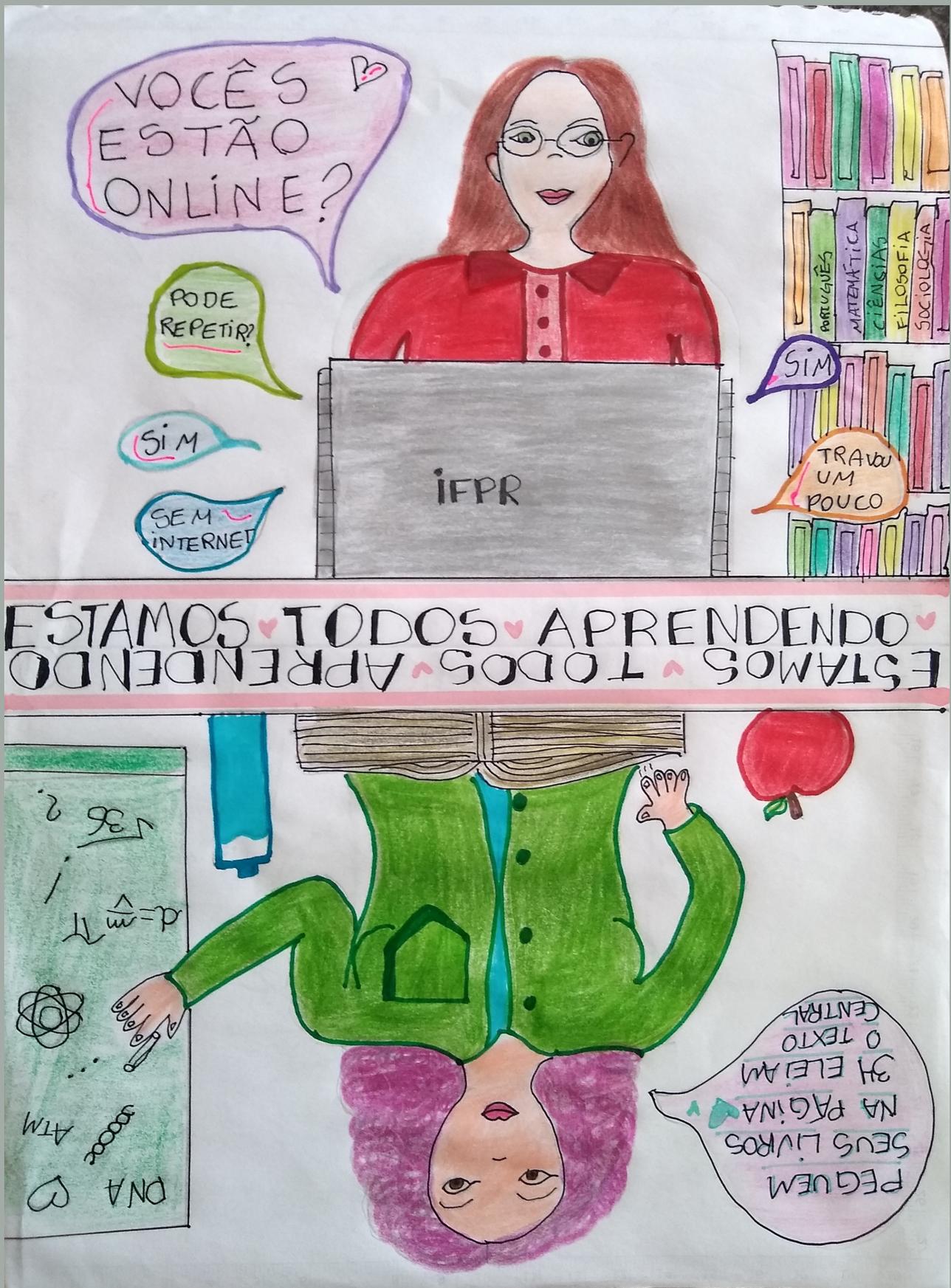


REVISTA IΦ-SOPHIA

2020/2





IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ORGANIZADA POR:



Grupo de Pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – IFPR – Assis Chateaubriand

EDITADA E PUBLICADA POR:



JPJ Editor

PARCEIROS FORMAIS E INFORMAIS:



INSTITUTO FEDERAL
Paraná
Campus Assis Chateaubriand



INSTITUTO FEDERAL
Paraná
Campus Avançado Coronel Vivida



INSTITUTO FEDERAL
Paraná
Campus Umuarama



INSTITUTO FEDERAL
Paraná
Campus Curitiba





IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR – Reitor –

Odacir Antônio Zanatta

Pró-reitor de Ensino – Amarildo Pinheiro Magalhães

Pró-reitor de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação – Marcelo Estevam

Diretor Geral do campus IFPR – Assis Chateaubriand – Vicente Estevam Sandeski

Diretora de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação – Josiane Paula Maltauro Lopes

Coordenadora de Pesquisa, Extensão e Inovação – Elenice Josefa Kolancko Setti

Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR – Assis Chateaubriand

– Coordenação Geral - José Provetti Junior e **Segundo Coordenador –** Daniel Salésio

Vandresen

Coordenação de Publicações - Claudia Dell'Agnolo Petry

Editor-Chefe – Daniel Salésio Vandresen

Comissão Editorial - Claudia Dell'Agnolo Petry, José Provetti Junior, Daniel Salésio

Vandresen

Diagramador - Daniel Salésio Vandresen; Lauri Wilbert Júnior (aluno voluntário).

Revisor do periódico - Dra. Jessica Paula Vescovi; Dra. Keyla Christina Almeida Portela; Me. Lucan Fernandes Moreno.

Tradução para o Esperanto: Dr. Ivan Eidt Colling; Dr. Luiz Fernando Dias Pita; JPI Editor.

CONSELHO EDITORIAL

Me. Alan Rodrigo Padilha (doutorando UNIOESTE) – IFPR – Umuarama – Brasil.

Dr. Aldo Muro Júnior – IFG – Goiânia - Brasil.

Ma. Cláudia Dell'Agnolo Petry – IFPR – Assis Chateaubriand – Brasil.

Dr. Daniel Salésio Vandresen – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Dr. Frederico Fonseca da Silva – IFPR – Curitiba – Brasil.

Dr. Ivan Eidt Colling - UFPR - Curitiba - Brasil.

Dra. Jessica Paula Vescovi – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Me. José Provetti Junior (doutorando UNIOESTE)– IFPR – Assis Chateaubriand – Brasil.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Esp. Katia Cristiane Kobus Novaes - IFPR - Assis Chateaubriand - Brasil.

Dra. Katyúscia Sosnowski – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Dra. Keyla Christina Almeida Portela - IFPR - Assis Chateaubriand - Brasil.

Me. Lucan Fernandes Moreno – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Dr. Luiz Fernando Dias Pita – UERJ – Rio de Janeiro/ AERJ – Rio de Janeiro – Brasil.

Me. Rafael Egídeo Leal e Silva - IFPR - Umuarama - Brasil.

Dr. Vicente Estevam Sandeski – IFPR – Assis Chateaubriand – Brasil.

CONSELHO CONSULTIVO

Dra. Carla Cattelan - SEED/PR e 2014-atual/UNIOESTE - Francisco Beltrão - Brasil.

Me. Euliene da Silva Gonçalves - IFRO - Porto Velho - Brasil.

Dr. Genivaldo de Souza Santos - IFSP - Birigui - Brasil.

Me. João Paulo Danieli - 2019-atual/UNIOESTE - Francisco Beltrão - Brasil.

Dr. Joel Cesar Bonin - UNIARP - Caçador - Brasil.

Dr. Paulo Vieira Neto - UFPR - Curitiba - Brasil.

Dr. Rafael Fernando Hack - 2017-2018/IFPR - Assis Chateaubriand - Brasil.

Dr. Raphael Guazzelli Valerio - UFPE - Recife - Brasil.

Dr. Ricardo Pereira de Melo - UFMS - Campo Grande - Brasil.

Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo – UNESP – Marília - Brasil.

CONSELHO INTERNACIONAL

Dra. Catarina Pombo Nabais - Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal.

Dr. Cristián Soto - Universidad de Chile - Santiago - Chile.

Dr. José Luis Rubio de Lucas - Universidad Autónoma de Madrid - Madrid - Espanha.

Dra. Maria Nancy Ortiz Naranjo - Facultad de Educación - Universidad de Antioquia - Medellín - Colômbia.

Dr. Pablo Rafael Kreimer - Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) - Buenos Aires - Argentina.

Dr. Vicente Manzano-Arrondo - Universidad de Sevilla - Sevilla - Espanha.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

AVALIAÇÃO POR PARES CEGA

Pareceristas *ad hoc*

Ma. Amanda Veloso Garcia - Instituto Federal do Rio de Janeiro - *Campus* Pinheiral -
Doutoranda em Educação UNESP

Esp. Edilaine Perusso - Mestranda em Ciências Aplicadas à Saúde na UNIOESTE

Ma. Ellen Maianne Santos Melo Ramalho - Instituto Federal de Alagoas - IFAL -
Doutoranda em Educação UFAL

Dr. Fábio Ramos da Silva - Instituto Federal do Paraná - *Campus* Foz do Iguaçu

Dr. Felipe Luiz Gomes Figueira - Instituto Federal do Paraná - *Campus* Paranavaí

Dr. Isaias Venancio da Luz Filho - Instituto Federal do Paraná - *Campus* Londrina

Ma. Jéssica de Fátima Levandowski - Mestrado pela UEPG

Me. Luis Fernando de Carvalho Sousa - Mestre em filosofia pela UNIOESTE

Dra. Márcia Souza da Rosa - Instituto Federal do Paraná - *Campus* Cascavel

Ma. Maura Aparecida de Paula Santos - Instituto Federal do Paraná - *Campus* Colombo

Dr. Ricardo da Rosa - Instituto Federal do Paraná - *Campus* Cascavel

Dr. Tiago Brentam Perencini - Doutor em Educação pela UNESP - *Campus* Marília

Pareceristas membros da revista

Dra. Jessica Paula Vescovi - Instituto Federal do Paraná - *Campus* Coronel Vivida

Me. Lucan Fernandes Moreno - Instituto Federal do Paraná - *Campus* Coronel Vivida

Me. Rafael Egídeo Leal e Silva - Instituto Federal do Paraná - *Campus* Umuarama

Capa – Katyuscia Sosnowski

A imagem de capa é de autoria da aluna Andrieli Madalena Lauxen do 1º ano do curso técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPR, *campus* Avançado Coronel Vivida.

Editoração eletrônica – Daniel Salésio Vandresen



IF-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

CATALOGAÇÃO NA FONTE

PROVETTI JR, José (Org.); VANDRESEN, Daniel Salésio (Ed.). **IF-*Sophia*: revista eletrônica de investigações filosófica, científica e tecnológica**. Ano VI, Volume VI, nº XX (2º. semestre 2020) – Assis Chateaubriand e Coronel Vivida: JPJ Editor; Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia – IFPR, 2020.

Semestral
ISSN - 2358-7482

1. Filosofia – Periódicos. I. Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias - IFPR.

Endereço eletrônico

<https://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/revista>

Endereços para correspondência

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – *campus* Avançado
Coronel Vivida

PR 562, Flor da Serra – Coronel Vivida/PR - Brasil

CEP - 85.550-000

Tel.: (46) 3232-2960

Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia – IFPR

Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR

Av. Cívica, 475 – Centro Cívico – Assis Chateaubriand/PR - Brasil

CEP – 85.935-000



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

SUMÁRIO

EDITORIAL

(Re)Pensar a educação para além da pandemia: por uma contraconduta - Daniel Salésio Vandresen 9-12

ARTIGOS.....13

Desafios de um período de ensino pandêmico: as *fake news* e o diálogo entre biologia, direito, língua portuguesa e língua inglesa - Candida Joelma Leopoldino; Jessica Paula Vescovi; Ligia Kochhan de Fraga 14-35

Fomento de la autorregulación en talleres de escritura académica universitaria con metodología virtual - Dora Inés Chaverra Fernández; Gerzon Yair Calle Álvarez. 36-49

Historiar: a metodologia da sala de aula invertida no ensino de história - Paulo Roberto Krüger 50-70

Sala de aula invertida: limites e possibilidades em uma experiência de ensino de física em uma turma do ensino médio do IFPR - campus Coronel Vivida - Vera Lúcia Medeiros de Albuquerque de Azambuja; Irineu Mário Colombo 71-92

Aproximações teórico-críticas sobre tecnologias, reprodução social e o papel da escola a partir da perspectiva do currículo integrado - Alessandra Bernardes Bender; Ana Cláudia Burmester 93-105

Práticas pedagógicas e o uso da tecnologia como ferramenta no processo de ensino - Elizete Rodrigues de Moraes 106-118

A fenomenologia de Merleau-Ponty e a educação: a indisciplina da filosofia e a impossibilidade de seu ensino - Geyson Magno Tôrres Monteiro 119-136

Contabilizando a solidariedade: um projeto integrador entre a contabilidade e o cooperativismo - Leomara Battisti Telles; Candida Joelma Leopoldino 137-149

Ensino do verbo no nível fundamental: enfoque em unidade temática de livro didático - Sonia Cristina Zavodini Carlotto 150-171

A base nacional comum curricular e o programa “A união faz a vida”: compreender e transformar a educação - Sergio Vale da Paixão; Luiz Gonzaga de Melo 172-191



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Filosoficamente, por que a terra não é plana? - George André Pacheco Casanova;
Frederico Fonseca da Silva..... 192-212

**Associativismo ambiental como resposta à sustentabilidade e como contribuição
educativa/interdisciplinar no âmbito da ecologia urbana** - Delton Mendes Francelino
..... 213-231

**O contexto brasileiro da educação ambiental no ensino sobre o meio ambiente:
análise em uma escola pública de Mandirituba/PR** - Andrews Zapechouka; Frederico
Fonseca da Silva 232-251

**El arte como instrumento para mejorar la calidad de vida de las personas que
viven con demência** - Bernardino Atilio Orellana Rojas..... 252-268

**A favela brasileira e o gueto sul-africano: a arquitetura da exclusão como forma de
manifestação da identidade e da resistência em contextos pós-coloniais** - Celina de
Oliveira Barbosa Gomes; Natália Fernanda Francisco Duarte..... 269-287

**Abordagens sobre o preconceito linguístico na produção acadêmica: uma revisão
sistemática de literatura** - Juliana Moratto 288-306

Revolução: uma revisão conceitual - João Pedro Gava Ribeiro..... 307-323

TRADUÇÃO

Falsos convertidos - Silvério Becker 324-339



IF-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

EDITORIAL

(Re)Pensar a educação para além da pandemia: por uma contraconduta

Dr. Daniel Salésio Vandresen¹

A presente edição da Revista eletrônica IF-Sophia, nº XX do 2º semestre de 2020, propõe discutir a temática “Práticas pedagógicas e tecnologias educacionais”. Dentre os diferentes artigos que compõe essa edição, procurou-se contribuir para o debate, sempre necessário, de (re)pensar nossas práticas educacionais.

Vivemos um ano atípico, em que a exigência das aulas remotas ocasionado pela pandemia do COVID-19, bem como as turbulências políticas com seus desmandos na educação têm exigido de nós um olhar atento e crítico sobre o que acontece na educação. Nesse sentido, a temática dessa edição visa proporcionar a difusão de experiências e reflexões sobre o modo como cada professor e/ou pesquisador têm contribuído para repensar suas práticas e potencializar a função crítica da formação educacional.

No decorrer do ano percebemos a corrida das instituições de ensino para propor alternativas para minimizar os danos formativos da ausência do ensino presencial. A educação remota tornou-se uma necessidade inevitável, exigindo diferentes esforços

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Marília – SP; Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Toledo – PR; Especialista em História do Brasil pela Universidade Paranaense – UNIPAR e Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE – Brusque – SC. Docente do Instituto Federal do Paraná – IFPR, *campus* Coronel Vivida – PR. Vice-coordenador do Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia – IFPR e Editor-chefe da Revista “IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica”. Integrante dos Grupos de Pesquisas: ENFILO - Grupo de estudos e pesquisa sobre o ensino de filosofia (UNESP/Marília) e NEDIH - Núcleo de Educação em Direitos Humanos (IFPR/Coronel Vivida). Coordenador do Projeto de Pesquisa "O ensino de filosofia e a escrita de si como experiência existencial" (PIBIC-Jr IFPR/CNPq, aprovado em edital em 2019 e 2020. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de filosofia, subjetividade, técnica, Michel Foucault. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6662-4703>. E-mail: daniel.vandresen@ifpr.edu.br



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

para sua concretização, como: escolha da(s) ferramenta(s) que proporcionem o ensino-aprendizagem nas aulas remotas; regulamentação institucional; capacitação docente; discussão sobre metodologias de ensinar e como avaliar em aulas remotas; obrigatoriedade ou não das atividades remotas e a questão da adesão de discentes e docentes; problematização sobre a qualidade do ensino; conciliar trabalho e família; humanização dos processos tecnológicos; acompanhamento dos discentes (na evasão; na realização das tarefas; na motivação; na disciplina de estudo; em conciliar trabalho e estudo, família e estudo; etc.); orientações psicológicas; inclusão digital; etc. Enfim, são tantas questões para se (re)pensar em um período tão curto, pois a incerteza do retorno presencial foi se confirmando na inadiável necessidade do ensino remoto.

Embora, já algumas décadas, tenhamos realizado a discussão e implementação de ferramentas em Educação à Distância (EaD), não estávamos preparados para este cenário. No entanto, as muitas dificuldades encontradas não podem nos paralisar. Como já dizia Paulo Freire (2000) só se aprende a fazer o caminho caminhando. É preciso fazer algo e se errarmos, erramos por tentar, pois o erro é parte de qualquer processo de conhecimento ou de uma prática. Segundo Foucault (2005) o erro deve ser entendido como imanente a historicidade da vida. E se no início tínhamos a ilusão de que as aulas presenciais voltariam em breve, tão logo percebemos que as aulas remotas eram uma necessidade e que precisávamos nos arriscar nessa atividade sem demora.

Por isso, trata-se de (re)pensar a educação para além da pandemia, isto porque, a intensificação de olhares críticos com os processos educacionais ocasionados por este momento não devem ficar restrito ao mesmo. A educação como formação do sujeito autônomo implica uma constante avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Como afirma Foucault (2005), a partir do conceito de *Aufklärung* kantiana, a crítica deve ser uma constante problematização do presente, um “[...] princípio de uma crítica e de uma **criação permanente** de nós mesmos em nossa autonomia” (FOUCAULT, 2005, p. 346, grifos nossos). Uma atitude que deve ser reativada constantemente em nós, em nosso pensamento e modo de agir. Se o ensino remoto exigiu um (re)pensar crítico sobre o nosso modo tradicional de ensinar, torna-se necessário que esta atitude



IF-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

impulsionada pelo contexto singular da pandemia configure-se como um imperativo contínuo em nossas práticas cotidianas.

É preciso pensar a educação como uma atitude ética-política-estética, pela qual se constrói uma formação crítica dos comportamentos antisociais, da atitude de negação da ciência e dos seus protocolos em momento de pandemia, dos desmandos na educação e seus ataques as ciências humanas e, para que a educação remota não se torne uma pseudoeducação. Portanto, trata-se de buscar uma formação como cuidada de si e dos outros, do fortalecimento dos afetos e, fundamentalmente, como formação de uma atitude de resistência ou como afirma Foucault (2008, p. 266) como *contraconduta*, ou seja, como uma relação de poder na forma de resistência e luta contra os procedimentos de governo das condutas. Uma *contraconduta* como forma de (re)pensar e agir atenta aos desvios que a educação pode sofrer nos desmandos dos governos biopolíticos.

Nesta edição da Revista IF-Sophia o leitor encontrará textos de professores e pesquisadores com esta atitude crítica em suas reflexões sobre a educação, tendo um olhar atento ao que se passa nos processos educacionais, seja por conta da pandemia ou não. Os textos se originam a partir de diferentes abordagens, tais como: reflexões sobre as práticas pedagógicas, sobre técnicas de ensino, sobre as tecnologias na educação, relatos de experiência em projetos, a educação na pandemia, reflexões sobre o ensino, educação e questões sociais, entre outros. A primeira parte do presente volume contém 17 artigos de pesquisadores nacionais e internacionais e, na segunda parte, disponibilizamos uma tradução.

Nesta edição iniciamos outra ação de interação da revista com a comunidade por meio da criação de uma imagem de capa para a presente edição. A ação ocorreu através de um projeto de extensão (Processo nº 23411.011581/2020-21), coordenado por mim e pela professora Katyuscia Sosnowski, e contou com a participação de duas propostas. A votação foi realizada na forma online via formulário. E com 68.8% dos votos a imagem que ilustra a capa desta edição da revista é da aluna Andrieli Madalena Lauxen, estudante do 1º ano do curso técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. E, com 31.3% dos votos a imagem que ilustra nossa sessão especial de artigos é da



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

aluna Micheli Naginski, também do 1º ano do curso técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.

Enfim, como defende Foucault (2004) é preciso resgatar uma prática difundida na cultura antiga que era o cuidado de si. Um princípio de inquietação que nos faz estar atento ao que acontece conosco no presente e como forma de preparação para nossas relações com o outro e o mundo. “Começemos porém por cuidar dos outros e tudo estará perdido” (FOUCAULT, 2004, p. 244). A educação também implica isso, um olhar atento para o modo como a praticamos. Portanto, desejo a todos uma ótima leitura e cuidem-se por meio de uma prática constante de exercício de si.

Referências

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Trad. Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

Coronel Vivida 28/12/2020.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ARTIGOS



Fonte: A imagem é de autoria da aluna Micheli Naginski do 1º ano do curso técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPR, *campus* Avançado Coronel Vivida.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Desafios de um Período de Ensino Pandêmico: as *Fake News* e o diálogo entre biologia, direito, língua portuguesa e língua inglesa

Challenges of a Pandemic Education Period: Fake News and the dialogue between biology, law, portuguese language and english language

Defioj de Pandemia Eduka Periodo: falsaj novasoj kaj la dialogo inter biologio, juro, portugala lingvo kaj angla lingvo

Candida Joelma Leopoldino²Jessica Paula Vescovi³Ligia Kochhan de Fraga⁴

Resumo

A (re)invenção e a (re)organização impostas pelo período pandêmico vivenciado trazem à tona a necessidade de (re)pensar as práticas pedagógicas, de modo que essas possam tornar-se ainda mais significativas para os estudantes. Com isso em vista, houve a necessidade da proposição de atividades que dialogassem diretamente com a sua realidade e seu cotidiano. Nessa perspectiva, intenta-se, neste trabalho, apresentar reflexões pautadas nos estudos dos letramentos em associação à teoria freiriana e elementos da cooperação sobre as práticas integradoras propostas, via ambiente virtual de aprendizagem, em uma temática que se tornou ainda mais evidente nesse momento de pandemia: as *Fake News*. De forma bastante inovadora, a temática foi proposta a estudantes do ensino médio técnico de um campus do Instituto Federal do Paraná, entre os componentes de Língua Inglesa e Noções de Direito; e Língua Portuguesa e Biologia, as quais contemplaram alunos do 2º ano do curso técnico integrado em Administração e alunos do 3º ano dos cursos técnicos integrados em Administração e Cooperativismo, respectivamente. Além da atualidade e relevância do tema, as atividades propostas evidenciaram a importância de se integrar componentes, assim

² Mestra e Doutora em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* avançado Coronel Vivida. Coordenadora do Curso Técnico de Cooperativismo e do Grupo de Pesquisa NEDIH - Núcleo de Educação em Direitos Humanos do IFPR/Coronel Vivida. E-mail: candida.leopoldino@ifpr.edu.br

³ Mestra e Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* avançado Coronel Vivida. E-mail: jessica.vescovi@ifpr.edu.br

⁴ Doutoranda em Desenvolvimento Regional - PPGDR UTFPR. Mestra em Engenharia de Alimentos pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* avançado Coronel Vivida. E-mail: ligia.fraga@ifpr.edu.br



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

como de se abordar temáticas que estão diretamente relacionadas às múltiplas realidades dos estudantes, uma vez que isso pode contribuir significativamente para a formação crítica e reflexiva desses sujeitos.

Palavras-chave: Práticas integradoras. *Fake News*. Ensino crítico.

Abstract

The (re)invention and (re)organization imposed by the pandemic period experienced bring to light the need to (re)think pedagogical practices, so that they can become even more significant for students. With this in mind, there was a need to propose activities that would directly dialogue with the reality and the daily life of students. In this perspective, the aim of this work is to present reflections based on the studies of literacies in association with Freirian theory and elements of cooperation on the proposed integrative practices, via a virtual learning environment, in a theme that became even more evident at this time of pandemic: the Fake News. In a very innovative way, the theme was proposed to technical high school students from a campus of the Instituto Federal do Paraná, among the components of English Language and Notions of Law; and Portuguese Language and Biology, which included students from the 2nd year of the integrated technical course in Administration and students from the 3rd year of the integrated technical courses in Administration and Cooperatives, respectively. In addition to the topicality and relevance of the theme, the proposed activities highlighted the importance of integrating components, as well as addressing themes that are directly related to the multiple realities of students, since this can significantly contribute to the critical and reflective training of these students.

Keywords: Integrative practices. *Fake News*. Critical teaching.

Resumo

La (re)invento kaj (re)organizo truditaj de la sperta pandemia periodo elmontras la bezonon (re)pensi pedagogiajn praktikojn, por ke ĝi iĝu eĉ pli signifaj por studentoj. Konsiderante ĉi tion, necesis proponi agadojn, kiuj rekte dialogus kun via realaĵo kaj via ĉiutaga vivo. En ĉi tiu perspektivo, la celo de ĉi tiu laboro estas prezenti reflektadojn bazitajn sur la studoj pri legopovoj lige kun freira teorio kaj elementoj de kunlaboro pri la proponitaj integraj praktikoj, per virtuala lerna medio, en temo, kiu fariĝis eĉ pli evidenta en ĉi tiu tempo de pandemio: la Falsaj Novaĵoj. Laŭ tre pionira maniero, la temo estis proponita al teknikaj gimnazianoj de kampuso de la Federacia Instituto de Paranao, inter la eroj de Angla Lingvo kaj Nocioj pri Juro; kaj Portugala Lingvo kaj Biologio, kiuj inkluzivis studentojn de la 2a jaro de la Integra Teknika kurso en Administrado kaj studentojn de la 3a jaro de la integritaj teknikaj kursoj en Administrado kaj Kooperativoj, respektive. Aldone al la aktualeco kaj graveco de la temo, la proponitaj agadoj emfazis la gravecon integri komponantojn, kaj ankaŭ trakti temojn, kiuj estas rekte rilataj al la multnombraj realaĵoj de studentoj, ĉar ĉi tio povas signife kontribui al la kritika kaj reflektata trejnado de ĉi tiuj temoj.

Ŝlosilvortoj: Integraj praktikoj. Falsaj Novaĵoj. Kritika instruado.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

INTRODUÇÃO

Acometido pela pandemia mundial ocasionada pelo coronavírus, o mundo viu-se diante de uma situação inédita: a necessidade da suspensão das aulas presenciais nos mais variados níveis de ensino como uma das medidas de contenção de vírus, de modo que o processo de ensino aprendizagem alterou-se sobremaneira. Em *homeoffice* e *homeschooling*, professores e alunos depararam-se com inúmeros desafios, dentre os quais, a continuidade das atividades letivas por meio do ensino remoto, mediado por diferentes tecnologias.

Nesse contexto pandêmico e de situações inusitadas, os professores se viram diante de um momento que exigia reflexões sobre práticas, as quais os levaram a (re)organizações, (re)invenções, (re)conduções, (re)significações, uma vez que anseiam pelo alcance significativo dos estudantes, de modo que fosse possível incluí-los e colocá-los enquanto protagonistas no processo de ensino aprendizagem. Tomou-se, então, como ponto de partida a intenção de proporcionar aos estudantes reflexões que versassem e problematizassem suas realidades.

Com isso em vista e com a ascensão de outra pandemia, a de notícias falsas (*Fake News*), os professores passaram a perceber um cenário que merece problematização, afinal, as notícias falsas ecoam nas redes sociais, as quais são acessíveis diariamente pelos estudantes e seus familiares. Acresce-se ao fato de que todos passam a acreditar e, por vezes, compartilham-nas, de modo que a desinformação ganha uma proporção ainda maior. Assim, na intenção de fomentar discussões que pudessem contribuir para a formação crítica e reflexiva dos estudantes, a abordagem proposta teve como temática norteadora as *Fake News*.

Esse texto, portanto, pauta-se na apresentação de duas atividades integradoras conduzidas pelas professoras dos componentes de Língua Inglesa e Noções de Direito em uma turma do segundo ano do ensino médio de um curso técnico integrado de Administração; e Língua Portuguesa e Biologia em turmas de terceiro ano do ensino médio do mesmo curso técnico e estudantes do terceiro ano do ensino médio do curso técnico integrado em Cooperativismo, as quais ocorreram no Instituto Federal do



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Paraná. Para fomentar a apresentação dessa prática pedagógica, tomou-se como ponto de partida os estudos dos letramentos críticos em associação aos pressupostos da alfabetização crítica propostos por Paulo Freire, de modo a associá-los aos elementos da cooperação, visto que há a integração entre diferentes componentes. Na mesma esteira, são propostas reflexões sobre a importância de atividades integradoras para a formação do aluno de ensino médico técnico integrado.

Em um primeiro momento, então, serão apresentados os pressupostos teóricos norteadores da prática em si, para, na sequência, trazer à tona um relato sobre os encaminhamentos das atividades e os resultados obtidos por meio dessas, pontuando como atividades desse cunho podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem e para a formação do estudante enquanto cidadão crítico e consciente da realidade que o circunda.

ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA E LETRAMENTOS CRÍTICOS: UM POSSÍVEL DIÁLOGO COM A COOPERAÇÃO ENTRE OS SABERES

Tomando por base a criticidade e a reflexão que devem/deveriam embasar a formação de um sujeito, pensa-se em uma alfabetização/um ensino que suporte essa necessidade crítica, que observe o sujeito inserido em práticas sociais, “lendo” o mundo com dinamismo, dialogando com as múltiplas vozes que o cerca. Cabe, portanto, àqueles que alfabetizam/ensinam, em qualquer que seja o nível de ensino, a postura de explorar as mais variadas formas de se ensinar/aprender, observando o aluno enquanto um sujeito inteiramente inserido nesse processo. Com isso em vista, objetivou-se, em um primeiro momento, versar sobre aspectos que ancoraram as práticas pedagógicas, de modo que se estabelecesse um diálogo com as propostas realizadas.

A partir da ideia de que o “ser humano” é um ser inacabado, em constante formação e em constante diálogo com o mundo, que é permeado por experiências e vivências, Paulo Freire trouxe, nos anos 1970, por meio da obra “Pedagogia do oprimido”, um conceito de alfabetização que era contrário à ideia da “educação bancária”. Para Freire (1970), esse paradigma paralisava o ensino, uma vez que observava o aluno como um sujeito passivo, que apenas aguardava o que o professor



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

tinha para “repassar” ou “reproduzir”, visto que, nesta perspectiva, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1970, p.58). Ainda, segundo Freire, na educação bancária, “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos [...] recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1970, p. 33).

O estudioso era avesso à ideia de que o conhecimento de mundo dos alunos fosse desconsiderado, pois “[...] falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existências dos educandos [...]” (FREIRE, 1970, p. 33) estaria distante da realidade e do propósito da educação, em especial da necessidade do aluno. Na mesma obra, que é considerada o marco das teorias de Freire, o autor propõe a dialogicidade como a essência da educação libertadora, tendo em vista a relevância de se considerar as vivências/experiências de todos aqueles envolvidos neste processo, uma vez que, para o autor, “**ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam entre si, mediatizados pelo mundo**” (FREIRE, 1970, p. 38, grifos nossos). Freire reitera a ideia de que há, por meio do educador e do educando, um crescimento mútuo, um crescimento constante, um aprendizado dialógico, ou seja, de ambas as partes, consolidado, especialmente, pela consideração àquilo trazido pelos sujeitos envolvidos neste processo.

Freire (1970) apresenta questões relativas ao diálogo, àquilo que se deve construir com/pelos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização por meio da interação, que, para o filósofo, é essencial, visto que “para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma [...] imposição [...], mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo” (FREIRE, 1970, p. 96). Ao refletir sobre o que o autor defende como considerar aquilo que é do aluno, trazemos à tona a reflexão proposta por Paulo Freire (1996) na obra “Pedagogia da Autonomia”. Ainda no primeiro capítulo, o estudioso categoriza sobre a relevância do considerar os saberes dos educandos, quando menciona que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 15), ou seja,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

[...] pensar certo coloca ao professor, ou melhor, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos [...]. (FREIRE, 1996, p. 15).

Dessa forma, é mister concordar com o estudioso quando apresenta que existe a necessidade de o pensar estar associado ao mundo, à realidade daquele que não pensa criticamente, mas que precisa dessa forma de pensamento para libertar-se da opressão, que, nessa situação, está associada às imposições pedagógicas em apenas “receber” o conteúdo. Sob essa perspectiva, quando objetiva-se analisar notícias falsas e, de todo modo, problematiza-las, a voz dos estudantes sempre era considerada, de forma que eram propostos fóruns, os quais versavam sobre suas realidades e seus contatos com notícias de tal cunho.

Assim, tomando por base os conceitos freirianos no relativo à alfabetização crítica e, em especial, na constituição de um aluno/sujeito diretamente relacionado ao meio em que está inserido, nos valem da ideia de que um sujeito (aluno ou professor), enquanto participante ativo desse processo de interação, também se constitui por meio de suas interações, é permeado por vivências e experiências, logo, considerar todo o conhecimento trazido pelo estudante e, de certa forma, dialogar com esses, colabora para que o estudante seja sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, de modo que seja garantido ouvidos a esses.

Nessa mesma esteira dos diálogos estabelecidos com as teorias freirianas, cabe recorrermos aos preceitos dos letramentos críticos, os quais estão diretamente relacionados ao fato de considerarmos a realidade de nossos estudantes e problematizá-la. De antemão, cumpre evidenciarmos o dito por Rajagopalan (2019, p. 07), no prefácio da obra “Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês”, 2ª edição, o qual afirma que

Estamos sendo constante e incessantemente bombardeados pela enxurrada de falsas notícias espalhadas por aqueles que têm interesses escusos em disseminá-las – as famigeradas “Fake News” que exigem



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

de nós a capacidade de ficar em alerta o tempo todo, redobrando os nossos cuidados para não cair no canto da sereia e **discernir o que deve do que não deve ser aceito como crível, em seguida submetendo-o a exame crítico e criterioso.** (RAJAGOPALAN, 2019, p. 07, grifos nossos).

Pelo exposto por Rajagopalan, a “pandemia” de informações tem afetado a todos diuturnamente, exigindo reflexões criteriosas sobre aquilo que recebe-se o tempo todo. Não obstante, enquanto docentes preocupados com a criticidade de nossos alunos, é, pois, papel do professor colaborar para que a “opressão” ocasionada pela notícias falsas seja minimizada ou quase nula ao atingir nossos estudantes, fazendo desses, então, sujeitos ativos e críticos na sociedade, além, é claro, de fazer com que o processo de ensino aprendizagem colabore para que haja a problematização de assuntos tão relevantes na conjuntura atual. Nisso, cabe a reflexão relativa ao desenvolvimento da criticidade que vislumbrou-se nas atividades propostas, a qual vai ao encontro do apresentado Rajagopalan (2019), que categoriza que

O espírito crítico [...] deve ser pautado no intuito de problematização até mesmo daquelas questões que parecem consensualmente bem resolvidas e, por conseguinte acima de qualquer questionamento. Ele deve ter como mote uma certa dose saudável de ceticismo. Ademais, deve ser galvanizado pela derradeira convicção de que todo texto é uma produção situada e sua situacionalidade imprescindível exige que ele seja interpretado à luz da realidade de quem o lê, como essencial para que ele seja compreendido. (RAJAGOPALAN, 2019, p. 08).

Quando as “*Fake News*” foram escolhidas como tema das atividades integradoras nos componentes curriculares de Língua Inglesa e Noções de Direito em uma turma e Língua Portuguesa e Biologia em outra turma, aproveitou-se da ideia de que essas estão presentes nas mais variadas esferas de comunicação, fazendo parte, então, do cotidiano de todos nós, gerando incertezas e dúvidas, colaborando para a propagação de inverdades que, por vezes, transformam-se em verdades absolutas. A problematização dessa temática em componentes tão distantes mas que, de toda forma, foram aproximadas durante as atividades não presenciais, promove a possibilidade de reflexões que podem contribuir ainda mais para a consolidação crítica de nossos



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

estudantes. É nesse sentido que considera-se que os letramentos críticos possibilitam práticas que versem sobre a realidade e que observam o estudante enquanto sujeito agente nessas, afinal, conforme salientado por Takaki (2019)

O(s) letramento(s) críticos são construídos na ordem do dia e parecem ser emblemático(s) das discussões dos tempos atuais encontrando legitimidade nas ambiguidades, incertezas e mutações que reivindicam pesquisa, experiências, escolhas e respostas igualmente abertas, mas situadas, para compreendermos os conflitos que emanam o “líquido” social. A convivência com o outro parece se confirmar como condição indispensável. (TAKAKI, 2019, p. 47).

