como ciência.

O espaço geográfico distinto em espaço absoluto e espaço relacional, um com uma proposta mais cartográfica, que necessita do domínio de suas tecnologias e outro dotado de significados e valores, onde os elementos são selecionados através da observação. Através disso é dada a esse elemento uma visão social, pois ele é fruto de sua apropriação pelo homem, mas o ser humano não só se apropria do espaço, como nele constrói e o modifica,

[...] constituindo assim o conjunto de três conceitos básicos: a paisagem, uma dimensão mais naturalizada; o lugar, algo mais próximo de cada indivíduo e com um sistema de relações entre as pessoas e as coisas que produzem relações mais perceptivas; e um processo de apropriação por forças de domínio, denominado território, cuja dinâmica relacionada ao sistema de poder e organização nele instalado constitui a territorialidade. (2006, p. 57).

Ainda conforme o PCN (2006, p. 58) os conceitos constituem a estrutura-base da disciplina [...] esses se referem fundamentalmente ao espaço geográfico e seu dinamismo, assim como às diferentes visões desse espaço. Assim,

Pressupomos que a Geografia, pelo seu envolvimento interdisciplinar com as demais áreas, deve ser instrumento curricular que possibilite aos sujeitos conhecer, analisar, interpretar e agir na realidade espacial construída e materializada como produto e processo dessas relações sócio naturais. Esse espaço não deve ser visto como recorte da realidade ou apenas como um palco onde as coisas acontecem. (Thiesen, 2011, p. 4).

O trabalho de campo tem grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, pois proporciona a construção do conhecimento em um ambiente externo, possibilitando experiências de observação, percepção, contato, registro, descrição, análise e reflexão. Para a Geografia é fundamental a realização dele, pois tem como base de estudo do espaço, e é impossível estudá-lo sem ir a campo.

O Trabalho de Campo: etapas necessárias

O Trabalho de Campo pode ser dividido em três etapas básicas, o pré-campo, campo e pós campo, cada uma delas é composta por alguns passos a serem seguidos conforme pode ser observado de maneira resumida na Figura 1. A primeira etapa é o planejamento e organização, onde ocorre o estudo do local a ser visitado. Segundo Neves (2010, p. 30) a elaboração do programa do Trabalho de Campo é composta pela definição dos objetivos da atividade e a estruturação do programa, onde será selecionado os lugares a serem estudados e o tempo de permanência em cada um deles, assim

como obter informações prévias sobre esses locais. Cabe também a definição do material que será levado

Figura 1 – Etapas do Trabalho de Campo



Fonte: A autora.

Utilizando como base os conceitos e competências apresentados no Plano Nacional Curricular do Ensino Médio, proposto pelo governo federal, pode-se aplicar ao trabalho de campo diversas questões educacionais, que visariam reforçar o conhecimento adquirido em sala de aula durante todo o período escolar. Em cima disso, será apresentada no presente artigo uma possibilidade de levar turmas de ensino médio para realizar um trabalho de campo no município de Quinze de Novembro, onde poderiam praticar a observação geográfica através dos elementos da paisagem e assim compreender melhor todos os temas trabalhados em sala de aula.

A primeira perspectiva é a representação e comunicação que traz as seguintes competências:

Ler, analisar e interpretar os códigos específicos de Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.) considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais ou especializados. Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica como formas de organizar e conhecer a localização, a distribuição e a frequência dos fenômenos naturais e humanos. (PCN, 2006, p. 60).

Essa primeira perspectiva pode ser aplicada ao pré-campo, onde os professores fazem todo o planejamento do campo, os alunos podem e deveriam participar desta, para que assim possam desenvolver seus conhecimentos de leitura e interpretação de mapas, compreendendo as características que poderão presenciar em campo. Bem como a localização, coordenadas, altimetria e diversos fenômenos naturais e humanos dos locais a serem visitados e do percurso em geral.

Realizado o planejamento, em seguida, acontece a prática de campo, onde os professores e alunos realizam o roteiro planejado. Sendo essa a segunda perspectiva, de investigação e compreensão. Trazendo competências que visam:

Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidade ou generalidades de cada lugar, paisagem e território. Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais; Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento de sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global. (PCN, 2006, p. 62).

Nesse ponto o professor instiga o aluno a reconhecer diversos fenômenos do espaço geográfico, onde poderia observar, comparar e criar interpretações, sobre as características observadas no local, as próprias dali e as mais generalizadas. Para além do exposto, há viabilidade de promover a interdisciplinaridade, levando em conta aspectos que abrangessem diversas áreas do conhecimento, cada qual contribuindo com elementos de sua disciplina.

Após a observação e a exploração do espaço, chegamos ao chamado Pós Campo. A última perspectiva é a contextualização, com competências distintas das demais e são elas:

Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos constituídos de diferentes tempos e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço. Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia. Identificar e analisar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas do seu “lugar no mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornaram a realidade concreta e vivida. (PCN, 2006, p. 63).

Para Azambuja (2012, p. 193) esse é o momento em que os alunos elaboram e apresentam as atividades realizadas, seja por meio de textos, dissertativos ou relatórios, vídeos, mapas, maquetes, mural de fotos, desenhos ou exposição de materiais coletados. Nesse momento também é a hora de debater e refletir, explanar suas opiniões e ouvir as dos demais.

A proposta de Trabalho de Campo: possibilidades diante dos desafios

O Trabalho de Campo será realizado no município de Quinze de Novembro, Rio Grande do Sul, durante o período de estiagem²⁹, procurando explorar principalmente a hidrografia, o clima, o relevo, a vegetação, a cultura, o processo migratório, a colonização e a contribuição do homem na modificação dos locais visitados.

Esse roteiro tem como objetivo geral estudar o espaço geográfico através da observação, descrição, análise, levantamento de hipóteses e comprovação dos fenômenos naturais, sociais e econômicos, colaborando para que os alunos de Geografia e História vivam a relação entre a teoria e a prática, e possam despertar o interesse maior pelas disciplinas. Observar a forma como o tempo e o clima interferiram na paisagem do local, e entender de que forma esses fenômenos ocorreram ali. Entender como ocorreu a formação do relevo e sua contribuição para a paisagem e formação hidrográfica, e como a hidrografia e a ação antrópica contribuíram para a modificação do espaço e as consequências que trouxera para a vida da população. Conhecer a história dos municípios, aspectos sociais e culturais, assim como compreender o movimento de migração e colonização, de que forma ocorreu e as consequências para a população.

A. Pré-Campo:

Essa etapa compreende todo o planejamento e organização realizado pelos professores de Geografia e História. O roteiro definido, conforme a imagem de satélite (Figura 2), terá 5 paradas, **1ª Parada:** o Balneário Wilke, onde faremos uma trilha, **2ª Parada:** a Ponte sobre o Aterro, **3ª Parada:** o Restaurante do Aterro, onde faremos a pausa para o almoço, **4ª Parada:** o Águas da Fonte, onde

²⁹ Apenas nesse período é possível visitar e observar as Ruínas do Passo do Lagoão, isso por causa do baixo nível da Barragem do Passo Real, devido a estiagem.

visitaremos a antiga vila do Passo do Lagoão que pode ser visitada e observada somente em época de estiagem e manutenção da usina do Passo Real no município de Salto do Jacuí e por fim, a **5ª Parada:** a Ponte Quebrada, onde faremos outra pequena trilha para observação da vegetação e relevo, e também observaremos o leito do Rio Jacuí e suas condições durante o período de seca.

Figura 2 – Trajeto do Trabalho de Campo



Fonte: Google Earth.

Em sala de aula, conversaremos com os alunos sobre a história do município de Quinze de Novembro, e mostraremos algumas fotos dos locais, debatendo um pouco sobre cada parada, sendo aberto um espaço para esclarecimento de possíveis dúvidas. Os alunos serão orientados sobre o que é importante anotar e fotografar durante o trabalho de campo, os principais pontos de observação serão a vegetação, relevo, hidrografia, clima, tempo, ação antrópica,

características culturais, ruínas da vila, assim como tudo aquilo que os alunos quiserem destacar.

Os professores irão organizar e providenciar transporte para o deslocamento, mapas diversos para explicação dos temas abordados, filmadora, bússolas e GPS. Os alunos providenciaram pranchetas de campo, caneta, material para obtenção de fotografias, material para confecção do painel, materiais pessoais e lanches.