Nessa construção coletiva, os diálogos estabelecidos entre professores e estudantes, estudantes e estudantes, professores e professores confirmam a necessidade de se considerar múltiplas realidades para se compreender o todo ou parte do todo, afinal, a partir de múltiplas vivências e experiências e da problematização dessas, o processo de ensino aprendizagem possibilita desmistificações e questionamentos quanto às verdades tidas com absolutas.

Ademais, é mister destacar o papel da cooperação, fundamental para os trabalhos integradores sucedessem uma vez que cooperar é trabalhar de forma sincronizada em busca do mesmo objetivo; sua prática educa desenvolvendo nas pessoas um senso participativo, humano e solidário, uma vez que a cooperação, como fundamento teórico-principiológico, existe desde muito cedo na história do homem, relacionando-se diretamente com a busca da qualidade de vida, seja no aspecto econômico, seja no aspecto social da vida dos cidadãos. Por motivo de sobrevivência, desde primórdios da evolução social, os seres humanos cooperavam ao se agruparem para suprir suas necessidades básicas, principalmente no que diz respeito à alimentação, à defesa e à perpetuação das espécies, mas também na reciprocidade de seu trabalho e no esforço conjunto de que suas ações pudessem realizar e concretizar seus propósitos e objetivos (BENATO, 2002, p. 46)

Sob o ponto de vista sociológico, a cooperação seria uma ação conjunta em que pessoas se unem para alcançar o mesmo objetivo, sendo ela, então, uma forma de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

processo social de ajuda mútua para obtenção do mesmo fim. No mesmo viés, o sociólogo americano Robert A. Nisbet descreveu cinco tipos de “*social interaction*”, na qual a cooperação é a primeira e principal delas, seguida do conflito, das trocas ou das mudanças sociais, da coerção e da conformação.⁵ Para ele, “[...] *cooperation is a joint or collaborative behavior that is directed toward some goal and in which there is common interest or hope of reward*” (NISBET, 1968, p. 384). Nessa união de esforços destacados pelo autor, a cooperação deve ser considerada como norma ética, processo social e também característica estrutural de instituições não só de caráter econômico (como as sociedades), mas também de caráter religioso e político. Dentro desta classificação, o autor elenca cinco tipos de cooperação, as quais dificilmente na atualidade poderão ser encontradas de forma isolada. “[...] *Rarely if ever, does anyone of them exist in isolation.*” São elas: a cooperação automática (é fundamentalmente intuitiva e resulta de comportamento não planejados); a tradicional (são destacadas como as normas sociais tradicionais); a contratual (é relacionada com um acordo de vontade entre os participantes); a dirigida (ocorre quando a colaboração subordina-se a objetivos não estabelecidos pelos participantes) e a espontânea (a tradução natural da proximidade e cordialidade entre as pessoas).⁶

Ainda, segundo Nisbet (1968), em um sentido amplo, toda a vida social é baseada na cooperação, já que as pessoas se reúnem em grupos e sociedades para se adaptar ao ambiente e para atender às ameaças ambientais, como inundações, fome e peste; trabalhando juntos para atender às necessidades individuais e para obter proteção contra ameaças de outras sociedades. A sociedade seria impossível sem um mínimo de esforço cooperativo. Ele destaca ainda que a cooperação que tem mantido as sociedades unidas ao longo da história pode ter se originado de uma forma espontânea, mas por

⁵ Tradução livre para “1. Cooperation 2. Conflict 3. Social Exchange 4. Coercion 5. Conformity.”

⁶ “Within a social science context, five types of cooperation can be discerned: automatic, traditional, contractual, directed, and spontaneous. The distinguishing features of each type are as follows. Automatic is instinctual and arises, in part, from perceived threats to mutual security. Automatic cooperation is therefore ecologically based. Traditional is neither instinctual, volitional, nor ecological but rather regulated by social norms. Contractual is a type of cooperation that is specific, conditional, and legalistic. Directed cooperation arises by way of command, i.e., any large organized project or enterprise. Spontaneous cooperation is unprescribed by tradition, contract, or command. It arises clearly when there is a prior basis for amity.” (NISBET, 1968, p. 385-386).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

meio da repetição tem se tornado costume estabelecido e tradição passada de uma geração para geração, a exemplo do que o autor chamou de cooperação tradicional.

Por outro lado, nas sociedades modernas, a cooperação tradicional passa a ser substituída por uma cooperação dirigida por um terceiro que detém uma posição de autoridade, um empregador, um professor, por exemplo. É o que Nisbet chamou de cooperação contratual, quando os grupos ou indivíduos concordam em cooperar em determinadas maneiras explícitas. A cooperação, assim, não serve para tentar escamotear a realidade posta, mas sim mantê-la.

Assim, ao se estudar as noções de cooperação, é importante destacar ainda o entendimento do americano Olsen (ex- Secretário Executivo da *Washington State Council of Farmer Cooperatives Seattle*, Washington), sobre o tema, uma vez que “[...] *el de cooperación es un vocablo de muchos significados*”. Significa um “[...] *trabajo conjunto hacia una meta común. Pero la gente trabaja reunida hacia una meta común em muchas formas. Es una práctica corriente que los vecinos cooperaren ayudándose los unos a los otros*”(OLSEN, 1966, p. 5).

E seguindo essa linha de argumentação, a cooperação é uma ação coletiva desejada e proveitosa, expressão de um ambiente social criado, com interações naturais e frequentes entre membros de uma mesma comunidade e nesse sentido depende fortemente de um campo social de interação, imperativamente oportuno para que desta forma, efetivamente transforme a perseguida utopia da cooperação em um paradigma possível. “*A ligação entre notas de trabalho, auto-ajuda e cooperação é significativa*”. (POLANYI, 2000, p. 131)

Nesse sentido, quando o trabalho integrado entre diferentes componentes, diferentes docentes e diferentes estudantes ocorreu em torno de um tema passível de múltiplas problematizações, interpretações, inferências e constatações, acredita-se que o princípio da cooperação encontra-se presente, em especial, no fato de que existe a necessidade de unir-se, enquanto professores de diferentes e distintas esferas do conhecimento, para conceber uma formação de um estudante crítico, que possa, de maneira autônoma, refletir sobre sua própria realidade e, criticamente, observar aspectos que podem interferir em sua vida por meio da propagação destas notícias. Assim, em



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

uma possível leitura e associação com o supracitado, acredita-se que atividades integradoras podem ser consideradas atividades cooperativas, em virtude das múltiplas interfaces propostas por essas.

Com isso em vista, a proposta apresentada nesse texto tem o escopo de deixar evidente a realização de duas atividades integradoras, ocorridas durante as atividades pedagógicas não presenciais (APNPs), nos meses de Maio e Junho, envolvendo quatro componentes: Língua Inglesa e Direito para estudantes do 2º ano de um curso técnico integrado em Administração; Língua Portuguesa e Biologia para estudantes do 3º ano de um curso integrado em Administração e curso técnico integrado em Cooperativismo; três docentes e, aproximadamente, 100 estudantes, as quais versavam sobre as *Fake News* e seus impactos na sociedade como um todo, durante o período de atividades pedagógicas não presenciais.

Para tanto, nas próximas seções, intenta-se apresentar o desenvolvimento dessas propostas em cada atividade integradora, assim como resultados obtidos por meio das reflexões propostas e discussões que podem subsidiar futuros sobre a temática. Ressalta-se, contudo, que a ideia principal do texto apresentado é trazer à tona reflexões docentes sobre o ensino a partir de práticas integradoras, logo, cooperativas, em período pandêmico.

PROBLEMATIZANDO AS *FAKE NEWS*: A CRITICIDADE EM EVIDÊNCIA

Proposta integradora 1: Língua Inglesa e Noções de Direito

Considerando o momento pandêmico mundial, o número elevado de notícias falsas durante a pandemia do coronavírus tem se mostrado nocivo à saúde da população mundial, tendo em vista que as *Fake News* são propagadas em larga escala e indiscriminadamente pelo mundo. Face às reais necessidades de nossos estudantes, em especial no tocante à seleção de informações que recebem e ao compartilhamento destas, foram selecionadas algumas dessas notícias falsas em mídias sociais no Brasil, Estados Unidos e Europa. Assim, a atividade em questão foi ofertada para alunos do 2º ano do curso técnico integrado em administração de um Instituto Federal do Paraná.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Em um primeiro momento, houve o trabalho, via Plataforma Moodle, sobre aspectos introdutórios do Direito Constitucional e, em especial, sobre a separação dos três poderes (legislativo, executivo e judiciário), no qual, sob o enfoque constitucional, foram demonstradas as características e justificativas históricas da separação, independência e harmonia dos três poderes, indicando quais suas atividades e competências principais. Isso porque diuturnamente os meios de comunicação e as redes sociais bombardeiam os usuários com notícias vinculadas a eles. Essa foi a base jurídica necessária para que os estudantes pudessem estar situados e compreendessem perfeitamente do que se trataria a seguir.

Após esse trabalho, pontuou-se sobre a ilegalidade (e desproporcionalidade e falta de razoabilidade) da propagação de notícias falsas, de modo que foram apresentadas notícias que circularam mundo à fora sobre ações do Supremo Tribunal de Justiça no combate às notícias falsas. Além disso, houve a apresentação de um material que versava sobre a origem do conceito de *Fake News*, assim como sobre os tipos de notícias falsas e a proposição da análise de uma notícia falsa. Concomitante ao trabalho realizado, ocorria, no Brasil, a prisão de pessoas apontadas como propagadoras de notícias falsas, as quais tratavam especificamente de assuntos relacionados aos membros do Poder Executivo, Legislativo ou Judiciário brasileiro. De modo a contextualizar situação, apresentou-se uma reportagem sobre a prisão de pessoas em virtude da propagação das notícias falsas.

Após a exposição da reportagem, disponibilizada em vídeo aos estudantes via plataforma Moodle, foi proposta uma reflexão sobre a importância da justiça no combate a notícias deste cunho, retomando a ideia da inconstitucionalidade de notícias deste cunho. Nessa esteira, dialogou-se com os estudantes sobre os múltiplos aspectos sociais que são afetados pela propagação de notícias falsas. Na continuação das atividades propostas, apresentou-se um material sobre as características da notícia e as características das notícias falsas. O material, disponibilizado em forma escrita e de vídeo, continha análises de notícias e reportagens verdadeiras sobre o tema Covid-19 e notícias falsas sobre a mesma temática, deixando evidente como essas notícias falsas são construídas.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Em uma das notícias e, em especial, pela intenção de evidenciar-se que esse é um problema mundial, foi apresentada uma *Fake News* propagada pelo mundo sobre o uso da cloroquina enquanto cura para a Covid-19, assim como foram evidenciadas reportagens e notícias que versavam sobre a temática em diferentes jornais mundiais.

Intentando a promoção do diálogo entre os estudantes e os docentes, após a leitura do material disponibilizado sobre as *Fake News* e a apresentação do fato de que essa não é uma atitude local, mas sim global, que causa inúmeros problemas sociais, foram propostas questões em um fórum para que o debate fosse estabelecido. Essas questões ocorreram em língua portuguesa e em língua inglesa e versavam sobre o contato do estudante com alguma notícia falsa, assim como sobre o comportamento do estudante quando recebe uma notícia duvidosa.

Dentre as várias respostas dadas pelos estudantes ao fórum proposto, destaca-se que todos os estudantes já tiveram contatos com notícias deste cunho, o que evidencia a necessidade de trabalhos que possam abordar a temática. Dentre as notícias falsas mencionadas pelos estudantes, encontram-se várias relacionadas à pandemia mundial enfrentada e outras atreladas ao governo, conforme evidente:

- *Yes, I've already seen a fake news.*
 - *A few days ago, a picture showing some Brazilian army's soldiers working during the transposition of the São Francisco river started to circulate, and rumors were spread that this picture was taken during Jair Bolsonaro's government, but it turns the picture was taken when the president was Dilma Rouseff.*
 - *I tried to inform others that it was a fake news and didn't share it to anyone. (ESTUDANTE 1)*

- *Yes, I have already seen a fake News.*
 - *Recently, there was a fake news about the efficiency of chloroquine in combating Covid-19.*
 - *I did a research on the net, trying to find the same new in a trustable newspaper, one that is popularly known because of its creditability. If I didn't succeed I would assume it was a fake news. (ESTUDANTE 2)*

Com as respostas dos estudantes, além de notar-se quão presentes as notícias falsas estão em suas realidades, fica evidente, também, que o “alerta” aos que receberam



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

as notícias são dados, assim como consultas a plataformas confiáveis para que as dúvidas pudessem ser sanadas. Com isso em vista, é válido destacar a importância de se propor reflexões que possam ser feitas pelos estudantes, de modo que esses possam, crítica e reflexivamente, ponderar sobre suas realidades, contribuindo para que problemas de âmbito social possam, naquele contexto, ser minimizados. Sob essa perspectiva, o diálogo com o estudante por meio do fórum e o garantir voz a eles colabora para que a reflexão e a problematização faça dele um sujeito agente no processo.

Dando continuidade ao conteúdo proposto em Língua Inglesa, foi conduzido um trabalho com as *If Clauses*, de modo que estabeleceu-se um diálogo sobre as múltiplas possibilidades relacionadas ao fato de encontrarem uma notícia falsa. Na intenção de serem apresentados explicações contextualizadas do conteúdo, foram trazidos para a exposição exemplos que versassem sobre as notícias falsas para, na sequência, serem aplicados em questionamentos feitos aos estudantes.

Assim, uma última pergunta disponível no fórum em questão teve a intenção de propiciar uma reflexão significativa sobre as notícias falsas com as quais os estudantes possam já ter tido contato. Nesse momento, utilizando das *If Clauses* e de modo a integrar a realidade de estudante, foi solicitado que eles compartilhassem uma notícia falsa e refletissem sobre o que fariam caso a vissem compartilhada por um conhecido. Ao propor essa interação entre os participantes, além de propiciar o contato mais assíduo com as línguas envolvidas, buscou-se uma observação mais a fundo da realidade em que ele está inserido e dos diferentes impactos que podem ser ocasionados por ações, de certa forma, impensadas.

Nas respostas ao fórum em questão, fica evidente a preocupação dos estudantes em alertar àqueles que difundiram as notícias falsas, de modo a conscientizar àqueles que propagam notícias deste cunho, conforme nota-se com o exposto abaixo:

a) If I saw a Fake News, I would report the profile or the person who has spread it. In addition, I would try to aware the more people I can about it.

b) If someone I know shared a Fake News, I would gently tell him/her



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

to be more careful about what they share on social media, make them aware that it is a lie and ask them not to continue spreading the Fake News.

c) If someone I know trusted a Fake News I would try to have a conversation with them about the importance of trustable sources and references and I would try to understand why did he/she trusts that Fake News. (ESTUDANTE 2)

Pelo apresentado acima, reitera-se o refletido *a priori*: garantir voz e dar ouvido aos estudantes é uma possibilidade autonomia a esses, afinal, tornam-se protagonistas no processo de ensino aprendizagem. Na mesma esteira, a preocupação dos alunos quanto a alertar as pessoas sobre as notícias falsas fez com que fosse proposta uma campanha de conscientização sobre a propagação destas notícias. Como atividade final, a proposta foi que os estudantes criassem um material (cartaz, vídeo, infográfico...) em língua portuguesa e em língua inglesa que versasse sobre a temática.

Imagem 1: Infográfico produzido pelos alunos



Fonte: arquivo pessoal (2020)

Imagem 2: Infográfico produzido pelos alunos



Fonte: arquivo pessoal (2020)

Proposta integradora 2: Língua Portuguesa e Biologia

Na atividade integradora envolvendo Biologia e Língua Portuguesa proposta para duas turmas de 3º ano (curso técnico integrado em Administração e curso técnico integrado em Cooperativismo), a intenção principal era a de propiciar reflexões sobre



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

como as notícias falsas podem ser desmitificadas por meio da ciência, de modo que a temática fosse abordada nas primeiras semanas do referente ciclo, o qual versaria sobre a importância das vacinas para o controle de doenças e, também, sobre as motivações para a volta de doenças erradicadas no Brasil, sendo uma das motivações a propagação de notícias falsas. Nesse sentido, houve um trabalho cooperativo entre os componentes de modo que pudesse haver a problematização dessas notícias, assim como a comprovação da falsidade dessas por meio de estudos científicos, trazendo à tona aspectos relativos à Biologia que comprovam quão grave pode ser a circulação de *Fake News*.

Em um primeiro momento, de modo a promover uma discussão sobre os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática e, de todo modo, propiciar o protagonismo a esses, enfatizando o ensino pela formação crítica e reflexiva dos estudantes, foi proposto um fórum no qual solicitava-se que os estudantes versassem sobre o conceito de verdade para eles e sobre a possibilidade de já terem se deparado com uma notícia falsa.

Dentre as várias respostas obtidas por meio da participação majoritária dos estudantes na atividade, deparou-se com unanimidade quanto ao fato de já terem tido contato com as notícias falsas, o que revela, mais uma vez, a importância de se trazer a temática para sala de aula. No relativo ao questionamento quanto ao conceito de verdade para os estudantes, diferentes reflexões, conforme visível abaixo, foram trazidas à tona, as quais revelam, efetivamente, a pluralidade de ideias, a importância de garantir voz aos estudantes e, sobretudo, a relevância de problematizar-se as realidades.

-Creio eu que a verdade sempre foi e sempre vai ser o grande anseio da humanidade perante ao universo, verdades são construídas, refeitas, jogadas fora e implementadas todos os dias pelas ciências. A busca pela exatidão, pela compreensão total da atmosfera ocorre desde de sempre, tateamos no escuro procurando certezas, encaixando as peças da base da nossa existência para compreender as nossas questões mais primordiais. A verdade é nada mais nada menos que a busca por uma argumentação lógica a qual prioriza desenhar a realidade da forma mais exata possível. “O homem é a medida de todas as coisas”. (ESTUDANTE 3).



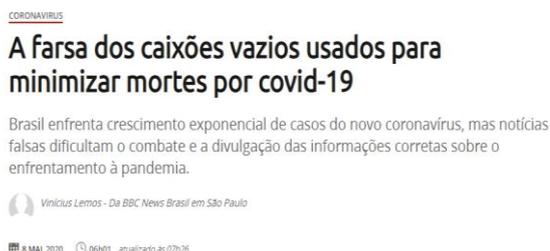
IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O segundo encaminhamento da atividade integradora consistiu em contextualizar os estudantes sobre o perigo das notícias falsas, assim como sobre a velocidade com que essas propagam-se pelo mundo. Para tanto, houve a seleção de uma *Fake News* propagada em massa no Brasil sobre o enterro de caixões vazios de “supostas vítimas” da Covid-19, em Manaus, Amazonas. Na intenção de enfatizar a relevância de se dedicar à verificação das fontes das notícias, foram disponibilizadas aos estudantes imagens de manchetes de diferentes meios de comunicação brasileiros, dentre os quais a G1, Uol, BBC Brasil, Folha de São Paulo, evidenciando que as notícias propagadas no relativo à abertura dos caixões são falsas, de modo que fosse, também, trazido à tona um vídeo, publicado pela Rede Record, que demonstra o relato da criadora da notícia falsa, que foi judicialmente indiciada.

Imagem 3: *Fake News* sobre enterro de caixões vazios

Fonte: arquivo pessoal (2020)

Imagem 4: Notícia desmistificando a *Fake News* sobre caixões vazios

Fonte: BBC Brasil (2020)

Além da apresentação dessa notícia falsa e, de modo a fomentar ainda mais a importância de não difundi-las, alertando, então, para questões que envolvem diretamente a saúde das pessoas, compartilhou-se com os estudantes uma notícia publicada no jornal “Folha de São Paulo” que traz à tona a contaminação de 5 pessoas da mesma família por coronavírus após terem aberto o caixão do familiar, o qual, pelo atestado de óbito, foi vítima da Covid-19. Ao se apresentar notícias desse cunho, a ideia central é propiciar uma reflexão crítica sobre os impactos causados pela propagação de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

notícias falsas, as quais, por vezes, desafiam a ciência e comprometem a saúde de muitas pessoas.

Mediante toda contextualização realizada e na intenção de fornecer mais subsídios aos estudantes para o questionamento da realidade que o circunda, foram disponibilizados links de estudos conduzidos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que abordam a relevância de se questionar os materiais recebidos e de, principalmente, creditar as pesquisas científicas. Além disso, foi proposto, por meio de material disponibilizado via plataforma Moodle, diferentes sites, inclusive do Ministério da Saúde, nos quais os estudantes pudessem acompanhar e/ou verificar notícias supostamente falsas.

Na sequência, foi proposto aos estudantes um segundo fórum, no qual intentava-se problematizar a importância de se compartilhar notícias baseadas em fatos, além de indaga-los quanto às consequências das notícias falsas para a população e da ciência para o combate às *Fake News*.

Imagem 5: Fórum 2

Há informação nas notícias falsas?

às 20:08 de sexta-feira, dia 22 de maio de 2020

Após a leitura do material disponibilizado, participe do fórum opinando sobre:

- a) Qual a relevância de se propagar notícias com base em FATOS?
- b) Por que, na atual conjuntura, a circulação de notícias falsas tem contribuído para ações desenfreadas e atitudes, por vezes, impensadas?
- c) Quais as consequências que notícias deste cunho podem trazer à população?
- d) Qual a força argumentativa destas “Fake News”?
- e) No seu ponto de vista, qual a importância do uso de bons argumentos para defender e evidenciar as opiniões?
- f) A partir da leitura dos materiais e do vídeo assistido, reflita sobre a importância da ciência no combate às notícias falsas, fazendo uma ponte entre os materiais disponibilizados.

[Link direto](#) [Editar](#) [Responder](#)

Fonte: arquivo pessoal (2020)

Vislumbra-se, por meio de fóruns que versem sobre inquietações e problemas vigentes na realidade de nossos estudantes, possibilitar uma percepção mais crítica e reflexiva da realidade, de modo que problemas/atitudes que englobam e atingem a sociedade como um todo possam ser amenizados ou, talvez, repensados. Nesse sentido,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

as respostas tidas nesse segundo fórum mostram preocupações trazidas pelos estudantes quanto a isso, o que revela, sobremaneira, a importância de temas deste cunho serem abordados e debatidos em sala de aula, conforme evidenciado pela fala de uma estudante em resposta a uma das questões do fórum:

a) É de extrema importância que todos os cidadãos possam ter acesso a informações seguras, para que a segurança dos mesmos permaneça intacta e sua integridade física e moral não seja violada por falsas verdades e calúnias.

b) Em tempos de crise torna-se mais fácil a manipulação de informações e notícias, devido a fragilidade das circunstâncias e ao bombardeamento de informações nas mídias sociais. Sendo assim as pessoas, principalmente as que sofrem com menos instrução e aquelas que decidem abraçar o véu da ignorância, tornando-se alvos fáceis para medidas descabidas e crenças ilusórias.

[...]

f) Por quais motivos devemos confiar na ciência e combater as fake news? O conhecimento científico nada mais é do que a investigação do mundo natural, a partir da observação, pesquisa, experimentação e identificação, por consequência formulando assim uma teoria metódica e racional. A ciência a princípio deve ser pública e passível de replicação em vista disto o consenso científico, que é o mais próximo da verdade que se pode chegar, deve ser amplamente difundido e divulgado em todos os canais de mídia possíveis, para que informe da forma segura os leitores dos mesmos, de forma clara e eficiente. (ESTUDANTE 3).

Após as discussões realizadas sobre as *Fake News* e a importância da ciência no combate a essas, foram propostas reflexões no componente de Biologia, por meio de vídeos, materiais em forma de texto e artigos científicos, sobre o sistema imunológico, doenças infecciosas e a criação das vacinas para o tratamento. Além disso, em Língua Portuguesa, houve o trabalho com o gênero discursivo “artigo de opinião”, de modo que houve a apresentação de diferentes exemplares do gênero, análise desses e reflexões sobre os argumentos que podem ser utilizados na construção desse texto.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Nesse segundo momento, então, houve mais uma proposição de fórum, no qual solicitava-se aos estudantes que trouxessem à tona uma notícia falsa e, por meio da ciência e de argumentos, a desmistificassem, conforme ilustrado abaixo:

Imagem 6: Fórum 3

(Des)vendando as notícias por meio de argumentos e da ciência

às 08:08 de segunda-feira, dia 1 de junho de 2020

Quando nos deparamos com notícias que propõem soluções milagrosas, observamos que, infelizmente, por vezes, estas não passam de (des)informação, que, além de desinformarem, causam mais problemas para aqueles que acreditaram e "seguiram" à risca o proposto e, de certa forma, contribuem para o desconhecimento de pesquisas conduzidas por anos por cientistas, que trabalham incessantemente visando as soluções reais.

Exemplo disso é o movimento antivacina que tomou corpo no país nos últimos anos e, fatalmente, vitimou muitas pessoas. Outro exemplo é a indicação de medicamentos - não comprovados pela ciência e, inclusive, refutados por esta - para a cura de doenças sérias. Assim, além de haver a negação da ciência, há, também, a propagação de mais doenças!

Face ao exposto, neste fórum, faremos uma discussão diferente. Quem buscará a informação é você! Você trará até a gente notícias, artigos científicos, ARGUMENTOS que possam fomentar CIENTIFICAMENTE a discussão relacionada aos movimentos supracitados. É isso mesmo: escolha um tema de seu agrado e que já virou alvo de notícias falsas, busque artigos científicos, busque material CONFIÁVEL e (des)vende a notícias.

Ah, para o fórum ser validado, haverá a necessidade de interação, ou seja, você precisará comentar no post dos colegas e, se possível, responder aos nossos questionamentos.

Fonte: arquivo pessoal (2020)

A proposição de fóruns como o demonstrado acima possibilita que os estudantes busquem estudos científicos que possam ir de encontro às notícias falsas que são veiculadas diariamente na sociedade, ou seja, torna o aluno um sujeito agente na produção do seu conhecimento, de modo que, para os problemas apresentados, soluções precisam ser encontradas. Além disso, possibilitar autonomia ao estudante para realizar tal busca e compartilhá-la com os colegas é uma forma de valorizar o conhecimento, a vivência e a experiência trazidos pelos alunos, o que revela, mais uma vez, que o protagonismo do estudante no processo de ensino aprendizagem.

Para finalizar a atividade integradora, foi apresentada uma proposta de produção de artigo de opinião, a qual versava sobre a associação entre a volta de doenças já erradicadas no Brasil com as notícias falsas, fazendo com que os estudantes tivessem de problematizar todo o estudado e dialogado até então para a essa produção final.

A realização de atividades desse cunho possibilita, sem dúvidas, a inserção do sujeito em práticas associadas à sua realidade, fomentando, mais uma vez, a ideia de dar voz aos estudantes e colocá-los enquanto protagonistas nesse processo. A colaboração e, de toda forma, a cooperação, além, é claro, do trabalho com uma problemática que abrange todo o contexto e que traz consequências para os envolvidos nesse vem ao



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

encontro do postulado por Paulo Freire, para quem a educação precisa ser libertadora, ou seja, contribuir para a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a temática das *Fake News* foi escolhida como tema das atividades integradoras nos componentes curriculares de Língua Inglesa e Noções de Direito em uma turma e Língua Portuguesa e Biologia em outras turmas, aproveitou-se da ideia de que essas estão presentes nas mais variadas esferas de comunicação, fazendo parte, então, do cotidiano de todos, gerando incertezas e dúvidas, colaborando para a propagação de inverdades que, por vezes, transformam-se em verdades.

Observou-se que a problematização dessa temática em componentes curriculares tão diversos foi aproximada durante as atividades não presenciais, promovendo a possibilidade de reflexões que pudessem contribuir ainda mais para a consolidação crítica dos estudantes envolvidos.

Nesse sentido, quando se propõe atividades integradoras que culminam no mesmo norte, ou seja, problematizar as notícias falsas sob diferentes perspectivas, a coletividade e, por consequência, o princípio cooperativo existente, fez com que houvesse a promoção da reflexão e da criticidade dos estudantes. A rapidez com que as informações chegam a todos, em especial nesse período de pandemia em que tudo se dilui facilmente, traz consigo também informações não confiáveis, evidenciando a necessidade da escola preparar os estudantes para lidarem com a desinformação, agindo de forma crítica e reflexiva, de modo que as atividades integradas puderam garantir o protagonismo dos estudantes nesse processo.

Destaca-se, outrossim, que os agentes entrelaçados em uma relação de confiança (neste caso docentes e estudantes) não são completamente independentes, mesmo que as interações, preliminarmente improvisadas deem origem a uma estrutura de interdependência posteriormente complexa. A verdade é que eles descobrem a existência de um campo livre de ação e de liberdade, procurando registrar uma parte de suas ações em comportamentos de interesses específicos. Acaba que, no decorrer da relação, os agentes percebem que sozinhos e sem a cumplicidade de outros atores, os



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ganhos são mínimos, se comparados aos possíveis coletivos.

Nessa construção coletiva, os diálogos estabelecidos entre professores e estudantes, estudantes e estudantes, professores e professores confirmam a necessidade de se considerar múltiplas realidades para se compreender o todo ou parte do todo, afinal, a partir de múltiplas vivências e experiências e da problematização destas, o processo de ensino aprendizagem possibilita desmistificações e questionamentos quanto às verdades tidas como absolutas.

Referências

BENATO, João Vitorino Azolin. **O ABC do Cooperativismo**. 2.ed. São Paulo: ICA-OCESP, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NISBET, Robert A. Cooperation. In: SILLS, David L. (ed) **International Encyclopedia of the Social Sciences**. VOL 3. New York: Macmillan and the Free Press, 1968.

OLSEN, H M. **Cooperativas de agricultores** . Princípios y practicas. Union Topografia Editorial Hispano Americana, Mexico. 1966.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**. Rio de Janeiro: Compus, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. Prefácio. IN: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR; Walkyria (Orgs). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de Inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

TAKAKI, Nara Hiroko. Os intelectuais como professores: elaborações preliminares para estudos de matérias sobre imigração atual na mídia brasileira. IN: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR; Walkyria (Orgs). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de Inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

Recebido em: 15/10/2020

Aprovado em: 05/12/2020

Publicado em: 28/12/2020



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Fomento de la autorregulación en talleres de escritura académica universitaria con metodología virtual⁷

Promotion of self-regulation in university academic writing workshops with virtual methodology

Instigado al memreguligo en atelieroj por akademia tekstproduktado uzantaj perretan metodikon

Dora Inés Chaverra Fernández⁸Gerzon Yair Calle Álvarez⁹

Resumen

La formación para la escritura académica como responsabilidad básica en la universidad se fundamenta en postulados cognitivos, lingüísticos, comunicativos y disciplinares. En los programas de educación virtual estos postulados son reivindicados, vinculando otros componentes relacionados con la interactividad, la conectividad y la multimodalidad. Este artículo muestra la relación entre la autorregulación y los talleres de escritura en un escenario de formación virtual. La base del análisis incluye una perspectiva teórica desde la cual se analiza la interrelación entre la escritura académica, la educación virtual y la autorregulación, y una perspectiva experimental, que incluye factores técnico-digitales, pedagógicos-didácticos y disciplinares involucrados en el diseño de talleres de escritura, dirigidos a programas universitarios a través de un Centro de Escritura Digital (CED). Una combinación de factores clave en tanto la autorregulación se construye a partir de oportunidades para ello. De otro lado, la percepción de aprendizaje autónomo en el entorno virtual, no es equivalente a la ausencia de acompañamiento, independientemente del rol que desempeñe el profesor o la propuesta metodológica bajo

⁷ El artículo se deriva de la investigación titulada “Diseño e implementación piloto de un Centro de Escritura Digital en educación superior. Estudio de caso en pregrados de la Universidad de Antioquia (2019-2020)”, financiada con recursos del Sistema General de Regalías y fondos de CTel de la Gobernación de Antioquia, administrados a través del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación - MINCIENCIAS, Colombia (Contrato 80740-004-2018).

⁸ Doctora en Educación. Profesora Asociada del Departamento de Educación Infantil, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. E-mail: dora.chaverra@udea.edu.co. Enlace ORCID id. <https://orcid.org/0000-0002-1443-5326>.

⁹ Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. E-mail: gerzon.calle@udea.edu.co. Enlace ORCID id. <https://orcid.org/0000-0002-4083-6051>.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

la cual se base la estructura técnica-digital que soporte el proceso de escritura. Estos factores fundamentados teóricamente y evidenciados en la experiencia empírica a través del CED, contribuyen a contrarrestar la idea subyacente que predomina en quienes tienen poca experiencia o conocimiento sobre el aprendizaje y la enseñanza en la modalidad virtual, asociada con el menor esfuerzo, tiempo, dedicación, competencias y compromiso que ello requiere, relegando la innovación, creación y transformación propio de un proceso de aprendizaje significativo. Los resultados muestran la preferencia de los estudiantes por el uso de estrategias interactivas que les permiten tomar decisiones autónomas durante el proceso de composición, particularmente durante la revisión y planeación de los textos, respecto a otras donde prima el componente dialógico. En conclusión, las estrategias de autorregulación utilizadas por el estudiante en los talleres están determinadas por el momento del proceso de escritura, los recursos digitales y la carga cognitiva, lo que aporta a la resolución de problemas comunicativos, lingüísticos y disciplinares durante el proceso de producción textual.

Palabras-clave: Autonomía. Tecnología digital. Enseñanza. Educación superior.

Abstract

The training for academic writing as a basic responsibility at the university is based on cognitive, linguistic, communicative and disciplinary postulates. In virtual education programs, these postulates are claimed, linking other components related to interactivity, connectivity and multimodality. This article shows the relationship between self-regulation and writing workshops in a virtual training. The basis of the analysis includes a theoretical perspective from which the interrelation between academic writing, virtual education and self-regulation is analyzed, and an experimental perspective, which includes technical-digital, pedagogical-didactic and disciplinary factors involved in the design of writing workshops, aimed at university programs through a Digital Writing Center (CED). A combination of key factors as self-regulation builds on opportunities for it. On the other hand, the perception of autonomous learning in the virtual environment is not equivalent to the absence of accompaniment, regardless of the role played by the teacher or the methodological proposal under which the technical-digital structure that supports the writing process is based. These theoretically based factors and evidenced in the empirical experience through the CED, contribute to counteract the underlying idea that predominates in those who have little experience or knowledge about learning and teaching in the virtual modality associated with the least effort, time, dedication, competencies and commitment that this requires, relegating the innovation, creation and transformation of a significant learning process. The results show the students' preference for the use of interactive strategies that allow them to make autonomous decisions during the composition process, particularly in moments of the revision and planning of the texts, with respect to others where the dialogic component prevails. In conclusion, the self-regulation strategies used by the student in the workshops are determined by the moment of writing process, the digital resources and the cognitive load. All of them contributes to the resolution of communicative, linguistic and disciplinary problems during the textual composition process.

Keywords: Autonomy. Digital technology. Teaching. Higher education.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Resumo

La trejnado por akademia tekstoproduktado kiel baza respondecado de universitato staras sur kognaj, lingvaj, komunikaj kaj fakaj principoj. En programoj de perreta edukado tiuj principoj estas pripostulataj kaj ligitaj al aliaj komponantoj koncernantaj interagadon, konektecon kaj plurkomunikrimedan kunplektecon. Ĉi tiu artikolo montras la rilaton inter memreguligo kaj la atelieroj por tekstoproduktado en kunteksto de perreta klerigado. La bazo de la analizo enhavas teoriantan perspektivon — surbaze de kiu oni analizas la interrilaton inter akademia tekstoproduktado, perreta edukado kaj memreguligo — kaj eksperimentan perspektivon — kiu enhavas teknikajn-ciferecajn, pedagogiajn-didaktikajn kaj fakajn faktorojn kunstantajn en la ekestigo de atelieroj pri tekstoproduktado celantaj universitatajn programojn pere de Centro de Cifereca Tekstoproduktado (CED). Kombino de ŝlosilfaktoroj por memreguligo kreigas el favoraj okazaĵoj por ĝi. Aliflanke, la percepto de memstara lernado en virtuala medio ne egalas al tiu de foresto de akompanado, sendepende de la rolo ludata de la docento aŭ de la metodika propono, sur kiu baziĝas la teknika-cifereca strukturo subtenanta la tekstoproduktan procezon. Ĉi tiuj faktoroj teorie fundamentitaj kaj havantaj indikaĵojn el empiria sperto de CED kontribuas por kontraŭbatali subkuŝantan ideon — vaste akceptatan inter tiuj, kiuj havas malgrandan sperton aŭ scion pri perreta lernado kaj instruado — ligitan al malmulteco de la postulataj fortostreĉo, tempo, dediĉo, kompetento kaj devontigo, kaj flanklasanta novigemon, kreemon, transformadon, kiuj estas karakterizaj de signifohava lernado. La rezultoj montras preferon de gestudentoj por uzo de interagaj strategioj, kiuj permesas al ili fari memstarajn decidojn dum la procezo de ellaborado de tekstoj, ĉefe dum reviziado kaj planado de tekstoj, kompare kun aliaj, en kiuj pli gravas dialoga komponanto. Konklude, la strategioj de memreguligo uzataj de la gestudentoj en la atelieroj estas difinitaj de la momento de la tekstoestiga procezo, de la ciferecaj rimedoj kaj de la kognaj ŝarĝo, kio kontribuas al solvado de komunikaj, lingvaj kaj fakaj problemoj dum la tekstoprodukta procezo.

Ŝlosilvortoj: Memstareco. Cifereca teknologio. Instruado. Supera edukado.

Introducción

Los procesos de producción y divulgación científica se convierten en ejes de desarrollo e interacción en la sociedad del conocimiento. Situación que genera una responsabilidad en la formación de la escritura académica en los estudiantes de la educación superior, debido a que la participación en comunidades científicas está mediada por la socialización y el intercambio de resultados de investigaciones y producción reflexiva y crítica, desde los saberes disciplinares y multidisciplinares. Para Ceballos Almeraya (2020) esto implica que los procesos de investigación se incorporen



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

como estrategia didáctica para la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes y no como la memorización de saberes.

En la sociedad del conocimiento, tanto la escritura como la investigación se encuentran mediados por las tecnologías digitales, generando altas cantidades de información y diversos medios y formatos para la creación y divulgación científica. Para Gallent Torres y Tello Fons (2017) esta situación ha generalizado la idea de que toda la información se puede descargar y utilizar en beneficio propio, así como las consecuencias negativas que ello conlleva, por ejemplo, el plagio; pero sus planteamientos también convocan afianzar en la aulas universitarias habilidades básicas asociadas a la búsqueda y selección de información, comprensión crítica e intertextual de las fuentes, reconocimiento de las estructuras discursivas propias las comunidades académicas, creación, producción y revisión científica.

Pozo (2016) resume los análisis optimistas y pesimistas sobre el aprendizaje en entornos virtuales. En los primeros, sobresale el fomento al aprendizaje en tiempo real atendiendo al potencial de cada estudiante, el incremento de su capacidad metacognitiva, capacidad de interacción, diálogo e integración de diferentes tipos de información. En los segundos, destaca el procesamiento superficial de la información, disminución de la capacidad reflexiva, concentración y banalidad en las formas de comunicación. Ambas perspectivas tienen relación con los enfoques pedagógicos y didácticos sobre las cuales se fundamentan las aplicaciones, programas o plataformas tecnológicas orientadas a la enseñanza o el aprendizaje virtual. De acuerdo con Henao (2002), en el escenario de la virtualidad, un conocimiento riguroso sobre las condiciones propias del proceso enseñanza y de aprendizaje es una exigencia para el profesor; el fortalecimiento de habilidades asociadas a la autonomía, la autodisciplina y las estrategias de estudio le competen al estudiante para desenvolverse y aprovechar de manera óptima las oportunidades en dicho escenario.

Rincón Camacho, Sanabria Rodríguez y López Vargas (2016) plantean que la autorregulación se exterioriza en la producción textual por medio de procesos autónomos, sin embargo, su aplicación está correlacionada con la motivación del sujeto para escribir. Esta situación tiene repercusiones en el diseño didáctico de las tareas de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

escritura, debido a que si un estudiante identifica que su tarea se ejecuta desde la transcripción de fuentes de consulta y solo es para el profesor, difícilmente aplicará estrategias de autorregulación. Contrario a lo que ocurre si la tarea de escritura está asociada a procesos de participación y divulgación de saberes disciplinares.

Por su parte, Iranzo García y Forés Miravalles (2015) afirman que, en el caso de un blog, este aporta a la autorregulación en la escritura reflexiva, pero, se requiere que el profesor plantee consignas de tareas que correspondan a la estructura del blog, realice revisiones y realimentaciones periódicas, genere reflexiones sobre la producción desde un ambiente de confianza. La incorporación de los recursos digitales para la autorregulación durante la escritura académica requiere el análisis didáctico, la comprensión institucional y el soporte técnico, para que actúen en función del aprendizaje y la calidad textual.

La escritura académica en la educación superior tiene una estrecha relación con la cultura y con la ciencia, donde las comunidades científicas consolidan sus trayectorias y desarrollos a partir de la documentación sistemática, analítica y rigurosa del conocimiento generado, así como de la divulgación de los resultados y avances obtenidos. Hacer de estas relaciones objeto de estudio ha consolidado en las últimas dos décadas líneas de investigación de naturaleza disciplinar o didáctica, exhortando, en palabras de Knobel y Kalman (2018), a superar estudios centrados en dispositivos digitales, servicios y redes sociales, sino también incluir un interés académico sostenido para desarrollar formas de entender los cambios que las personas asumen, los nuevos usos relacionados con la manera en la que aprenden, comparten y retoman los significados y recursos mediados o producidos por el mundo digital.

En esta dirección, los centros de escritura en línea o digitales, se han configurado como objetos de estudio desde los cuales analizar las prácticas de escritura académica. Este, como referente empírico del análisis aquí propuesto, se materializa en una plataforma en los términos de Van Dijck (2013), quien reconociendo el carácter multiséntico del concepto, las define como conceptos computacionales y arquitectónicos, pero también de un modo figurativo, como escenarios socioculturales y políticos.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

En el diseño técnico de la plataforma del CED están incluidos medios usualmente destinados a la interacción social (chat, foro, salón en línea), pero hacen parte de una estructura pedagógica y didáctica asociada a estrategias y propósitos para la escritura individual o colectiva desde los cuales configurar comunidades de aprendizaje. No se trata de limitar el potencial a “facilitar” el contacto con otros, se trata de ampliar oportunidades de interacción para asumir retos cognitivos, comunicativos y sociales, involucrados en la tarea de escribir académica o científicamente. La perspectiva no es comunicativa, la cual puede ser unidireccional (emisor-receptor), sino esencialmente interactiva (bidireccional) bajo el propósito común de los participantes como parte de un proceso de aprendizaje.

Bajo esta perspectiva son diseñados y experimentados siete talleres de escritura ofrecidos en modalidad virtual a través de la plataforma del CED, los cuales implican procesos de autorregulación por parte del estudiante durante la planeación, producción y revisión de los retos de escritura propuestos. Participaron 142 estudiantes universitarios matriculados en 15 programas de diferentes áreas del conocimiento. La autonomía o capacidad de autorregulación se construye a partir de oportunidades que lo permitan, una premisa válida igualmente para el mundo educativo presencial y también digital. Por ello la perspectiva teórica y la experimental, como parte de los resultados obtenidos, se constituyen en aportes para el análisis en el campo de la didáctica de la escritura universitaria virtual.

Factores técnico-digitales, pedagógicos-didácticos y disciplinares involucrados en el diseño de talleres de escritura. Perspectiva teórica.

De acuerdo con los análisis de Strobl *et al* (2019), la escritura en los contextos educativos está fuertemente influenciada por las diferencias disciplinares relacionadas con el estilo epistemológico y comunicativo, así como por el alto número de diferentes géneros utilizados para la enseñanza que dan cuenta de la diversidad de propósitos, procedimientos y habilidades involucradas en la escritura de los estudiantes, situación de la que no está exenta la escritura académica universitaria.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Es así como los talleres dirigidos a programas de educación ofertados en modalidad virtual, requieren la inclusión de factores técnico-digitales, pedagógicos-didácticos y disciplinares, desde los cuales explicitar el papel activo conferido al estudiante, el diseño de estrategias orientadas a resolver preguntas y fortalecer aptitudes en relación con las prácticas de escritura de carácter genérico y disciplinar. El principio de autonomía se pone en marcha desde que el estudiante identifica una necesidad personal para inscribirse en los talleres hasta autorizar la publicación del texto elaborado.

La secuencia de indagación, conceptualización, reto de producción, proyección y divulgación que caracteriza el diseño de los talleres en el entorno digital objeto del presente análisis y experimentación, si bien automatiza un proceso, no automatiza el pensamiento. Ellos se fundamentan en postulados cognitivos, lingüísticos y comunicativos como exigencias para quien escribe, también en postulados didácticos para quien enseña. Los retos de escritura se acompañan de estrategias ante las cuales el lector/escritor toma la decisión de usar o no como parte del proceso de su autorregulación (Tabla 1), pero también de estrategias para estimular el componente dialógico e interactivo a través del foro, el chat o el encuentro sincrónico disponibles en cada uno.

Nombre del taller	Proceso de escritura		
	Estrategias planeación	Estrategias Edición	Estrategias Revisión
Ensayo	Plantilla descargable, elaboración de borrador a partir de estructura y ejemplos		Foro revisión colectiva
Reseña	Lista de auto-chequeo, auto-revisión de la propia comprensión sobre el género	Plantilla elaboración de borrador a partir de estructura y orientación	Foro revisión colectiva.
	Preguntas/orientación		Lista de auto-chequeo texto elaborado
Resumen	Lista de auto-chequeo, auto-revisión de la propia comprensión sobre el género	Plantilla descargable, edición de borrador a partir de preguntas claves	Lista de auto-chequeo texto elaborado
		Plantilla descargable,	



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

		elaboración de borrador a partir de estructura/ideas claves por párrafos	
Artículo de opinión	Plantilla descargable, estructura a partir de texto modelo.		Lista de auto-chequeo texto elaborado
Crónica	Plantilla descargable, lluvia colectiva de ideas, características y estrategias del género		Foro revisión colectiva
Ponencia		Preguntas orientadoras, contenido y estructura del género	Lista de auto-chequeo, criterios de revisión sobre el texto elaborado
Póster	Plantilla descargable, elaboración de borrador a partir de la estructura de la tipología	Plantilla descargable, criterios de auto-revisión de avances del texto	Lista de auto-chequeo texto elaborado

Tabla 1. Estrategias de autorregulación incluidas en los talleres virtuales – perspectiva teórica. Fuente. Elaboración propia.

Las estrategias de autorregulación e interacción reflejan la perspectiva teórica de quien enseña ofrecidas como soporte para diferentes momentos del proceso de producción del texto. En esta perspectiva confluyen factores técnico-digitales, pedagógicos-didácticos y disciplinares. Los primeros tienen relación con las posibilidades de la virtualidad aprovechadas por sistemas de programación mediante los cuales implementar desarrollos instruccionales que ofrezcan alternativas para que el estudiante trabaje solo, con el tutor o con el grupo de participantes. Estos factores ofrecen soportes para desarrollar los retos de escritura propuestos en términos cognitivos (estructura técnica del taller), favorecer la comunicación bidireccional (foro, chat, aula sincrónica) y acceder autónomamente a las estrategias (plantillas, cuestionarios, listas de auto-chequeo, etc.) en el tiempo y la forma prevista.

Los factores pedagógicos y didácticos incluyen la perspectiva de formación (quién aprende, para qué se aprende, bajo qué circunstancias aprende), sobre la cual se definen las acciones programables durante el proceso de producción escrita (planeación, producción, revisión, publicación). Los retos de escritura responden a la concepción pedagógica de escribir haciendo y reflexionando sobre lo hecho, cuyo fin no es



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

automatizar un proceso que es esencialmente constructivo donde se reemplacen las decisiones deliberadas que le corresponde tomar al estudiante-escritor; pero sí pretende ofrecer estrategias orientadas a promover e incrementar las competencias de quien escribe y su capacidad para tomar decisiones mientras lo hace (autorregulación) de forma individual o con otros.

Los factores de naturaleza disciplinar se refieren al conocimiento y uso de la lengua que el escritor, independientemente de su formación profesional, requiere para producir y comunicar sus ideas en el mundo escrito. Estos factores determinan los temas de los talleres que bien pueden tener un énfasis en el género académico o también en las habilidades requeridas por la escritura universitaria. Al respecto, Castelló (2009) considera que es necesario que el estudiante comprenda el valor comunicativo que implica la escritura, aplique estrategias de autorregulación y domine las convenciones propias de la disciplina donde se instaura el texto.

Virtualización de estrategias como parte del proceso de autorregulación en talleres de escritura académica. Perspectiva empírica.

La relación entre la enseñanza y el aprendizaje es fuerte, pero no recíproca. En razón a ello, el diseño y la concreción de las estrategias para la autorregulación de la escritura en talleres virtuales no se traduce de forma paralela en su apropiación y uso de parte de los estudiantes. Desde el punto de vista experimental, las estrategias utilizadas por los estudiantes participantes en los talleres propuestos, estuvo determinada por su decisión deliberada, no por requisitos de secuencialidad determinados previamente mediante la programación de la plataforma del CED (Tabla 2). De las veinte estrategias de autorregulación presentadas, los estudiantes decidieron utilizar el 50% de ellas en cinco de los siete talleres implementados. En las estrategias dialógicas las preferencias de uso estuvieron determinadas en su orden por el foro, el chat, el aula sincrónica y el chat.

Nombre del taller	Nombre de las estrategias	Decisión de uso del estudiante
-------------------	---------------------------	--------------------------------



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

		Sí	No
Ensayo	Plantilla descargable, elaboración de borrador a partir de estructura y ejemplos		
	Foro revisión colectiva.		
Reseña	Lista de auto-chequeo, auto-revisión de la propia comprensión sobre el género		
	Preguntas/orientación		
	Plantilla elaboración de borrador a partir de estructura y orientación		
	Foro revisión colectiva.		
	Lista de auto-chequeo texto elaborado		
Resumen	Lista de auto-chequeo, auto-revisión de la propia comprensión sobre el género		
	Plantilla descargable, edición de borrador a partir de preguntas claves		
	Plantilla descargable, elaboración de borrador a partir de estructura/ideas claves por párrafos		
	Lista de auto-chequeo texto elaborado		
Artículo de opinión	Plantilla descargable, estructura a partir de texto modelo.		
	Lista de auto-chequeo texto elaborado		
Crónica	Plantilla descargable, lluvia colectiva de ideas, características y estrategias del género		
	Foro revisión colectiva		
Ponencia	Preguntas orientadoras, contenido y estructura del género		
	Lista de auto-chequeo, criterios de revisión sobre el texto elaborado		
Póster	Plantilla descargable, elaboración de borrador a partir de la estructura de la tipología		
	Plantilla descargable, criterios de auto-revisión de avances del texto		
	Lista de auto-chequeo texto elaborado		

Tabla 2. Estrategias utilizadas por los estudiantes en los talleres virtuales – resultado empírico.
Fuente: elaboración propia.

La motivación del estudiante/escritor se encuentra asociada a la percepción de su autoeficacia durante la planeación, producción y revisión del texto, desde esta condición, la autorregulación le permite adecuar las situaciones sociales y personales a la elaboración de sus textos (Ortega González, Patrón Espinosa, López Alvarado y Pacheco Chávez, 2020). El soporte tecnológico ofrecido por herramientas digitales supera el dominio gramatical de la lengua (factores disciplinares), así lo evidencian los resultados presentados por Strobl *et al* (2019), en su análisis sistemático sobre 44



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

herramientas digitales para apoyar el proceso de escritura. Ellas privilegian el apoyo en algunos géneros y focalizan la automatización de dicho apoyo en aspectos micro (gramática, ortografía, frecuencias de palabras), en menor medida en las estrategias de escritura, particularmente en la planeación, y el fomento del autocontrol para mejorar el nivel macro del proceso. Durante la experimentación de los talleres, los estudiantes utilizaron en primer lugar las estrategias de autorregulación asociadas a la revisión, luego las de planeación y finalmente las de producción (Gráfico 1).

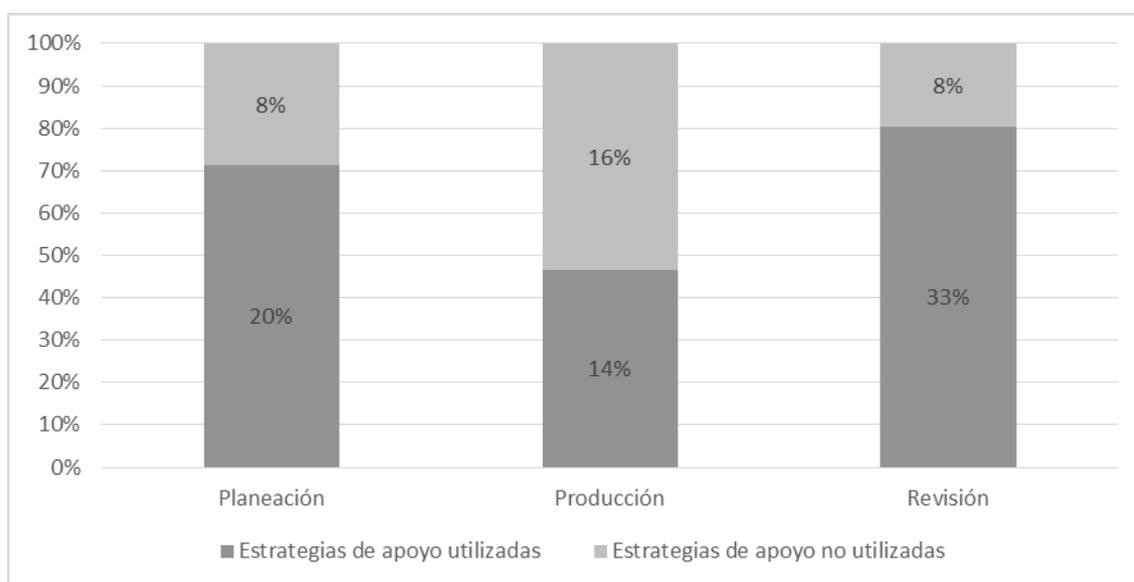


Gráfico 1. Preferencias de uso de estrategias de autorregulación según el proceso de escritura. Fuente: elaboración propia.

Estos resultados empíricos son afines a las conclusiones de Valverde González (2018), en tanto los diversos soportes y aplicaciones digitales para la escritura pueden contribuir con los procesos de producción científica, acceso a la información y la comunicación entre profesores y estudiantes. En la actualidad, afirma el investigador, la producción académica, la enseñanza de la escritura en la educación superior y las tecnologías digitales son indisolubles y relevantes en la adquisición, transferencia y divulgación de los saberes científicos y disciplinares.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Consideraciones finales

En la relación entre escritura, autorregulación y tecnologías digitales se amplían las posibilidades cognitivas y sociales del aprendizaje en la educación superior. Esto tiene implicaciones en los diseños instruccionales de los talleres virtuales de escritura, desde la incorporación de los aprendizajes autónomo y colaborativo, determinando el momento de aplicación de estrategias y recursos digitales que orienten los procesos de planeación, producción y revisión de los géneros académicos y habilidades escriturales propias del nivel educativo.

La autorregulación aporta a la comprensión y resolución de problemas cognitivos, comunicativos, lingüísticos y disciplinares en cualquiera de los momentos de la producción textual. Sin embargo, en el diseño y operación de los talleres de escritura, desde un CED, las estrategias están focalizadas en orientar y apoyar la toma de decisiones sobre las competencias escriturales. Por otra parte, los aspectos disciplinares pueden ser cuestionados durante la aplicación de las estrategias de autorregulación, pero, son responsabilidad del estudiante/escritor identificar otras rutas en la web para resolverlas, debido a que los principios del CED están fundados en la formación del escritor.

La decisión del tipo de estrategia de autorregulación incorporada en los talleres está determinada por el proceso de escritura, los recursos digitales disponibles y la carga cognitiva que implica el tipo de texto. En la planeación, se propone diseño de planes de trabajo, buscando que el estudiante comprenda la estructura textual, el propósito de uso y elabore un esquema. En la producción, se encuentran plantillas descargables y preguntas orientadoras para la construcción del texto. En la revisión, se proponen acciones de autoevaluación y socialización, orientando al estudiante a identificar el cumplimiento de mínimos de calidad para el tipo de texto.

La perspectiva empírica a través de la implementación de los talleres de escritura virtual evidenció que los estudiantes aplican estrategias de autorregulación en los tres momentos del proceso de escritura. Sin embargo, hay un mayor uso en la revisión, situación que se explica por las acciones de autocorrección y confrontación de la escritura, desde los aspectos lingüísticos, disciplinares y situacionales, que se proponen



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

en el desarrollo del taller. Por otra parte, sería importante para futuros estudios analizar la correlación entre las estrategias de autorregulación en los momentos del proceso de escritura y la calidad de los textos elaborados.

Los recursos digitales utilizados actuaron como motivadores, detonantes y orientadores para el accionar de las estrategias de autorregulación en los estudiantes. Estos se integraron a la estructura didáctica del taller, enlazando la teoría, el saber disciplinar, la producción textual y la diversificación de fuentes de información. Sin embargo, su uso está determinado por las rutas de aprendizaje autónomo que construye y aplica cada estudiante, a partir de sus saberes previos, experiencia en el tipo de texto, desarrollo cognitivo y trabajo colaborativo.

Referencias

CASTELLÓ, M. “Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado”. *En Textos*, v. 50, p. 21-29, 2009.

CEBALLOS ALMERAYA, J. M. “Google Drive como entorno virtual de investigación científica para el desarrollo de la escritura académica”. *En Didac*, n. 75, p. 14-21, 2020. Disponible en <https://didac.iberomex.mx/index.php/didac/article/view/33>

GALLEN TORRES, C. Y TELLO FONTS, I. “Percepción del alumnado de traducción de la Universidad Internacional de Valencia (VIU) sobre el ciberplagio académico”. *En Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, v. 11, n. 2, p. 90-117, 2017. Disponible en <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.563>

HENAO, O. **La enseñanza virtual en la educación superior**. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES, 2002.

IRANZO GARCÍA, P.; FORÉS MIRAVALLS, A. Escritura reflexiva y autorregulación competencial a través de los blogs en la universidad. En: Londoño Orozco G., y CANO GARCÍA, E. (ed). **Formación y evaluación por competencias en educación superior**. Bogotá: Ediciones Unisalle, 2015. p. 133-150.

KNOBEL, M. y KALMAN, J. (2018). “El aprendizaje docente, las tecnologías digitales y las nuevas prácticas de lenguaje”. En: KNOBEL, M. y KALMAN, J. (ed). **Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje: Posibilidades de formación en el giro digital**. México: Ediciones SM, 2018. p. 17-45.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ORTEGA, GONZÁLEZ, M.; PATRÓN ESPINOSA, F.; LÓPEZ ALVARADO, N.; PACHECO CHÁVEZ, V. “Autorregulación de las interacciones escritoras: una aproximación metodológica con universitarios”. *En Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250038, n. 07, p. 1-26, 2020. Disponible en <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250038>

POZO, J. **Aprender en tiempos revueltos. la nueva ciencia del aprendizaje**. Madrid: Alianza Editorial, 2016.

RINCÓN CAMACHO, L.; SANABRIA RODRÍGUEZ, L. B.; LÓPEZ VARGAS, O. Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos. *En Folios*, v. 1, n. 43, p. 59.75. 2016. Disponible en <https://doi.org/10.17227/0123487043folios59.76>

STROBL, C.; AILHAUD, E.; BENETOS, K.; DEVITT, A.; KRUSE, O.; PROSKE, A. y RAPP, C. “Digital support for academic writing: A review of technologies and Pedagogie”. *En Computers & Education*, n. 131, p. 33–48, 2019.

VALVERDE GONZÁLEZ, M. T. Escritura académica con Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior. *En Revista De Educación a Distancia (RED)*, v. 18, n. 58, p. 1-21, 2018. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/red/58/14>

VAN DIJCK, J. **The culture of connectivity**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Recebido em: 14/10/2020

Aprovado em: 04/11/2020

Publicado em: 28/12/2020



Historiar: a metodologia da sala de aula invertida no ensino de história

Historiar: flipped classroom methodology in history teaching

Historiar: la metodologio de la inversigita lernoâmbro en la instruado de historio

Paulo Roberto Krüger¹⁰

Resumo

As Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a *internet* são ferramentas cada vez mais presentes no processo de ensino-aprendizagem, porém, ainda enfrenta-se resistência e dificuldades na sua utilização em sala de aula, mesmo sendo comum encontrar alunas(os) portando *notebooks*, *tablets* e, principalmente, *smartphones*, geralmente, conectados à rede mundial de computadores. Ainda assim, essas(es) alunas(os) não necessariamente fazem uso pedagógico das TDICs em sala de aula. Este artigo é resultado de um projeto que buscou utilizar esses equipamentos e o acesso à *internet* para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de História. Assim, foi utilizada à Sala de Aula Invertida, metodologia sistematizada por Jonathan Bergmann e Aaron Sams, propondo a antecipação instrucional e destinando o espaço da sala de aula – encontro presenciais – para o desenvolvimento de atividades e aprofundamento temático. Tal proposta busca valorizar o uso dessas tecnologias em sala de aula e fora dela, transformando-as em ferramentas pedagógicas para auxiliar o Ensino. No decorrer da pesquisa foi possível verificar algumas possibilidades e dificuldades na utilização dessa metodologia ativa, como os vícios educacionais – uso em larga escala de uma proposta de educação bancária, criticada por Paulo Freire, e os ganhos – em sala de aula houve aumento da produtividade e interações, quando a metodologia da Sala de Aula Invertida se efetivou. Uma prática recorrente foi o conflito entre a “barganha” e a autonomia das(os) alunas(os), mesmo assim, o saldo da pesquisa apresentou resultados satisfatórios no desempenho geral das turmas pesquisadas.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. TDICs. Aprendizagem.

Abstract

Digital Information and Communication Technologies (DICTs) and the internet are tools increasingly present in the teaching-learning process, however, it still faces resistance and difficulties in their use in the classroom, even though it is common to find students using notebooks, tablets and, mainly, smartphones, generally connected to

¹⁰ Mestre em História pela Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal do Paraná – *Campus* Ivaiporã. E-mail: paulo.kruger@ifpr.edu.br.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

the world wide web. Even so, these students do not necessarily make pedagogical use of these DICTs in the classroom. This paper is the result of a project that aimed to use these equipment and internet access to improve the teaching-learning process of History. Thus, it was used the Inverted Classroom, a methodology systematized by Jonathan Bergmann and Aaron Sams, proposing instructional anticipation and allocating the classroom space - face-to-face meetings - for the development of activities and thematic deepening. This proposal aims to value the use of these technologies inside and outside of the classroom, transforming them into pedagogical tools to assist teaching. During the research, it was possible to verify some possibilities and difficulties in the use of this active methodology, such as educational addictions - large-scale use of a banking education proposal, criticized by Paulo Freire, and the gains - in the classroom there was an increase in productivity and interactions, when the Inverted Classroom methodology became effective. A recurring practice was the clash between the “bargaining” and the autonomy of the students. Even so, the balance of the research showed satisfactory results in the general performance of the groups surveyed.

Keywords: Active Methodologies. DICTs. Learning.

Resumo

La Digitalaj Teknologioj de Informado kaj Komunikado (DTIK-oj) kaj *interreto* estas iloj ĉiam pli ĉeestaj en la instru-lernada procezo, sed, oni ankoraŭ alfrontas rezistemon kaj malfacilaĵoj en ilia utiligado en la lernoĉambroj, eĉ se estas komune trovi lernantojn kiuj uzadas tekkomputilojn kaj, precipe, saĝtelefonojn, ĝenerale konektitaj al la tutmonda komputila teksaĵo. Tamen, tiuj lernantoj ne necese faras pedagogian uzon de la DTIK-oj en la lernoĉambro. Tiu ĉi artikolo rezultas el projekto kiu celis utiligi tiajn ilojn kaj retaliro por plibonigi la instrulernadan procezon de Historio. Tiel, oni uzis la Inversigitan Lernoĉambro, metodologio sistemigita de Jonathan Bergmann kaj Aaron Sams, kiu proponas la instruigan antaŭaliron kaj uzas la lernoĉambro spacon – ĉeestaj renkontiĝoj – por disvolviĝo de aktivecoj kaj pliprofundiĝo en la temoj. Tiu propono valorigas la uzon de tiuj teknologioj en kaj for la lernoĉambroj, igante ilin en pedagogiaj iloj por helpi dum la instruado. Dum la esploro estis eble konstati kelkajn eblecojn kaj malfacilaĵoj en la uzado de tiu aktiva metodologio, kiel ekzemple la “edukigaj malvirtoj” – larĝskala uzado de laŭbanka edukado, kritikita de Paŭlo Freire, kaj la avantaĝojn, ĉar en la lernoĉambro estis kreskigo de la produktiveco kaj interagadoj, dum la metodologio de Inversigita Lernoĉambro estis provita. Rekursa agado estis la konflikto inter “ŝanĝado” kaj aŭtonomeco de la lernantoj, eĉ tiel la kalkuloj de la esplorado prezentis satigajn rezultojn en la ĝenerala elmontriĝo de la esploritaj grupoj.

Ŝlosilvortoj: Aktivaj Metodologioj. DTIKoj. Lernado.

1. INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas são uma realidade em nossa sociedade, não por acaso a presença de equipamentos eletrônicos como *smartphone*, *tablets*, computadores e outros, são cada vez mais frequentes nas mãos das(os) alunas(os) em sala de aula, mas



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

isso não significa que elas(es) estejam os usando para melhorar a sua aprendizagem. Devido essa realidade, observa-se como oportuno o uso desses equipamentos para auxiliar a atividade de ensino-aprendizagem. Assim, recorre-se à Sala de Aula Invertida¹¹, metodologia criada por Bergmann e Sams (2017), e a discussão sobre tecnologia em sala de aula (TAJRA, 2012; MORÁN, 2015; VALENTE, 2014a; VALENTE, 2014b), para debater a utilização de equipamentos tecnológicos como ferramentas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, visando a inversão da prática de ensino tradicional em que a(o) aluna(o) tem a exposição teórica na sala de aula e em casa realiza tarefas, e aumentando a eficácia de atendimento do(a) professor(a) em sala de aula, propondo autonomia de estudos às(aos) alunas(os).

Este artigo é resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido no Instituto Federal do Paraná – *Campus* Ivaiporã, intitulado “Metodologia da Sala de Aula Invertida para o ensino de História do Japão no Ensino Médio”. Esse projeto teve início em novembro de 2017 com previsão de término no início do primeiro semestre de 2019. Como pode se observar pelo título do artigo, o projeto ganhou dimensões maiores, não se restringindo unicamente a temática de História do Japão.

É importante ressaltar que o IFPR – *Campus* Ivaiporã possui uma infraestrutura tecnológica composta de: laboratórios de física, de eletrotécnica, de agroecologia e de informática, bem como uma biblioteca estruturada com bibliografias pertinentes às disciplinas e com microcomputadores com acesso à *internet*. A instituição ainda oferece acesso *wi-fi* à rede mundial de computadores às(aos) alunas(os) e a possibilidade de atendê-las(os) no contraturno, para sanar dúvidas conteudistas e desenvolver projetos de pesquisa e extensão.

O objetivo do projeto era propor a introdução de uma nova temática histórica para as(os) alunas(os) – História do Japão – bem como verificar a eficácia da metodologia de Sala de Aula Invertida. Como exercício para verificar a receptividade

¹¹ A Sala de Aula Invertida é uma abordagem enquadrada nas chamadas Metodologias Ativas de Aprendizagem. Para José Morán (2015), as metodologias são estratégias para alcançar os objetivos pretendidos, desse modo, se a intenção é tornar as(os) alunas(os) mais participativas(os), a metodologia precisa fazer como que elas(es) se envolvam mais nas atividades. José Armando Valente (2014) vê na aprendizagem ativa como uma possibilidade da(o) aluna(o) assumir a postura ativa em relação a sua aprendizagem, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e construindo conhecimentos.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

das(os) alunas(os), foi proposto o desenvolvimento de aulas seguindo essa metodologia. Foram elaborando *podcasts* e materiais teóricos distribuídos via *internet*, além da realização de atividades práticas e teóricas em sala de aula. Assim, devido a aceitação demonstrada o projeto foi ampliado para acompanhar o ano letivo da disciplina de História nas turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica e Informática do IFPR – *Campus Ivaiporã*.

Também objetiva-se dar maior significação para os recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, observar e avaliar ações (escrita, discussões, anotações, etc.) das(os) alunas(os) diante a prática de estudos e propiciar uma nova forma de estudos. Assim, para aferir os resultados do projeto as(os) alunas(os) responderam um questionário quali-quantitativo inicial e tiveram seu desempenho acompanhado por meio do desenvolvimento de trabalhos, relatórios e avaliações, que resultaram em seus conceitos bimestrais.

O artigo foi dividido em quatro partes para facilitar a sua compreensão e o seu encadeamento: o referencial teórico e metodológico; as características das turmas, obtidas por meio de um questionário respondido antes da aplicação das aulas seguindo a metodologia da Sala de Aula Invertida; desenvolvimento do canal Historiar e o processo de criação de *podcasts*; e os resultados da pesquisa.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O projeto foi desenvolvido em cinco etapas: pesquisa bibliográfica sobre a metodologia da Sala de Aula Invertida e tecnologia no ensino; produção de material de apoio (*podcasts*, textos, slides, etc.); aplicação de metodologia da Sala de Aula Invertida para os temas curriculares apresentados nas ementas das turmas; e regências – aulas mesclando a metodologia Tradicional com a Sala de Aula Invertida – somadas ao desenvolvimento de trabalhos e avaliações.

Como a metodologia da Sala de Aula Invertida propõe uma necessidade das(os) alunas(os) se prepararem para a aula em suas próprias casas, optou-se em utilizar o *e-mail* e as redes sociais para disponibilizar arquivos em “pdf” (material didático, *slides* e textos de apoio), bem como os *podcasts* sobre as temáticas das aulas.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Quanto a aplicação da metodologia da Sala de Aula Invertida seguiu-se uma rotina desenvolvida por Bergmann e Sams, na qual foi realizado um processo de instrução para que as(os) alunas(os) criassem uma prática de acompanhamento dos materiais, sugerindo que: ao desenvolverem as atividades em casa, elas(es) se afastassem das distrações para poderem acompanhar o *podcast* ou outro material enviado; no caso da mídia *podcast* as(os) alunas(os) foram estimuladas(os) a utilizarem a função pausar e retroceder, para que pudessem anotar¹² e rever alguns pontos considerados importantes; em sala de aula o professor dedicaria os instantes iniciais para discussão sobre o material disponibilizado antecipadamente às(aos) alunas(os), sendo que as anotações poderiam se tornar importantes para o surgimento de questões durante a primeira etapa da aula; só depois da etapa de questionamentos e respostas é que são apresentadas as atividades do dia, para serem realizadas em sala de aula. Nessa nova rotina a função do(a) professor(a) também sofre modificações, deixando de ser um(a) transmissor(a) de informações e assumindo uma postura de orientador(a)/tutor(a) (BERMANN; SAMS, 2017, p. 11-12).

Assim, as regências tiveram o intuito de desenvolver trabalhos práticos, trabalhos teóricos, discussões e avaliações, permitindo um aprofundamento de assuntos que poderiam ser sugeridos pelas(os) próprias(os) alunas(os). Quando foi necessário a aula presencial também ganhou reforços expositivos, aos moldes do ensino tradicional.

O início do projeto foi precedido de um questionário quali-quantitativo. Com esse questionário pretendia-se fazer o levantamento de dados sobre a presença de equipamentos tecnológicos na vida das(os) alunas(os), sua capacidade de acesso à rede mundial de computadores, suas noções quanto as aulas e a Metodologia da Sala de Aula Invertida.

No método quantitativo, os pesquisadores valem-se de amostras amplas e de informações numéricas, enquanto que no qualitativo as amostras são reduzidas, os dados são analisados em seu conteúdo

¹² Os autores sugerem o método Cornell de anotações para as(os) alunas(os), “em que transcrevem os pontos importantes, registram quaisquer dúvidas que lhe ocorram e resumem o conteúdo aprendido. Os alunos que praticam esse modelo de anotação geralmente levam para a sala de aula questões pertinentes que nos ajudam a abordar controvérsias e equívocos comuns” (BERMANN; SAMS, 2017, p. 12).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

psicossocial e os instrumentos de coleta não são estruturados (LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 269).

A escolha pela elaboração do questionário quali-quantitativo ocorreu devido às possibilidades de interpretação e cruzamentos de informações, ainda mais por conta do grupo pesquisado ser relativamente pequeno. Assim, esses dados puderam apresentar o quadro geral das turmas em que a Metodologia da Sala de Aula Invertida foi aplicada.

3. CARACTERÍSTICAS DAS TURMAS

Foi aplicado um questionário quali-quantitativo, no início do 2º bimestre do ano letivo de 2018, às(aos) alunas(os) de 1º e 2º anos dos cursos de Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica e Informática. A partir deste questionário foi possível traçar uma rota e verificar a possibilidade de desenvolver o projeto de aplicação de aulas via Metodologia da Sala de Aula Invertida. Responderam ao questionário 129 alunas(os), sendo que 48,1% eram do curso Integrado em Informática e as(os) outras(os) 51,9% do curso Integrado em Eletrotécnica, sendo equilibrada a quantidade de alunas(os) nas turmas de 1º e 2º anos – 49,6% e 50,4% respectivamente. O questionário abrangia quatro aspectos: sobre o acesso à *internet*; sobre a sala de aula; sobre tarefas/deveres de casa; e sobre a metodologia da Sala de Aula Invertida.