B. Campo:

Os alunos acompanhados pelos professores irão se deslocar de ônibus até o roteiro definido, e ao longo do dia irão acontecer as paradas programadas. Em cada uma das paradas, os professores retomarão a teoria, falando sobre os conteúdos que envolvem a temática do campo, e os alunos então deverão explorar a paisagem, realizar os registros fotográficos, apontamentos, desenho e coletar os materiais que julgarem serem necessários.

Quadro 1 – Cronograma do Trabalho de Campo

HORÁRIO	ATIVIDADE	
08:00	Saída do município de Ibirubá.	
08:45	Balneário Wilke: Na primeira parada iremos fazer uma trilha com cerca de 1h de duração, nesse percurso os professores irão explicar os alunos terão questões relacionadas a vegetação, o relevo, a hidrografia, pois nesse percurso tem um pequeno riacho e uma cachoeira, e a ação antrópica sobre o espaço, verificar se há poluição ao longo do trajeto, e os alunos deverão observar e perceber cada ponto.	 <p>Fonte: https://www.quinzedenovembro.rs.gov.br/turismo/view/12/balneario-wilke</p>

<p>11:00</p>	<p>Ponte do Aterro: Na segunda parada será possível observar de outro ângulo a barragem do Passo Real durante a estiagem, uma paisagem bem diferente a da época da cheia, e dessa forma os professores vão explicar sobre a barragem, o que significa e qual a sua importância e sobre a ação do clima e do homem para a modificação da paisagem, também iremos caminhar um pouco nas proximidades, para perceber as características do espaço e para que os alunos possam fazer seus registros.</p>	
		<p>Fonte: https://twitter.com/metsul/status/1234538448595406849/photo/1.</p>
<p>12:00</p>	<p>Restaurante do Aterro: A terceira parada é uma pausa para o almoço, mas que também será utilizada para falar um pouco sobre a cultura do local e seus costumes.</p>	

13:30

Balneário Águas da Fonte: Nossa quarta parada será o Águas da Fonte, pois é por ele que precisamos entrar para chegar às Ruínas do Passo do Lagoão, uma antiga vila que foi inundada para a criação da barragem do Passo Real, um reservatório de água que serve para a produção de energia elétrica na Usina do Passo Real, localizada no município do Salto do Jacuí. Nesse ponto será explanado sobre a colonização alemã e a história desta vila através das ruínas que ainda ali podem ser observadas, e analisar o processo de intemperismo sobre o as rochas e tijolos, outro ponto que será abordado será sobre quanto a inundação da área e de que forma que os moradores foram obrigados a sair do local, e ir para a cidade viver.



Fonte: <https://www.quinzedenovembro.rs.gov.br/turismo/view/13/hotel-de-lazer-aguas-da-fonte>.

<p>15:30</p>	<p>Ponte quebrada: O último destino será a ponte quebrada, que na verdade só não foi terminada de construir por um erro de engenharia, e ficou pela metade, onde será observado aspectos da hidrografia e rochas. Também será feita uma pequena trilha no alto do morro para observação do relevo e vegetação.</p>	 <p>Fonte: https://jeacontece.com.br/quinze-de-novembro-ponte-quebrada-e-sem-curso-de-agua/; https://www.quinzedenovembro.rs.gov.br/turismo/view/8/ponte-de-volta-gaucha</p>
<p>17:30</p>	<p>Retorno ao município de Ibirubá.</p>	

Fonte: A autora.

C. Pós-Campo:

Após o trabalho de campo será passado aos alunos uma atividade avaliativa, onde terão que produzir um relatório, neste deve conter a explicação do que foi observado e explicado em cada uma das paradas, assim como, anexar pelo menos duas imagens de cada uma delas. No dia da entrega do trabalho será realizada uma socialização entre os alunos e professores participantes do campo, a fim de que cada um contribua com a sua observação e possamos

discutir alguns pontos importantes. O método de avaliação dessa proposta de campo será através da produção de um relatório e a apresentação desse.

O relatório deve conter a descrição do que foi explicado e observado em cada uma das paradas, assim como pelo menos 2 imagens de cada para ilustração e após finalizar com o relato sobre a atividade, dizendo como foi a experiência e qual a importância para o seu processo de aprendizagem. A apresentação será feita em formato de PowerPoint, devendo conter somente imagens, a explicação então ficará por conta do aluno que terá as ilustrações como subsídio para falar um pouco sobre o trabalho de campo e relatar alguns pontos sobre as paradas.

Considerações finais

Depois deste estudo tem-se a certeza de que o trabalho de campo é uma ferramenta essencial para o ensino, de diversas áreas, especialmente para a geografia, que é tão rica em conceitos, e através desses consegue explicar os fenômenos naturais e sociais que ocorrem no mundo. Considerando essa importância, tal prática deveria ser utilizada de forma obrigatória dentro da educação, podendo ser considerada uma extensão da sala de aula e também pela riqueza de conhecimento que ela permite a todos os envolvidos no processo, desde o planejamento até o chamado pós-campo.

Através da realização do trabalho de campo, os alunos, se interessados, serão capazes de fixar melhor os conhecimentos adquiridos dentro de sala de aula, podendo os relacionar com a realidade presenciada. Colocando em ação a observação, análise e reflexão, assim, construindo o conhecimento, baseado na teoria que foi repassada pelo professor e por aquilo que pode ver e perceber. Ocorrendo isso, conseguiremos formar cidadãos mais críticos, que serão capazes de olhar para o espaço geográfico ao seu redor e perceber o

quão rico de conhecimento ele é, e o quanto podem desfrutar dele, assim como poderão reconhecer o seu lugar, entendendo-se sujeito das suas ações.

Referências

- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. **Trabalho de campo e ensino de Geografia**. *Geosul*, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, jul./dez. 2012.
- ALENTAJANO, Paulo R. R.; ROCHA LEÃO, Otávio M. **Trabalho de campo**: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado. *Boletim paulista de geografia*, São Paulo, n. 84, p. 51-67, 2006.
- BELO, Vanir de L.; RODRIGUES JUNIOR, Gilberto S. **A importância do trabalho de campo no ensino de geografia**. In: Encontro Nacional dos Geógrafos, 16, 2010, Porto Alegre. *Anais*. São Paulo: AGB, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Ensino médio. MEC/SEF, 2006.
- NEVES, Karina F. T. V. **Os trabalhos de campo no ensino de geografia**: Reflexões sobre a prática docente na educação básica. Ilhéus: Editus, 2015.
- PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- THIESEN, Juarez da S. **Geografia escolar**: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v.15, n. 1, 2011.

A SOCIEDADE COMO LABORATÓRIO DE ESTUDO DAS CIÊNCIAS HUMANAS: APROXIMANDO A TEORIA DA PRÁTICA VIVIDA

Natana Garcia Dorneles

Vivemos em uma sociedade que se encontra cada vez mais complexa. A pluralidade de realidades em uma mesma realidade, muitas vezes limitações teóricas e de vivências pessoais dificultam enxergar e compreender a amplitude destas. As ciências humanas, possuem mecanismos e teorias para auxiliar o processo de descentralização para um olhar social mais amplo e complexo.

Ciências Humanas para que? E para quem? Essa inquietação se faz presente em minha trajetória acadêmica e profissional. Assim, o presente artigo, visa justamente refletir sobre a prática do ensino de Ciências Humanas, sua vinculação com a realidade em que a escola está inserida, com o contexto social vivido, com a vida dos alunos. Mostrando que a partir dessa vinculação da teoria com a prática vivida é possível criar um maior significado para o que é estudado, este que muitas vezes parece algo distante e até pouco importante ou sem sentido para os alunos.

Paulo Freire, em seu livro “Educação na cidade” (1991), já nos diz que: “Não basta saber que ‘Eva viu a uva’”. A proposta do

presente artigo é justamente dialogar com a importância que é o conteúdo estudado estar vinculado com o que se vive. Em tempos de tantas informações dispostas, principalmente no meio digital, criar possibilidades de aprendizagem que tornem essa leitura de mundo e realidades mais ampla torna-se necessário. Assim como traz o título do artigo, a sociedade, pessoas, comportamentos, cultura e as ações, é o que estudamos na área de Humanidades. Trazer essa aproximação para o conteúdo diário escolar é o grande desafio.