3.1 SOBRE O ACESSO À *INTERNET*

A estratégia para a aplicação da metodologia necessitava que as(os) alunas(os) possuíssem recurso tecnológico e acesso à *internet*, assim, a primeira parte do questionário identificou que apenas uma(um) das(os) 129 alunas(os) pesquisados não possuía *smartphone* e/ou computador e que apenas duas(ois) não possuíam acesso à *internet* fora do IFPR – *Campus* Ivaiporã. Para solucionar o problema que poderia surgir em relação a essas(es) alunas(os) foi sugerido o seguinte: para quem, por uma razão ou outra, não possuísse o suporte tecnológico, poderia frequentar, se possível, o *Campus* no contraturno e utilizar seus laboratórios ou computadores da biblioteca; já no caso do acesso à *internet*, a solução era mais simples, a(o) aluna(o) com dificuldade de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

acesso poderia fazer o *download* dos arquivos enquanto estivesse em seu turno de aula no IFPR; para casos extremos foi possibilitado o envio via *bluetooth*, *pen-drive*, ou mesmo entrega do material de forma impressa.

Questionadas(os) sobre a utilização da *internet* como recurso de ensino, mais de 97% das(os) alunas(os) consideram que ela deveria ser utilizada pelos(as) professores(as) como ferramenta para auxiliar nos estudos das(os) alunas(os). O tempo de conexão também foi questionado, e 89% das(os) alunas(os) na pesquisa informaram que ficam conectados por mais de três horas diárias na *internet*, sendo que 34,1% do total pesquisado passam mais de 9 horas diárias conectados à *internet*. Questionadas(os) se utilizam a *internet* como ferramenta de estudos, a resposta foi quase unânime, apenas um(a) pesquisado(a) informou que não fazer esse uso. Ainda assim, mais de 78% informaram que utilizam a *internet* no máximo 2 horas diárias como suporte para os estudos.

Isso mostrou a possibilidade direta de uso da *internet* e tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem desse grupo de alunas(os). Mas ainda pode-se notar uma certa resistência por parte de alguns(mas) professores(as), em torno da discussão sobre o uso de tecnologias como ferramentas de suporte para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, cada vez mais esse debate torna-se latente em conselhos de classe e reuniões de início de ano em todos os níveis de ensino. O professor Leandro Karnal, a partir da metáfora de Umberto Eco, verifica que no campo da educação estão presentes os apocalípticos, que não aceitam os novos recursos que surgem, e os integrados, que abraçam e vivem a tecnologia. Essa disputa no magistério se dá, segundo Karnal, devido a diferença geracional dos professores, os mais velhos com certo afastamento da tecnologia e os mais novos que se aproximando dela, mas a grande questão é que as “máquinas não melhoram, em si, o conhecimento ou a criatividade”, mas o seu aparecimento gera receio em alguns (KARNAL, 2017, p. 92).

Para Tajra (2012, p. 126), a *internet* potencializa as trocas entre professores e alunos, desde que tomando as devidas precauções, como verificação de fontes e confiabilidade de sites e portais. Essa ferramenta, junto com aparelhos tecnológicos, pode vir a ser fonte de pesquisas rápidas, garantindo o acesso à vários materiais para



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

potencializar as aulas. Morán (2015, p. 23-24) afirma que escolas mais conectadas podem integrar a sala de aula com outros espaços, sejam da escola, dos bairros da cidade e espaços virtuais de aprendizagem, ampliando a difusão de informações, atividades e projetos por meio de ambientes virtuais. De certa forma, as tecnologias abrem espaço para uma comunicação mais horizontalizada, usando as diversas redes – individuais ou coletivas – e combinando os ambientes formais e informais (redes sociais, blogs, etc.).

Assim como as(os) alunas(os), a partir do questionário respondido, compreendem a importância das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), as(os) professores(as) precisam aproveitar estrategicamente essa possibilidade. Segundo Valente (2014a, p. 145), as TDICs tornaram-se muito úteis na educação, pois permitem agilizar o processo de busca e acesso às informações, ainda mais quando conectadas à *internet*, porém, a navegação da(o) aluna(o) deve ser orientada pelo(a) professor(a), para que esse processo seja compreendido e utilizado de forma adequada.

3.2 SOBRE A SALA DE AULA

Nesse ponto a intenção foi verificar o aproveitamento das(os) alunas(os) em relação a duração das aulas (Tabela 1). Também foi aberto espaço para sugestões das(os) alunas(os) aos(às) professores(as) para aprimorarem suas aulas, buscando reduzir a desatenção das(os) educandas(os) (Tabela 2). As(os) questionadas(os) foram orientadas(os) a responder este ponto levando em consideração todas as áreas de conhecimento – todas as disciplinas.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

TABELA 1		
SOBRE O QUE LEVA OS ALUNOS A PERDEREM A ATENÇÃO DURANTE A AULA		
ARGUMENTO	RESPOSTAS	PERCENTUAL
Aulas com duração muito longas	63	48,8%
Aulas de caráter expositivo (professor(a) fala e alunos acompanham)	26	20,2%
Poucas atividades práticas	42	32,6%
Muitas atividades práticas	10	7,8%
Conversar paralelas (assuntos aleatórios desenvolvidos pelas(os) colegas)	76	58,9%
Interesse maior na navegação na <i>internet</i> (redes sociais, jogos, sites e portais aleatórios)	22	17,1%
Falta de interesse nos assuntos/conteúdos trabalhados por professoras(es)	26	20,2%
Não considera relevantes os assuntos trabalhados em sala de aula	8	6,2%
Estar cansado ou sonolento por ter dormido tarde e/ou pouco	45	34,9%
Estar com problemas pessoais que envolvam família, amigos e/ou relacionamentos afetivos	23	17,8%

Tabela 1 - Questionamento sobre razões da perda de atenção das(os) alunas(os) durante as aulas. Cada pesquisada(o) poderia responder mais do que um argumento.

TABELA 2		
PADRONIZAÇÃO DAS RESPOSTAS (OPINIÕES)		
DAS(OS) ALUNAS(OS) SOBRE SUGESTÕES PARA AS AULAS		
ENQUADRAMENTO DAS RESPOSTAS	RESPOSTAS	PERCENTUAL
Utilização de recursos digitais, redes sociais e atividades práticas	51	39,5%
Não opinou e/ou considerou adequada a postura dos(as) professores(as)	37	28,7%
Redução do tempo de aula e pouca compreensão do processo de ensino-aprendizagem	26	20,2%
Aplicação de medidas rígidas	9	7,0%
Reforço da prática de aulas tradicionais	6	4,7%

Tabela 2 - Padronização das respostas discursivas dos alunos pesquisados sobre sugestões aos(as) professores(as) quanto suas aulas. Na elaboração da tabela foram mantidas todas as respostas das(os) alunas(os) pesquisados, mesmo ocorrendo a transferência de alguns(mas) alunos(as).

Ao observar as Tabelas 1 e 2 é possível verificar que os maiores problemas citados pelas(os) alunas(os) atingem a dinâmica das aulas, que são consideradas pouco práticas e longas, com característica predominante do ensino tradicional. Observa-se ainda a consciência de parte das(os) alunas(os) da existência de “conversas paralelas” e da qualidade do seu sono diário, uma realidade do IFPR – *Campus Ivaiporã*, já que pode-se notar alunos sonolentos e aqueles que preferem utilizar a segunda condução (ônibus) da manhã e/ou da tarde para se dirigirem à escola, fazendo com que alguns cheguem atrasadas(os), já no decurso da primeira aula (7:30 até 8:15 – manhãs; e 13:20 até 14:05 – tardes).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

As(os) alunas(os) também sugerem como estratégias a redução do tempo das aulas e a ampliação de atividades práticas, bem como o uso de recursos digitais e das redes sociais. O que mostra que nossa escola, apesar de bem estruturada ainda mantém uma estrutura educacional do século XIX, com aulas longas, expositivas, tendo o professor como protagonista em sala de aula, pois ele é detentor e transmissor de informações. Isso nos remete ao que Paulo Freire chamou de ensino bancário, uma ideia de que o(a) professor(a) estabelece aulas narrativas/dissertativas a partir de conteúdos “petrificados” e desconectados da totalidade, onde a(o) aluna(o) é mera(o) ouvinte, receptor de informações (FREIRE, 2014, p. 79-80).

As metodologias ativas vão ao encontro das reivindicações das(os) alunos pesquisados, pois elas se contrapõem ao modelo “bancário” criticado por Freire. Segundo Zaluski e Oliveira (2018, p. 07), as metodologias ativas colocam as(os) alunas(os) como os agentes do seu próprio aprendizado, sendo o(a) professor(a) um agente promotor dessa aprendizagem participativa e um mediador do processo. Ou seja, é estendida uma maior autonomia à(o) aluna(o), deslocando a centralidade do processo educacional, que deixaria de ser o educador e passaria a ser o educando.

3.3 SOBRE TAREFAS/DEVERES DE CASA

As(os) alunas(os) foram questionadas(os) quanto ao recebimento de tarefas/deveres de casa, nesse aspecto 89,1% das(os) pesquisadas(os) informaram que recebem as atividades complementares para serem realizadas no período em que não estão no colégio. Das(os) 129 pesquisadas(os) 58,9% (setenta e seis) informaram que a quantidade dessas atividades é suficientemente adequada, 39,5% (cinquenta e um) informaram que há uma grande quantidade de atividades, ou seja, que excede o suficiente, sendo que apenas 1,6% (duas(ois) alunas(os)) informaram que a quantidade de tarefas/deveres de casa são insuficientes.

Para aprofundar a relação das(os) alunas(os) com o desenvolvimento das atividades de tarefas/deveres de casa, foram realizados outros questionamentos. Abaixo seguem os Gráficos 1 e 2 representando o questionamento sobre a realização/produção e



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

o grau de importância das tarefas/deveres, sendo seguidos da Tabela 3, que apresenta as dificuldades na execução dessas tarefas/deveres:

GRÁFICO 1

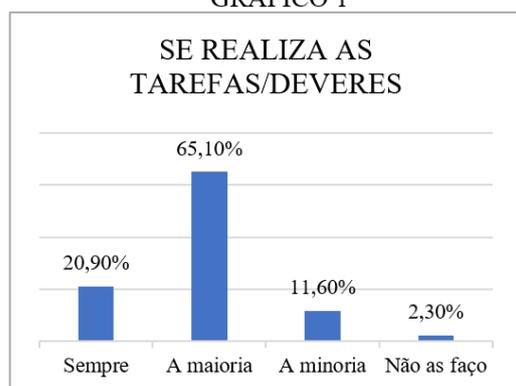


Gráfico 1 - Percentual referente a realização das tarefas/deveres. Dado referente às atividades enviadas de todas as disciplinas.

GRÁFICO 2

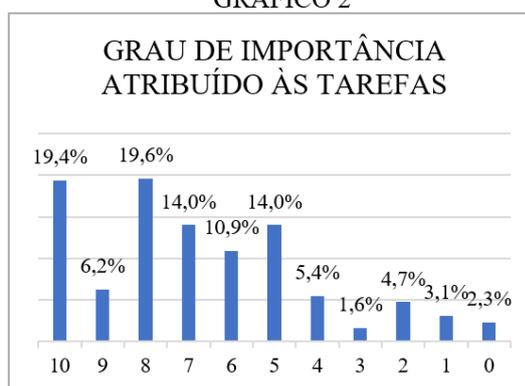


Gráfico 2 - Atribuição de importância das tarefas/deveres de casa. Atribuição na escala de 0 (sem importância) até 10 (muito importante).

TABELA 3 SOBRE AS DIFICULDADES ENFRENTADAS NA REALIZAÇÃO DAS TAREFAS/DEVERES DE CASA		
ARGUMENTO	RESPOSTAS	PERCENTUAL
A existência de muitas tarefas dificulta a realização de todas elas	71	55,0%
Tenho dificuldades de aplicar o que foi trabalhado em sala quando estou sozinho(a) em casa	33	25,6%
Trabalho, por isso não consigo fazer as tarefas ou parte delas	6	4,7%
Não faço as tarefas por não gostar de tarefas de casa	16	12,4%
Realizo outras atividades (obrigatórias) que consomem tempo, por isso não tenho tempo suficiente para a realização das tarefas	29	22,5%
Prefiro dedicar meu tempo à outras atividades (não obrigatórias), por isso deixo as tarefas em segundo plano	23	17,8%
Discordo da existência de dificuldades para a realização das tarefas, sempre as realizo	21	16,3%

Tabela 3 - Respostas quanto ao questionamento das maiores dificuldades encontradas pelas(os) alunas(os) na execução de tarefas/deveres de casa.

Nota-se a partir dos gráficos e da tabela é que tarefa/dever de casa é considerada por parte das(os) alunas(os) como um instrumento importante no seu processo de aprendizagem – 70,1% delas(es) atribuíram nota igual ou superior a 6, em uma escala de 0 até 10, bem como o índice de realização das atividades supera os 85%. Porém, é um pequeno grupo (16,3%) de alunas(os) que consideram não existir dificuldades na realização das tarefas/deveres de casa, enquanto as(os) demais esbarram em alguma situação que impedem a realização parcial ou total dessas atividades, essas situações



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

vão de excesso de tarefas/deveres, dificuldades de aplicar o que foi aprendido na escola no momento da realização da tarefa/dever em casa, bem como a necessidade de realizarem outras atividades não ligadas a escola.

Os autores da metodologia da Sala de Aula Invertida, Bergmann e Sams, afirmam que hoje as(os) alunas(os) se encontram sobrecarregados com atividades extracurriculares, o que afeta o seu desempenho no processo de aprendizagem, mas que eles ainda conseguem obter sua formação, mesmo que aprendendo pouco. Desse modo, o(a) professor(a) se depara com essa nova dificuldade enfrentada pelas(os) educandas(os) e também com a antiga observação de que elas(es) são distintas e que para alcançá-las(os) de maneira eficiente haveria a necessidade de uma “personalização da educação”, que é uma tarefa difícil diante a grande quantidade de alunas(os) que os(as) professores(as) atendem (BERGMANN; SAMS, 2017, p. 6).

3.3 CONHECIMENTO PRÉVIO DA METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA

As(os) alunas(os) ainda foram questionadas(os) sobre a Metodologia da Sala de Aula Invertida e se compreendem o seu funcionamento/aplicabilidade. Apenas 7% (nove) das(os) pesquisadas(os) informaram ter conhecimento da metodologia e a explicaram da seguinte forma: um aluno do 1^a ano do Ensino Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, afirmou que a Sala de Aula Invertida é “uma especie [sic] de metodologia aonde [sic] o professor propõe que os alunos pesquisem sobre determinados assuntos e prepararem por exemplo seminários falando sobre e explicando aos colegas sobre o tema”; já nas palavras de uma aluna do 2^o ano do Ensino Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, nessa metodologia “O professor passa o conteúdo para os alunos por meio de áudio ou vídeo em casa e só usa o tempo de aula para tirar algumas dúvidas dos alunos”.

Nota-se que a compreensão das(os) alunos sobre a metodologia da Sala de Aula Invertida é relativamente vaga e superficial. Nas duas falas citadas, a impressão dada sobre a metodologia é a de que apenas ocorre uma transferência de responsabilidade do(a) professor(a) para a(o) aluna(o). Porém, o que ocorre é o aumento da autonomia



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

da(o) aluna(o) em relação ao seu aprendizado, propondo que esta(e) entre em contato com os temas de estudo antecipadamente, antes da aula presencial, para que neste momento ocorra o aprofundamento dos assuntos, trocas de impressões, debates sobre a temática, bem como o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas, onde o(a) professor(a) atua orientando a classe em grupos ou individualmente.

As TDICs tornam-se, nessa relação professor(a)-aluna(o), um instrumento fundamental, pois permite levar as informações/temas/conteúdos às(aos) alunas(os) de forma antecipada, e quando usado em sala de aula, auxilia na obtenção de respostas mais rápidas e buscas por informações pertinentes para a resolução das atividades propostas. A centralidade no processo de ensino-aprendizagem passa a ser a(o) aluna(o), que, sob a orientação do(a) professor(a), assume maiores responsabilidades por seu aprendizado.

4. CANAL HISTORIAN E *PODCASTS*

O Canal Historiar, “hospedado” no portal castbox.fm, pode ser acessado via *smartphone*, *tablets*, *notebook*, microcomputadores e outros aparelhos capazes de acessar a *internet*. Esse canal foi desenvolvido com o intuito de armazenar os conteúdos de História para que as(os) alunas(os) pudessem acessá-los quando fosse necessário. A plataforma Castbox suporta *podcasts*, que aqui é entendido como uma mídia digital que transmite informações em formato de áudio, que pode ser comparada com uma rádio sob demanda, desse modo, atendendo um público-alvo específico. A opção de utilizar *podcasts* ocorreu devido à falta de tempo hábil para a produção de vídeos digitais, que requerem outras habilidades e domínio de *softwares* mais complexos. Abaixo é possível ver a Imagem 1, que apresenta o *layout* do Canal Historiar no aplicativo para *smartphone* e no navegador de *internet*.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

IMAGEM 1

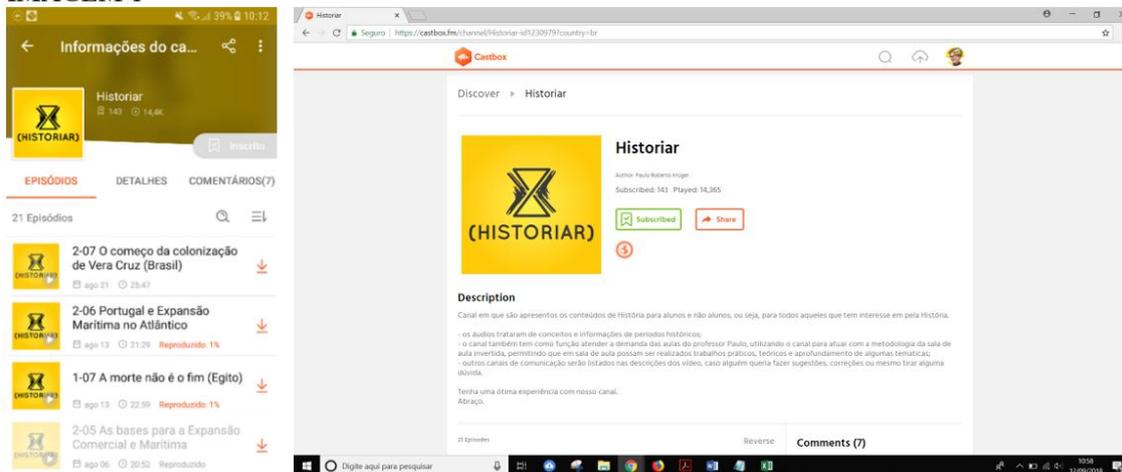


Imagem 1 - Layout do Canal Historiar no aplicativo Castbox (esquerda) e no portal do Castbox (direita).

A programação do canal teve início no dia 12 de abril de 2018, sendo alimentada periodicamente, sempre antecedendo as aulas presenciais. Os “programas” em formato de *podcasts* foram elaborados para possuírem duração média de 20 minutos, para tanto, foi desenvolvida uma metodologia de produção, que seguiam os seguintes passos:

1. Leitura, fichamento e resumo sobre a temática pretendida;
2. Elaboração de roteiro dos conteúdos, norteados pela ementa da disciplina de História. Também foram apresentados curiosidades e aprofundamentos de alguns conceitos e fatos históricos;
3. Gravação e mixagem da locução, utilizando *hardwares* de gravação – microfone e interface de áudio da Behringer – e o *software* Audacity. Depois da gravação e edição da locução (retirada de ruídos e intervalos extensos) o áudio era mixado com efeitos sonoros (músicas e efeitos), criando uma divisão do tema – período histórico, curiosidade, aprofundamento etc.;
4. Envio do *podcast* para a plataforma Castbox e difusão do *link* de acesso para as(os) alunos, via redes sociais.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Foram produzidos 21¹³ (vinte e um) programas, resultando em pouco mais de 7 (sete) horas de conteúdo, divididas entre as turmas de 1ª e 2º anos. Com frequência foram produzidos outros materiais, disponibilizados via redes sociais e e-mail das turmas, com textos complementares, bem como atividades didáticas que foram elaboradas em sala de aula.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o ano letivo de 2018, a metodologia da Sala de Aula Invertida foi utilizada no segundo, terceiro e quarto bimestres. Durante o primeiro bimestre as aulas foram expositivas e com a realização de trabalhos e avaliações, nos bimestres seguintes a estruturação das aulas seguiram o processo de antecipação instrucional para depois seguir o desenvolvimento de encontros presenciais e de atividades pedagógicas. Via de regra seguiu-se o seguinte:

1. Envio, com ao menos uma semana de antecedência, do programa em *podcast* sobre o tema abordado nas aulas seguintes¹⁴, sendo sempre **sugerida** a realização de um relatório (seguindo o modelo da anotação Cornell);
2. Aula presencial composta por duas ou três partes, podendo variar de acordo com cada encontro ocorrido:
 - a. Primeira parte: momento em que as(os) alunas(os) apresentavam dúvidas quanto ao conteúdo apresentado pelo programa de *podcast*;
 - b. Segunda parte: aprofundamento de conceito ou fato histórico;

¹³ Títulos dos programas para as turmas de 1º ano: "001 - Introdução à Metodologia de Sala de Aula Invertida"; "1-01 A Terra Entre Rios (Mesopotâmia)"; "1-02 Hebreus e o Monoteísmo Ético"; "1-03 Os conquistadores do mediterrâneo (Fenícios)"; "1-04 Império Persa, o primeiro grande império mundial (Persas)"; "1-05 O Egito é uma dádiva do Nilo?"; "1-06 Desenvolvimento do Estado Faraônico"; "1-07 A morte não é o fim (Egito)"; "1-08 Monarquia Romana – Lenda e História"; "1-09 A 'Coisa Pública' Romana"; "1-10 Império Romano - 'O Umbigo do Mundo'". Títulos de programas para as turmas de 2º ano: "001 - Introdução à Metodologia de Sala de Aula Invertida"; "2-01 (A) Quem são os Bárbaros? (Povos Bárbaros)"; "2-01 (B) Bem-vindo às Trevas (Conceito de Idade Média)"; "2-02 O Ocidente Medieval nasceu das ruínas do mundo romano (o Reino Franco)"; "2-03 Justiniano I o Imperador Bizantino (O Império Bizantino)"; "2-04 Idade Média - Sociedade Feudal (Feudalismo)"; "2-05 As bases para a Expansão Comercial e Marítima"; "2-06 Portugal e Expansão Marítima no Atlântico"; "2-07 O começo da colonização de Vera Cruz (Brasil)"; "2-08 Formação Mítica do Japão"; "2-09 Japão Pré-Histórico".

¹⁴ Um programa de *podcast* poderia ser utilizado, junto com outras atividades em sala de aula, para mais de um encontro presencial (que possuíam 1h30 de duração cada).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

c. Terceira parte: realização de atividade pedagógica.

3. Atividades e Avaliações: ações que se desenvolveram de acordo com o ritmo e desempenho das turmas. Em alguns momentos as avaliações foram usadas, por notar a dificuldade de adaptação a metodologia. Em outros momentos foram desenvolvidos trabalhos individuais e em grupo, com sua realização, preferencialmente, durante a aula presencial e sob a orientação do professor.

De certa forma, a proposta teve uma ampla aceitação no seu início, possivelmente ocasionada por seu aspecto de novidade e inserção de ferramentas eletrônicas (*smartphones*, *tablets*, computadores) e virtuais (aplicativos, redes sociais), bem como a eliminação da tarefa de casa, que foi substituída por acompanhamento dos conteúdos por meio de *podcasts* e produção de relatórios, que ocorriam em média a cada 14 e/ou 21 dias.

Durante o segundo bimestre, período de introdução da metodologia, as(os) alunas(os) foram mais participativas(os), porém, com o tempo o próprio acompanhamento dos *podcasts* passou a ser irregular e/ou atrasado, sendo necessário a utilização de aulas expositivas para manter uma sequência lógica de estudos. Para minorar as irregularidades e/ou atrasos, os relatórios sobre os programas passassem a ser obrigatórios (computando conceitos parciais aos bimestres), criando um efeito de barganha¹⁵. A obrigatoriedade trouxe um maior acompanhamento, porém, alguns trabalhos plagiados (cópias de trabalhos de colegas) foram identificados, sendo que seus autores eram abordados individualmente para que realizassem nova tentativa, em busca de estimular que todas(os) acompanhassem o processo. Esses percalços foram constantes, havendo sempre a necessidade de rememorar as práticas de acompanhamento dos *podcasts* e desenvolvimento dos relatórios.

Mas, observa-se um aumento da agilidade no processo de abordagem dos temas (conteúdos). O ritmo mais dinâmico dos encontros expositivos, quando foram

¹⁵ Para este artigo, entende-se “barganha” como um vício do ensino bancário, uma dependência que a(o) aluna(o) possui diante a realização de uma tarefa e/ou atividade. Ou seja, para a execução de um trabalho, haveria a necessidade de uma compensação em formato de conceito (nota).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

necessários, bem como aprofundamento de conceitos e fatos históricos, proporcionaram que as atividades (trabalhos, deveres, tarefas) pudessem ser realizados em sala de aula, sob a supervisão do professor, criando uma nova dinâmica, onde as(os) alunas(os) individualmente ou em grupos (dependendo do formato e necessidade das atividades) passaram a recorrer ao diálogo com o professor e entre si. A maior parte das dúvidas passaram a ser solucionadas em sala de aula e, quando necessário, as(os) alunas(os) ainda poderiam recorrer aos atendimentos no contraturno ou por contato via redes sociais.

As(os) alunas(os) que não mantinham regularidade no acompanhamento da antecipação instrucional sentiam maiores dificuldades nos encontros destinados às atividades pedagógicas. Essas(es) alunas(os) eram facilmente identificadas(os) pelo professor. Nesses casos, havia a necessidade de um acompanhamento maior e o encaminhamento para que elas(es) realizassem o acompanhamento das instruções em *podcast* em sala de aula, seguindo para a realização das atividades pedagógicas propostas, que eram mediadas e tutoradas pelo professor.

O processo de conscientização para a metodologia parece ser o mais difícil, visto os vícios que nossas(os) alunas(os) carregam desde o início de sua educação, que ainda se ampara em um princípio bancário, tal como criticado por Paulo Freire. Porém, também nota-se alguns pontos positivos, que corroboram com a afirmação de José Armando Valente, de que esse processo de antecipação do material instrucional apresenta ao menos cinco pontos positivos: a(o) aluna(o) trabalha antecipadamente com o material, respeitando seu ritmo e buscando compreender o assunto antecipadamente; a(o) aluna(o) se prepara para a aula e pode se organizar para explorar melhor o tempo presencial dos encontros (tirar dúvidas, assimilar informações); a(o) aluna(o) pode se autoavaliar, o que é benéfico para a ação do(a) professor(a), que pode adaptar as atividades e o acompanhamento de cada aluna(o); com o preparo antecipado das(os) alunas(os), o encontro presencial pode ser dedicado ao aprofundamento dos conteúdos; por fim, a realização de atividades em sala de aula proporcionam trocas sociais entre alunas(os) (VALENTE, 2014b, p. 92-93).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Essa abordagem metodológica acabou exigindo que os alunos produzissem relatórios em formato de textos e respostas discursivas nos trabalhos e avaliações desenvolvidas. Dessa forma, devido correções, constantes execuções de atividades e acompanhamento em sala de aula, foi possível observar um ganho na interpretação e na produção de texto de grande parte das(os) alunas(os)¹⁶. Abaixo, na Imagem 2, é possível observar um relatório produzido a partir da “anotação Cornell”, uma avaliação dissertativa e um trecho de trabalho desenvolvido por alunas(os) e que utilizava as redes sociais como plataforma de apresentação. Outros recursos como formulários digitais, cartazes, discussões/debates etc., também foram utilizados em sala de aula.

IMAGEM 2

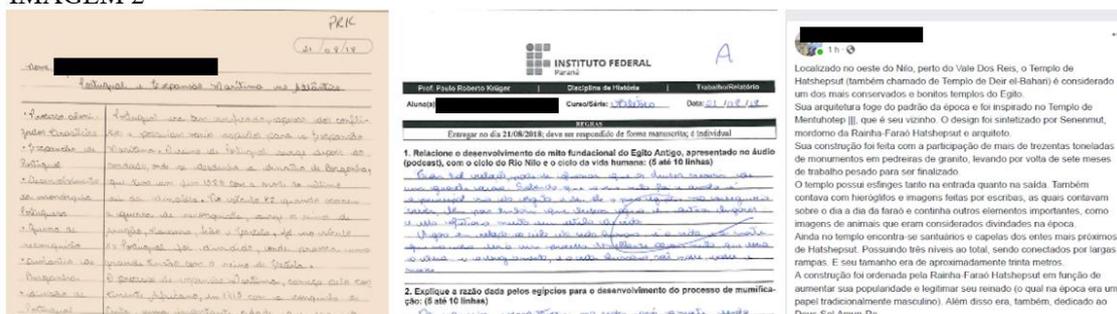


Imagem 2 – Relatório (esquerda), trabalho teórico (centro) e utilização de redes sociais para apresentação e desenvolvimento de trabalho (direita)

Vale ainda ressaltar que é possível observar melhoria no desempenho das(os) alunas(os) quando se comparam os conceitos do primeiro bimestre como os conceitos dos três bimestres seguintes – vide o Gráfico 3.

¹⁶ Aqui ainda é preciso levar em consideração o contínuo desenvolvimento que as(os) alunas(os) têm ao longo do ano letivo e as contribuições de todas as áreas do conhecimento nesse processo. Portanto, no caso de melhoria nos aspectos interpretativos, discursivos e de compreensão, não devem ser observados como mérito apenas da disciplina de História e/ou da metodologia da Sala de Aula Invertida.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

GRÁFICO 3

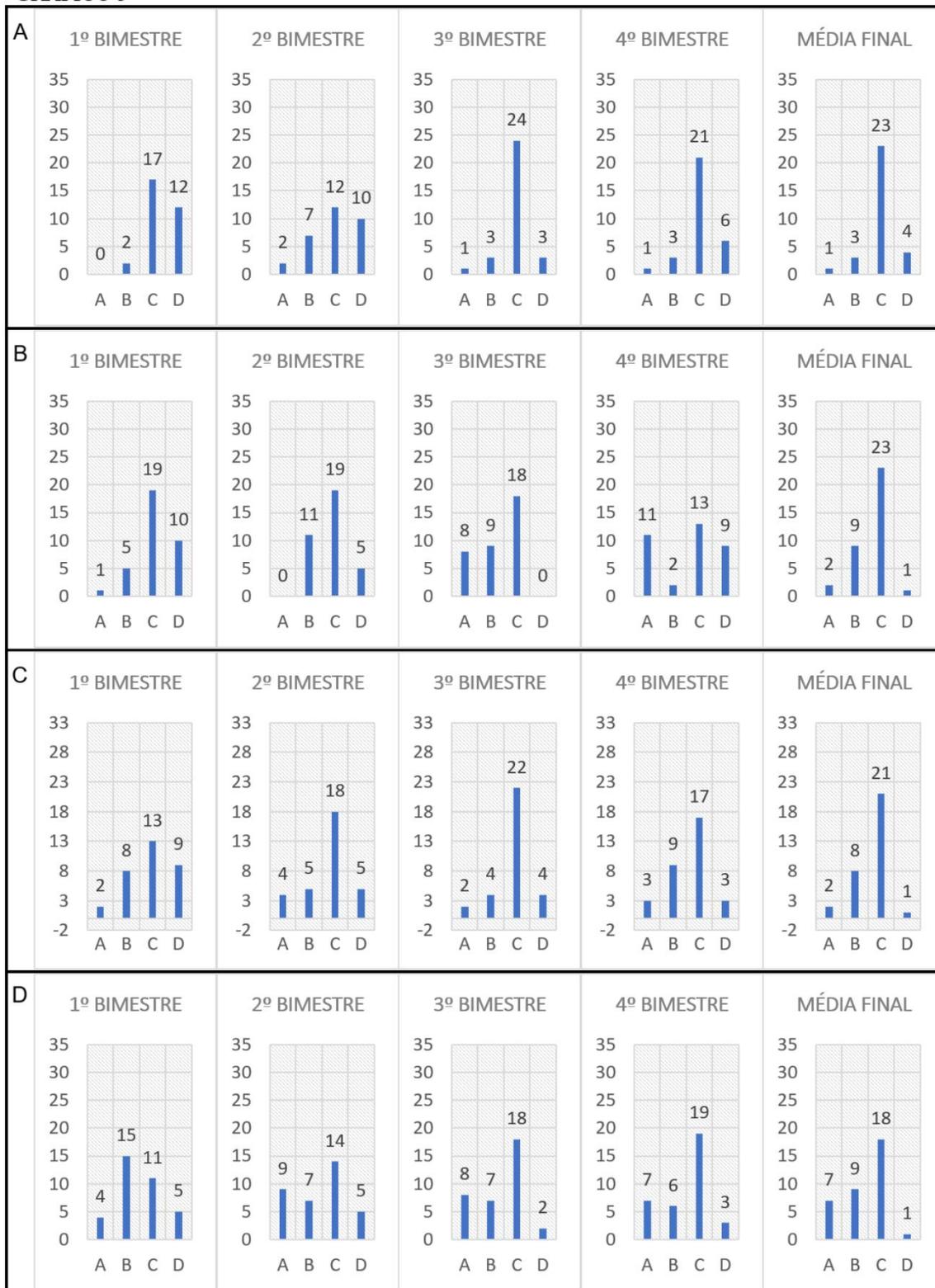


Gráfico 3 - Comparativo entre os conceitos do ano letivo de 2018 das turmas de 1º anos de Informática (A) e D.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Eletrotécnica (B) e 2º anos de Informática (C) e Eletrotécnica (D). Eixo “x” dos gráficos estão os conceitos e no eixo “y” estão as quantidades de aluno.

Pode ser observado que no segundo, terceiro e quarto bimestres a obtenção de conceito “D” (insuficiente) sempre foi igual ou inferior ao primeiro bimestre. O índice de reprovação (obtenção de conceito “D” na Média Fina) não acompanhou a tendência do primeiro bimestre. Porém, cabe ressaltar que não deve-se atribuir o mérito apenas à metodologia e observar as(os) alunas(os) apenas a partir da disciplina de História, visto que a educação é um processo e existem outros fatores internos e externos à instituição de ensino que auxiliam no desenvolvimento das(os) educandos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias e os ambientes virtuais estão cada vez mais ganhando espaço nos meios sociais, conseqüentemente nas salas de aula. Cada vez mais cedo as(os) alunas(os) portam, principalmente, *smartphones* conectados à *internet*, possibilitando o acesso à infindáveis ambientes com os mais variados formatos atrativos, que são muito mais atrativos do que a estrutura rígida das salas de aulas e das exposições tradicionais dos saberes. A academia não acompanhou o ritmo desse desenvolvimento tecnológico, bem como as escolas, principalmente as da rede pública de ensino.

São inegáveis os novos avanços tecnológicos, a própria rede 5G vem sendo discutida nos últimos anos e o acesso às tecnologias (não necessariamente a “de ponta”) tem sido barateado. Mas isso não significa que se deve transformar nossa educação em *shows* midiáticos expostos na internet, seja em formato de vídeo, *podcast*, ou outro formato de mídia. É necessário saber lidar com essa nova realidade, usando-a como uma ferramenta eficaz no processo de ensino-aprendizagem, não simplesmente adaptando-a ao sistema tradicional de ensino – exposição e cobrança de informações brevemente memorizadas.

A metodologia da Sala de Aula Invertida é uma das possibilidades que estão ao alcance dos(as) professores(as), podendo ser adaptada para todos os níveis de ensino. A intenção deste artigo foi simplesmente apresenta uma experiência da utilização dessa



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

metodologia e sinalizar para uma necessidade de inovar a mecânica de ensino, sem esquecer o papel de professor(a): mediar o processo de ensino-aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. [S.I.]: UEPG, 2015. v. II.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 2012.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**. v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014a.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**. n. 4, p. 79-97, 2014b.

ZALUSKI, Felipe Cavalheiro; OLIVEIRA, Tarcísio Dorn de. Metodologias Ativas: uma reflexão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem. In: CIET:EnPED:2018 – Educação e Tecnologias: Aprendizagem e construção do conhecimento, maio 2018, São Carlos. **Anais** São Carlos: Secretaria Geral de Educação a Distância Universidade Federal de São Carlos, 2018. p. 01-09.

Recebido em: 15/10/2020

Aprovado em: 04/11/2020

Publicado em: 28/12/2020



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Sala de Aula Invertida: limites e possibilidades em uma experiência de ensino de física em uma turma do ensino médio do IFPR - campus Coronel Vivida

Flipped Classroom: limits and possibilities in a physics teaching experience in a high school class of IFPR - campus Coronel Vivida

Inversita Klasĉambro: limoj kaj eblecoj en eksperimento pri instruado de fiziko en mezlerneja klaso de IFPR – kampuso Coronel Vivida

Vera Lúcia Medeiros de Albuquerque de Azambuja¹⁷Irineu Mário Colombo¹⁸

Resumo

A sala de aula invertida é uma estratégia em que o aluno acessa o material da aula em casa e o espaço da aula é utilizado para discussão, projetos ou resolução de exercícios. O objetivo deste estudo é testar o uso da sala de aula invertida no Componente Curricular Física no Ensino Médio, analisando limites e possibilidades a partir das impressões de alunos. Para tanto foi realizada uma pesquisa-ação com uma intervenção numa turma de primeiro ano de Ensino Médio com 38 alunos. Foram realizadas reuniões com o professor de Física e uma abordagem com os alunos explicando a proposta. O material foi disponibilizado em um grupo fechado de uma rede social. Ao final de cada aula os alunos respondiam um questionário. Alguns alunos relataram dificuldade de organizar o tempo. Alunos com dificuldade relataram poder acessar e assistir mais vezes o material e da possibilidade de realizar a preparação em diferentes velocidades. Considerações preliminares nos indicam que a estratégia pode ser utilizada no Ensino Médio, entretanto precisa-se pensar estratégias que ajudem os alunos na sua organização.

Palavras-chave: Ensino de Física. Ensino Médio. Metodologia de Ensino. Sala de Aula Invertida.

Abstract

The flipped classroom is a strategy in which the student accesses the class material at home and the classroom space is used for discussion, projects or resolution of exercises. The objective of this study is to test the use of the flipped classroom in the Physical

¹⁷ Docente do Instituto Federal do Paraná, campus Coronel Vivida. Mestre em Ciências do Movimento Humano. E-mail: vera.azambuja@ifpr.edu.br

¹⁸ Docente do Instituto Federal do Paraná, campus Pinhais. Doutor em História. Pós-doutor pela UFPR. E-mail: irineu.colombo@ifpr.edu.br



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Curricular Component in High School, analyzing limits and possibilities from the impressions of students. To this end, an action research was carried out with an intervention in a first-year high school class with 38 students. Meetings were held with the Physics teacher and an approach with students explaining the proposal. The material was made available in a closed group on a social network. At the end of each class, students answered a questionnaire. Some students reported difficulty organizing time. Students with difficulties reported being able to access and watch the material more often and the possibility of carrying out the preparation at different speeds. Preliminary considerations indicate that the strategy can be used in high school, however it is necessary to think of strategies that help students in their organization.

Keyword: Teaching Physics. High School. Teaching Methodology. Classroom.

Resumo

Inversita klasĉambro estas strategio laŭ kiu la lernanto aliras al la lernmaterialo hejme, kaj la klaspaco estas uzita por diskutado, projektoj aŭ solvo de ekzercaro. La celo de tiu studo estas testi uzadon de la inversita klasĉambro en la kurso de Fiziko dum Mezlernejo, analizante ĝiajn limojn kaj eblecojn, ekde la impresoj de la lernantoj. Tiel, per interveno en mezlerneja klaso de la unua jaro, estis realigita esplorado kun 38 gelernantoj. Oni kunvenis kun la instruisto pri Fiziko kaj alborde la lernantojn, klarigante la proponon. La lernmaterialo estis disponigita en fermita grupo de socia retumo. Fine de ĉiu klaso la lernantoj respondis al demando. Kelkaj lernantoj menciis la malfacilecon organizi sian tempon. Lernantoj kun ia malfacileco rilatis ke ili diversfoje povis aliri kaj revidi la materialon kaj ankaŭ pri la ebleco realigi sian preparadon laŭ malsimilaj rapidecoj. Antaŭaj konsideroj indikas al ni ke tiu strategio povas ja esti uzata en Mezlernejo, tamen, oni same devas pensi strategiojn kiuj helpu la lernantojn en sia memorganiza procezo.

Ŝlosilvorto: Instruado de Fiziko. Mezlernejo. Instruiga metodologio. Inversita klasĉambro.

1. Introdução

A educação, em especial a educação brasileira, frequentemente é alvo de inúmeras críticas. O trato e acesso ao conhecimento mudaram bastante nas últimas décadas, sem a respectiva mudança nos processos pedagógicos. Como falam Barbosa, Barcelos e Batista (2015), há um sentimento de limite da forma tradicional de ensino. Estes limites se evidenciam pela pouca leitura dos alunos aos textos propostos, pela pouca discussão em sala de aula e pela apatia geral. Além destes citados pelo autor, ainda podem ser acrescentados problemas de evasão, repetência e ocorrências disciplinares.

Valente (2014) relata que a crítica ao processo de ensino aprendizagem baseado



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

na transmissão do conhecimento já era feita por Dewey em 1916. Este não concordava com o pressuposto da aula expositiva que todos aprendem no mesmo ritmo.

Aula expositiva tradicional é conteudista, desmotivadora e ministrada por um professor autoritário. O papel do professor era centralizador e o objetivo do ensino era a quantidade de conteúdo transmitida (TREVELIN, PEREIRA, NETO 2013). O professor era um detentor do saber e ao aluno cabia receber a informação. No passado, onde havia pouco acesso ao conhecimento e aos materiais e não havia internet, esse tipo de aula funcionava. Entretanto, com o advento das novas tecnologias, o professor não tem mais o monopólio da informação (BARBOSA, BARCELOS, BATISTA, 2015).

As instituições de ensino superiores permanecem com a mesma metodologia do modelo industrial, embasadas na produção de estudantes em massa, na transmissão de conteúdos, acreditando que todos aprendem na mesma forma e ritmo (MAZON, 2015). Pode-se acrescentar que as instituições de ensino básico, permanecem também neste mesmo modelo.

Faz-se necessária uma mudança no processo educacional em meio a cultura digital (BARBOSA, BARCELOS, BATISTA, 2015), tanto pelos limites do modelo vigente de educação, quanto pelas novas qualidades exigidas de um egresso de ensino médio e superior. Valente (2014) destaca que o aluno além de reter informações deve ter um papel ativo para significar e compreender esta informação, segundo conhecimentos prévios, construir novos conceitos e saber aplica-los em situações concretas.

Barbosa, Barcelos e Batista concordam com Valente ao afirmar que precisamos dar mais autonomia aos alunos. Também apresentam uma pesquisa da BR Mídia (2014) que mostra que 51% dos brasileiros não usa internet. Dos que usam 76% acessam todos os dias. 71% no computador, 66% no celular, 7% no tablet e que os jovens o fazem com mais intensidade.

As tecnologias ampliam possibilidades de ensino para além do custo e delimitado espaço e tempo de uma sala de aula presencial (TREVELIN, PEREIRA, NETO, 2013). Mazon (2015) também aponta as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como grandes aliadas para separar barreiras naturais impostas pelo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

medo do novo e das incertezas.

O fato de mudanças gerarem incertezas e medos não pode ser paralisante. O retrato aqui esboçado indica que uma mudança é necessária. No entanto não pode ser feita de maneira irresponsável. Ao contrário, deve ser estudada, analisada para que a partir disto possa ser mais amplamente implantada.

O presente estudo se propõe a estudar um modelo chamado de *Blended Learning* Sala de Aula Invertida (SAI). *Blended* ou *B-learning* é um termo derivado do *e-learning* que se refere a um sistema de ensino e aprendizagem onde existem conteúdos ofertados a distância e conteúdos necessariamente ofertados presencialmente. A origem da designação *Blended*, algo misto, composto, híbrido (MAZON, 2015). *Blended learning* tem sido usado no ensino básico e superior principalmente nos EUA e Canadá (VALENTE, 2014).

No modelo tradicional a sala de aula serve para a compreensão do conteúdo e o aluno deve estudar após (VALENTE, 2014). Na sala de aula invertida, o aluno deve estudar antes da aula, para que o espaço desta seja aproveitado pela interação com o professor e os outros alunos com o intuito de resolver problemas. Há uma mescla de educação a distância com educação presencial que muda a dinâmica da sala de aula. Segundo Schineider (2013) é um modelo semipresencial que concilia as vantagens da EaD (autonomia de tempo e espaço para estudos) com troca de interpretações durante o espaço/tempo presencial.

Para tanto foi proposta uma revisão de literatura que aborde tanto histórico e características da SAI, quanto experiências realizadas, pontos fortes e fracos da proposta. Como teste de viabilidade, a SAI foi aplicada numa turma de primeiro ano de ensino médio do Instituto Federal do Paraná, no componente curricular de Física.

A educação à distância foi pensada para um público adulto autônomo e motivado pelo interesse de acesso ao conhecimento, pois esse conhecimento ampliará suas oportunidades no mercado de trabalho. Nesta pesquisa apostamos que a educação a distância por meio da SAI possa ser uma ferramenta de apoio para exercício de dividir responsabilidades da aprendizagem com o próprio aluno. Entendemos que adolescentes do Ensino Médio com acesso a vídeos na internet, blogs que discutem o assunto com



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

uma linguagem mais formal, materiais em diferentes mídias apontados pelo professor podem ser uma estratégia de sucesso para mudanças nas metodologias conservadoras da sala de aula tradicional.

2. Sala de Aula Invertida: Caracterização

A Sala de Aula Invertida é uma tradução livre de *Flipped Classroom*. Segundo Barbosa, Barcelos e Batista (2015) é uma alternativa à organização das escolas ou ainda como diz Schineider (2013) é uma possibilidade de organização curricular diferenciada. Se numa sala de aula tradicional o aluno estuda e faz atividades após a aula, na SAI o aluno estuda antes da aula e esta torna-se um lugar de aprendizagem ativa (VALENTE, 2014)

Prevê o uso intensivo de TIC para conhecimento do conceito, dando espaço para que nas aulas o professor possa utilizar algo mais interativo (SUHR, 2016). O aluno deve aprofundar seu conhecimento de forma autônoma, sem obrigatoriedade do espaço escolar e trazer seus achados para a sala de aula (LEMOS, PERL, 2014). Desta forma, trata-se de uma aprendizagem baseada na investigação, com estratégias educacionais baseadas nas TICs, valorizando a busca pela informação, a interação e a autoaprendizagem (MAZON, 2015).

Nesta metodologia, grande parte do conteúdo acadêmico é disponibilizada aos alunos de forma on-line, tornando a sala de aula presencial um ambiente para se dedicarem às atividades mais práticas e envolventes (MAZON, 2015). Se por um lado, na parte on-line o aluno dispõe de meios para controlar quando, como e onde ou com quem vai estudar (VALENTE, 2014), por outro cabe a ele a responsabilidade de realizar o estudo prévio do conteúdo e prepara-se para cada encontro (SUHR, 2016).

A maior parte das estratégias implantadas utiliza vídeos que o professor grava a partir de aulas presenciais, mas é importante que o professor pense que as TICs oferecem outros recursos importantes, como animações, simulações ou mesmo o uso de laboratórios virtuais (VALENTE, 2014).

Flipped Classroom ou SAI é baseada: fornecer conteúdo e instruções com antecedência para os alunos se prepararem antes de ir para aulas; cultura de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

aprendizagem, ou seja, motivar os alunos a serem protagonistas do seu próprio aprendizado; aulas participativas, incluindo perguntas, discussões e aplicações práticas dos conceitos aprendidos (MAZON, 2015). Antes da aula o aluno estuda em casa e prepara-se para as atividades em sala. Durante a aula, alunos aplicam conceitos para após a aula verificar seu desempenho (BARBOSA, BARCELO, BATISTA, 2015)

A partir da Taxonomia de Bloom revisada pelos autores é possível perceber que recordar e compreender são etapas da aquisição de conhecimento, sendo habilidades de pensamento de ordem inferior. Analisar e aplicar são etapas da Produção de Conhecimento, enquanto criar e avaliar constituem a Criação de Conhecimento e são habilidades de pensamento superior (SCHINEIDER et al, 2013).

Numa sala de aula tradicional as etapas de recordar e compreender são centrais, demandando mais tempo e atenção de professores e alunos. A proposta da SAI é, como o nome diz, inverter estas prioridades. Desta forma, aquisição de conhecimento poderia ser feita por auto-estudo, seguindo o ritmo e velocidade do aluno, a produção de conhecimento se daria pela aprendizagem colaborativa a partir de atividades dirigidas e interação do aluno com o AVA, o professor, os colegas e o conhecimento. As habilidades de criação do conhecimento se dariam em Comunidades de Práticas realizadas presencialmente. Desta forma as habilidades superiores passariam a ocupar a centralidade do processo. Sendo assim, a proposta é que a resolução de problemas seja feita em aula, valorizando o relacionamento e aprendizagem social (SCHINEIDER et al, 2013). Desta forma, a SAI tem este nome, justamente por inverter a lógica da organização da sala de aula (BARBOSA, BARCELO, BATISTA, 2015).

O relatório *Flipped Classroom Field Guide* apresenta regras básicas para inverter a sala de aula. Atividades em sala de aula devem ser direcionadas em questionamentos, resoluções de problemas e outras atividades de aprendizagem ativa. O feedback deve ser imediato aos alunos, logo após suas atividades. Os alunos devem ser motivados a participarem das atividades on-line e presencial, compondo seu conceito avaliativo em ambos os momentos. Os conteúdos on-line e presencial precisam ser bem estruturados e planejados (MAZON, 2015).

A sala de aula passa a ser um local para trabalhar os conteúdos já estudados



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

(VALENTE, 2014). Ao professor não cabe mais a apresentação de conceitos, mas sim a sequência de atividades (SUHR, 2016) a proposição de questionamentos e a mediação das dúvidas. Do aluno é requisitada uma participação ativa (BARBOSA, BARCELO, BATISTA, 2015).

Planejamento é essencial, bem como prever a necessidade de possíveis alterações e adaptações (SCHNEIDER, 2013). Recomenda-se a aplicação de testes elaborados na plataforma on-line (VALENTE, 2014) ou presenciais para avaliar a aprendizagem a fim de corrigir concepções erradas (BARBOSA, BARCELO, BATISTA, 2015), para que o professor possa dar ênfase aos temas em que os alunos apresentam mais dificuldades (VALENTE, 2014), ou também para que o professor avalie a necessidade de modificar a estratégia.

2.1 Histórico da Proposta de Sala de Aula Invertida

É difícil precisar o surgimento da proposta de Sala de Aula Invertida. Diferentes autores apresentam distintas versões sobre a proposição da metodologia em diferentes partes do planeta. Os processos de globalização contribuem para que pesquisadores e cientistas estejam caminhando em sentidos paralelos em novas propostas de ensino e aprendizagem. Penso que isto se dê pelo próprio esgotamento da sala de aula tradicional em contraste com as novas possibilidades oferecidas pelas TICs. Desta forma, em lugares diferentes, por motivos diversos professores começam a experimentar esta possibilidade e publicar seus achados.

Suhr (2016) coloca que a possibilidade de inverter a sala de aula vem se colocando desde 1990. Trevelin, Pereira e Neto (2013) apontam os estudos de Eric Mazur em 1991 prevendo que em breve o computador seria parte integrante da educação. E olhando para nosso cotidiano no IFPR, podemos constatar que sim, computador é ferramenta recorrente em todos os componentes.

A partir do início dos anos 2000, a internet passou a fazer parte da rotina de todos, permitindo que pessoas e entidades se conectassem e relacionassem, gerando novas demandas, tanto para o mundo corporativo como para o mundo acadêmico (MAZON, 2015). Trevelin, Pereira e Neto (2013) citam trabalho deste mesmo ano de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Lage, Platt e Treglia publicando resultados positivos em disciplinas de Introdução à Economia.

Valente (2014) diz que a ideia da SAI não é nova e foi proposta inicialmente por Lage Platt e Treglia e usada pela primeira vez na disciplina de Microeconomia em 1996 na Miami University (Ohio, EUA). Implantaram por acreditar que o formato de aula tradicional era incompatível com alguns estilos de aprendizagem dos alunos. Antes das aulas, deveriam realizar leituras de livros didáticos, assistir a vídeos com palestras e apresentações no Power Point com sobreposição de voz. Para garantir que os alunos estudassem o material, tinham que completar listas de exercícios. Os propositores compararam com outra turma e reportaram que a abordagem foi positiva e que os alunos pareciam mais motivados

Segundo Trevelin, Pereira e Neto (2013), em 2004 Salman Khan começou a gravar vídeos a pedido de sua prima.

Outra versão apresentada por Barbosa, Barcelos e Batista (2015), Schineider (2013) e por Suhr (2016) é relacionada com alunos atletas que precisam se ausentar por longos períodos e/ou repetidamente por causa das competições. Em 2008, os professores Aaron Samns e Jonathan Bergmann de química da Woodland Park High School, no Colorado começaram a gravar vídeos e disponibilizar as aulas para os alunos faltantes na internet. Com o tempo, notaram que os não faltantes acessam também as aulas, principalmente antes das provas. Após um ano, perceberam que a metodologia era bastante eficaz e poderia reconfigurar os processos de ensino.

Apesar deste ser o histórico formal, se pensarmos no conceito de SAI e não somente na denominação, percebemos que não é novidade na área de ciências humanas. Nesta já era frequente que os alunos lessem textos antes das aulas. A dificuldade e novidade da inversão ocorrem especialmente nas disciplinas de ciências exatas, por isso a maioria das publicações se dão nesta área (VALENTE, 2014)

2.2 Algumas experiências com a Sala de Aula Invertida

Estudo de Trevelin, Pereira e Neto (2013) compara os resultados de aprovação/reprovação de turmas que cursavam a disciplina de Sistemas Operacionais. O



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

estudo foi feito com uma amostra de 148 alunos divididos em 4 turmas. 3 turmas eram de controle e uma sala de aula invertida com índices de Estilos de Aprendizagem (*Index Learning Styles – ILS*). Ao final, o índice de reprovação diminuiu na turma experimental e 90% dos alunos preferiram o novo método.

Valente (2014) apresenta a experiência de Harvard University em Física com o método *Peer Instruction*. Antes da aula, o aluno estuda o conteúdo e a partir disto, responde um conjunto de questões. O professor, ainda antes da aula, verifica as questões mais problemáticas. Durante a aula, discussões são intercaladas com *Concept Tests*, respondidas via sistema. Dependendo do percentual de erro, a proposta é que os alunos discutam em pequenos grupos, reelaborando as respostas e só após o professor fornece feedback explicando a resposta correta. Verificou-se que os alunos obtiveram ganhos significativos.

Valente (2014) também apresenta outro exemplo: o MIT desenvolveu o projeto *Technology Enably Active Learning (TEAL)* utilizado nas disciplinas introdutórias de física. Salas foram transformadas em Estúdio de física. Grupos foram organizados com alunos de diferentes níveis de conhecimento. Antes de cada aula, o aluno estuda o material e responde teste (semelhante ao *Peer Instruction*). Na aula, exposição do professor dura em torno de vinte minutos, intercalando com questões para discussão, visualizações e exercícios lápis/papel. Professor faz a pergunta e alunos discutem e respondem via sistema. Resultados: diminuiu a taxa de reprovação em 15% e aumentou a frequência em sala de aula.

Barbosa, Barcelos e Batista (2015) relatam a experiência de Lemos e Perl em 2014. Esses professores intercalaram a SAI com aula expositiva na graduação na UFBA. 96% dos alunos afirmaram que a experiência foi positiva.

Suhr (2016) pesquisou uma IES que, a partir de 2015, adotou a SAI para todos os calouros dos cursos de graduação. Realizando um estudo de caso, entrevistando 10 (8 professores e 2 coordenadores) dos 56 docentes envolvidos. O objetivo do estudo era apresentar as dificuldades enfrentadas por professores que atuam no ensino superior fazendo o uso da SAI. Apareceram questões como o que fazer com o aluno que não prepara-se para a aula e a situação do aluno trabalhador e sua escassez de tempo para



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ver os vídeos.

Barbosa, Barcelos e Batista (2015) trabalharam com a percepção da possibilidade de aplicação no ensino médio com amostra de licenciandos em matemática. Alunos apontam responsabilidade, autonomia e compromisso tanto como ponto positivo, quanto negativo. Pois ao mesmo tempo que a iniciativa incentiva tais aspectos, depende deles.

Strayer (2007) relata a experiência da utilização do método em curso de nível superior. Se por um lado estudantes sentiram uma grande inovação, por outro muitos sentiram-se menos satisfeitos ou até “perdidos” se comparados às aulas tradicionais (TREVELIN, PEREIRA E OLIVEIRA NETO, 2013)

2.3 Pontos positivos e negativos da Sala de Aula Invertida

Na sala de aula tradicional as atividades ocorrem em sua maioria sem o apoio dos colegas e do professor, pois normalmente são realizadas em casa após a explicação em aula do professor. Na SAI o apoio ocorre a partir das questões e ou dúvidas elaboradas pelo próprio aluno no momento em que é mais necessário (VALENTE, 2014). Este momento é justamente quando surgem as dúvidas na realização dos exercícios.

A proposta de SAI proporciona ambientes de aprendizagem mais flexíveis, ativas e atraentes para os estudantes (MAZON, 2015). Permite que cada aluno estude em seu ritmo, nos locais e horários que mais lhe convier (SUHR, 2016). Também permitir um acesso permanente ao conteúdo, podendo o aluno assistir, ler e interagir quantas vezes desejar (MAZON, 2015). Além disto, permite a identificação prévia dos alunos dos pontos que merecem mais atenção no momento da aula presencial. O professor pode customizar as atividades, isto é explicar diferente, propor novas, a partir das necessidades dos alunos apresentadas nos testes prévios (BARBOSA, BARCELOS, BATISTA, 2015). Tudo isso permite ao aluno desenvolver o máximo de compreensão possível (VALENTE, 2014)

O estudante é estimulado a se preparar para a aula, realizando tarefas e auto-avaliação (VALENTE, 2014), contribuindo para a independência do aluno na



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

construção do conhecimento e também na administração do tempo, dedicação, cooperação, pró-atividade e competência que são habilidades fundamentais nos dias de hoje (BARBOSA, BARCELOS, BATISTA, 2015).

As atividades de sala de aula na SAI incentivam as trocas sociais (VALENTE, 2014), podendo aprimorar a interação entre os estudantes e o professor, promover um ambiente de aprendizagem onde os estudantes passam a ser responsáveis pelo seu próprio aprendizado, promover a aprendizagem construtivista, oferecer uma maneira de o conteúdo ficar permanentemente disponibilizado (TREVELIN, PEREIRA, NETO, 2013).

Por outro lado, há pontos problemáticos na sua implantação que merecem atenção. O primeiro é a cultura escolar. Suhr (2016) destaca o peso da cultura instituída de passividade do aluno e centralidade do professor na exposição dos conteúdos. Os alunos esperam e desejam aulas expositivas. É possível notar uma certa desconfiança dos próprios docentes. O primeiro estranhamento dos alunos se dá pela falta de direcionamento do professor (BARBOSA, BARCELOS, BATISTA, 2015).

Valente (2014) relata que alguns professores dizem que se já é difícil aprender no sistema tradicional. Por vídeo, metodologia predominante, é ainda mais difícil. Suhr (2016) encontra dados parecidos, os professores apontam limitações dos alunos no que se refere à compreensão dos materiais disponíveis – para 50% dos professores há um grupo de alunos que tenta fazer as atividades, mas dadas as lacunas da formação recebida na educação básica encontram dificuldades de leitura e compreensão. Por isso mesmo que leiam os materiais instrucionais e realizem as atividades, não compreendem o conteúdo. Quando chegam nas aulas, percebem que pouco compreenderam do conteúdo, o que os desmotiva a fazerem o estudo de casa nas vezes seguintes.

Tanto para Suhr (2016) quanto para Valente (2014) há a situação de alunos que não fazem a sua parte, ou seja, não lêem, não assistem, não se preparam para as aulas. Em sua pesquisa Suhr (2016) relata como os professores lidam com estes alunos. Chamar a atenção, cobrar alunos, explicar de novo, foram algumas das atitudes. Deixar “sentir na pele” as consequências de não terem feito o auto estudo – entrando na sala e partindo do pressuposto que os alunos estudaram ou mudando o planejamento das aulas



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

presenciais, explicando o conteúdo em sala e diminuindo o tempo dedicado a aplicação.

Valente (2014) ressalta que a SAI é bastante dependente da tecnologia, o que cria um ambiente desigual com alunos que tem ou não acesso de suas casas. Suhr (2016) ainda salienta a situação do aluno trabalhador que tem menos tempo para realizar as leituras e atividades propostas. Por parte dos alunos, mesmo os que gostaram da proposta, destacam como é cansativo manter isso durante o semestre (BARBOSA, BARCELOS, BATISTA, 2015).

Outra situação é a insegurança de alguns professores perante a proposta. Pois entenderam que não podem mais dar aulas, então se sentiram tirados do que sabem fazer e ainda não acharam o jeito de fazer diferente (SUHR, 2016). Valente (2014) diz que em alguns casos os professores estão sabendo explorar esses recursos, integrando-os às atividades que realizam. Porém, a maioria está se sentindo desconfortável com o fato de o aluno não estar “prestando atenção” no que está sendo exposto pelo professor.

Quanto ao recurso, o vídeo é o mais utilizado, o que permite que os alunos possam rever os conteúdos que tem mais dificuldades várias vezes. Por outro lado, material navegável com o uso de recursos tecnológicos (animação, simulação, laboratório virtual) pode aprofundar ainda mais conhecimentos (VALENTE, 2014)

No entanto, a crítica que mais preocupa é feita por Ian Bogost (2013, apud VALENTE, 2014), que entende que o fato de o professor estar preparando vídeos para os alunos assistirem antes das aulas, na verdade, está condensando a aula. Com isso, o aluno nunca tem contato com materiais primários de autores especialistas na área, mas com o material que o professor processa e disponibiliza na forma de vídeos.

Mazon (2015) indica que para o professor adaptar-se às novas tecnologias e atuarem meio à nova geração de estudantes é necessário: ser aprendiz profissional, aberto às novidades, criativo, cooperativo e pronto para atualizar-se.

As novas TICs interferem tanto para a prática docente como para o processo de aprendizagem, o que gera a necessidade de adaptação contínua por parte dos aprendizes e dos próprios professores para acompanhar as inúmeras mudanças (TREVELIN, PEREIRA, NETO, 2013).

Com isto percebe-se a necessidade de estudar mais a SAI, verificando seus



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

limites e possibilidades e adaptando às realidades locais.

3. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se por ser uma pesquisa-ação (GIL, 2002), envolvendo o pesquisador ativamente com o grupo envolvido e suas ações. A grade curricular no Ensino Médio Integrado em Administração do campus Coronel Vivida tem carga horária de 30 horas semanais, tendo uma carga horária menor de alguns componentes do Núcleo Comum, quando comparada com a grade curricular da Rede Estadual do Paraná. Frequentemente na sala dos professores, ouvimos colegas reclamando desta situação e de como alguns conteúdos ficam difíceis de serem abordados no tempo disponível. Ao conhecer a proposta da Sala de Aula Invertida, vimos nesta uma possibilidade de diminuir este problema, além de auxiliar os alunos com mais dificuldades.

A proposta foi testar sua viabilidade no Ensino Médio Técnico em Administração do Instituto Federal do Paraná, Campus Coronel Vivida. Valente (2004) sugere iniciar a proposta com um grupo de professores que tenham interesse em ampliar suas possibilidades com iniciativas mais pontuais, sem que seja montada uma infraestrutura tecnológica de apoio no campus. Desta forma o primeiro passo foi encontrar um professor disposto a experimentar a metodologia. O professor do componente de Física aceitou o desafio. A partir de uma conversa, escolhemos qual a turma em que faríamos a intervenção.

Após a seleção da turma, escolhemos os conteúdos que seriam trabalhados nesta metodologia: Leis de Newton. O passo seguinte foi uma conversa com a turma. A pesquisadora, juntamente com o professor, explicou o conceito de Sala de Aula Invertida para a turma. Os alunos questionaram sobre a SAI, perguntando como funcionaria para eles. Juntos decidimos criar um Grupo Fechado numa rede social para que todos tivessem acesso. Duas alunas não tinham perfil em rede social, mas se disponibilizaram a fazer para a pesquisa.

Posteriormente o professor de Física selecionou alguns vídeos do YouTube:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

“Leis de Newton Lei da inércia Mecânica Dinâmica forças Física Aula 119”¹⁹ e “Leis de Newton ação e reação Mecânica Dinâmica forças Física Aula 122”²⁰ e postou no grupo fechado da turma. Também selecionamos objetos de aprendizagem: uma animação sobre o Princípio de Inércia²¹ e um jogo de como montar um carro de rolimã²², envolvendo os conceitos de força estudados. No grupo também foram publicados questionamentos para os alunos discutirem. Os vídeos e demais materiais on-line foram postados uma semana antes da aula presencial. Os alunos tiveram a liberdade de escolher em que momento acessariam o material, caracterizando a parte a distância.

O encontro presencial foi ministrado pelo professor que questionou alguns conceitos que apareceram nos vídeos. Houve um maior tempo que o habitual para a resolução de exercícios relativos ao conteúdo. Ao final da primeira aula presencial, os alunos responderam um questionário com perguntas de múltipla escolha e uma pergunta aberta. Após foi realizada uma reunião com o professor do componente, na qual discutimos os pontos positivos e os problemas da metodologia e decidimos aplicar em mais um conteúdo: Força de Atrito. Para tanto foi realizada uma pequena reunião com a turma para verificar se eles aceitariam a proposta, como não houve oposição, mais uma vez foram selecionados vídeos e objetos de aprendizagem. A reclamação de alguns alunos foi o tamanho dos vídeos do primeiro conteúdo, desta forma, a duração dos vídeos passou a ser um item importante na escolha.

Os vídeos do segundo conteúdo foram postados uma semana antes da aula presencial. Com o conteúdo Atrito foram postados os vídeos: “Mecânica 33 - A Força de Atrito - Canal da Física”²³; “Força Normal - Física - Isso é Genial”²⁴ e “Me Salva! DIN13 - Força de Atrito”²⁵. Os alunos foram mais uma vez convidados a jogar a corrida dos carrinhos de rolimã, considerando a variável do atrito (o jogo consistia em montar

¹⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=z9ofjblegSg>

²⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zCNQfb73lmc>

²¹ Disponível em <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/4005>

²² Disponível em http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/recursos/995/fis1_ativ1.swf

²³ Disponível em <https://www.facebook.com/groups/970786516381672/>

²⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AXEfRjcwLCI&feature=share>

²⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9QvFcJEaMhQ>



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

um carrinho de rolimã, escolher a massa do piloto, a força empregada para empurrar o carrinho. Também era possível escolher o tipo de pneu e tipo de pista, componentes influenciados pelo atrito). Após o encontro presencial do segundo conteúdo, novamente os alunos responderam o questionário sobre a proposta.

Como a ideia é testar a viabilidade da proposta com ênfase na percepção dos alunos, os dados foram analisados numa perspectiva qualitativa e quantitativa. Em percentuais, no caso das de múltipla escolha e por análise de conteúdo para a questão aberta.

3.1 Caracterização do objeto de pesquisa

A pesquisa foi aplicada numa turma de primeiro ano de Ensino Técnico Integrado em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná – Campus Coronel Vivida. O processo seletivo para ingresso no Instituto Federal do Paraná (IFPR) envolve uma prova com questões objetivas e uma redação. O edital para o referido processo prevê cotas para alunos oriundos do ensino público, com diferenciação de baixa renda, negros, indígenas e deficientes físicos. No processo seletivo para o ano de entrada da referida turma houve 145 inscritos para 80 vagas, seguindo regras de edital para livre concorrência e cotas sociais, negros, indígenas e deficientes físicos. Depois da seleção, foi publicado o resultado final e matrículas. Em virtude de desistências e não comprovação de situação de cotistas, foram realizadas três chamadas complementares e um sorteio público. No primeiro letivo, houve um sorteio determinando os alunos que ficariam em cada turma.

No Campus Coronel Vivida as turmas não têm nomes ou letras, como 1ª e 1B ou 101 e 102. As turmas são chamadas por nomes que os alunos escolheram no começo do ano através de um processo de discussão, apresentação de nomes, estudo desta personalidade e votação. A turma escolhida se autodenominou “Chaplin”.

A turma Chaplin tem 39 alunos. Destes 22 meninas e 17 meninos, com idades entre 14 anos (3 alunos), 15 anos (32 alunos) e 16 anos (4 alunos). Destes, 9 alunos entraram por concorrência geral, 1 por cota para indígena, 1 por cota para deficiência física e 28 por cotas sociais. Uma das alunas entrou por sorteio público. Um aluno optou



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

por repetir o primeiro ano para entrar no IFPR.

Quanto a residência dos alunos, 7 moram em zona rural e o restante em zona urbana. 4 alunos vêm da cidade de Mangueirinha, distante 56 km do campus e fazendo um trajeto de 45 minutos de ônibus. 4 alunos são de Honório Serpa, distante 23 km do campus e demoram em torno de 30 minutos. 1 aluna é Chopinzinho, distante 35 km do campus e demora 40 minutos. O restante é de Coronel Vivida. Apenas 2 alunos os pais trazem para o colégio. Todos os demais vêm de transporte coletivo.

Quanto ao acesso à internet de casa, 2 alunos não o possuem. Um utilizou os computadores disponíveis no campus para realizar as atividades preparatórias da aula e outro não acessou o material. 37 alunos já possuíam perfil na rede social e 2 meninas não tinham, mas se disponibilizaram a fazer o perfil para participar da pesquisa.

No IFPR, a avaliação é feita por conceitos. Sendo que A quando a aprendizagem foi plena e atingiu os objetivos propostos, B quando a aprendizagem foi parcialmente plena e atingiu objetivos em nível desejáveis, C quando a aprendizagem foi suficiente e D para aprendizagem insuficiente e não atingiu os objetivos propostos. Até o momento da aplicação desta pesquisa, 3 bimestres já estavam finalizados, permitindo a construção de um perfil dos alunos da turma escolhida no componente curricular de Física.

No primeiro bimestre, 1 aluno tirou A, 2 tiraram B, 9 obtiveram C e 27 ficaram com D. No segundo bimestre 1 aluno ficou com A, 7 com B, 16 com conceito C e 15 com D. No terceiro bimestre, 8 alunos ficaram com A, 14 com B, 11 com C e apenas 5 com D. Por um lado, este panorama demonstra evolução. Por outro, sinaliza uma parcela da turma com dificuldade no componente curricular. Este é mais um motivo para a SAI ser testada nesta turma.

4. Apresentação e Discussão dos Dados

Quando há uma mudança na abordagem do ensino aprendizagem, isto gera insegurança em alunos e professores. No primeiro momento, foi feita uma apresentação em Power Point para a turma do que seria a SAI. O professor de Física explicou que esta metodologia poderia resolver uma reclamação dos próprios alunos de que não dava tempo de fazer os exercícios em aula e quando chegavam em casa ficavam com



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

dúvidas. Nesta ocasião, os alunos mostraram-se empolgados, perguntando se, após o período de testes a SAI seria adotada em todos os componentes e em todas as turmas. Combinamos de fazer um grupo fechado em rede social. As alunas que não tinham perfil na rede social comprometeram-se a fazer. A aula presencial, para a qual eles deveriam prepara-se em casa seria dali a uma semana.

Na mesma tarde de terça-feira, criei o grupo fechado na rede social e o professor de Física publicou os vídeos. Os objetos de aprendizagem foram publicados um dia depois na quarta. A primeira dificuldade foi encontrar todos os alunos. Mas com a ajuda de alguns alunos que inseriram os colegas e com duas entradas na sala de aula, os que faltaram foram cadastrados até quinta-feira a tarde.

Percebíamos, pelo número de visualizações que nem todos os alunos estavam assistindo os vídeos. A questão proposta para quem montava o carro de rolimã no jogo, também era pouco respondida. Pela própria rede social postávamos algumas chamadas: “pessoal, nem todo mundo assistiu o vídeo ainda...”, “pessoal, já jogaram o jogo de montar o carrinho? Como foi?” como incentivo.

Na segunda, véspera da aula, o professor me questionou em como seria a aula se muitos não tivessem assistido. Respondi que dependeria dele, do sentimento dele na aula, se seria possível seguir a proposta ou não. Suhr (2016) apresenta nos seus resultados o que os professores faziam com a situação de não preparação de aula por parte dos alunos: chamar a atenção, cobrar alunos, explicar; deixar “sentir na pele” as consequências de não terem feito o auto estudo – entrar na sala e partir do pressuposto que os alunos estudaram; mudar o planejamento das aulas presenciais, explicando o conteúdo em sala e diminuindo o tempo dedicado a aplicação. O professor percebeu que alguns alunos ficaram um pouco “perdidos”, mas que foi possível seguir com o planejado, apenas explicando um pouco os conceitos básicos antes da aplicação em si. Como a questão proposta na rede social foi pouco respondida, esta foi proposta em sala para a discussão coletiva.

Após a aula presencial, conversamos novamente com a turma sobre a possibilidade de estender a o teste para mais um conteúdo. Com a proposta aceita, preparamos mais uma semana de material on-line. Tendo em vista que alguns alunos



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

reclamaram, via questionário ou na reunião, sobre o tamanho dos vídeos, a seleção destes para a segunda semana levou em conta a duração. Barbosa, Barcelos e Batista (2015) concordam que é preciso dosar o tamanho dos vídeos para que não se tornem cansativos para os alunos.

Os incentivos para o acesso se deram através da rede social e também presencialmente. Usei um espaço na minha aula, outro componente curricular, para conversar sobre os acessos, a possibilidade de fazerem um esforço.

Na primeira semana em que foi testada a SAI haviam 34 alunos em sala. Na segunda semana haviam 33. Os alunos ao final da aula foram questionados se acessaram o material, se acessar o material auxiliou na compreensão das aulas e se gostaram da proposta em questões de múltipla escolha, nas quais deveriam marcar Concordo, Concordo Parcialmente e Não Concordo. Além disto, havia uma questão aberta sobre pontos positivos e negativos da proposta.