Não é objetivo julgar o professor, este que muitas vezes se encontra sozinho na luta por um ensino mais próximo da realidade, mas, sim, trazer presente algumas experiências de um ensino mais próximo da realidade do aluno. As experiências que aqui serão expostas são de professoras da rede estadual de educação, nas cidades de Bento Gonçalves, Caxias do Sul e Nova Araçá/RS. Ambas foram escolhidas devido à proximidade territorial, já que as docentes fizeram parte da minha trajetória acadêmica e por já ter contato com o trabalho que realizam.

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa acerca do ensino de ciências humanas no Brasil, uma breve revisão e reflexões acerca desse ensino, o papel do professor, além de exemplos de práticas realizadas em sala de aula. As professoras que participaram da pesquisa são de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, as quais responderam um questionário sobre suas práticas pedagógicas em agosto de 2021.

O ensino de ciências humanas no Brasil

Para iniciar a reflexão, é necessário olharmos para a história do ensino de Ciências Humanas no Brasil, como iniciou, os processos que passou, até nosso momento atual. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacio-

nais (PCNs), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são de extrema importância para compreendermos esse processo.

Ao falar em processo, nota-se que o ensino de ciências humanas não é algo simplório, mas sim, algo que demanda construção, debates, formulações, reformulações, significados, mudanças e permanências. Os documentos nacionais citados, demonstram como ocorre esse processo no Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, colaboram com princípios norteadores para a educação, trazendo além das disciplinas curriculares, abordam temas transversais, que podem e devem ser abordados por todas as disciplinas. Em suas Considerações Preliminares, os PCNs, nos diz que:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL,1998, p. 10).

No que tange a área de Humanidades dos PCNs, o artigo irá abordar os de História e Geografia. Enfatizando a parte introdutória de ambos, onde consta como essas disciplinas ganharam seus espaços no currículo escolar, suas relevâncias no campo educacional e a construção da área de Humanidades no Brasil.

Segundo os PCNs de História e Geografia estas foram as primeiras disciplinas da área de Humanidades a se fazerem presentes nos currículos escolares brasileiros. “A História como área escolar obrigatória” surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em

1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas.” (BRASIL, 1998, p.19).

Assim, como o PCN de Geografia, também salienta: “A Geografia pode ser encontrada já num primeiro momento nos discursos do Estado, do Exército e mesmo como parte dos currículos escolares. A fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e a inclusão da Geografia como disciplina, foi parte importante de sua trajetória.” (BRASIL, 1998, p. 19).

A fundação do Colégio Pedro II, foi de grande relevância para a compreensão da área de Humanidades como componente curricular. Percebe-se também como o ensino das ciências humanas “nasce” no Brasil, atrelado aos interesses vigentes da elite do período. É utilizada para reforçar o sistema escravista que vigorava, também sendo fruto de seu tempo e das concepções socialmente aceitas no período em questão.

A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), ocorreu no mesmo ano de criação do Colégio Pedro II, 1837, neste período com os estudiosos presentes do IHGB, produziu-se muito mais trabalhos na área de humanidades, o que consequentemente afetou o ensino destas, trazendo novas reflexões, manuais e orientações.

Outro acontecimento marcante para a área de humanidades no Brasil, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no ano de 1930. Novamente alterações curriculares ocorreram, inspiradas pela pedagogia norte-americana, com o movimento escola novista, surge a disciplina “Estudos Sociais”. Assim, História e Geografia, passam a não mais fazerem parte das grades curriculares, passando a serem substituídas por esta nova disciplina.

Nota-se que as ciências humanas novamente sofrem alterações que não são apenas curriculares, essas mudanças afetam também a forma e os profissionais que irão construir junto com seus alunos essa área do conhecimento dentro das escolas. As transformações que ocorrem, desde o início, atingem a prática pedagógica vigente e conseqüentemente a formação a qual os alunos passarão a receber. A temática econômica passa a ser estudada com maior relevância nesta nova fase do ensino de humanidades no Brasil.

Como citado no início do artigo, além dos PCNs, também utilizará a LDB e BNCC para fundamentar as reflexões. Ressalto que a LDB teve sua primeira versão publicada em 1961, trazendo possíveis alterações positivas para a área de humanidades, contudo, com o Golpe Civil-Militar, sofrido em 1964, as Humanidades passaram a sofrer mais descasos e enfraquecimento.

No contexto da Guerra Fria, a formação tecnocrática ganhou força no Brasil, diminuiu-se a carga horária de humanidades e houve o avanço da disciplina de Estudos Sociais. Durante o período ditatorial brasileiro (1964-1985), outras disciplinas passaram a fazer parte do currículo brasileiro, podendo serem consideradas parte das humanidades, foram elas: Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica. Com a redemocratização do país, novas alterações educacionais ocorrem, no currículo e na prática, bem como na formação dos professores. História e Geografia retornam ao currículo escolar, e as disciplinas surgidas no período anterior deixam de fazer parte do mesmo.

Os PCNs são voltados para o ensino fundamental, por isso, nota-se a não presença das disciplinas Filosofia e Sociologia no contexto abordado. Assim, na construção da área de Humanidades, é visível a presença das disciplinas de História e Geografia, com carga horária específica, mas apenas estas duas no ensino fundamental, e o surgimento no currículo de Filosofia e Sociologia, no ensino médio. Ao menos, esta era a configuração antes da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular, em sua introdução, nos diz:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 1).

Além do exposto, é importante frisar que a BNCC é um documento normativo, que define aprendizagens consideradas “essenciais”. A análise sobre este documento normativo, é voltada para o ensino de Ciências Humanas. Onde está aparece claramente desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A educação infantil é dividida em 5 campos de experiências, entre eles, um é intitulado: “O Eu, o outro e o nós”. Nesse campo de experiência fica evidenciado a presença do ensino das ciências humanas, mesmo não estando especificado com o nome da área, ou das disciplinas conhecidas. No Ensino Fundamental, aparece claramente as disciplinas de História e Geografia, com orientações específicas para o 1º ao 5º ano, e depois outras orientações para o 6º ao 9º ano. Já no ensino médio, voltamos a áreas de conhecimento, e a de humanas é intitulada: “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Onde há a presença das disciplinas de história, filosofia, geografia e sociologia, porém organizada em área. Ressalto que a análise não visa abordar o “Novo ensino médio”, visto que aqui se observa o que consta na BNCC.

Como citado no início, a LDB, também é utilizada para melhor compreender o processo do ensino de Ciências Humanas no

Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases para a educação, criada em 1961, sofreu diversas alterações, sendo reformulada em 1996, tornando-se a Lei 9.394/96. Por ser uma lei, alterações acabam ocorrendo, mas, o foco dado é para a presença do ensino de humanidades. O Artigo 26, traz presente a importância da área, principalmente nos incisos 1º e 4º. No Artigo 26 A, traz presente o ensino Afro e Indígena. Na LDB também se faz presente a BNCC no Artigo 35 A.

Assim, com essa rápida análise, nota-se que legalmente o ensino de Ciências Humanas está presente na história da educação do país, estando fortemente ligada ao contexto social e político vigente. As orientações e normativas nacionais que os professores recebem, são extremamente relevantes para o processo de construção de conhecimentos em humanidades. Nesse processo o papel e atuação do professor tornam-se fundamentais.

Interdisciplinaridade e aprendizagem significativa nas Ciências Humanas

Ao abordar as Ciências Humanas, não se fala de uma disciplina isolada, mas sim do todo que forma essa área do conhecimento, assim como foi desenvolvido no decorrer desta Especialização. Assim, com um olhar voltado para estas duas questões salientadas, é possível que uma aprendizagem significativa ocorra mais facilmente com o auxílio da interdisciplinaridade. O ser humano é colocado em contato com as ciências humanas de modo formal ainda quando criança quando adentra ao ensino escolar, ainda no nível de educação infantil. Este contato se expande em complexidade, propostas de aprendizagens múltiplas são ofertadas por meio de brincadeiras e situações diversificadas que possibilitam essas aprendizagens. No decorrer dos anos escolares o grau dessa complexidade científica começa a se fazer presente e a área de huma-

nidades começa a sofrer alterações estruturais dentro da educação básica. Atualmente, seguindo as orientações da BNCC, deixa de ser um campo de conhecimento, para se tornar duas disciplinas (História e Geografia) e no ensino médio torna-se área de conhecimento.

O próprio sistema educacional vigente tenta possibilitar uma prática para além do disciplinar, mas esse mesmo sistema, não possui uma constante. Fazendo com que de fato não seja proposto e realizado em sala de aula, um ensino que não perpetue uma aprendizagem mecânica e sem sentido para o aluno, que irá apenas decorar o que for necessário para provas sem compreensão social alguma do que foi estudado. Do que adianta decorar o número estimado de povos indígenas originários dizimados no Brasil no processo de colonização, e ser incapaz de valorizar e respeitar os atuais, os que vivem em nossas cidades? Para isso, aproximar os conteúdos de ciências humanas da sociedade em que se está inserido é essencial.

As humanidades podem e somam muito, para toda a sociedade, exemplo disso, vemos na reportagem do Portal G1:

Exemplo disso são os wearables (tecnologias vestíveis), ou seja, roupas inteligentes, embarcadas com sensores e sistemas de comunicação, capazes de verificar sinais vitais, monitorar desempenho nos esportes ou melhorar a qualidade de vida das pessoas. Os wearables envolvem diferentes áreas do conhecimento como software, hardware, engenharia de materiais, design, moda, medicina, fisiologia, gestão, sociologia etc. Já numa visão setorial, os wearables envolvem setores entre os quais têxtil e confecção, TIC (tecnologia da informação e comunicação), saúde, logística, etc. Outros exemplos mais concretos são as plataformas de transporte, streaming e hospedagem, as quais apresentam soluções convergentes, envolvendo múltiplos conhecimentos, de diferentes setores e tecnologias, e criando modelos de negócios disruptivos (GLOBO, G1, 2019).

O exemplo citado mostra a interdisciplinaridade na prática, saindo do ambiente escolar e adentrando a sociedade como um todo, inclusive no âmbito financeiro e comercial. Dificilmente encontraremos esta situação e a compreenderemos como algo interdisciplinar, até porque a interdisciplinaridade parece algo distante de alunos, professores e sociedade, que são os agentes sociais, que poderão auxiliar empresas a terem um olhar mais amplo, bem como quem irão consumir os resultados desses produtos pensados e elaborados de forma interdisciplinar. Não é somente a capitalização do ensino de ciências humanas, mas é a prática daquilo que defendemos: a valorização desta, e a prova que ela é benéfica e importante não só para si, mas para todo o âmbito social.

Há dificuldades de percebermos esta relevância ainda no ensino básico, como já citado no texto. Apesar de todos os desafios enfrentados por professores, que sabemos que não são poucos, se conseguirmos realizar um trabalho mais interdisciplinar em nossa prática pedagógica docente, poderemos desta forma mais do que salvar as ciências humanas, mostrar que o que essa área desenvolve é muito relevante, que sem a presença das humanidades, outras áreas também sofrem, trabalhos ficam incompletos, que é na união, troca e desenvolvimento coletivo que de fato se produz conhecimento e aprendizagem.

A interdisciplinaridade dentro e fora do ambiente escolar, mas iniciando no ambiente escolar, pode ser uma ótima oportunidade de reforçarmos a relevância das ciências humanas. Propiciando atividades e realidades que demonstrem na prática como identificar essa relevância, além de tornar a aprendizagem mais significativa, faz com que esses alunos possam levar para o decorrer da vida essas aprendizagens, assim podendo possibilitar uma sociedade que dê mais valor a essa área científica.

Junto com a interdisciplinaridade, a aprendizagem significativa possui um papel importante para essa valorização das huma-

nidades. “As pessoas constroem os seus conhecimentos, a partir de uma intenção deliberada de fazer articulações entre o que conhece e a nova informação que pretende absorver.” (TAVARES, 2004, p.55) Ao trazer presente a realidade que o aluno já conhece, com o novo conteúdo escolar, essa aprendizagem significa acontece. A interdisciplinaridade juntamente com a aprendizagem significativa possibilita um maior aprendizado e maior compreensão social.

O professor de Humanas

Desenvolver nossa atividade docente de forma próxima a realidade social, mais do que modismo ou obrigatoriedade, é essencialmente uma decisão particular. Baseados em nossas vivências, formações, ética, visão política e social, iremos de fato ir a campo com um olhar e desejo de proporcionarmos aos nossos alunos uma formação mais ampla, e de estudarmos e aprofundarmos o desafio que uma aprendizagem significativa propõe.

Iniciando pelo fato de que para estarmos dispostos a praticarmos um ensino voltado ao contexto social que estamos inseridos, é necessário que tenhamos clareza conceitual e moral do que isso implica e o motivo de sua necessidade. Quando citamos que vivemos em uma sociedade complexa e plural, e por isso, uma aprendizagem significativa se faz necessária no contexto escolar, já demonstra muito do que acreditamos e compreendemos como sociedade e os objetivos da escolarização. Um professor, com visão socialmente diferente, provavelmente irá discordar e muitas vezes não achar necessário um ensino mais complexo e próximo da realidade. Muito de nós, do que estudamos e acreditamos, está presente em cada decisão profissional que tomamos. O professor não é um ser neutro, e acreditar nisso é equivocado, cada ato está inteiramente ligado com nossas concepções pessoais. Isso estende-se aos dife-

rentes níveis de professores e alunos (desde a educação infantil à pós-graduação).

Como vimos o processo de construção e histórico da área de humanidades, afetam a formação e atuação dos professores. O que e como será trabalhado passa por nós professores. Passando necessariamente por um processo interno e após externo com a nossa prática em sala de aula. Em muitos momentos de nossa história, a formação do professor de ciências humanas foi desvalorizada e sucateada, exemplo disso foram as formações em Estudos Sociais. Importante ressaltar que a área de humanidades é formada por disciplinas específicas, necessárias, que juntas contribuem para um olhar mais amplo e plural da sociedade em que professores e alunos estão inseridos.

Projetos como o “Escola sem partido”, colocam a subjetividade e liberdade de cátedra do professor, como algo ruim para a educação. Isso recai principalmente sobre os professores da área de humanidades, que ao abordar a realidade em que estamos inseridos são facilmente questionados, principalmente acusados de doutrinação ideológica. Os desafios são muitos, a valorização por parte da sociedade e governos muito baixa, o que torna ainda mais difícil o trabalho docente do professor de humanas.

O grande laboratório que é a sociedade: práticas realizadas

O grande objetivo deste artigo, é mostrar possibilidades de um ensino de Ciências Humanas mais presente no cotidiano. Para tal, trago presente a experiência de quatro professoras, uma de cada disciplina que juntas formam a grande área das humanidades. As atividades não foram interdisciplinares, mas já dão indícios de muitas possibilidades para fazer com que essa aproximação ocorra.

A atividade desenvolvida pela professora de História foi durante o estudo do conteúdo referente a escravidão no Brasil no ano de 20XX, na escola XX. Após um estudo teórico, com auxílio de vídeos e do livro didático, a professora realizou “estudos de casos”. Trazendo presente notícias e casos de racismo ocorridos no país, mas principalmente da região na qual moram e relatos da própria professora de situações ocorridas com amigos e familiares. Fazendo paralelos e relações com o conteúdo estudado.

Outro exemplo que trago presente foi a atividade realizada pela professora de Filosofia no ano de 20XX, na escola XX. A professora desenvolveu com suas turmas de 3º anos de Ensino Médio e Curso Normal a construção de cartazes e livros infantis de pano, abordando formas de explicar e compreender esses conteúdos de uma forma leve e prática. Os temas estudados foram a Filosofia Afro e Feminista. Após ter desenvolvido teoricamente o conteúdo nas disciplinas de Filosofia (Ensino Médio) e Filosofia da Educação (Curso Normal), a professora fez a proposta para as turmas, envolvendo todos os terceiros anos com os quais trabalhava. Nota-se que com essa atividade a professora desafia os alunos a transformar o conteúdo estudado teoricamente, em algo (no caso cartazes e livros de pano) mais próximo de suas realidades, tornando-o mais acessível aos demais, neste caso bem específico, para crianças.