O número de alunos que declarou ter acessado ou não o material encontra-se no gráfico abaixo

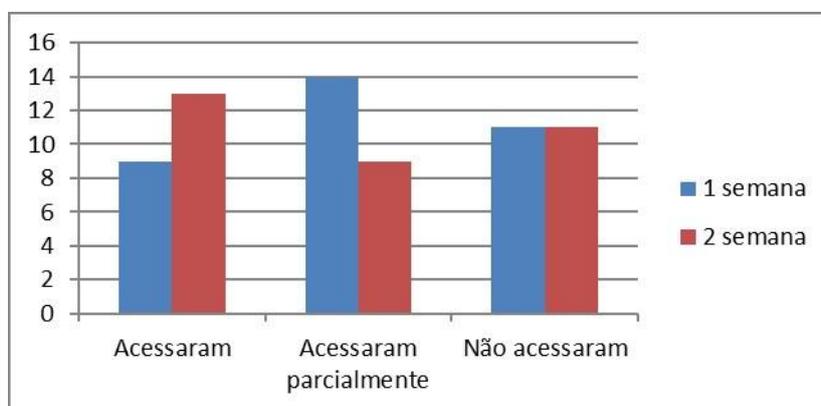


Figura 1: Quantitativo de alunos que acessaram o material segundo questionário

Percebe-se que o número de alunos que acessou o material aumentou da primeira para a segunda semana de 27 para 40%. Entretanto este aumento vem do grupo que já havia acessado parcialmente na primeira semana. O grupo dos alunos que não acessou o material se manteve inalterado de uma semana para outra em 32%. Estes achados vão ao encontro dos de Suhr (2015) e Valente (2014) ao concluir que os alunos



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

não fazem a sua parte. No nosso estudo, os que não acessaram não foram maioria, entretanto consideramos um terço uma quantidade significativa.

Valente (2014) e Barbosa, Barcelos e Batista (2015) destacam a necessidade de testes nas plataformas on-line para avaliar a aprendizagem e corrigir concepções erradas. Mas em seus próprios estudos não declaram a obrigatoriedade dos alunos acessarem o material. Já Mazon (2015) acredita que os momentos presenciais e on-line devem compor o conceito avaliativo. Talvez este seja o estímulo que faltou para aumentar o número de acessos.

Dos alunos que acessaram ao conteúdo na primeira semana, 66% concordam totalmente que isto os ajudou na compreensão do conteúdo. Na segunda semana 61% concordam totalmente. Nas duas semanas o índice de concordam parcialmente que o acesso ao material facilita a aprendizagem foi de 33 e 30% respectivamente. Apenas 7% do grupo que acessou o material discorda que isso auxilie na compreensão do conteúdo.

Do grupo que relata concordar parcialmente que acessou o material, 28% disse que ajudou, 64% ajudou parcialmente e 7% não ajudou na compreensão do conteúdo para a primeira semana. Na segunda semana, estes percentuais foram de 11% para ajudou, 77% para parcialmente e 11% para não ajudou. Suhr (2016) relata a limitação dos alunos no que se refere à compreensão dos materiais disponíveis. A diferença é que no estudo de Suhr isto fazia com que os alunos acessassem menos e fizessem menos a atividade e em nosso estudo, o número de alunos que acessou o material aumentou de uma semana para outra.

No final da segunda semana, 24% dos alunos concordam plenamente que gostaram da proposta, 40% concordam parcialmente e 36% discordam totalmente. Entretanto, aqui estão incluídos os alunos que acessaram e os que não acessaram o material disponível. Considerando apenas os alunos que acessaram o material, o percentual de discordância com a proposta cai para 23%. Mesmo assim, esta insatisfação é maior das que apontadas em outros estudos. Barbosa, Barcelos e Batista (2015) relatam 96% de satisfação. Trevelin, Pereira e Neto (2013), 90% de satisfação. Dois fatores podem ser apontados, o primeiro é que as experiências relatadas foram realizadas no ensino superior, portanto em áreas mais afins com o perfil do aluno, tendo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

em vista que ele escolheu o curso, e com alunos mais velhos. O segundo é que as experiências duraram o semestre inteiro, podendo-se ter uma visão mais ampla do método.

Na questão aberta sobre os pontos positivos o relato dos alunos nos sugere as vantagens de poderem ver os vídeos várias vezes e a qualquer hora, o que é a própria essência da SAI. Um aluno ainda destacou que “é uma oportunidade a mais para estudar”. Outro aluno comentou sobre a aula presencial “acho que rendeu mais a aula”. Na mesma linha, “teve mais discussão em sala, mais tempo para exercícios”.

Quanto aos pontos negativos, os alunos se queixaram da falta de tempo ou até mesmo vontade para assistir os vídeos “eu não tenho tempo nem vontade de ver os vídeos ou de estudar fora da sala de aula”. Suhr (2016) destaca o peso da cultura instituída de passividade do aluno e centralidade do professor na exposição dos conteúdos.

Alguns alunos preferem a explicação do professor “o professor explica melhor que o vídeo” ou “com o professor explicando eu posso tirar dúvidas na hora”. Trevelin, Pereira e Neto (2013) também encontraram alunos que se sentiram menos satisfeitos ou até “perdidos” se comparados às aulas tradicionais.

5. Considerações finais

O modelo da Sala de Aula Invertida parece ser viável de ser adotado no Instituto Federal do Paraná campus Coronel Vivida. A experiência de testar a SAI no componente curricular Física foi positiva mostrando que este método pode auxiliar na compreensão do conteúdo.

Os alunos que acessaram relatam ter aproveitado mais a aula presencial. Também puderam acessar o material mais de uma vez, respeitando seus próprios ritmos de aprendizagem e compreensão.

A principal limitação do método refere-se a alguns alunos que não acessam o material e não se preparam para as aulas. Entretanto acreditamos que é possível e preciso investir numa mudança de cultura de estudo dos alunos em parceria com os pais. Alunos de ensino médio precisam ser incentivados a estudar em casa, seja antes da aula



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

como na SAI, ou depois como na sala de aula tradicional. O que se percebeu é que alguns alunos não estudam em nenhuma situação.

Outra limitação refere-se a falta de acesso a internet de casa. Nesta pesquisa foram apenas dois alunos. Apesar de o IFPR disponibilizar computadores para os alunos, é uma situação a ser ponderada para uma implantação mais abrangente.

Acreditamos no potencial da SAI e na possibilidade de em conjunto com o colegiado de curso escolhermos alguns componentes para a implantação da metodologia por um período mais longo. Uma adoção total ao modelo poderia gerar um estranhamento muito grande e sobrecarga aos alunos em casa. A mudança de método de ensino gera uma troca de papéis a serem desempenhados na sala de aula e uma consequente insegurança em alunos e professores. Por isso, tanto alunos quanto professores devem acreditar e estar comprometidos com o processo

A SAI tem uma grande possibilidade de melhorar o aprendizado, principalmente dos alunos com mais dificuldades que poderão trabalhar os conteúdos com seus próprios ritmos. Também pode ser de suma importância para componentes curriculares com pouca carga horária semanal.

Por fim acreditamos que a SAI possa ser uma alternativa viável para modificar o panorama da sala de aula tradicional. Precisamos de alunos autônomos e que consigam gerenciar seu tempo e resolver problemas. A SAI pode ser uma maneira de modificar a postura dos alunos, embora ainda não saibamos se esta proposta em diferentes componentes não geraria sobrecarga.

Mediante o exposto, acreditamos que pesquisas futuras podem ser realizadas na intenção de verificarmos as opiniões e posições dos estudantes quanto à metodologia empregada em mais de um componente curricular. Além disso, outra questão que poderia aventar-se em estudo posterior diz respeito aos diferentes equipamentos utilizados e disponíveis para os alunos.

Referências



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

BARBOSA, MF; BARCELOS, GT; BATISTA, SF. “Sala de Aula Invertida: Caracterização e Reflexões”. **Anais**: Congresso de Tecnologia da Informação. vol. 8. N.p., 2015

LEMOS, A; PERL, L. Comunicação e Tecnologia Uma experiência de ‘Sala de Aula Invertida’. **Comunicação & Educação**, n. 1, v. 20, p. 127-139.

MAZON, M. Blended Learning e os desafios no ensino superior: Proposta da Sala de Aula Invertida Mediada pelas TIC’s **Anais**: I Seminário de pesquisa, pós-graduação e inovação. 1., 2015, Araranguá. UFSC, 2015. p. 124-128.

SCHNEIDER, E. I., SUHR, I. R. F., ROLON, V. E. K. e ALMEIDA, C. M. “Sala de Aula Invertida em EAD: Uma Proposta de Blended Learning”. **Revista Intersaberes**, 8(16), p. 68-81. 2013.

SUHR, I. R. F. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-21, jan./jun. 2016

TREVELIN, A. T. C.; PEREIRA, M. A. A e OLIVEIRA NETO, J. D. de. A Utilização da 'Sala de Aula Invertida' em Cursos Superiores de Tecnologia: Comparação Entre o Modelo Tradicional e o Modelo Invertido 'Flipped Classroom' Adaptado aos Estilos de Aprendizagem”. **Revista de Estilos de Aprendizagem**, n. 12, v. 11, p. 1-14. 2013

VALENTE, J. A. Blended Learning e as Mudanças no Ensino Superior: a Proposta da Sala de Aula Invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, Editora UFPR. 2014.

Recebido em: 28/09/2020

Aprovado em: 20/10/2020

Publicado em: 28/12/2020



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Aproximações teórico-críticas sobre tecnologias, reprodução social e o papel da escola a partir da perspectiva do currículo integrado

Theoretical-critical approaches to technologies, social reproduction and the role of the school from the integrated curriculum perspective

Teoretikaj kritikaj aliroj pri teknologioj, socia reprodukto kaj la rolo de lernejo de la integra kurrikulo

Alessandra Bernardes Bender²⁶Ana Cláudia Burmester²⁷

Resumo

Este artigo resulta de uma revisão bibliográfica sobre o processo de escolarização e busca discutir os papéis atribuídos, social e historicamente, à escola. As aproximações teóricas englobam a perspectiva do currículo integrado e as reflexões propostas por Simons e Masschelein (2017) e Dussel (2017), além da abordagem crítica de Pennycook (1999). Propõe-se tecer essas aproximações teóricas a fim de tomar o currículo integrado enquanto possibilidade de oferecer aos jovens um espaço formativo intermediário, não utilitarista e que objetiva a criticidade. Nesse sentido, questiona-se igualmente o papel das tecnologias no processo da escolarização. Tal possibilidade implica inevitavelmente em uma percepção dos jovens enquanto sujeitos centrais do currículo, com suas culturas, identidades e expectativas.

Palavras-chave: Escolarização. Abordagem crítica. Jovens. Identidades.

²⁶ Graduada em Letras Português e Inglês, tendo cursado dois anos na Universidade Federal do Paraná (2003-2004) e concluído a formação na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (2005-2008). Especialista em Língua Inglesa pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (2009). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional (2017). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina (2019). Professora em Centros de Línguas de União da Vitória (2000-2002 e 2005-2012) e Curitiba (2003-2004). Professora de Língua Inglesa na Rede Estadual do Paraná de 2011 a 2015. Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual do Paraná de 2012 a 2015. Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Instituto Federal do Paraná, Campus União da Vitória, desde fevereiro de 2015. E-mail: alessandra.bender@ifpr.edu.br

²⁷ Graduada em Letras Português e Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (2008), especialista em Metodologia da Ação Docente pelo Centro Universitário da Cidade de União da Vitória (2011), especialista em Direito Educacional pelas Faculdades Itecne de Cascavel (2015) e Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina (2019). É Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) desde 2010. Atualmente trabalha na Diretoria de Estatística e Informações Acadêmicas, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino do IFSC. E-mail: acburmester@gmail.com



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Abstract

This paper is the result of a bibliographic review about the schooling process and it intends to discuss the social and historical roles assigned to school. The theoretical explorations involve the integrated curriculum perspective and the reflections proposed by Simons and Masschelein (2017) and Dussel (2017), besides Pennycook's critical approach (1999). The paper aims at proposing these theoretical explorations in order to conceive the integrated curriculum as a possibility to offer young people an intermediate formative space, non-utilitarian and critical-oriented. Such possibility inevitably entails a perception of youth as the central actors of the curriculum, with their cultures, identities and expectations.

Keywords: Schooling process. Critical approach. Youth. Identities.

Resumo

Ĉi tiu artikolo rezultas de bibliografia recenzo pri la lerneja procezo kaj celas diskuti la rolojn atribuitajn, socie kaj historie, al la lernejo. La teoriaj aliroj ampleksas la perspektivon de la integra instruplano kaj la pripensojn proponitajn de Simons kaj Masschelein (2017) kaj Dussel (2017), krom la kritika aliro de Pennycook (1999). Oni proponas teksti ĉi tiujn teoriajn alirojn por preni la integran instruplanon kiel eblon oferti al junuloj mezajn, neutilisman formajn spacon, kiu celas kritikemon. Tiusence ankaŭ la rolo de teknologioj en la lerneja procezo estas pridubita. Tia ebleco neeviteble implicas percepton de junuloj kiel centraj temoj de la instruplano, kun iliaj kulturoj, identecoj kaj atendoj.

Ŝlosilvortoj: Lernejo. Kritika aliro. Juna. Identecoj.

1 INTRODUÇÃO

O texto que segue é resultado de uma revisão bibliográfica que objetiva tecer considerações e promover aproximações teóricas, tendo por tema geral a discussão a respeito dos papéis desempenhados pela escolarização formal. No contexto da escolarização, toma-se o currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma integrada ao Ensino Médio, como o elemento de análise desses papéis atribuídos social e historicamente.

O espaço escolar é frequentemente alvo de críticas e muitos costumam ter uma solução rápida e eficiente para sua melhoria. Entretanto, tais críticas e soluções passam por noções de qual é, ou quais são, o(s) papel(éis) da escola. Atualmente, o senso comum nutre uma expectativa de que a escola incorpore as tecnologias mais sofisticadas de informação e comunicação, porém o processo de escolarização, conforme



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

compreendido por Dussel (2017), não pode se colocar à mercê de interesses econômicos e de formas culturais dominantes. A escola deve se constituir enquanto espaço autônomo e independente, ou seja, como um espaço intermediário, para usar a terminologia de Simons e Masschelein (2017), entre o que se foi e o que se pode vir a ser. Certamente as condições sociais serão incorporadas, mas não como condições fixas por meio das quais a escola deve se organizar, mas por meio de uma perspectiva crítica e transformadora, entendida por Pennycook (1999) como uma tomada de consciência, a partir de um olhar cético embasado na filosofia da práxis.

A reflexão a respeito da escola enquanto espaço intermediário culmina, neste artigo, na abordagem do currículo integrado, o qual parte justamente do princípio de uma formação integral, na qual conhecimentos gerais e técnicos não são hierarquizados e o trabalho é entendido em seus sentidos ontológico e histórico, isto é, enquanto constituinte de nossa humanidade e organizador da estrutura social. A escola não teria, dentro dessa perspectiva, uma função preparatória, seja para a continuidade dos estudos, seja para uma profissão. Assim, a formação integral passa pelo entendimento de que seus sujeitos devem ser compreendidos em seu papel no presente, isto é, o papel de estudante, levando em consideração como as condições instáveis de nossos tempos atuais são incorporadas na construção de suas identidades e também nas expectativas quanto à formação escolar.

O texto se organiza a partir de discussões propostas por Simons e Masschelein (2017) e Dussel (2017), além da abordagem crítica de Pennycook (1999), culminando com o enfoque do currículo integrado como uma possibilidade epistemológica e metodológica para propor uma formação que não seja pragmática e utilitarista, e que leve em consideração os jovens enquanto sujeitos do currículo.

2 PAPEL(ÉIS) DA ESCOLA: O ELOGIO AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Um dos discursos que mais se ouve em relação à escola é o de que ela precisa mudar, sendo essa mudança motivada por uma falta, por uma finalidade ou ambas (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017). A falta remete à ideia iluminista de que a escola



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

precisa ‘dar’ aos alunos algo que lhes carece, já a finalidade aponta para o anseio de que a escola ‘sirva’ para o futuro de seus alunos. Esse anseio por uma ‘serventia’ reflete a perspectiva pragmática típica dos nossos tempos atuais, como confirma Barato (2015, p. 19, grifo nosso):

Predominava na época [década de 1970] o entendimento de que a finalidade da educação era a aquisição de conhecimentos. Tal entendimento, **ainda hegemônico nos dias de hoje**, entende a educação como um processo para facilitar acesso a saberes [...]. Nesse contexto, o ser do educando não é explicitamente considerado.

Para Simons e Masschelein (2017, p. 55), a aprendizagem escolar não deve ser direcionada por nenhuma finalidade ou falta, mas entendida enquanto possibilidade de estar-no-meio: “É uma experiência ‘intermediária’ ou ‘no meio’, ou seja, a condição na qual alguém deixou o seu lar seguro, o seu mundo da vida ou a sua casa, e tudo é (ainda) possível quando confrontado com o mundo lá fora”. É um momento dedicado para o conhecimento e reflexão, para o maravilhar-se e o questionar-se. De acordo com Dussel (2017), a escola deveria habilitar o estudante a um encontro distinto com o mundo, pelo qual esse encontraria o seu lugar nele, acessando os diversos modos de representação das experiências humanas. A autora afirma a importância do ato de ‘precarizar’ enquanto uma “forma de intervir em um estado de coisas – uma disciplina, uma ordem social – que permite pôr em evidência as exclusões ou as imposições e criticar ou subverter certo *status quo*” (DUSSEL, 2017, p. 90).

Tal subversão do *status quo* relaciona-se, em grande medida, com os pressupostos da pedagogia crítica: “um componente crucial do trabalho crítico é sempre manter um olhar cético com relação a suposições, ideias que se tornaram naturais, noções que não são mais questionadas” (PENNYCOOK, 1999, p. 343, tradução nossa). A educação como um processo que visa apenas promover o acesso a saberes já era denunciada por Freire (2005) – precursor da Pedagogia Crítica – como ‘educação bancária’, no sentido de que o professor pretende ‘depositar’ conhecimentos nas mentes de seus educandos. A relação entre a ‘educação bancária’ e a Abordagem Crítica é inversamente proporcional: “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 2005, p. 68). Essa falta de consciência crítica é delatada por Santos (2017) sob a alcunha da escola como celeiro de deficientes cívicos, em que apenas o que importa é a utilidade dos conhecimentos para o mercado de trabalho.

Em consonância com essa perspectiva utilitária, predomina no senso comum a noção de que a escola é obsoleta em suas formas e conteúdos, necessitando urgentemente incorporar o ‘lado de fora’ (DUSSEL, 2017). Estando esse ‘lado de fora’ cada vez mais dominado por tecnologias de informação, são elas que despontam atualmente como as novas autoridades em termos de educação. Entretanto, se a escola é entendida, como mencionado anteriormente, enquanto um encontro distinto com o mundo, exigir que ela incorpore os pressupostos econômicos associados às tecnologias da informação seria tolher a liberdade que a constitui enquanto instituição educacional:

Que liberdade há quando é definida pelo algoritmo das máquinas de busca, que já não se apoiam em uma tradição, mas em uma hierarquia de interesses econômicos complexa e opaca, formas culturais dominantes e lugares comuns? Que espaço resta para que o sujeito tome distância desse arquivo? (DUSSEL, 2017, p. 99).

A distância mencionada na citação acima é o que possibilita um dos pontos essenciais do trabalho crítico: a tomada de consciência enquanto passo inicial do processo de mudança (PENNYCOOK, 1999). Para que se tenha uma compreensão sobre determinado fenômeno, é necessário um distanciamento inicial, que, futuramente, guiará uma ação de maneira fundamentada. Paulo Freire cunha o termo ‘práxis’ na década de 70 justamente para unir a tomada de consciência e a ação embasada:

A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. (FREIRE, 2005, p. 42).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Assim como a prática deve ter sólido embasamento teórico, também a teoria deve partir da prática: “A práxis pode ser entendida como os papéis mutuamente constituídos da teoria embasada na prática e da prática embasada na teoria. É uma maneira de pensar sobre o trabalho crítico que não dicotomiza teoria e prática, mas as vê como interdependentes” (PENNYCOOK, 1999, p. 342, tradução nossa). Semelhante à noção de práxis, que aproxima dimensões que poderiam ser tratadas como opostas, Simons e Masschelein (2017, p. 55) afirmam que a escola, enquanto forma pedagógica, realiza um duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz e de expô-lo para algo fora:

Esse duplo movimento não começa com as crianças tendo certo destino (baseado nas suas habilidades naturais ou sociais e identidades culturais), mas permite às crianças se tornarem estudantes e encontrarem o seu próprio destino. Poder-se-ia dizer que isto é porque a decisão de levar as crianças para a “escola” é em si mesma uma intervenção política, e que a escola não precisa de um ideal externo ou extra ou de uma função política projetada.

Nesse sentido, Moura (2017) alerta para a necessidade de adoção de uma postura crítica em relação aos discursos sobre a educação que se fundamentam na teoria do capital humano e asseveram que se o nível educacional for alto, haverá um maior desenvolvimento econômico. As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 210) afirmam que se deve “adotar uma concepção educacional que não considere a educação como a única variável de salvação do país”, pois não há como assegurar que um curso garantirá a alguém um emprego. Os postos de trabalho dependem de toda uma situação político-econômica que passa, é evidente, pela educação, mas que dela não pode exigir um papel, e um poder, que não possui.

Enfim, a discussão sobre o papel ou os papéis da escola passa necessariamente pelos ideais de projetos de sociedade que almejamos. A garantia da escola enquanto espaço intermediário permite o questionamento dos valores que subsidiam a sociedade e sua transformação. É o mito da caverna às avessas, como ilustrado por Simons e Masschelein (2017, p. 62), que entendem a experiência da aprendizagem como



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

“acorrentar as pessoas gentilmente a fim de dar-lhes tempo e espaço para pensar, para estudar, mas também para apresentar-lhes o mundo e pedir sua consideração”.

3 O CURRÍCULO INTEGRADO, SEUS SUJEITOS E A VIVÊNCIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

A discussão acerca do(s) papel(éis) da escola perpassa o currículo, compreendido não apenas como um rol de conteúdos, mas como um espaço regulado e normatizado que organiza a estrutura e a função escolar (ARROYO, 2013). O currículo representa e apresenta os sujeitos e suas identidades; valores e concepções de educação, de mundo, de trabalho, de mundo do trabalho. Embasando seus conteúdos, objetivos e as práticas que prevê estão, portanto, concepções filosóficas, políticas e epistemológicas.

A partir dessa perspectiva de currículo e das contribuições teóricas de Pennycook (1999), Simons e Masschelein (2017) e Dussel (2017), lança-se um olhar sobre o currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), em sua forma integrada, a fim de analisar a possibilidade dele representar aos seus sujeitos a vivência do papel de estudante, compreendendo-se a escola como o espaço intermediário cujas finalidades não se voltam estritamente à inserção no mercado de trabalho, mesmo se tratando de um contexto de formação profissional.

De acordo com Ciavatta (2005), a ideia da integração remete-se ao objetivo de compreender a educação como uma totalidade social, tendo em vista o objetivo maior da emancipação humana. Desta forma, a preparação para o trabalho deveria estar articulada à educação geral.

A defesa da integração entre uma formação geral básica e comum a todos e a formação profissional, que não seja concebida de forma pragmática, utilitarista e adestradora, como possibilidade de se promover uma formação integral aos jovens no contexto atual, também pode ser encontrada em autores como Frigotto (2005), Ramos (2010; 2008) e Moura (2010). Tal concepção baseia-se no trabalho enquanto princípio educativo, isto é, toma o trabalho em seu sentido histórico e ontológico.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Compreende-se que o homem é resultado do seu trabalho e, portanto, precisa aprender a tornar-se homem. E isso abrange todas as dimensões da vida humana, do que é fruto do trabalho humano de criação e transformação: a ciência, a tecnologia, a cultura, a sociedade e também os meios de produção econômica.

Mas, se o trabalho é tomado em seu sentido ontológico, daquilo que faz parte da própria essência humana, isso não significa que a formação escolar não deva organizar-se também a partir das relações de produção, desenvolvidas social e historicamente. Pelo contrário, sob a proposta pedagógica do currículo integrado vislumbra-se a formação profissional também enquanto dimensão da vida humana e, portanto, necessária à formação integral dos sujeitos. Assim, Ramos (2010, p. 49) esclarece que o trabalho “conquanto também organize a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões”.

A proposta curricular integrada, portanto, não se resume a uma preparação para outro nível de ensino, e tampouco busca apenas a formação de profissionais para atenderem às demandas do mercado de trabalho. Objetiva, pelo contrário, a emancipação e a criticidade que permitem aos sujeitos apreender a realidade em sua complexidade e contradição, sabendo que cabe ao ser humano agir para a sua transformação. E, nesse sentido, é possível aproximá-la da Abordagem Crítica conforme postulada por Pennycook (1999), que se fundamenta na tomada de consciência por meio da práxis.

O conceito de práxis, a partir de Pennycook (1999), pode ser relacionado à indispensável integração entre conhecimentos gerais e técnico-profissionais, que forma a base epistemológica do currículo integrado.

Seria possível, ainda, pensar a experiência formativa do currículo integrado como um estado intermediário, associada ao ideal preconizado por Simons e Masschelein (2017). Trata-se, portanto, de uma formação que ultrapassa o utilitarismo e que, em seu horizonte, objetiva a formação integral dos estudantes. A habilitação profissional, nesse sentido, não é uma restrição, mas uma possibilidade aos jovens, sem, no entanto, desvincular-se do espírito crítico que a práxis demanda.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

É interessante refletir, igualmente, sobre a vivência dos sujeitos na escola quando tomada como um espaço intermediário e que, conforme expõe Dussel (2017), precisa suspender a ordem comum das coisas, profanar saberes e criar o tempo livre. Essa concepção implica considerar os sujeitos em seus papéis de estudantes ou, mais do que isso, criar as condições para que eles assumam seus papéis como estudantes. E o que significaria isso?

Atualmente, enfatizam-se abordagens teóricas que assumem a categoria analítica das juventudes como um importante elemento de reflexão a respeito dos sentidos e dos papéis da escolarização e do currículo. Camillo (2014), por exemplo, assume a pluralidade das identidades juvenis que fazem parte do contexto escolar e, assim, explica que os jovens são vários e já são sujeitos, no momento presente. Isto é, a escolarização não representa uma preparação para um vir a ser.

Considera-se que a própria concepção do currículo integrado não reconhece a experiência escolar do Ensino Médio como uma simples preparação - para o ensino superior ou o mercado de trabalho - mas sim como a formação, no momento presente, do jovem que se defronta com a complexidade da realidade em que se insere. Conforme explica Simões (2010, p. 100), “os jovens possuem uma lógica própria, o que significa que eles são sujeitos das suas próprias ações”. E, assim sendo, vivenciam a experiência escolar e a significam de acordo com suas culturas, identidades e expectativas.

A vivência da experiência escolar, na contemporaneidade, cerca-se de novos desafios à constituição de seus sentidos, muitos deles reflexos das mudanças sociais advindas das novas formas de organizar o tempo e o trabalho. Segundo Leccardi (2005), em meio à globalização econômica e cultural, o pluralismo de valores e a individualização, não há espaço para ideias de controle e certezas e restam ameaças sob riscos globais, políticos, sanitários, ambientais e sociais. Por isso, a noção de futuro e de sua vivência se modifica, e isso afeta diretamente a abordagem da condição juvenil.

As relações de trabalho também são diretamente afetadas pela nova ordem social, diminuindo laços entre os trabalhadores, o espaço e a atividade de trabalho e sustentando-se nas ideias de flexibilidade e incerteza (SENNETT, 2009).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A formação integral dos estudantes, a partir do currículo integrado, insere-se nesse contexto, trazendo questionamentos e, ao mesmo tempo, possibilidades. O desafio da integração de conhecimentos, que se projeta a partir da histórica dualidade social e educacional brasileiras, é permeado também pelas incertezas da contemporaneidade que, por sua vez, impactam na condição juvenil e na vivência do papel de estudante dos jovens. Ao mesmo tempo, a proposta curricular integrada pode ser apreendida a partir do ideal formativo que considera seus sujeitos no momento presente, vivenciando o espaço e os saberes escolares e promovendo a reflexão crítica a respeito do mundo do trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A materialização do currículo integrado é um processo complexo, que depende de elementos variados os quais incluem, segundo Machado (2010), uma mudança de postura por parte dos sujeitos. Essa mudança está relacionada às concepções epistemológicas que organizam o currículo, mas também diz respeito às concepções filosóficas e políticas. Por isso, a análise do currículo integrado a partir de novos olhares e outras teorias representa um esforço de contextualizar a sua concepção, tendo em mente o seu elemento principal, isto é, os estudantes que vivenciam o processo formativo.

Assim, a tentativa de promover aproximações teóricas às abordagens de Pennycook (1999), Simons e Masschelein (2017) e Dussel (2017) procura fornecer pistas para uma compreensão do currículo integrado, da EPTNM e da educação, de maneira geral, para além das tecnologias enquanto reprodução social.

É importante enfatizar que não se nega o aspecto institucionalizado da escola que, como parte de um todo complexo de relações desiguais de poder, também reproduz as desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; MARIANO, 1989; ILLICH, 1985). Igualmente não se nega a possibilidade de uma incorporação crítica de tecnologias educacionais. Contudo, afirma-se a possibilidade de um olhar que busca enaltecer a experiência escolar, sob o currículo integrado, como um diferencial na formação dos jovens, considerado um espaço intermediário que não está alheio à



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

realidade, mas que, a partir dela, desenvolve a criticidade e representa perspectivas formativas aos sujeitos do currículo.

Dessa maneira, não se perde de vista o compromisso ético que o currículo integrado assume com a transformação social, por meio da formação dos jovens. Mas, para isso, é necessário considerar a condição juvenil na vivência escolar, em meio ao contexto das incertezas contemporâneas, bem como destacar o papel diferenciado que à escolarização formal atribui-se visando a esse processo de transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAMILLO, Eliane Juraski. Elucubrações sobre juventude e cultura juvenil: no singular ou no plural? **III Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFC**, Camboriú, SC, abr. 2014. Disponível em: <<http://eventos.ifc.edu.br/seminariointegrado/wp-content/uploads/sites/4/2015/03/ELUCUBRA%C3%87%C3%95ES-SOBRE-JUVENTUDE-E-CULTURA-JUVENIL-No-singular-ou-no-plural.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. Tradução de Fernando Coelho. In: LARROSA, Jorge. (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2005.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 35 - 57, nov. 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12470>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARIANO, Fernández Enguita. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 22/12/2017.

_____. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

PENNYCOOK, Alastair. Introduction: Critical Approaches to TESOL. **TESOL Quarterly**, Virginia, v. 33, n. 3, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Milton. **Os deficientes cívicos**. Disponível em:
< http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_3_9.htm>. Acesso em: 11 dez./2017

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução de Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. Tradução de Fernando Coelho. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Recebido em: 11/09/2020
Aprovado em: 27/10/2020
Publicado em: 28/12/2020



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Práticas pedagógicas e o uso da tecnologia como ferramenta no processo de ensino

Pedagogical practices and the use of technology as a tool in the teaching process

Pedagogiaj procedoj kaj uzo de teknologio kiel ilo en la instruprocezo

Elizete Rodrigues de Morais²⁸

Resumo

O presente estudo possui como objetivo abordar a inclusão dos recursos digitais nas práticas pedagógicas, principalmente na educação básica, apresentando os benefícios e os principais obstáculos existentes para a implementação e bom funcionamento das tecnologias educacionais. A pesquisa realizada é de caráter interpretativo, empregando como metodologia a realização de uma revisão da literatura e análises dos resultados de estudos de caso realizados. Foram utilizadas ferramentas como o Google Scholar e o site da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamentando assim a utilização da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, abordando sua importância, os desafios enfrentados para a inserção no ambiente escolar e os resultados obtidos nos estudos de caso apresentados.

Palavras-chave: Recursos digitais. Educação Básica. Tecnologias educacionais. Ambiente escolar.

Abstract

This study aims to address the inclusion of digital resources in pedagogical practices, especially in basic education, presenting the benefits and main obstacles to the implementation and smooth functioning of educational technologies. The research carried out is of an interpretative nature, using as methodology the realization of a literature review and analysis of the results of case studies carried out. Tools such as Google Scholar and the website of the National Common Curricular Base (BNCC) were used, thus grounding the use of technology in the teaching and learning process, addressing its importance, the challenges faced for insertion in the school environment and the results obtained case studies presented.

Keywords: Digital resources. Basic education. Educational technologies. School environment.

²⁸ Graduada em Gestão Ambiental pela Universidade Feevale – Novo Hamburgo – RS.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Resumo

Ĉi tiu studo enfokusigas la inkluzivigon de ciferecaj rimedoj inter la pedagogiajn procedojn, ĉefe en baza edukado, prezentante la avantaĝojn kaj la ĉefajn barojn ekzistantajn kontraŭ la efektivigo kaj bona funkciado de edukcelaj teknologioj. La esploro havas interpretecan karakteron, kaj ĝia metodo estas reekzamenado de fakverkaro kaj analizo de rezultoj de la faritaj okazaĵ-studoj. Estis uzataj iloj kiel *Google Scholar* kaj la paĝaro de Komuna Nacia Instruprograma Bazo (BNCC), surbaze de kiuj estas pritraktata la uzado de teknologio en la instru- kaj lernoprocezo, kune kun prezentado de ĝia graveco, de la defioj alfrontataj por ĝia inkluzivigo en la lernejan medion, kaj de la rezultoj havigitaj el la okazaĵ-studoj.

Ŝlosilvortoj: Ciferecaj rimedoj. Baza Edukado. Edukcelaj Teknologioj. Lerneja medio.

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista o grande avanço tecnológico presenciado nas últimas décadas, faz-se necessário aprimorar as técnicas pedagógicas com o auxílio dessas tecnologias, utilizando a modernidade a favor do ensino, aperfeiçoando e deixando-o de maneira mais interativa, estabelecendo uma relação dinâmica entre o aluno e professor. Os recursos digitais estão à disposição e cabe aos profissionais da educação inserir esses recursos nas práticas pedagógicas, aprimorando e adequando o ensino de acordo com a realidade dos alunos.

A utilização da tecnologia como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem pode influenciar positivamente o processo educacional. A inserção dos recursos digitais nas práticas pedagógicas é capaz de despertar maior interesse nos alunos e conseqüentemente proporcionar maior aproveitamento das aulas.

As tecnologias educacionais consistem na utilização dos recursos tecnológicos com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino de acordo com as necessidades dos alunos. É uma ferramenta que contribui com o desenvolvimento socioeducativo, possibilita que o conhecimento seja transmitido de maneira compatível com o atual perfil dos alunos (CHIOFI; OLIVEIRA, 2014).

As inovações tecnológicas estão em um constante processo de aprimoramento, no entanto, o acesso à essas inovações não acontecem na mesma proporção para todos, principalmente no ambiente escolar. Tanto alunos como professores enfrentam certos obstáculos perante toda essa tecnologia, seja dificuldade de acesso devido a questões



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

socioeconômicas por parte dos alunos, receio e falta de conhecimento técnico por parte dos professores ou até mesmo problemas em infraestrutura. Estes obstáculos acabam dificultando o processo de implementação dos recursos digitais no ambiente escolar.

Durante o processo de formação e capacitação do professor deve levar-se em consideração a importância de integrar a informática nas atividades realizadas em sala de aula. O professor deverá perceber que o computador pode ser integrado como um recurso no desenvolvimento de sua prática pedagógica ao invés de enxergar os recursos digitais como algo que transmita insegurança ou de difícil implementação (MARTINS; MASCHIO, 2014).

O presente estudo tem como principal objetivo abordar a utilização da tecnologia como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na educação básica, buscando embasamento teórico e apresentação de estudos de caso, para fundamentar a importância da utilização da tecnologia no ambiente escolar e os principais obstáculos atualmente existentes.

2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de caráter interpretativo, sendo utilizada como metodologia a realização de uma revisão da literatura e abordagem dos resultados de estudos de caso desenvolvidos por outros autores. Para o embasamento do estudo foram utilizados artigos, dados e informações disponíveis na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Google Scholar.

A partir da realização das pesquisas e da interpretação dos resultados dos estudos de caso apresentados, foi possível discutir sobre a utilização das tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, foi abordado a importância e os principais desafios enfrentados para a inserção dessas tecnologias no ambiente escolar.

3. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, IMPORTÂNCIA E DESAFIOS

Considerando o atual perfil dos alunos, que é marcado por recursos digitais, a tecnologia educacional apresenta inúmeras vantagens no processo de aprendizagem. É



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

uma prática capaz de deixar as aulas mais interativas, despertando maior interesse nos alunos e conseqüentemente melhorando seu desenvolvimento. Pelo fato de ser uma ferramenta que pode auxiliar o professor na transmissão do conhecimento, deve ser adequadamente planejada para superar os desafios e obstáculos ainda enfrentados.

O intenso desenvolvimento das inovações tecnológicas, exige que seja empregado no ambiente escolar práticas pedagógicas que despertem o interesse do aluno pela aprendizagem. O uso das tecnologias educacionais desempenha um papel de aprimoramento no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o professor em sala de aula. No entanto, para implementar o uso de computadores, programas e aplicativos é necessário realizar a capacitação constante dos professores para que essa tecnologia possa ser utilizada da maneira mais adequada e eficiente possível (GEBRAN, 2009).