A sintetização do conteúdo estudado em cartazes pode parecer a primeiro momento algo simplista, mas, conforme o olhar e proposta desenvolvida na construção do mesmo, esse tipo de atividade pode ir muito além do esperado. A forma como a professora de Geografia questionada propôs a realização da construção de cartazes, exemplifica isso. O cartaz produzido por uma turma de 7º Ano, foi a respeito da composição étnica do Brasil, utilizando pesquisa, recortes de imagens de revistas e o desenho de um gráfico sobre o assunto. Desta forma, fazendo com que os alunos se identificassem como parte integrante do país onde vivem.

Além das práticas já citadas, a atividade proposta na disciplina de Sociologia, também nos faz ter um olhar diferenciado para uma atividade bastante realizada por parte dos professores de humanidades, a pesquisa. A pesquisa foi proposta no ano de 2021 e teve como nome: “Memórias de um jovem cientista social”. O trabalho consistia na elaboração de uma “linha do tempo”, sobre a vida do aluno, desde seu nascimento até o ano em que a pesquisa foi realizada. Nessa linha do tempo era necessário constar três fatos sociais, mudanças, programas sociais ou políticos relevantes que alteraram a sua vida, a vida da sua família ou da sua comunidade. Por exemplo, a criação do Bolsa Família, da qual a família do aluno utilizou por certo período. Fazendo com que através dessa atividade o aluno e em alguns casos a família como um todo, percebessem na prática que o que ocorre na sociedade afeta a vida e vice-versa.

Em todas as respostas dadas pelas professoras, elas destacaram o grande envolvimento por parte dos alunos durante a realização dessas atividades. A atenção dada por parte deles durante o processo de desenvolvimento delas, as perguntas que surgiram nesse processo, a aproximação e compreensão da sociedade que fazem parte foram pontos positivos citados pelas professoras. Como foram atividades disciplinares, não houve resistência por parte das equipes diretivas. As práticas aqui relatadas são disciplinares, ocorreram nos períodos de aula destas professoras. O artigo salienta a importância da interdisciplinaridade, como na reportagem citada, porém, essa é uma realidade distante da maioria das escolas. A pluridisciplinaridade, que é o diálogo entre as disciplinas que formam uma área de conhecimento, também, infelizmente, não se faz muito presente na maioria das escolas. Por isso, as professoras entrevistadas acabaram por utilizar a sociedade como laboratório de aprendizagem de forma disciplinar, mas isso, não torna menos relevante as práticas que foram realizadas.

Que essas práticas sirvam de inspiração para ousarmos nas aulas, tornando os mais diferentes assuntos algo mais palpável, real e significativo para os alunos. Assim também nos desafiando a após uma primeira prática disciplinar de aprendizagem significativa, tentarmos ir além para uma prática pluridisciplinar e posteriormente uma interdisciplinar.

Considerações finais

O ensino de Ciências Humanas propicia ao aluno uma série de possibilidades de construir habilidades, competências e aprendizados. Para que esse ensino seja de fato efetivo, é necessário um olhar atento ao que está ocorrendo no entorno social, para que o aluno consiga compreender de forma ampla e plural a sociedade em que se está inserido.

Ao olharmos atentamente para o processo de construção do ensino de ciências humanas no Brasil, nota-se que a maioria das mudanças ocorrem conforme muda o governo federal, ou o modelo governamental se olharmos mais amplamente. Leis são criadas e/ ou alteradas, novos documentos orientadores são elaborados e colocados a disposição de todos para acesso e utilização nas diversas escolas, muitas vezes sem considerar as diferenças estruturais e sociais das escolas. Isso reflete no dia a dia escolar, conduzindo-nos a alguns questionamentos: Como ocorrem esses processos de mudanças e permanências? Para quem e para o que ocorrem esses processos?

O papel do professor nesse processo torna-se essencial. Nossa sociedade é bastante complexa, em uma mesma escola muitas vezes há a presença de inúmeras realidades entre alunos, professores e funcionários. Elevando isso a nível de município, estado, país em que se está inserido, a pluralidade fica ainda mais ampla, ocorrendo que a compreensão a mesma se torne mais difícil.

A inquietação principal que esse artigo aborda, é justamente refletir a respeito do potencial educacional e pedagógico que essa ampla e complexa realidade possui. A pergunta: “por que estudar isso?” parece assustar a um primeiro momento, mas é importante mais do que ao aluno entender o motivo do que estuda em ciências humanas, é o professor ter clareza do que e do motivo pelo qual ensina aquele conteúdo. Possuindo essa clareza, mais fácil será pensar propostas e atividades para alcançar os objetivos aos quais levam essa pergunta.

As atividades realizadas pelas diferentes professoras, mostra o quão é possível trazer a sociedade para dentro da sala de aula, ou proporcionar aos alunos experiências que os levem a pensar como levar esse conteúdo para a sociedade. Algumas atividades mais simples e outras mais complexas, mas a vinculação do conteúdo e realidade social ficou evidente nas quatro propostas. O envolvimento, boa recepção e entusiasmo dos alunos, a realização profissional e alegrias relatadas por parte das entrevistadas, exemplificou o que o presente artigo trouxe para reflexão.

Os desafios são muitos, a recepção e possibilidade da realização de atividades como as aqui citadas envolvem outras questões, como a abertura da escola para tal por parte da equipe diretiva, formação contínua dos professores para que tenham este olhar para o que ensinam, visto que em muitas graduações ficam lacunas formativas. Projetos como o conhecido “Escola sem partido””, aparece como mais um obstáculo nesse processo de aproximação da teoria com a realidade vivida, por isso o conhecimento a respeito das leis vigentes e orientações da BNCC se tornam fundamentais para o professor que visa criar essa aproximação teórica. Mas que não recaia apenas ao professor a responsabilidade sobre.

Não se buscou dar “receita de bolo”, ou trazer exemplos de práticas pedagógicas que irão salvar a educação e resolver todos os

problemas da mesma. Mas sim, trazer presente a reflexão de que para nós das Ciências Humanas há um grande laboratório de ensino, de potencialidades de aprendizagem significativa, de construir um ensino que não seja apenas de decorar autores e teorias sem perceber como nossa realidade, sociedade, concepções acerca do passado, presente e o que queremos para o futuro está interligado com o que é ensinado na área de humanidades em todos os anos escolares.

Algumas questões ressoaram forte durante a pesquisa e escrita deste artigo. Cabe ao professor toda a responsabilidade sobre sua prática? Quais estruturas físicas e pedagógicas estão disponíveis para a realização de atividades mais próximas da realidade? É possível acompanhar tantas mudanças curriculares? Como superar a precarização constante das licenciaturas e principalmente das Ciências Humanas? Como o novo ensino médio afetar o ensino de Ciências Humanas? Como tornar a interdisciplinaridade possível? As questões são muitas, os desafios ainda maiores. A reflexão aqui proposta abre um espaço para olharmos para além do básico, para uma melhor apropriação e uso do que temos à disposição para o ensino. Que como professores consigamos nos apropriar da sociedade da qual fazemos parte e que consigamos ampliar o olhar e leitura de sociedade e realidade dos alunos.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros curriculares nacionais Ensino de quinta a oitava séries.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Acesso em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: agosto, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** 18 ed., Campinas. São Paulo: Papirus, 2012. P144.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade,** São Paulo, 1 ed. Cortez editora, 1991. p144.

G1 GLOBO. **Ciências Humanas e tecnologia: parceria do futuro.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/pr/parana/especial-publicitario/fae-business-school/carreira-e-futuro/noticia/2019/04/02/ciencias-humanas-e-tecnologia-parceria-do-futuro.ghtml>>. Acesso em abril, 2021.

TAVARES, Roberto. **Aprendizagem significativa.** Revista Conceitos, 2004.

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA URGÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Paula Rodrigues da Rosa

O presente artigo foi desenvolvido na Especialização em Ensino de Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como culminância da disciplina de Seminário Integrado, sob coordenação e acompanhamento do professor Claudionei Lucimar Gengnagel.

Faz-se importante destacar que, conforme o propósito da especialização, a qual pretende propiciar uma formação interdisciplinar com foco na discussão de conteúdos, procedimentos e projetos que colaborem para a renovação dos fundamentos teóricos e metodológicos das Ciências Humanas a intenção deste artigo, foi proporcionar a elaboração de uma produção teórica, como resultado de uma prática pedagógica embasada a partir de dois momentos distintos, porém não indissociáveis: o aprofundamento do conhecimento teórico-bibliográfico e na sequência a pesquisa de campo para a coleta dos dados necessários para o desenvolvimento deste artigo.

Cabe ressaltar que entre os objetivos principais da Especialização em Ensino de Ciências Humanas estão a promoção de uma formação interdisciplinar através de atividades que fomentem a interação, a troca de saberes, a experimentação e a inovação. Para além disso, pretende-se 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.

Dessa forma, este artigo pretende fazer uma abordagem a partir da experiência acadêmica vivenciada progressivamente no curso de Geografia - Licenciatura, da Universidade de Passo Fundo, quanto ao aspecto da interdisciplinaridade durante a graduação, contribuindo assim para o debate acerca desta importante metodologia que, se utilizada de maneira planejada e coerente, pode contribuir significativamente para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira mais relevante e orgânica dentro do contexto educacional.

Metodologia

O presente artigo teve uma trajetória pregressa iniciada durante a realização da disciplina de Ciências Humanas como Conhecimento Interdisciplinar, a qual transcorreu durante o mês de agosto de 2020, período em que foram realizadas diversas leituras indicadas pelo professor Claudionei Lucimar Gengnagel, além de discussões, reflexões e entendimentos compartilhados durante a realização de uma aula virtual com os pós-graduandos. Desses momentos de aprendizagem experienciados, resultou a produção de um ensaio sobre a temática da interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura.

No ano seguinte, já se encaminhando para a finalização da especialização, no decorrer da disciplina de Seminário Integrado que ocorreu no mês de agosto de 2021, foi estruturado o aprimoramento teórico do artigo a partir do desenvolvimento da pesquisa de campo. A atividade prática foi realizada com a aplicação de um questionário semiestruturado direcionado aos dez egressos do curso de Geografia da turma de 2016.

Em razão do momento em que ainda nos encontramos, submetidos a premissa da manutenção do distanciamento social devido a pandemia do Coronavírus, optou-se por enviar o link para o

questionário elaborado através do grupo de WhatsApp no qual os egressos do curso de Geografia da Universidade de Passo mantêm contato cotidianamente. A solicitação para a participação na pesquisa e o envio do questionário ocorreu no dia 24 de agosto de 2021 tendo como prazo estipulado para o retorno dos formulários a data de 26 de agosto de 2021. A escolha do público alvo deste questionário se deu em consequência da facilidade e proximidade que permaneceu mantida entre os egressos devido a interação realizada por meio das redes sociais.

O questionário (Quadro 1) foi composto por cinco perguntas abertas e quatro fechadas, totalizando nove questões direcionadas à percepção dos egressos quanto à interdisciplinaridade no contexto vivenciado por eles durante o período da graduação que ocorreu entre os anos de 2016 a 2019. Houve o retorno de quatro formulários até a data fixada e, a partir das respostas obtidas, foi possível iniciar a análise pretendida para o desenvolvimento deste artigo.

Quadro 1: Questionário enviado aos egressos do curso de Geografia - Licenciatura

1)	Nome do questionado *seu nome será mantido em anonimato:
2)	Você concorda em participar da pesquisa intitulada “Interdisciplinaridade uma urgência nos cursos de licenciatura” de autoria da professora Paula Rodrigues da Rosa? () Sim () Não
3)	Para Piaget a interdisciplinaridade pode ser entendida como o “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências”. A partir dessa premissa, responda as questões 3, 4 e 5: Durante a graduação - dentro do curso de Geografia - você viveu alguma experiência que poderia ser considerada interdisciplinar? () Sim () Não
4)	Descreva qual (is) foi (ram) essa (s) experiência (s).
5)	Durante a graduação você viveu alguma experiência que poderia ser considerada interdisciplinar entre os demais cursos de licenciatura? () Sim () Não
6)	Descreva qual (is) foi (ram) essa (s) experiência (s).
7)	Na sua unidade acadêmica havia outros de licenciatura em Ciências Humanas? Quais?

8)	Você acha que seria importante que os cursos de licenciatura estejam mais próximos espacialmente dentro de uma mesma unidade acadêmica? Por quê?
9)	No decorrer da graduação, houve algum tipo de incentivo para a implementação de projetos interdisciplinares entre os cursos de Ciências Humanas dentro da Universidade? () Sim () Não
10)	Você acredita que é importante uma reformulação nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências Humanas que levem em consideração a interdisciplinaridade das áreas afins? Explique.

Fonte: Acervo pessoal da graduanda, 2021.

Formação docente: a disciplinaridade dos cursos de licenciatura

As instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura, os quais são responsáveis pela formação dos futuros docentes que irão atuar na educação básica, poderiam e já deveriam estar mais atualizados quanto às novas práticas metodológicas que se apresentam com mais força todos os dias. Para Guimarães e Magalhães (2016, p. 8)

Nesse contexto, a interdisciplinaridade se apresenta como a inserção de métodos de cooperação entre as disciplinas e outras atividades educacionais, visando o combate à fragmentação do conhecimento, bem como a aproximação da universidade com a sociedade em que está inserida, pois, muitas vezes, esta instituição encontra-se compartimentada e desvirtuada das necessidades sociais da atualidade [...].

Dessa maneira, é possível observar a questão da ausência ou, no mínimo, a pouca presença da interdisciplinaridade na educação básica devido, em grande medida, às falhas existentes na organização curricular das graduações. Durante 4 anos de formação acadêmica, estamos imersos em aprender e absorver absolutamente a maior bagagem teórica das disciplinas específicas que estamos cursando. Segundo Japiassu (2012, p. 192)

Embora ainda temida por alguns, a interdisciplinaridade vem recebendo o apoio decidido de muitos pesquisadores que não temem ultrapassar e transgredir suas tradicionais fronteiras disciplinares e buscar, em outros saberes, uma valiosa contribuição enriquecedora do seu. Apresenta-se como um meio privilegiado de suprir as lacunas de um pensamento científico ainda bastante mutilado pela especialização.

Quando questionados a respeito da vivência de alguma experiência interdisciplinar durante a graduação, dentro do curso de Geografia, dois questionados referiram que não lembravam se tiveram essa prática. Cabe destacar a resposta do Professor B que ao justificar ter tido uma experiência interdisciplinar entre os demais cursos de licenciatura, apresentou como exemplo “Algumas disciplinas em conjunto com outros cursos”.

É preciso destacar que quanto a estas disciplinas que o questionado se referiu, eram compartilhadas com diversos outros tipos de cursos pertencentes a outras áreas no decorrer da graduação, incluindo Pedagogia, Medicina Veterinária, Música, Direito, entre outros. Através deste relato, é possível notar que a compreensão do conceito de interdisciplinaridade pode ser confuso e acaba provocando estes equívocos, pois as disciplinas comuns aos cursos de graduação não são, de forma alguma, interdisciplinares. Na opinião de Fazenda (1993, p. 25)

O termo interdisciplinaridade não possui um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma.

Ainda sobre a questão levantada, o Professor A trouxe uma reflexão relevante sobre os Ciclos de palestras que foram oferecidos pelo curso de Geografia

[...] palestrantes que tinham formações em campos diferentes trouxeram contribuições muito significativas para pensar Geografia e sua interface com outras ciências. Por exemplo, em uma das palestras foi possível pensar a questão da paisagem e o uso de agrotóxicos (sob a perspectiva geográfica e agroecológica).

Outro questionamento realizado aos egressos foi sobre terem tido alguma experiência que poderia ser considerada interdisciplinar entre os demais cursos de licenciatura. Nesta pergunta, os quatro egressos foram unânimes em referir que não tiveram qualquer experiência proporcionada neste sentido. Quanto a isso, na visão de Fazenda (1993, p. 57) “A superação das barreiras entre as disciplinas consegue-se no momento em que as instituições abandonem seus hábitos cristalizados e partam em busca de novos objetivos [...]”.

Assim, a estrutura programática curricular que se apresenta muito claramente é a disciplinaridade: ficamos debruçados sobre os conceitos e metodologias que abordam exclusivamente o nosso futuro campo de atuação, a nossa ciência e o contato com as demais áreas que abrangem os outros cursos que formam o grupo das Ciências Humanas não se desenvolve dentro do ambiente acadêmico. Na opinião de Guimarães e Magalhães (2016, p. 9)

É exatamente essa conexão entre as diversas disciplinas contempladas pelo currículo do curso, bem como as outras atividades vinculadas a ele, que é capaz de criar um ambiente familiar para o discente, no sentido real de se enxergar significado real no que pretende ser ensinado.