As práticas pedagógicas são as ações de domínio do conteúdo, as quais são planejadas e empregadas pelo professor durante o processo de ensino e aprendizagem, possuindo como metodologia a classificação dos materiais relevantes e o uso da criatividade para propor e realizar atividades dinâmicas, abrangendo de forma geral as ações do docente. Os avanços tecnológicos ou a cibercultura, acabam exigindo do professor certas ações que muitas vezes ele não aprendera durante seu processo de formação, aliás, muitos se formaram antes da consolidação da cibercultura e da utilização das tecnologias digitais em sala de aula (MODELSKI; AZEREDO; GIRAFA, 2018).

A inserção da tecnologia na educação básica ainda enfrenta inúmeras barreiras, seja por falta de suporte técnico, obstáculos políticos ou problemas de infraestrutura. Com base em projetos e pesquisas onde houve a disponibilização de aparelhos tecnológicos em sala de aula, percebeu-se um aumento no interesse dos alunos, diminuindo o número de faltas e maior interatividade durante as aulas. No entanto, para alcançar resultados sólidos e de longo prazo é necessário fazer uso conjunto com práticas pedagógicas coerentes, para que o aluno não desperte interesse somente no aparato tecnológico, mas sim pela aprendizagem e pelos objetivos educacionais (AMIÉL, 2011).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Para que as tecnologias educacionais possam auxiliar positivamente o professor e melhorar a qualidade de ensino, é essencial incluir essas tecnologias durante o processo de planejamento e preparação das aulas, utilizando-se da criatividade dos professores para inserção dessa didática tecnológica em todas as áreas do conhecimento. Estas tecnologias devem ser inseridas nas práticas e objetivos pedagógicos, fazendo parte das metodologias para estimular a interatividade em sala de aula.

O professor com o auxílio das ferramentas tecnológicas, deve estimular o interesse do aluno em aprender, em buscar o conhecimento e não somente utilizar os recursos digitais disponibilizados. A inserção da tecnologia deve ser uma prática desenvolvida para facilitar o processo educacional e não apenas o emprego dos recursos tecnológicos. É necessário estabelecer como objetivo a melhora do desempenho escolar, estimulando o aluno a fazer uso da tecnologia para procurar informações e auxiliá-lo na construção do conhecimento.

No processo de construção do conhecimento as informações visuais promovem maior facilidade de aprendizagem nas crianças, motivando assim a inserção de computadores durante o processo educacional. No entanto, o simples uso de computadores no ambiente escolar não garante a propagação do conhecimento de forma qualitativa ou quantitativa, a eficácia do uso está na estimulação do aluno para que adquira o conhecimento com o auxílio do recurso tecnológico (MOREIRA; CAVALCANTE; MEIRELES, 2014).

As transformações didáticas e os avanços esperados dependem diretamente de alterações das práticas dentro das escolas e de reformas em âmbito regional e até mesmo nacional. Para sustentar a implementação de aparelhos tecnológicos, programas e o funcionamento de laboratórios de informática por exemplo, é necessário tanto os projetos e práticas desenvolvidos por um professor, como o auxílio e financiamento do estado, são ações conjuntas que caminham gradativamente para alcançar os objetivos desejados (AMIEL, 2011).

Em 2017 foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante as etapas da educação básica. De acordo com a BNCC (2017), são



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

competências gerais da educação básica compreender, utilizar e desenvolver tecnologias digitais nas práticas sociais e escolares, com a finalidade de produzir conhecimento, acessar e transmitir informações de maneira reflexiva e ética. A BNCC deixa claro a importância de avaliar, selecionar e aplicar tanto recursos didáticos como tecnológicos para amparar o processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente a utilização de plataformas virtuais no meio acadêmico é bastante utilizada, através de ensino à distância, semipresencial e até na modalidade presencial. No ambiente escolar essa prática também pode ser empregada potencializando o ensino e proporcionando uma aprendizagem mais efetiva e condizente com a atual realidade. Esse novo cenário exige uma nova maneira de capacitação de professores, empregando novas metodologias e estratégias, construindo o conhecimento com base no ambiente tecnológico, utilizando a criatividade para adequar as aulas de acordo com o perfil e necessidade da sociedade (MODELSKI; AZEREDO; GIRAFÁ, 2018).

A sociedade contemporânea é marcada pela cultura digital, pela tecnologia de informação e comunicação, onde os estudantes estão inseridos nessa cultura por meio do acesso à computadores, celulares, tablets e outros aparelhos, interagindo socialmente em redes virtuais. Esse respectivo cenário traz para o ambiente escolar desafios para a formação das novas gerações, evidencia a necessidade de implementar alternativas de comunicação e enfatizar a participação consciente na cultura digital, defendendo usos mais democráticos da tecnologia, estabelecendo novas maneiras de interação e aprendizagem, contemplando diferentes linguagens, letramentos e a cultura digital (BNCC, 2017).

As ferramentas tecnológicas estão inseridas nos meios de comunicação e aprendizagem e os profissionais que atuam na educação básica não devem ignorá-las. As equipes pedagógicas das escolas devem analisar os benefícios de seu uso, planejar e desenvolver ações para intensificar a aprendizagem dos alunos (CHIOFI; OLIVEIRA, 2014).

Atualmente grande parte das informações produzidas pela humanidade estão armazenadas digitalmente, além disso, futuramente a maioria das novas profissões envolverão a tecnologia digital e computação de forma direta ou indiretamente.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Considerando essa perspectiva, é necessário integrar as tecnologias digitais nos diferentes níveis da educação básica. É imprescindível a inserção dessas ferramentas tecnológicas nos objetivos de aprendizagem na educação infantil e nas competências curriculares do ensino fundamental. Já no ensino médio, tendo em vista a relação mais dinâmica dos jovens com cultura digital, mostra-se necessário aprofundar a inserção dessas tecnologias educacionais, apresentando como objetivo dessa fase, o reconhecimento do potencial das tecnologias digitais para a realização das atividades de todas as áreas do conhecimento e das interações sociais (BNCC, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância e normatiza a aplicação da tecnologia digital nas competências curriculares em todos os níveis da educação básica. Além disso, determina as diretrizes para o emprego dessas tecnologias em todas as áreas do conhecimento, abordando metodologias, didáticas, linguagens tecnológicas e o uso de ambientes virtuais, para produção e transmissão do conhecimento.

4. ESTUDOS DE CASO RELACIONADOS

Para abordar os benefícios do uso das tecnologias educacionais e caracterizar alguns dos desafios enfrentados perante sua implementação, serão apresentados a seguir alguns estudos de caso e seus respectivos resultados.

4.1 ESTUDO DE CASO 1

Segundo Avila, Bernardini e Moratori (2016) projetos de robótica apresentam uma maneira de vivenciar o uso das tecnologias em sala de aula, para concretizar essa metodologia os autores realizaram um estudo de caso envolvendo alunos da educação básica e acadêmicos estagiários. O objetivo deste estudo de caso era aproximar os alunos da engenharia e computação. Ao fim do projeto, os professores identificaram maior interesse e motivação dos alunos, resultando em aulas mais interativas e com maior aproveitamento.

4.2 ESTUDO DE CASO 2



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Uma das alternativas para utilizar a tecnologia em benefício ao processo de ensino é a inserção de jogos digitais educativos, pois prolongam a concentração por um tempo relativamente longo. Porém para empregá-los e obter resultados positivos é necessário incluir esses jogos educativos nos objetivos pedagógicos, devem fazer parte de determinado conteúdo, utilizando metodologias que promovam a interação e transmissão de informações, facilitando a aprendizagem do assunto proposto (MACÊDO; MOUTINHO; SANTOS, 2017).

Para avaliar o uso de jogos educacionais os autores Macêdo, Moutinho e Santos (2017) realizaram um estudo de caso com 26 alunos do ensino fundamental, o jogo abordava conteúdos e problemas de matemática. Para verificar se o jogo auxiliou positivamente os alunos, foram empregados dois testes, um antes e outro depois do experimento, ambos os testes abordando o mesmo assunto apresentado durante o jogo. O estudo mostrou que houve uma pequena melhora nos resultados dos testes, que apesar de não ser muito significativa, ao final do experimento concluiu-se que os alunos passaram a resolver os problemas que tinham dificuldade com maior facilidade.

Em contrapartida, os autores empregaram aos professores um questionário sobre o uso das tecnologias em sala de aula, e com base nesse questionário concluiu-se que mais de 60% dos professores apresentavam dificuldades em inserir as tecnologias na metodologia de ensino, sendo apontado como obstáculo a falta de conhecimento de bons programas educativos.

4.2 ESTUDO DE CASO 3

A tecnologia faz parte do cotidiano da sociedade contemporânea e tendo em vista esse cenário, Marinho (2017) realizou um estudo de caso com a finalidade de avaliar a implementação de um ambiente virtual de aprendizagem em uma turma de educação de jovens e adultos (EJA), com idades de 16 a 21 anos e um único aluno com idade superior a 40 anos. Para a realização do estudo o autor empregou dois questionários, um deles para verificar o acesso e uso da internet e o outro questionário sobre o acesso e uso do ambiente virtual de aprendizagem.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Com base nos questionários aplicados por Marinho (2017), apenas um dos alunos não fazia uso frequente da internet. Em relação ao ambiente virtual de aprendizagem em estudo, todos os alunos participantes afirmaram que esse recurso despertou maior interesse no conteúdo abordado, e a maioria dos alunos constataram que esse ambiente proporcionou melhor compreensão do assunto proposto. Os alunos também citaram alguns obstáculos que podem interferir no bom funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem, dentre eles falta de conhecimento em informática para utilizar o programa e dificuldade de acesso à internet.

Para concluir o estudo de caso, Marinho (2017) constatou que o ambiente virtual de aprendizagem é uma forma de integrar a tecnologia nos objetivos e práticas pedagógicas da educação básica e conseqüentemente melhorar a qualidade de ensino. De acordo com o autor, esse ambiente de aprendizagem possibilita ao aluno o acesso de outros conteúdos, realização de atividades e leituras prévias em casa, e resulta de modo geral em um avanço no processo de ensino e aprendizagem.

4.2 ESTUDO DE CASO 4

Com a finalidade de identificar os principais obstáculos para implementação e bom funcionamento das tecnologias educacionais, Pereira, Cardoso e Reis (2018) desenvolveram um estudo de caso em uma escola estadual de Lavras em Minas Gerais. Esse estudo contou com a participação de 25 professores de ensino médio, onde foi realizada uma oficina em ambiente virtual abordando o tema tecnologias educacionais, também foi empregado um questionário online aos professores.

Com base nos resultados obtidos constatou-se que 81,5% dos professores utilizam as tecnologias para se comunicar, mas somente 12,9% utilizam frequentemente no processo de ensino e aprendizagem. Dentre os professores participantes mais de 44% não sabem como inserir as tecnologias no cotidiano escolar. Os principais obstáculos identificados foram o acesso precário à internet ou inexistente e indisponibilidade de um profissional responsável pela manutenção dos laboratórios de informática, por esses motivos os professores não se sentem confiantes para empregar as tecnologias educacionais no cotidiano escolar (PEREIRA; CARDOSO; REIS, 2018).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente os ambientes virtuais armazenam grande quantidade de informações, pesquisas e estudos, os quais estão disponíveis e contribuem para a construção do conhecimento. Além disso, a sociedade contemporânea é marcada pelas inovações tecnológicas, pelo frequente uso da internet, interações sociais em plataformas virtuais e pela presença expressiva dos recursos digitais, os quais estão disponíveis desde muito cedo no cotidiano das pessoas. Esse perfil da sociedade, inclusive dos jovens, instiga a utilização dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, transformando a tecnologia em uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, inserindo-a no planejamento, nos objetivos e práticas pedagógicas.

A inserção dos recursos tecnológicos na educação básica resulta em um aproveitamento mais efetivo dos conteúdos abordados. Essa prática proporciona aulas mais interativas, capazes de prender a atenção dos alunos e despertar maior interesse nas aulas e na busca de informações.

O perfil dos alunos é construído a partir da cultura digital e essa característica não tem como ser ignorada, e nada melhor do que utilizar a tecnologia que vivenciam em benefício no processo da construção do conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular veio para ressaltar oficialmente a importância das tecnologias educacionais e para normatizar sua implementação e uso consciente em todos os níveis da educação básica, atendendo todas as áreas do conhecimento.

Para que a tecnologia possa proporcionar benefícios significativos, o professor deve utilizar sua criatividade inserindo-a nos conteúdos propostos, aplicando juntamente com práticas pedagógicas coerentes. Os recursos digitais devem fazer parte do planejamento das aulas do início ao fim, seja no desenvolvimento de projetos tecnológicos, utilização de jogos educativos ou de ambientes virtuais de aprendizagem. Outra questão que deve ser levada em consideração é o nível da educação básica, seja na educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio, as tecnologias educacionais devem ser planejadas e inseridas de acordo com as necessidades de cada nível de ensino.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Além de abordar a importância das tecnologias educacionais, o presente estudo constatou, a partir da apresentação de estudos de caso, alguns desafios para a implementação e bom funcionamento dessas tecnologias, dentre eles: a falta de suporte e conhecimento técnico por parte dos professores, acesso precário à internet, problemas de infraestrutura e falta de conhecimento de bons programas educativos.

Por mais importante que seja a inclusão das tecnologias educacionais em sala de aula, ainda existem certos obstáculos que interferem na sua utilização e eficácia. Para que essas barreiras sejam superadas é essencial a discussão dessas questões e o empenho dos profissionais da educação, inserindo a tecnologia no planejamento e desenvolvimento dos objetivos pedagógicos.

Muitas vezes por falta de conhecimento e suporte técnico, os professores não atingem os objetivos esperados e acabam deixando de utilizar as tecnologias educacionais. A constante capacitação dos professores e profissionais da educação contribui para que estes deixem seus receios de lado e se sintam seguros para empregar essa ferramenta de forma eficiente e obter resultados positivos. Além disso, as escolas que não dispõem dos recursos essenciais para a implementação das tecnologias educacionais, como por exemplo infraestrutura adequada e internet de qualidade, necessitam do apoio de ações e projetos governamentais.

Considerando as normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o atual perfil da sociedade e os benefícios que as tecnologias educacionais podem proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem, é crucial a abordagem e implementação desses recursos de acordo com as necessidades dos alunos. Além disso deve-se discutir, planejar e manter como objetivo a superação dos desafios existentes e dessa forma alcançar um ensino de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

AMIEL, T. Entre o simples e o complexo: tecnologia e educação no ensino básico. *ComCiência*, n. 131, p. 0-0, 2011. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000700008&lng=en&nrm=iso&tlng=en> Acesso em: 01 out. 2020.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

AVILA, L.; BERNARDINI, F.; MORATORI, P. O uso de Robótica para aprendizado de Programação integrando alunos de Educação Básica e Ensino Superior. In: **WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI)**, 24., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 280-288. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/wei/article/view/9671>> Acesso em: 22 set. 2020.

MARTINS, O. B.; MASCHIO, E. C. F. As tecnologias digitais na escola e a formação docente: representações, apropriações e práticas. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 14, n. 3, p. 479-301, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032014000300020&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf> Acesso em: 01 out. 2020.

CHIOFI, L. C.; OLIVEIRA, M. R. F. O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. **Londrina, UEL**, 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminarario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/O%20USO%20DAS%20TECNOLOGIAS%20EDUCACIONAIS%20COMO%20FERRAMENTA.pdf>> Acesso em: 01 out. 2020.

GEBRAN, M. P. **Tecnologias educacionais**. IESDE BRASIL SA, 2009. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=kDTpWvqZX_8C&oi=fnd&pg=PA89&dq=tecnologias+educacionais&ots=ONHgCRTL4l&sig=nxdsGBGaMtMga-NXHul2ZVKubBA#v=onepage&q=tecnologias%20educacionais&f=false> Acesso em: 01 out. 2020.

MACÊDO, P; MOUTINHO, M.; SANTOS, W. Jogo digital como auxílio no estudo da matemática: Um estudo de caso com estudantes do ensino fundamental i. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2017. p. 548. Disponível em: <<https://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7273>> Acesso em: 22 set. 2020.

MARINHO, J. S. Utilização de ambiente virtual de aprendizagem como meio de integrar as tecnologias da informação e comunicação à prática pedagógica de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

professores na educação básica. 2017. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12282>> Acesso em: 28 set. 2020.

MODELSKI, D.; AZEREDO, I.; GIRAFFA, L. Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 10, n. 20, p. 116-133, 2018. Disponível em:
<<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/678>> Acesso em: 22 set. 2020.

MOREIRA, L. R.; CAVALCANTE, F. L. L.; MEIRELES, A. M. R. Tecnologias educacionais: um cenário para uma prática pedagógica inovadora. **Revista Expressão Católica**, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <
<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/1413>
> Acesso em: 21 set. 2020.

PEREIRA, M.; CARDOSO, P. F.; REIS, M. V. S. Uso de tecnologias educacionais por professores do ensino médio: Um estudo de caso. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2018. p. 105. Disponível em: <
<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/8216>. Acesso em: 21 set. 2020.

Recebido em: 10/10/2020

Aprovado em: 18/11/2020

Publicado em: 28/12/2020



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A fenomenologia de Merleau-Ponty e a educação: a indisciplina da filosofia e a impossibilidade de seu ensino

Merleau-Ponty's phenomenology and education: the indisciplined of philosophy and the impossibility of its teaching

La fenomenologio de Merleau-Ponty kaj edukado: a maldisciplineco de la filozofio kaj la neebleco de ĝia instruado

Geyson Magno Tôrres Monteiro²⁹

Resumo

O texto aborda a filosofia, o seu ensino e a educação. Neste sentido problematiza a possibilidade de disciplinar e ensinar filosofia enquanto mais um conteúdo disciplinar, compreendendo que é possível, apenas, ensinar a filosofar, tendo como fundamentação teórica para tal a fenomenologia, mais precisamente a fenomenologia existencialista de Maurice Merleau-Ponty em seus textos, *Elogio da Filosofia* e *Fenomenologia da Percepção*. Além disso, busca uma conexão com o estruturalismo de Gilles Deleuze, mais precisamente no seu pensamento sobre o que é a Filosofia e como se dá a sua atividade na vida das pessoas, no que é possível dialogar com essa fenomenologia existencialista. Sobretudo enquanto uma perspectiva de pensamento em ação onde o corpo é componente determinante de um pensamento e de uma atitude filosófica. O artigo aborda ainda o conceito fenomenológico de corporeidade e de “sujeito incorporado”, problematizando e questionando a possibilidade de um ensino de filosofia único, disciplinado e dogmatizado, baseado apenas em epistemologias, com pedagogia tecnicista, componentes curriculares fragmentados e historicizados. Por se voltar para si, ser algo em construção, em processo e um pensamento que se faz renovado sempre a filosofia é o *locus* do questionamento, da indisciplina, da desconfiança, da criação e da singularidade, sendo o interesse e não a verdade sua busca mais expressiva. Contudo, ao expressar esse pensamento de indisciplinaridade da filosofia não se faz a defesa da saída da mesma da BNCC e do currículo formal no ensino médio, pelo contrário, pretende

²⁹ Mestre em Filosofia pela UFPE - Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Pós-graduado em ensino de Filosofia pela FAINTVISA - Vitória de Santo Antão, 2017. Graduado em Licenciatura Plena em Filosofia pela FAFICA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, 2015. Ministra voluntariamente um curso de Filosofia para os alunos do sexto ao nono anos, na Escola Mestre Vitalino, no Alto do Moura - Caruaru/PE. Foi coordenador de Fotografia da Secretaria de Cultura do estado de Pernambuco de 2009 a 2011. Fotógrafo e fotojornalista profissional desde 1993, com atuação nas áreas de fotografia editorial (fotojornalismo) e fotografia publicitária. Foi um dos sócios fundadores da Agência Lumiar de Fotografia, onde atuou como fotógrafo e sócio-gerente de 1995 a 2005. Possui um acervo fotográfico do Nordeste brasileiro com mais de 15.000 imagens. E-mail: geyson.magno@hotmail.com



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que ela seja ampliada, se tornando obrigatória também para os estudantes nos anos finais do ensino fundamental da escola pública. Em sua formalidade como disciplina transmitida, se indica a opção por uma práxis educativa baseada sobretudo em uma ontologia, numa relação que se estabelece entre sentido e significado dos temas e questões abordadas e vivenciadas no ambiente escolar, onde a facticidade torna impossível para o ser humano estar no mundo sem tomar uma posição frente às coisas e às pessoas e que o impera a recriá-lo, entendendo a vida enquanto conhecimento, abertura e comunhão.

Palavras-chave: Corporeidade. Criação. Escola. Filosofar. Ontologia.

Abstract

The text approaches the teaching of philosophy and the formal education context based on it. In this respect it aims to discuss the possibility of teaching philosophy as an elective course and part of the curriculum, understanding that it is quite possible, teaching students to philosophise only, based on the theory of phenomenology more precisely Maurice Merleau-Ponty's existential phenomenology in his two texts, *Elogio da Filosofia* (Éloge de la philosophie) and *Fenomenologia da percepção* (Phenomenologie de la perception). Besides that, this article attempts to bridge the Gilles Deleuze's structuralism, specifically his thoughts on what philosophy is and its influence in people's lives, and the existentialist phenomenology mainly as through the perspective of thought in action where the body is the determining component of a thought and philosophical attitude. This article approaches also the phenomenological concept of corporeality and "embedded subject", questioning the possibility of a unique approach to teaching philosophy, disciplined and dogmatized, based only in epistemologies, with a technical pedagogy, fragmented and historicized curriculum components. Because philosophy looks within itself, it is a work in progress, a thought which is always renewed it is also a locus of understanding, of the indiscipline, of the skepticism, of the creation and singularity, being the interest and not the truth but the most expressive search for it. However, by suggesting that philosophy is indiscipline we do not aim to dissociate this subject from BNCC and from High school curriculum, much to the contrary, we intend to broaden its application, becoming a mandatory school subject also for students at the two remaining years of High School at public schools. As an formal discipline, we recommend it as an alternative for an educational praxis based above all in an ontology, in a relationship established between sense and meaning of the themes and questions from a school environment, where facticity makes practically impossible for human to be in the world and take decision on things and people and forces them to recreate themselves, comprehending life as knowledge, openness and communion.

Keywords: Corporeality. Creation. School. Philosophise. Ontology.

Resumo

La teksto tuŝas Filozofion, ĝia instruado kaj edukado. Tiusence ĝi problemigas la eblecon disciplinigi kaj instruigi Filozofion kiel plian lernobjekton, bazinta sin sur la fenomenologio, pli precize la ekzistencialisma fenomenologio de Maurice Merleau-



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Ponty, el liaj tekstoj, *Laŭdado al la Filozofio* kaj *Fenomenologio de la Perceptado*, oni komprenante ke eblas nur instrui filozofiadi. Cetere, ĝi serĉas konekton inter la strukturalismo de Gilles Deleuze – pli precize rilate al lia pensoj pri kio estas Filozofio kaj kiel ĝi estiĝas en la vivo de homoj – laŭ tio kio eblas dialogi kun la ekzistenciisma filozofio. Antaŭ ĉio dum perspektivo de enagada penso, kie la korpo estas determiniga frakcio de filozofiaj pens- kaj agmaniero. La artikolo ankoraŭ tuŝas la fenomenologian konceptoj de korpeco kaj de “enkorpigita subjekto”, problemigante kaj demandante la eblecon de ununura, disciplinita kaj dogmatigita, instruado de Filozofio, bazita nur sur epistemologioj, laŭ teknikisma pedagogio, fragmentitaj kaj historigitaj faklerneroj. Ĉar ĝi turnas sur si mem, kaj estas io sin konstruanta, en procezo kaj pensmaniero kiu ĉiam renoviĝas, la Filozofio estas la loko de memdemandado, de nedisciplino, de malfido, de kreado kaj singulareco, kaj ĝia plej grava serĉado estas la intereso, ne nepre la vereco. Tamen, esprimi tiun penson pri maldisciplineco de la Filozofio ne fariĝas defendo de ĝia ekskludo de la BNCC kaj de la formala fakaro de la Mezlernejo, kontraŭe, oni intencas ke ĝi estu pliampleksigita, fariĝante deviga ankaŭ por la lernantoj de la finaj jaroj de la Fundamenta Instruado de la publika eduksistemo. Per ĝia formaleco kiel transmissiita lernfako, oni indikas la elekton de edukiga praktiko bazita precipe sur ontologio, en rilato kiu stabliĝas inter senco kaj signifo de la temoj kaj demandoj tuŝitaj kaj travivitaj en la eduka sistemo, kie la fakteco nebligas al la homo esti en la mondo sen sintenigi rilate al aferoj kaj homoj, kaj kie estas al li imperigita rekrei sin, komprenante vivon kiel kono, malfermiĝo kaj kuniĝo.

Ŝlosilvortoj: Korpeco. Kreado. Lernejo. Filozofadi. Ontologio.

INTRODUÇÃO

Problematizar a educação e o ensino em todas as suas esferas, seja ele público ou privado é uma atitude que há muito vem acontecendo nas universidades brasileiras, principalmente nos centros e departamentos de educação e ciências humanas, não à toa que a maior parte do material publicado e disponibilizado enquanto produção acadêmica no Brasil vem dessas áreas do saber. Nesse processo de pensar, a Filosofia continua sendo uma fonte vigorosa de material teórico e prático sobre os temas listados anteriormente, mas, sobretudo ela própria e o seu ensino.

A Filosofia e sua atividade são antes de tudo um debruçar-se sobre o ser humano, a sua vida, suas relações com o conhecimento e com o mundo. Dessa forma a educação e a Filosofia se confundem, uma vez que na antiguidade a educação dos sofistas e sua potência educativa totalizante é superada pelo ato de ir em busca do saber, pelo amor a esse saber que não se tem, a Filosofia. Nesta tem-se a figura de Sócrates como o professor que pergunta para saber e que não se acomoda com as primeiras



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

opiniões, aprofundando o questionar para verdadeiramente ter o conhecimento sobre algo. A dúvida diferencia o saber que se julga conhecer e por isso dogmático, do saber livre para pensar que se busca indefinidamente, duvidando sempre. No entanto, para desenvolver esse saber é necessário um tempo que não se mede, tempo do ócio, diferente do tempo cronológico que conhecemos e utilizamos corriqueiramente em nossa vida.

A origem da escola é grega, chama-se ‘scholé’ e se fundamenta nesse tempo que os gregos chamavam ‘aion’ em contraposição aos tempos ‘chronos’ das atividades produtivas e ‘kayrós’ do momento certo e oportuno para o acontecimento de algo. A ‘scholé’ grega não era uma instituição definida por uma função própria, como conhecemos a escola hoje, mas, pela sua forma simbólica que introduziu uma separação do tempo, do espaço e das ocupações. Sendo por essas distinções o espaço da igualdade, o lugar onde os iguais habitam, suspendendo as hierarquias da aristocracia grega e onde se aprende pelo prazer de aprender independente do mundo do trabalho e da produção.

É com essas características de igualdade e tempo livre para perguntar e aprender que a escola atual deve estar comprometida, negando a escola que forma para o trabalho e para a produção, ou seja, que é uma negação ao ócio. Com esta perspectiva não se pretende alijar da escola a formação profissional dos estudantes, contudo, esse papel é secundário e surge naturalmente na escola e na educação filosófica.

A FILOSOFIA

Pensar é para todos. Em sua palestra, *O que é o ato de criação?*, Gilles Deleuze dá clara forma a um belo modo de pensamento sobre a filosofia, o pensar sobre ela própria e o pensar nas demais áreas de conhecimento.

Quando se vive em uma época pobre, a filosofia se refugia a uma reflexão ‘sobre’[...] Se ela nada cria, que mais pode fazer, senão a pensar sobre? [...] De fato, o que interessa é tirar do filósofo o direito a pensar sobre. O filósofo é criador e não reflexivo. (DELEUZE, 1992, p. 152).

Segundo o filósofo, ninguém precisa da filosofia para refletir. Quem melhor pode refletir o cinema, são os cineastas, quem melhor pode refletir sobre a matemática



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

são os matemáticos... em cada atividade quem a habita é quem melhor deve refletir sobre ela e seus problemas.

A filosofia deve ser uma prática da razão em ação. A razão é necessária para que o pensador esteja alerta quanto às tradições, contradições, acertos e deslizos do que está posto pelo pensamento filosófico, sendo a razão o elemento fundamental para geração de novos supostos. Contudo, há sempre que se estar atento aos supostos filosóficos, sejam eles novos ou antigos, pois nem todos estão a serviço da construção de uma vida e uma humanidade fraternas. Nesse ponto o importante é perceber que o que inspira e alimenta a filosofia e o fazer filosófico é o interesse e não uma verdade. Esse interesse se dá no conviver, no contato, enquanto trato, relacionamento entre as coisas, sendo dessa forma uma possibilidade. Por isso o fundamental da filosofia nunca está posto, ele é aquilo que ainda não existe, aquilo que só a filosofia cria; o conceito, que se gesta na razão do filósofo e que gera o novo, sempre pela via da desconfiança. A filosofia é uma atividade criadora e como tal afasta-se cada vez mais de ser pensada como reflexão, comunicação ou contemplação, apenas. Além de criadora ela deve ter os pés no tempo, sendo dessa forma um debruçar-se sobre o mundo da vida e conseqüentemente do seu tempo. Atendendo a essas características ela é uma ontologia do presente, da vida cotidiana e de seus problemas. O problema do pensar sobre si mesmo e sobre o próprio pensar, fazendo uso da razão com o propósito de autonomia e liberdade, ou singularidade. Fazer uso da razão, nesse caso, tem o sentido de ser uma atuação, uma atitude frente ao mundo e às injustiças. Sendo assim a filosofia deve estar aonde quer que esteja acontecendo um fato, porém, é sabido que apreender-se dos fatos não é o fácil do acontecimento.

Merleau-Ponty também compreende a filosofia como uma criação que se constrói. Uma construção que necessita de bases, que seriam as ideias dos filósofos do passado, mas, que exige sobretudo do filósofo do presente, ao elaborar questionamentos e ideias, além de sua singularidade, compartilhá-las. Realizando o filosofar em sua potência. “[...] a filosofia não deve considerar-se a si mesma como adquirida naquilo que ela pôde dizer de verdadeiro” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 11); visto que a mesma é uma experiência renovada de seu próprio começo. A filosofia “consiste em



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

descrever este começo.” (*Ibid.*), sendo a própria filosofia, de certo modo, “filosofias”, pois, de uma origem partem, mas, revisitadas, reabitadas pelo espírito e pelos filósofos, o ser humano e a facticidade, ela segue renovadamente sendo. Criando e recriando o pensamento.

Toda criação é singular e o conceito que é sempre criação também é singular, ou seja, todas as criações, nas mais diversas áreas do conhecimento se igualam por serem “criação”. Por isso a filosofia jamais está em condição de superioridade sobre qualquer outra forma de criação, seja científica, artística ou política. A filosofia não é melhor, nem pior que qualquer área do conhecimento, porém, ela sobressai sobre as demais, por propor uma reflexão sobre o próprio pensamento, o que é anterior a qualquer forma de esclarecimento e também por ser, de certo modo, a origem dos temas que as pessoas não aprenderam a investigar de forma científica.

O pensamento não é algo sem espaço, ou, solto nele. Pensar requer uma geografia, um espaço físico que requer um corpo para sua efetivação. Requer também um tempo, um dado momento para acontecer, sem por isso, deixar de estar em sintonia com a problemática do pensamento desde sempre, ou seja, tendo um olho sempre no passado e em sua constante criação. Esse estar no mundo e ser do mundo coloca o sujeito em comunhão com o mundo, contudo, essa comunhão não se dá apenas numa relação bilateral entre ele e o mundo, senão, o Cogito seria a certeza do mundo, sendo a experiência do próprio mundo, no entanto, ele é um dado sem sentido para as compreensões do sujeito. Para Descartes a base para qualquer conhecimento da verdade se situa apenas na razão do sujeito, no conhecimento que está dentro dele. O Cogito cartesiano produziu um conceito de razão altamente instrumentalizada, propondo o pensamento de um tempo, de uma verdade do ser humano e da humanidade e dos rumos que ela tomou em relação ao mundo e a si. Contudo, sem o corpo, o pensar e o pensamento, não acontecem. O pensar precisa de uma corporeidade para existir e o pensamento é resultado de algo problematizado, vivido, experimentado, por esse ser físico; quando não, o ser humano tem o poder de materializá-lo. As pessoas, as coisas, os acontecimentos dessa experiência humana, nos perpassam sobremaneira como atividades materiais, sendo difícil acreditar que se possa pensar, sem estar em um lugar



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

específico, sem ter uma perspectiva no mundo. Por isso a única certeza cartesiana possível; o pensar, se realiza, ou melhor, se materializa através do corpo e sua experiência sensível. Dessa forma pode-se pensar que o “Penso, logo sou” de Descartes é uma contradição.

A experiência é fundamental para o conhecimento, para que o sujeito se compreenda como uma possibilidade e não apenas como um acontecimento de fato e compreenda também a experiência do mundo como uma possibilidade. É na atividade sintética do sujeito, na sua “reflexão noemática” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 5) que se explicita a unidade primordial do mundo frente ao ser humano, “O mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele” (*Ibid*, p. 5). No entanto eu não sou um objeto desse mundo, eu não sou um resultado de causalidades, tudo que sei do mundo sei a partir de minha experiência com ele, em respeito à alteridade de cada ser, ou, objeto com o qual me relaciono, sendo imprescindível refletir sobre qual a função do filosofar, se, apenas uma prática que possibilita a reflexão ou uma atitude de criação, invenção e intervenção, que faz nascer algo que não existia, não descobrindo, mas, inventando algo sempre novo.

Filosofar é ocupar-se em pensar com clareza sobre seus conteúdos, buscando um desvelamento do pensado, proporcionando assim um esclarecimento, uma criação. Essa tarefa esclarecedora, criativa é inerente ao filosofar e não é privativa nem da lógica, nem da epistemologia e ainda menos da análise da linguagem, ela está presente em todas as cátedras e atividades humanas. Kant; na crítica da Razão Pura, sinaliza no sentido dessa contribuição conceitual do filosofar, quando para ele,

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os (KANT, 1983, p. 407-408).

Filosofar é um esforço de construção de perspectivas e caminhos próprios, deixando os passos de quem empreende uma caminhada pela história. “O filósofo, dizem ainda os inéditos, é alguém que perpetuamente começa.” (PONTY, 1999, p. 11).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A filosofia de Merleau-Ponty, influenciada e ampliada, a partir, notadamente de Bergson e Husserl, “compreende sua própria estranheza, pois, nunca está inteiramente no mundo e, no entanto, nunca está fora dele.” (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 39), faz uma aguda crítica aos fundamentos da maioria dos pensamentos da atualidade, pois, acredita que:

Neste mundo em que a negação e as paixões mal-humoradas ocupam o lugar de certezas, não se procura fundamentalmente ver, e a filosofia, porque pretende ver é tida como impiedade. (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 55-56).

O verdadeiro filosofar é mais criação da forma de pôr os problemas que a solução, sendo por isso, um sentido vivificado; “Não há uma pergunta que resida em nós e uma resposta que esteja nas coisas, um ser exterior a descobrir e uma consciência observadora” (*Ibid*, p. 22), só admitindo e vivificando a situação humana é que se consegue o acesso ao caminho filosófico, sendo que o saber absoluto do filósofo é a percepção. A Percepção funde tudo que está perante nós e também nos atinge interiormente nessa relação de mito natural, numa história que contamos a nós mesmos. Nessa filosofia, não há a realidade plena, não há a coisa em si e o que se pensava coincidência é coexistência. A filosofia é sempre uma busca do simbólico que é nossa essência e ressignifica-se em discurso pessoal que somos nós próprios. É ao falar, com seu tom e estilo que se afirma a autonomia da pessoa. Qualquer filosofia segundo Ponty defende uma “arquitetura de sinais”, que se faz presente, sendo, dependente do transcurso histórico, nesse sentido, é o relacionar-se inter-humano que é o motor da contingência da história, desenvolvendo-se no próprio processo histórico.

Assim como a língua é um sistema de sinais, que só uns em relação aos outros têm sentido, cada instituição é um sistema simbólico que o sujeito incorpora a si próprio como estilo de funcionamento (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 71).

O conceito de sujeito incorporado é importante no pensamento de Merleau-Ponty e fundamental na ligação com o pensamento do jovem Marx e do marxismo enquanto “materialismo histórico”, antes da guinada marxista para uma concepção objetivista do ser humano e da sociedade. Dessa maneira é com o Marx humanista e



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

materialista e não o materialista objetivista que Merleau-Ponty e sua fenomenologia buscam dialogar, uma vez que não concebe os seres humanos, nem suas sociedades reduzindo-os a um sistema biológico, nem a um conjunto de objetos que mudam a partir do resultado de leis gerais apropriadas. Ele trata a mente humana como ligada e não presa às condições materiais de existência, permitindo assim que o sujeito possa transcender essas necessidades biológicas em bases reais, posto que é centrado no indivíduo, nas suas ações no mundo, nas suas articulações com o meio em que vivem e na vida que levam em sua materialidade, sendo, por isso, verificáveis de forma empírica. Merleau-Ponty amplia Marx e seu pensamento quando diminui a importância da visão idealista do indivíduo, uma vez que acredita que as ideias são importantes no processo de movimento da sociedade, contudo, não a considera como ‘a força’ preponderante desse processo de avanço.