É possível perceber que esse hiato da vivência da interdisciplinaridade dentro dos cursos de licenciatura acaba provocando lacunas importantes que poderão afetar significativamente o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática pedagógica do futuro docente. Como consequência, o profissional acaba reproduzindo

dentro da escola a mesma sistemática a que foi submetido quando se graduou: o trabalho completamente isolado da sua disciplina. Para Fazenda (2012, p. 88)

Aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que [...], deveria se iniciar desde a pré-escola. Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva, em que exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas-satélites em que cada um possa ter o seu pensar individual e solitário. [...]. Fazer pesquisa numa perspectiva interdisciplinar é a possibilidade de buscar a construção coletiva de um novo conhecimento prático ou teórico, para os problemas da educação.

No que concerne quanto à correlação de diversos conteúdos que se perpassam dentro as disciplinas que englobam as ciências humanas tais como Geografia, História, Sociologia e Filosofia, pode-se dizer que a didática aplicada dentro das instituições de formação superior, não promove ou mesmo incentiva essa vivência aos seus grupos de discentes. Para Thiesen (2008, p. 6)

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. A escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo.

Dessa maneira, justifica-se a necessidade da implantação de um modelo de ensino superior dos cursos de licenciatura que capacite e instrumentalize seus alunos de forma interdisciplinar desde o início da formação, para que assim, esses futuros profissionais possam reproduzir e melhorar o modelo de ensino que continua defi-

citário e arcaico dentro das escolas de educação básica. Conforme afirma Fazenda (1993, p. 55 e 56)

A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente, uma transformação profunda da Pedagogia e um novo tipo de formação de professores [...]. Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria – que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear – a uma relação pedagógica dialógica onde a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. Sua formação, substancialmente modifica-se: ao lado de um saber especializado (nesse sentido concorreriam todas as disciplinas que pudessem dotá-lo de uma formação geral bastante sedimentada), a partir, portanto, de uma iniciação comum, múltiplas opções poderão ser-lhe oferecidas em função da atividade que irá posteriormente desenvolver. [...] É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se.

Em razão do exposto anteriormente, fica ainda mais evidente que é preciso superar o mais rapidamente possível este modelo pedagógico que vem sendo perpetuado em nosso ensino superior nos cursos de licenciatura, para que possamos avançar em direção aos anseios de mudança, transformação e aprimoramento dos futuros profissionais da educação.

**Ensino presencial, mas com distância:
as Ciências Humanas precisam se aproximar**

Todo este contexto pedagógico que é apresentado dentro das instituições de ensino superior, também pode ser analisado através da distância física que pode, eventualmente, se apresentar entre os cursos que compõem as Ciências Humanas. Este fator, que à primeira vista pode parecer irrelevante, também pode representar

um obstáculo significativo para a oportunização de uma aproximação mais natural das áreas afins, não apenas entre os discentes, mas, também, entre os docentes que atuam na instituição à frente de seus cursos. Para Thiesen (2008, p. 7)

[...] o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, compreender que um entendimento mais profundo da sua área de formação não é o suficiente para dar conta de todo o processo de ensino. Ele precisa apropriar-se também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com outras ciências.

Quando questionados quanto a importância de que os cursos de licenciatura estivessem mais próximos espacialmente dentro de uma mesma unidade acadêmica, os quatro egressos afirmaram que seria bastante significativo ter essa proximidade, elencaram ainda as diversas possibilidades e benefícios que este cenário poderia proporcionar a sua atuação profissional futura, tais como: realização de projetos de extensão e pesquisa, contato com docentes de outras áreas, aumento da carga horária curricular e melhor instrumentalização dos futuros docentes para atuar em um mundo dinâmico e cada vez mais exigente. De acordo com o relato do Professor C

Talvez a proximidade entre os cursos de licenciatura em Ciências Humanas seria interessante no sentido de proporcionar uma maior integração entre os mesmos. Mas, além dessa proximidade espacial penso que seria necessário a construção de experiências de ensino, pesquisa e/ou extensão que possibilitem práticas interdisciplinares. Pois, a proximidade espacial, sem oportunidades para desenvolvimento de qualquer tipo de troca e/ou construção de conhecimento entre os diferentes cursos de licenciatura, é insuficiente.

Neste sentido, Fazenda (1993, p. 52) faz uma reflexão importante e que vai ao encontro com a percepção exposta anteriormente

Já que a interdisciplinaridade é uma forma de compreender modificar o mundo, pelo fato da realidade do mundo ser múltipla e não una, a possibilidade mais imediata que nos afigura para sua efetivação no ensino seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas. Anterior a esta necessidade básica, é óbvia a necessidade da eliminação das barreiras entre as pessoas.

Dessa maneira, acredito que durante o percurso da graduação, seria de fundamental importância que os estudantes pudessem ter uma maior proximidade favorecendo um intercâmbio mais próximo com as áreas do conhecimento afins, em especial, por razões muito significativas: a verdadeira aplicabilidade da interdisciplinaridade nos cursos de graduação em licenciatura, especialmente considerando as Ciências Humanas, pois é um campo muito abrangente que envolve uma diversidade e uma complexidade muito grande em razão do seu objeto de estudo principal: o homem como ser social. Para Farias e Santos (2005, p. 4) “Quando a sociedade se encaixa em disciplinas separadas, nega-se a natureza humana ao olhar apenas por um viés”.

Assim, para que realmente ocorra uma capacitação e instrumentalização mais afinada com o contexto social em que vivemos, o qual demanda cada vez mais esforços dos docentes em relação às práticas pedagógicas e metodologias de ensino que considerem as expectativas dos alunos e ainda sejam capazes de oferecer uma aprendizagem significativa é necessário que as instituições de ensino superior deem início às transformações mais profundas nos seus currículos e, porque não, na sua estrutura física, criando ambientes propícios para a integração e a troca de conhecimentos entre os seus cursos de licenciatura. Conforme Guimarães e Magalhães (2016, p. 13)

A adoção desses métodos pode garantir benefícios importantes para a educação universitária como, por exemplo, trocas

gerais de informações, o que permite uma transformação institucional a serviço da sociedade e do homem.

Nesse sentido quanto ao curso de Geografia - Licenciatura da Universidade de Passo Fundo, instituição que serviu de inspiração para o desenvolvimento deste artigo, de acordo com a sua Proposta Pedagógica Curricular (2017), inicialmente, o referido Curso, encontrava-se integrado ao curso de História, período em que era oferecida a formação superior em Estudos Sociais incorporada à Faculdade de Educação. Dessa forma, eram formados docentes que poderiam atuar em escolas com ensino de primeiro grau nas seguintes disciplinas: História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. No ano de 1970 período em que ocorreu a Reforma Universitária, foi instalado o Departamento de Geociências, institucionalizando assim o curso de Geografia (1973), justificando a sua localização dentro do campus acadêmico no Instituto de Ciências Exatas e Geociências (ICEG). Os demais cursos de licenciatura ofertados pela instituição de ensino, entre eles Filosofia, Letras, História e Ciências, foram alocados no Instituto de Filosofia e de Ciências Humanas (IFCH).

Quanto a importância de uma reformulação nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências Humanas que levem em consideração a interdisciplinaridade das áreas afins, os quatro questionados referiram que seria algo desejável e positivo, reiterando que o campo educacional tem se mostrado cada dia mais desafiador e exigente. Cabe trazer a reflexão de um egresso que enfatiza a preocupação com mudanças vazias ou não planejadas. Conforme aponta o Professor A

[...] reformulações curriculares são importantes, porém, devem ser feitas com cautela e considerando as particularidades de cada ciência humana e a possibilidade de construir uma prática interdisciplinar de modo efetivo. Se apenas forem in-

seridas disciplinas de campos diversos num curso de ciências humanas, acredito que isso não propiciará a construção da interdisciplinaridade, além de que pode tornar o curso uma grande colcha de retalhos em que as disciplinas pouco se relacionam, podendo assim diminuir a sua qualidade.

Em consonância com esta consideração Fazenda (1993, p. 53) atesta que “A interdisciplinaridade torna-se possível então, na medida em que se respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista, um conhecer melhor”.

O potencial a ser explorado a partir da formação superior que adota como metodologia o ensino através da interdisciplinaridade ainda dentro da graduação pode ser muito relevante para buscar mudar certos paradigmas que persistem dentro das escolas de educação básica, onde os professores demonstram enorme dificuldade de conceber projetos de ensino que possam ser realmente chamados de interdisciplinares. De acordo com Guimarães e Magalhães (2016, p. 11)

[..] o significado de adotar uma metodologia interdisciplinar em muito se diferencia do simples fato de unir ou juntar duas ou mais disciplinas visando a realização de algum projeto, pesquisa ou a formalização do ensino, permanecendo as disciplinas e os conteúdos sem interligação entre eles, apenas justapostos no contexto em que são trabalhados.

Acredito que o período de formação inicial docente precisa contemplar essa dimensão do aspecto da vivência prática da interdisciplinaridade de maneira mais contundente e factual, para que assim o ensino superior possa atingir a sua finalidade: a maior e melhor qualificação para a atuação no mercado de trabalho.

Conclusão

A partir das leituras e atividades propostas que antecederam o desenvolvimento deste artigo, foi possível compreender a importância e a necessidade urgente de que as instituições de ensino superior, que ofertam cursos de licenciatura, se adaptem e incorporem um modelo de ensino que contemple a interdisciplinaridade no seu currículo e, não apenas, no seu discurso.

As lacunas e os obstáculos que se apresentam no dia a dia dos docentes em razão da deficiência na sua formação, são bastante importantes e provocam grandes impactos no cotidiano da atividade profissional devido, em grande parte, pela deficiência das práticas e metodologias exigidas no contexto educacional da atualidade, as quais não foram supridas no período da formação acadêmica. Esse cenário ficou bastante evidente no momento em que foram realizadas as leituras e a análises dos questionários respondidos pelos egressos do curso de Geografia – Licenciatura da Universidade de Passo Fundo.

Dessa maneira, esse artigo pode servir como um ponto de partida para pesquisas mais abrangentes, aprofundadas e críticas acerca da temática da interdisciplinaridade dentro das instituições de ensino superior que são responsáveis e têm papel fundamental na formação e capacitação de profissionais da educação básica.

Diversos autores têm se debruçado sobre a temática da interdisciplinaridade e, fica cada vez mais nítida, a necessidade de colocar verdadeiramente em prática esse modelo de ensino pensando na melhor formação e qualificação dos futuros docentes que irão atuar diretamente na educação básica, que requisita cada vez mais docentes bem preparados.

Referências

FARIAS, Ana Paula Perardt; SANTOS, Renata Nazaré Machado Tárrio dos. **Interdisciplinaridade no Ensino Superior: uma abordagem a partir da proposta de Edgar Morin.** Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, Natal - RN, v. 1, n. 12, p. 265-280, set. 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** São Paulo: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Patricia Baldow; MAGALHÃES, Antônio de Pádua. **A importância da interdisciplinaridade no Ensino Superior universitário no contexto da sociedade do conhecimento.** Revista Vozes dos Vales, Minas Gerais, ano 5, n. 9, p. 1-17, mar. 2016.

JAPIASSU, Hilton. **A crise das Ciências Humanas.** São Paulo: Cortez, 2012.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura,** PASSO FUNDO/RS, 2017.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

AUTORES

BÁRBARA JAYNE BUDKE PAUSE

Especialista em Ensino de Ciências Humanas pela Universidade de Passo Fundo (2021) e Licenciada em Geografia pela Universidade de Passo Fundo (2020). Trabalha atualmente no setor de cadeias curtas da Coopeagri em Ibirubá. E-mail: babi17budke@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. 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. E-mail: camilodarsie@unisc.br

CARINA COPATTI

Professora Adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-doutora em Políticas Educacionais pela UFFS, campus Chapecó. Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (2019). Licenciada em Geografia pela Universidade de Passo Fundo (2010) e Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2014). Atuou como avaliadora no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em várias edições. Contato: carina.copatti@gmail.com

CARLOS FELIPE DE MAMAM

Especialista em Ensino de Ciências Humanas pela Universidade de Passo Fundo (2021) e licenciado em História pela Universidade de Passo Fundo (2016). Trabalha atualmente com as disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso em Passo Fundo/RS. E-mail: felipedemamam@gmail.com

CRISTIAN ALBANI

Especialista em Ensino de Ciências Humanas pela Universidade de Passo Fundo (2021) e licenciado em História pela Universidade de Passo Fundo (2019). E-mail: cristianalbani98@gmail.com

CLAUDIONEI LUCIMAR GENGNAGEL

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (2021). Mestre em Educação (2013); 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. E-mail: claudionei@upf.br

DARLIN TAÍS BORGHARDT

Especialista em Gestão Escolar: supervisão e orientação pela Faculdade São Luís (2022), Especialista em Ensino de Ciências Humanas pela Universidade de Passo Fundo (2021) e licenciada em Geografia pela Universidade de Passo Fundo (2020). Professora de Geografia na rede pública estadual de Passo Fundo. E-mail: darlinbgeo@gmail.com

FABIANO BOSCHETTI

Especialista em Ensino de Ciências Humanas (2021). Licenciado em História pela Unopar (2017). E-mail: fabianobosch@gmail.com

FRANCISCO FIANCO

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

GUSTAVO DE ALMEIDA

Especialista em Ensino de Ciências Humanas pela Universidade de Passo Fundo (2021) e licenciado em Geografia pela Universidade de Passo Fundo (2020). Atualmente trabalha na rede pública estadual de Passo Fundo. E-mail: geogustavopf@gmail.com

LUCIANE MALDANER

Mestranda em Educação na linha de políticas educacionais (2022), especialista em Ensino de Ciências Humanas (2021) e licenciada em História (2019), formações pela Universidade de Passo Fundo. Atua como professora com os jovens aprendizes pelo Senac/RS e na rede pública de ensino com aulas de História. E-mail: prof.lucianemaldaner@gmail.com

MARCO ANTONIO DE LIMA

Especialista em Ensino de Ciências Humanas pela Universidade de Passo Fundo (2021) e Bacharel em Psicologia pela Universidade de Passo Fundo (2020). Psicólogo Clínico com atuação na área de psicoterapia de adolescentes e adultos. E-mail: marcoantoniopsi@outlook.com

NATANA GARCIA DORNELES

Especialista em Ensino de Ciências Humanas pela Universidade de Passo Fundo, Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul - UCS, atualmente professora da rede particular de Bento Gonçalves/RS. Atua como professora de educação infantil e anos iniciais na rede pública e privada de Bento Gonçalves, além de aulas particulares de História e formações na área de humanas, rodas de conversa e projeto pessoal de vida em voluntariado voltado ao público adolescente e jovem. E-mail: natanagdorneles@gmail.com

PATRICIA KETZER

Doutora em Filosofia pela PUCRS. Especialista em Ciências Sociais pela Universidade de Passo Fundo. Licenciada e Mestra em Filosofia pela UFSM. Professora Adjunta da Universidade de Passo Fundo. Pesquisadora na área de epistemologia, atuando principalmente nos seguintes temas: questões de gênero, injustiças epistêmicas, epistemologia feminista. E-mail: patriciaketzer@gmail.com

PATRÍCIA SILVESTRI

Especialista em Ensino de Ciências Humanas (2021) pela Universidade de Passo Fundo. Graduada em Geografia (LP) pela Universidade de Passo Fundo (2018). Professora da educação básica na rede pública estadual. E-mail: patisilvestri94@gmail.com

PAULA RODRIGUES DA ROSA

Especialista em Ensino de Ciências Humanas pela Universidade de Passo Fundo (2021) e licenciada em Geografia pela Universidade de Passo Fundo (2020). Atualmente trabalha na educação básica privada de Passo Fundo/RS. E-mail: paulardar@hotmail.com

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Ensino de Ciências Humanas: considerações, críticas e alternativas contemporâneas
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	257
Publicação	2022

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



O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama 'disciplina'. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele 'exclui', 'reprime', 'recalca', 'censura', 'abstrai', 'mascara', 'esconde'. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

MICHEL FOUCAULT.

Vigiar e punir: história de violência nas prisões
2001, p. 161.

Homens em Tempos Sombrios



ICEG - Instituto de Ciências Exatas
e Geociências



IFCH - Instituto de Filosofia
e Ciências Humanas