Para o filósofo francês o ser humano tem sua subjetividade condicionada ao fato de ser incorporado, e tem a natureza dessa corporeidade, condicionada ao fato de ser sujeito. É essa corporeidade que nos liga, inpreterivelmente, ao mundo material e nos faz seres vivos que percebemos o mundo de algum lugar e em um dado momento, conseqüentemente, com entendimento racional limitado por esse tamanho envolvimento com o mundo. Importante salientar que a percepção do mundo não é sua contemplação, mas interação, pois, é o lugar onde vivemos e o ser humano, por ser um vivente dotado da linguagem e por isso, um ser social, tem a obrigação de encontrar formas de organização social que possibilitem a resolução, ou, pelo menos, o alívio aos problemas que impedem a satisfação das exigências biológicas fundamentais dos seres humanos. Visto que há sempre diversas maneiras de conceber e solucionar um problema, mesmo percebendo que dentre essas maneiras, apenas uma é genuinamente progressista, ou seja, que efetivamente possa abrir novas possibilidades para a vida.

Com Lavelle e as ideias de participação e de presença do ser em nós e de nós no ser, respectivamente, ele coloca na mão do ser humano a responsabilidade pela sua força ontológica, o que na contemporaneidade é uma posição crítica perante esse processo de alienação ontológica das mulheres e dos homens na sociedade contemporânea. Alienação determinada primordialmente pela relação frente ao



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

consumo e à superficialidade desse modo de vida. Combatendo veementemente essa ideologia, ele nos chama, a partir do conceito de sujeito incorporado, “[...] não há qualquer relação transitiva entre mim e o meu corpo, entre mim e o mundo, sendo unicamente para dentro que o eu pode ser transcendido.” (MERLEAU-PONTY, 1998 p. 12). Nesse sentido o filosofar é indissociável da situação humana e exige um voltar-se a si para assumi-la. É na percepção atual e presente que está a gênese da nossa relação ôntica com as coisas, sendo, “[...] a nossa própria história que contamos a nós mesmos.” (*Ibid*, p. 24).

A INDISCIPLINA DA FILOSOFIA E SUA ‘DISCIPLINARIDADE’ NO ENSINO FORMAL

Um ensino de qualidade deve permitir que esses talentos desabrochem, devolvendo assim cada cidadão à sociedade o resultado do seu talento — na forma de bons historiadores da cultura clássica, por exemplo, mas também na forma de bons engenheiros, médicos, políticos. Além disso, devemos respeitar as pessoas que não têm qualquer inclinação para os supostos papéis existenciais da cultura ou da filosofia — até porque, na verdade, algumas dessas pessoas são filósofos — que, em qualquer caso, constituem apenas formas disfarçadas de opressão social e manipulação psicológica. (MURCHO, 2010, p. 5)

O processo educacional de filosofia em todas as suas esferas deve ter o seu ensino pautado por uma elaboração de problemas, um desenvolvimento de argumentações, um trabalhar com conceitos, pensar conceitualmente e até criar conceitos originais, embasado em toda uma tradição filosófica. Um ensino não dogmático deve ter como base uma abertura do pensamento, atitude que, inevitavelmente, proporciona experiências novas tanto para o aluno quanto para o professor. Ao estar em diálogo aberto com as experiências da vida faz-se uma existência autêntica.

Apenas através de um ensino de filosofia erotemático dialógico pode-se ter contato com a experiência do conceito. O ensino baseado nesse método pede por reflexão e permite que, de certo modo, todos sejam alunos, pois, é um ensino que interroga, exigindo que cada um faça autonomamente o movimento da experiência filosófica, do pensar e elaborar o conceito. O ensino de filosofia que promove a atitude



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

filosófica pauta-se em não acreditar que o suposto é verdadeiro, por isso, faz-se necessário pô-lo sempre à prova, sendo através dessa característica tensional entre o conhecimento e sua validação que dão a certeza ou não de sua verdade. O professor e o aluno devem estar fora do território das certezas. Assim o estudante deve ser jogado na inquietude das descrenças por perceber quão variadas são as respostas a questões fundamentais da vida. O que é o bem e o mal, o belo, a vida, o mundo... uma educação bancária, configurada por um modelo acroamático de ensino, apenas pelo acúmulo de conteúdos não se apropria da existência e do conhecimento que acontece a partir do interesse, da desconfiança.

O ensino dialógico é libertador, pois privilegia o partear de ideias, ação essencialmente libertadora, ética, que exige do professor de filosofia, uma busca constante, uma práxis da pergunta, da dúvida, sendo a filosofia a culminação da racionalidade, lócus onde a filosofia se faz e se realiza. Nessa ensinagem, por meio de uma unidade primitiva, um problema, desdobra-se outro e outros problemas, deslocando-se para que se explique e gere assim novos problemas. Portanto faz-se necessário que na licenciatura em filosofia os professores e alunos estejam atentos aos acontecimentos históricos, aos temas, aos métodos e sobretudo à linguagem que a filosofia e seus filósofos usaram para expressar-se. Não basta apenas compreender a filosofia e o pensar filosoficamente, pois, sem essa abrangência, o estudo de filosofia estará desconectado com uma parte do arcabouço necessário para que ele aconteça plenamente. De certo modo, boa parte dos conteúdos que se estuda na licenciatura em filosofia ao longo dos anos, só entra em vigor na sala de aula quando o professor consegue viabilizar uma comunicação com os alunos, fazendo com que esses conteúdos tenham sentido e se tornem representativos para a vida.

A existência de muitas filosofias nos permite dizer que é impossível discipliná-la, bem como, de que é impossível ensiná-la, por um conteúdo com base em um valor de verdade absoluto, conforme trabalham as escolas em geral. Nesse sentido a filosofia está aquém e além do ambiente escolar e de um ensino pragmático, conteudístico e com um fim determinado. O professor de filosofia precisa compreender que sua “disciplina” não está presa à sala de aula, o pacto do professor de filosofia, com seus alunos e com a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

filosofia é que ela nunca será pautada pelos cinquenta minutos da aula institucional, ela nunca começa no início da aula, nem se encerra no seu final, pois, ela, igualmente a vida, sempre segue, sempre nos espanta e nos faz aprender e ensinar. Para Cerletti;

Converter a questão “ensinar Filosofia” em um problema filosófico modifica também a sequência tradicional da didática da Filosofia, que privilegia o “como” ensinar, para então colocar então em primeiro lugar a análise do “que” ensinar. (CERLETTI, 2009, p. 63).

O que se falar sobre a filosofia deve passar fundamentalmente por um ouvir, um ver, um perceber o mundo. A partir dessa atitude, pode se despertar uma curiosidade sobre tudo que nos afeta, sendo isso fundamental para a filosofia e o fazer filosófico, Através da curiosidade e da dúvida se faz a pergunta e o perguntar filosófico, sendo esse perguntar filosófico fundamentalmente uma pergunta que envolve intencionalmente quem a faz, ou seja, ela possui uma intencionalidade a ser considerada. Dessa forma, para a pergunta filosófica urge uma resposta com uma significação única e especial, sendo sempre um “para si” o teor da pergunta. Essa condição da pergunta, funda-se numa aspiração pelo saber, contudo, esse saber almejado é uma forma de saber sem supostos, construindo uma relação com o conhecimento não a partir de uma verdade hegemônica, ou, de fechamentos epistêmicos, mas, abertos à experiência. Por isso o professor de filosofia não está pronto para dar aula, “ensinar filosofia”, ou filosofar; como queiram, porque finalizou a graduação, pois, que sua experiência enquanto professor, começa na própria formação, na sua conduta enquanto aluno dentro e fora da sala de aula e expande-se para além dela, fazendo-se também pelo seu repertório de vida, suas experiências. Daí mais uma vez, o quanto indisciplinado é a filosofia e o seu fazer, seja por quem “ensina”, seja por quem “aprende”, ou, seja por quem a vem construindo há milênios.

Pretende-se ampliar o entendimento da aula de filosofia, onde ela passa de uma ilustração de um conteúdo, para a criação de uma aprendizagem, de uma maneira de compartilhar o saber que se tem. Dessa forma a filosofia, além de ser criação, adquire o caráter de ser um processo de investigação, constituindo-se não apenas, num método epistemológico, mas, sobretudo, ontológico. Papel oposto ao ensino de filosofia



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

enquanto fragmento de um currículo, enquanto disciplina dele. Assim a filosofia compreende-se dentro da escola e também fora da sua norma curricular, pois está compreendida na própria existência dos seus atores e em suas histórias, na própria existência da escola ali, naquele lócus da cidade e também no seu funcionamento, na sua participação enquanto ente social. Essa postura filosófica ontológica, torna-se crítica frente às questões, ou, problemas, que a priori nos impelem a “ensinar filosofia”, permite que a ação educativa dos professores e professoras seja determinada pelo protagonismo, pois, ele não é refém de um receituário pedagógico. Contudo, o professor deve ter em mente que trazer para si o protagonismo da ação docente, não é um ato solitário, pois, exige o outro e sua alteridade, exige uma posição de ouvinte e falante, além de um esforço pessoal, pois, boa parte dos ambientes escolares, ainda não está em sintonia com essa prática. Dessa forma, cada um é livre para implementar sua didática, inventada e reinventada a cada novo grupo de alunos, que se apresenta, com a certeza do acontecimento de um aluno novo e conseqüentemente de um ser humano novo.

Pensar a educação e o ensino filosofia a partir de um ponto de vista da experiência e do sentido é uma proposta que inova na relação sujeito/educação/sociedade. Sendo uma perspectiva pedagógica que está ancorada numa possibilidade existencial, no sentido de ser uma atitude individual, que se expande para o coletivo. Diferentemente dos campos pedagógicos que se alinham em limitar a educação, seja como uma ciência aplicada, ou, como uma práxis política. Nesse sentido a filosofia que deve ser teorizada e praticada são as filosofias que tenham uma compreensão de si como uma existência ontológica, que respondam aos pressupostos para o ensino de filosofia definidos pela UNESCO, na Declaração de Paris para a filosofia de 1995. Neste documento a filosofia deve ser associada ao currículo e não apenas justaposta, como aconteceu no ensino médio brasileiro,

Permanecendo totalmente autônomo, o ensino de filosofia deve ser, em toda parte onde isto é possível, efetivamente associado — e não simplesmente justaposto — às formações universitárias ou profissionais, em todos os domínios (UNESCO, 1995, p. 13-14).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Por isso a filosofia extrapola as correntes de um currículo, ou seja, ela está antes do currículo, antes de ser disciplina, ela está, deve estar presente em todo ambiente, em cada momento da vida do ser humano, inclusive no ambiente da escola. Na matemática, na biologia, na língua portuguesa, na merenda escolar, na aula de dança, no trato com o diretor, por cada profissional que labuta nas atividades do ambiente escolar e entre todos que convivem em cada espaço específico da escola e do seu entorno, pois, tudo deve estar na pauta do pensar filosoficamente.

O CONCEITO DE CORPOREIDADE E A IMPOSSIBILIDADE DE NÃO SE TOMAR PARTIDO NO MUNDO

Ao “pensar” e escrever a palavra “pensar”, deve-se tê-la em mente não somente como oriunda do poder da razão; da faculdade de fazer contas e cálculos e da habilidade de argumentar, mas, fundamentalmente por dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Por isso a importância do “sentido” e do “sem sentido” para o ser humano e conseqüentemente para a humanidade. O estar presente do indivíduo em cada momento da sua vida, o impera a definir, ponderar, escolher, agir. Ao definir de tal maneira, algo, ou, alguma coisa, está uma tomada de partido, ao ponderar sobre os benefícios ou malefícios de uma tomada de decisão impera uma escolha, uma tomada de partido, da mesma maneira quando escolho e a partir dessa escolha, atuo efetivamente no mundo, estou tomando um partido. Dessa forma não há como estar no mundo, no espaço, sem pôr-se a colocar-se de uma ou de outra maneira, pois; “O espaço e em geral a percepção indicam no interior do sujeito o fato de seu nascimento, a contribuição perpétua de sua corporeidade, uma comunicação com o mundo mais velha que o pensamento” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 342).

Em uma perspectiva, professor e aluno são conduzidos para fora de si, o ato de educar possibilita nos vermos pelo olhar do outro, para ter a possibilidade de entender o outro, compreender nosso mundo e conseqüentemente o mundo que não nos pertence. No entanto, é importante estar atento para que esse discurso e as práticas reforcem a igualdade que somos e não as diferenças que temos. Afinal, à parte qualquer tomada de posição, de qualquer opinião, ou, gosto, ou, atitude subjetiva; somos humanos e



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

devemos estar abertos a dialogar com quaisquer valores no ambiente da escola, ou, fora dele.

Se somos humanos e, por conseguinte iguais em humanidade, não devemos nos colocar como melhores, ou, piores frente a quem quer que seja. A partir desse pressuposto da igualdade, não é possível ter uma prática docente de dominação ou de doutrinação. Não existe um “mestre” que não esteja comprometido em construir um ambiente de igualdade, de respeito à diferença, de liberdade. Por isso o professor deve, como diz a carta magna em seus princípios norteadores para a educação em seu artigo 206, ter a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e não apenas a “liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência”, ou seja, o direito de expressão garantido a todos os cidadãos brasileiros pela Constituição Federal (Art. 5º, IX). Pensar a escola sem escolha é pensar a escola sem voz e sem sentido. Apenas em um ambiente de diálogo em que se discutam os conteúdos curriculares em associação com a realidade e os valores dos alunos e professores é que se consegue fazer com que estes conteúdos façam sentido e se tornem uma experiência, onde aprendizado e conhecimento se estabeleçam e revoltem-se, visto que não há conhecimento estanque. Isso nos leva a refletir sobre a importância da informação que é transmitida enquanto obra de um conhecimento adquirido através da experiência da vida e da postura ética do “mestre” para com o aluno. O saber científico do professor jamais deve estar em descompasso com sua retidão ética. Ele ao discordar de qualquer modelo de ensino e escola deve mostrar aos alunos os motivos dessa oposição, sem jamais mentir nas suas críticas. Nesse sentido o professor é educador e não instrutor como postula a educação tecnicista e conteudista em sua concepção de ensino no ambiente escolar.

Tendo a consideração que as palavras podem ser duráveis e assim serem transmitidas de geração em geração, tem-se uma noção do poder e importância da palavra para o ser humano. Não como um bem que lhe fora dado, ou, uma faculdade que lhe fora consagrada a despeito dos outros animais,

[...] o homem é palavra, o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavras, está tecido de palavras, que o modo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (BONDIA, 2002, p. 21).

Por isso o ser humano deve ser um zelador da palavra, visto que elas, não apenas expressam o que queremos dizer sobre algo, com sentido, mas, sobretudo; “de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, “[...] de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.” (*Ibid*, p. 21).

O que se pretende conhecer do mundo, parte daquilo que ele nos oferece, que ele nos dá, no entanto, esses dados, que determinam a nossa experiência, não são uma coleção de objetos insólitos, mas, de um mundo unificado, onde; “[...] o que é dado tem que ser estruturado e interpretado antes de poder ser a base de qualquer coisa digna do nome ‘conhecimento’.” (MATTHEWS, 2011, p. 46) Sendo assim, o conhecimento parte da nossa relação ontológica com o mundo, da nossa decisão de como pensamos o mundo que se nos apresenta, de como interagimos com ele antes de pensá-lo. A percepção é a base do conhecimento, é uma maneira de retornar às coisas mesmas, ao nosso envolvimento pré-reflexivo do mundo e sua natureza exige, um sujeito que percebe, um sujeito situado, ao invés do sujeito apenas pensante, do intelectualismo. Esse sujeito da percepção está sempre situado em um tempo e espaço, percebendo a partir de um ponto no mundo. Dessa forma, o sujeito da percepção, não recebe passivamente os dados e interpreta-os, posto que está, através da linguagem, imbricado com o mundo.

Entretanto, nosso envolvimento com o mundo não é, naturalmente, apenas cognitivo, intelectual ou teórico. Em grande parte, nosso interesse no mundo é emocional, prático, estético, imaginativo, econômico, e assim por diante. (MATTHEWS, 2011, p. 50-51)

Por isso o mundo não é um objeto e sim o lugar onde vivemos e por isso também é exigido ao ser humano ter um posicionamento, tomar partido. Independente da vontade dos outros. Não se pode pensar uma educação sem acesso à experiência como deseja o movimento, seus fundadores e seguidores. A educação a partir da experiência é algo que afeta aluno e professor de alguma maneira, deixa marcas, vestígios por toda a existência. Daí também que a experiência não é uma coisa que se passa igualmente a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

todos; mas, subjetivamente e singularmente a cada ser humano. “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna.” (BONDIA, 2012, p. 27). A escola não pode estar alheia ao mundo e às coisas do mundo, pelo contrário, ela deve ser uma problematização desse mundo, um espaço de saber da experiência, que está dentro do ser humano, configurando sua personalidade, seu caráter, sua sensibilidade, ou seja, as suas dimensões ética e estética e isso apenas é possível quando o aluno é estimulado a tomar partido, a realçar sua qualidade existencial. Quando vê no mestre e na sua atuação, no seu devir, uma verdade ontológica. O ambiente escolar deve ser um espaço da convivência, da lealdade e da confiança e na escola não há apenas as categorias professor e aluno, existem muitas outras categorias, contudo, na sala de aula, entre professor e aluno deve existir a busca de um pelo outro, onde o mestre, em seu devir é experiência, que possibilita uma convivência. Um professor sozinho em sala de aula, não é ninguém, não faz nada.

CONCLUSÃO

Trazer o pensamento de Maurice Merleau-Ponty como base fundamental para dialogar com questões tão emergentes, tanto na educação, como na própria vida do ser humano frente aos fenômenos do mundo é desafiador e gratificante. Desafiador pela atualidade da sua filosofia frente aos fenômenos desse mundo e à algumas posturas do ser humano à vida na atualidade e gratificante pela originalidade e potência de sua fenomenologia e de suas obras. Nesse sentido, a partir dessas reflexões tentou-se demonstrar uma possibilidade de perceber e desenvolver uma experiência de saber no ambiente escolar que se compreenda como experiência, como algo singular, como abertura, que questiona o aluno enquanto um ser único e por isso aberto ao mundo do outro, mundo que é partilhar afetos e conhecimentos, não apenas no ensino de filosofia, mas, em todas as áreas do conhecimento, bem como, nos três níveis do ensino formal, fundamental, médio ou superior; não importando se o mesmo é desenvolvido na esfera pública ou privada. Por isso é fundamental que o mestre seja comprometido com sua cátedra, tendo domínio dos seus conteúdos específicos e respeito à dignidade intelectual de seus alunos, valorizando a pergunta e a dúvida. Dominar os conteúdos curriculares



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

deve ser o início de um processo de repetição criativa que visa transpor os temas, textos e ideias dos filósofos para o tempo presente no espaço da aula, no diálogo com os alunos e não como um monólogo de saberes mortos e encalacrados do passado. É essa relação dialógica e crítica que permite o renascimento dessa filosofia abordada em sala, na vida ativa dos estudantes e da escola como um todo. Assim essa filosofia se envolve com os problemas do tempo presente que vai gerar soluções criativas e inovadoras individualmente e coletivamente, para a sociedade mais próxima e para a humanidade de uma maneira mais abrangente.

REFERÊNCIAS

BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista brasileira de Filosofia. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Quadrimestral. ISSN 1413-2478.

CERLETTI, A. **O ensino de Filosofia como problema filosófico.** Tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura.** São Paulo: Cidade Editora, 1983.

MATTHEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty.** Tradução: Marcus Penchel. Petrópolis: Editora Vozes, 2ª Edição, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2ª Edição, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Elogio da Filosofia.** Tradução: Antônio Braz Teixeira. Lisboa: Guimarães editores, 5ª Edição, 1998.

MURCHO, D. **Entrevista, PROMETEUS. Ano 3, nº 5, p. 3,** janeiro-julho, 2010.

UNESCO. **Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO.** Librairie Générale Française, 1995. Disponível em: <http://www.ifil.org/unesc>. Acesso em: 16/10/2017.

Recebido em: 15/10/2020

Aprovado em: 16/11/2020

Publicado em: 28/12/2020



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Contabilizando a Solidariedade: um projeto integrador entre a contabilidade e o cooperativismo

Accounting the Solidarity: an integrative project between accounting and cooperativism

Kontado por Solidareco: integra projekto inter Kontado kaj Kooperativoj

Leomara Battisti Telles³⁰Candida Joelma Leopoldino³¹

Resumo

O ensino da contabilidade para os cursos de ensino médio técnico integrado é um desafio, pois, os adolescentes, na sua maioria, não têm vivência prática das relações de trabalho, de produção e de comercialização. Dessa forma, este estudo tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a aplicação do projeto de ensino-aprendizagem chamado “Contabilidade e cooperativismo: contabilizando a solidariedade”, que buscou superar este desafio de desenvolver nos alunos os conhecimentos básicos de contabilidade a partir da simulação de atividades práticas do dia a dia de sociedades cooperativas. Este estudo decorre da aplicação de um projeto integrador que buscou oportunizar ao aluno, o desenvolvimento do conhecimento, sendo ele o protagonista no seu próprio processo de aprendizagem, e o professor, apenas um mediador deste processo. O mesmo foi desenvolvido junto aos alunos do primeiro ano do Curso técnico em Cooperativismo integrado ao ensino médio, do IFPR/Campus Coronel Vivida, no componente curricular de “Contabilidade Básica e Matemática Financeira” e os resultados da formação de uma sociedade cooperativa fictícia, a criação da moeda social, a comercialização dos produtos e a contabilização dessas operações foram surpreendentes. Passou-se da contabilidade e cooperativismo para a solidariedade. Além de desenvolver os conhecimentos técnicos e formais relacionados a contabilidade e ao cooperativismo, percebeu-se um aprendizado integrado com as questões humanas e de cidadania, compreendendo solidariedade, cooperação, empatia, desapego material, voluntariado, dentre outras. Isso proporcionou uma formação integral, conforme a missão do IFPR.

³⁰ Mestre e Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: leomarabattisti@hotmail.com

³¹ Mestre e Doutora em Direito do Estado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: canjl@hotmail.com



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Palavras-chave: Contabilidade. Cooperativismo. Projeto de ensino-aprendizagem. Relato de experiência.

Abstract

The teaching of accountance for integrated technical high school courses is a challenge, since most teenagers don't have practical experience of job, production and marketing relationships. Thus, this study aims to present an experience a report on the application of a teaching-learning project called "Accounting and cooperativism: accounting the solidarity", which sought to overcome this challenge of developing students' basic knowledge of accounting based on a simulation of practical daily activities in cooperative societies. This study results from the application of an integrating project that sought to provide the student with the opportunity to develop knowledge, being the protagonist in his own learning process, and the teacher, only a mediator of this process. It was developed with students from the first year of the Technical Course in Cooperativism integrated with high school, from IFPR / Campus Coronel Vivida, in the curricular component of "Basic Accounting and Financial Mathematics" and the results of the formation of a fictitious cooperative society, the creation of the social currency, the commercialization of products and the accounting of these operations were surprising. It went from accounting and cooperativism to solidarity. In addition to developing technical and formal knowledge related to accounting and cooperatives, an integrated learning with human and citizenship issues was perceived, including solidarity, cooperation, empathy, material detachment, volunteering, among others. This provided comprehensive training, according to IFPR's mission.

Keywords: Accountance. Cooperativism. Teaching-learning project. Experience report.

Resumo

La instruado pri kalkulado de integraj teknikaj mezlernejaj kursoj estas defio, ĉar plej multaj adoleskantoj ne havas praktikan sperton pri laboro, produktado kaj komercaj rilatoj. Tiel, ĉi tiu studo celas prezenti spertan raporton pri la apliko de la instrua-lerna projekto nomata "Kontado kaj kooperativismo: respondecado por solidareco", kiu celis superi ĉi tiun defion disvolvi la bazajn sciojn de lernantoj pri kontado surbaze de simulado de praktikaj ĉiutagaj agadoj de kooperaj societoj. Ĉi tiu studo rezultas de la apliko de integra projekto, kiu celis provizi al la studento la ŝancon disvolvi sciojn, estante la ĉefrolulo en sia propra lernado, kaj la instruisto, nur administranto de ĉi tiu procezo. Ĝi estis disvolvita kun la studentoj de la unua jaro de la Teknika Kurso en Kooperativismo integrita al mezlernejo, de IFPR / Campus Coronel Vivida, en la instrua ero de "Baza Kontado kaj Financa Matematiko" kaj la rezultoj de la formado de fikcia koopera socio, la kreado de la socia valuto, komercado de produktoj kaj kontado de ĉi tiuj operacioj estis surprizaj. Ĝi iris de kontado kaj kooperativismo al solidareco. Krom disvolvi teknikajn kaj formalajn sciojn rilate al kontado kaj kooperativismo, oni perceptis integran lernadon kun homaj kaj civitanaj problemoj, inkluzive solidarecon, kunlaboron, empatian, materialan taĉmenton, volontuladon, inter aliaj. Ĉi tio provizis ampleksan trejnadon, laŭ la misio de IFPR.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Êlosilvortoj: Librotariado. Kooperativismo. Projekto pri instruado-lernado. Sperta raporto.

Introdução

O uso de metodologias que colocam o aluno no papel de protagonista do seu aprendizado transpassa a visão do professor como mero transmissor de conteúdo e, assim, o estudante assume um papel ativo no processo de construção de conhecimento.

Conforme Simon et al. (2014, p. 1356) “o processo pedagógico tem-se centrado, historicamente, na figura do professor: o conhecimento reconhecido como válido emana do professor, devendo ser memorizado pelo aluno”. Dessa forma, construir a aprendizagem com uso de projetos valoriza a prática pedagógica que rompe com os métodos tradicionais de ensino, pois estimula a iniciativa e a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, desenvolve habilidades de trabalhar em equipe e o pensamento crítico.

O ensino por meio de projetos de simulação da realidade, que coloquem o aluno como ser ativo no processo de aprendizagem tem como objetivo a formação integral do estudante, com emancipação humana do mesmo, domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos e formação cidadã. Castanho (2008) cita que o entendimento de um aluno que vivencia a realidade, ou uma simulação dela, é mais fácil do que um que tenha simplesmente ouvido a explicação abstrata do professor, e mais fácil ainda, se após a experiência receber a explicação da teoria.

Alguns aspectos da contabilidade por sua vez, assumem graus de dificuldades bastante elevados, onde os iniciantes muitas vezes são induzidos a acreditar que essa ciência é algo complicado e difícil (CREPALDI, 2013). Essas dificuldades podem ser multiplicadas, se considerarmos o ensino desta ciência para adolescentes de 15 anos de idade, sem vivências anteriores no mundo dos negócios.

Somado a isso, a atual estrutura econômica e suas influências na sociedade têm, frequentemente, ocupado o centro das discussões do meio jurídico, quase sempre voltadas para a análise de alternativas de reorganização que permitam a incursão de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

valores sociais nessa estrutura, buscando uma compatibilização entre valores econômicos e valores sociais para o fortalecimento dos últimos.

É exatamente neste contexto que o Cooperativismo parece surgir como instrumento chave deste fortalecimento. Cooperar é trabalhar de forma sincronizada em busca do mesmo objetivo; sua prática, indubitavelmente, educa, desenvolvendo nas pessoas um senso participativo, humano e solidário.

Tem-se que o pensamento cooperativista leva em conta conceitos e valores humanísticos calcados na “solidariedade”³², confiança e organização funcional e democrática de pessoas que se unem em prol de um objetivo comum. Busca substituir o individualismo pela ação coletiva.

Considerando o exposto, este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a aplicação do projeto de ensino-aprendizagem “Contabilidade e cooperativismo: contabilizando a solidariedade”, que buscou superar este desafio de desenvolver nos alunos os conhecimentos básicos de contabilidade a partir da simulação de atividades práticas do dia a dia de sociedades cooperativas.

A própria missão do Instituto Federal do Paraná, instituição onde o projeto foi aplicado, é:

promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional (IFPR, 2015).

Dessa forma, o desenvolvimento desse estudo se justifica, uma vez que relata uma experiência que rompe com as metodologias da educação tradicional, visando uma educação emancipadora, e vem de encontro com a missão da própria instituição onde o mesmo foi desenvolvido.

Métodos

Este estudo compreende um relato de experiência, decorrente da aplicação do

³² Para Walmor Franke, em sua obra “**Direito das Sociedades Cooperativas**” (1973, p. 08) o solidarismo cooperativista garante aos associados, além das funções econômicas essenciais à sociedade cooperativa e sem prejuízos a elas, também, objetivos meta-econômicos de natureza educativa e cultural.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

projeto de ensino-aprendizagem “Contabilidade e cooperativismo: contabilizando a solidariedade”, que teve como objetivo oportunizar ao aluno o desenvolvimento do conhecimento, sendo ele (o aluno) o protagonista no seu próprio processo de aprendizagem, e o professor, apenas um mediador deste processo.

O referido projeto foi desenvolvido junto ao primeiro ano do curso técnico em cooperativismo integrado ao ensino médio, do Campus Avançado Coronel Vivida, do Instituto Federal do Paraná, no componente curricular de Contabilidade Básica e Matemática Financeira, no ano letivo de 2019.

O relato de experiência apresentado neste artigo, resulta da vivência das autoras durante o desenvolvimento do mesmo, uma enquanto docente atuante no desenvolvimento do projeto, e a outra como coordenadora do curso.

Relato da experiência

Ao iniciar-se os trabalhos na componente curricular de contabilidade básica no primeiro ano do curso técnico em cooperativismo, integrado ao ensino médio, no Campus Avançado Coronel Vivida, do Instituto Federal do Paraná, no ano letivo de 2019, percebeu-se os alunos que, em sua maioria, tinham entre 13 e 15 anos, apresentavam dificuldade de relacionar os conceitos trabalhados com a realidade. Isso devido ao fato de que os mesmos ainda haviam tido contato com o mundo dos negócios, apresentando conhecimento prévio praticamente inexistente.

A partir disso, pensou-se uma forma de oportunizar um base de conhecimento prático, permitindo assim, o conhecimento dos conceitos e uma simulação da vivência prática, onde o aluno fosse o próprio protagonista do seu processo de aprendizagem. Surgiu então o projeto “Contabilidade e cooperativismo: contabilizando a solidariedade”, que foi desenvolvido conforme as etapas descritas a seguir.

Inicialmente, apresentou-se aos alunos os conceitos básicos de contabilidade como o que são bens, direitos, obrigações, receitas, despesas, custos e patrimônio.

Posteriormente, apresentou-se de forma teórica elementos do cooperativismo moderno e sobre o processo de constituição de uma cooperativa, e logo na sequência



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

iniciou-se o desenvolvimento da simulação prática, onde os alunos formaram uma cooperativa, fictícia, com intenção de simular a realidade.

Dessa forma, seguindo o passo a passo de constituição de uma cooperativa, formou-se a Comissão de Organização, que coordenou os trabalhos para escolha da atividade objeto da cooperativa, bem como o nome empresarial da mesma, construção prévia do estatuto social, realização de reuniões prévias com os interessados em fazer parte da cooperativa (apenas alunos matriculados no componente curricular e a professora responsável pelo componente. Posteriormente essa comissão realizou a Convocação para Assembleia Geral, com dez dias de antecedência, com data, hora e local determinados, afixando o aviso de convocação em locais frequentados pelos interessados, neste caso, murais do campus, conforme a Lei nº 5764/71, legislação vigente sobre as sociedades cooperativas.

Os temas que seriam abordados na assembleia geral de constituição foram previamente apresentados e organizados pela Comissão de organização, com participação de todos os alunos. Importante salientar que, todas as reuniões de comissões, assembleias, etc. aconteceram durante as aulas do componente curricular Contabilidade Básica e Matemática Financeira.

Assembleia Geral de Constituição, aconteceu no dia 11 de outubro de 2019, sendo relacionadas 38 pessoas físicas qualificadas (alunos e professora) na lista fictícia de Associados Fundadores e Subscritores do Capital Inicial. Durante a referida Assembleia, foi debatido e aprovado o Estatuto Social e elegeu-se a eleição do Conselho Administrativo (Diretoria) e do Conselho Fiscal. Posterior a isso, a Presidente do Conselho Administrativo declarou a constituição definitiva da Fooddale Cooperativa de Alimentos e empossou os demais membros dos conselhos.

Da Assembleia Geral de Constituição resultou os seguintes documentos: Ata da Assembleia; Lista dos Cooperados Fundadores (Anexo I da Ata) e Estatuto Social (Anexo II da Ata).

Os passos seguintes, necessários à constituição de cooperativas, como Solicitação da Autorização de Funcionamento, Registro na Junta Comercial, Receita Federal, e demais registros, foram apenas abordados teoricamente, uma vez que a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

constituição desta cooperativa é uma simulação.

Inicialmente a proposta previa que todas as atividades de compra, venda, controles de estoques e controles financeiros seriam fictícios. Contudo, os alunos ansiavam por fazer esses processos de forma real. Surgiu então a proposta de que se pudesse fazer a comercialização, mas que esta não gerasse ganhos econômicos e financeiros para os alunos, assim, optou-se por fazer uma comercialização real, mas com uma moeda social.

Dessa forma, criou-se a moeda social Roch (de Rochdale, nome da turma)³³, inspirada na moeda social Palmas. A moeda Palmas foi a primeira experiência de moeda paralela ao Real circulando no Brasil, moeda criada no ano de 2000, especificamente para ser utilizada dentro dos clubes de trocas que, na época, se iniciavam no Conjunto Palmeiras (CERNEV; DINIZ, 2020). A moeda social utilizada no projeto está apresentada na Figura 1.

Figura 1 - Roch - Moeda Social



³³ Destaca-se que tradicionalmente todas as turmas do referido campus são identificadas por um nome democraticamente escolhido após um sistema de votação. A turma que ensejou esse estudo, é chamada de ROCHDALE, uma alusão ao nome da primeira cooperativa nos moldes moderno no mundo, datada de 1848, em ToadLane, na Inglaterra.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Fonte: Arquivo do projeto

Em razão de uma definição feita em Assembleia, os associados fariam a comercialização de pacotes de pipoca (doce ou salgada) aos demais alunos do Campus, durante um intervalo pré-determinado.

Ocorre que, para que a pessoa (não-associada ou não-aluna da turma organizador) pudesse conseguir um Roch para então, poder comprar um pacote de pipoca (doce ou salgada), ela deveria doar um brinquedo (novo ou usado em bom estado) ou livros infantis (novos ou usados em bom estado).

Assim no dia 07 de novembro de 2019 foi realizada a comercialização no horário do intervalo, sendo que os alunos, de todas as turmas do Campus, que tinham brinquedos e/ou livros infantis para doar puderam realizar a troca destes, por moedas sociais (Rochs) e, posteriormente puderam comprar um pacote de pipoca (doce ou salgada) por 1 Roch, sendo que o mesmo foi supervisionado em tempo integral pela professora responsável.

A sala foi dividida em grupos e cada grupo ficou responsável por uma atividade: recebimento das doações e entrega da moeda social; estourar e organizar as pipocas para a venda; recebimento da moeda social e entrega das pipocas; separação e organização das doações recebidas para posterior entrega na APAE.

Para os produtos comercializados (pipocas), as matérias primas e materiais secundários e de consumo necessários foram doados pelos alunos da turma em que o projeto foi aplicado, bem como pela professora que aplicou o projeto.

Foram vendidos 84 pacotes de pipocas, contudo, foram arrecadados muito mais de 84 itens, já que várias pessoas doavam mais do que um item e aceitavam apenas um Roch em troca.

Após a comercialização das pipocas, os brinquedos e livros arrecadados foram organizados e no dia 13 de novembro de 2019 foram entregues, pela professora e pelos alunos da turma em que o projeto foi desenvolvido, na APAE de Coronel Vivida – Pr. Aqui passou-se da Contabilidade para a Solidariedade.

Evidencia-se que na sequência os alunos simularam a emissão das notas fiscais



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

de compra de milho para pipoca, de açúcar, óleo, corante, sal, entre outras matérias utilizadas para fazer a venda das pipocas, bem como o que seria necessário para mais algumas vendas simuladas, e realizaram o registro no controle de caixa e no controle de estoques.

Além desses materiais, também foram emitidas e registradas notas fiscais (fictícias) de compra de imobilizado necessário, caso a cooperativa realmente existisse, como por exemplo uma Kombi personalizada, adaptada para *foodtruck*, onde ficticiamente, as pipocas seriam comercializadas.

Também foram emitidas e registradas as notas fiscais (fictícias) de venda das pipocas, das que foram vendidas realmente com fins de arrecadar os brinquedos e os livros infantis, bem como outras simulando possíveis vendas.

Dessa forma, foram trabalhados os seguintes controles financeiros e contábeis: controle de estoques, controle de caixa, controle de banco, controle de contas a pagar e a receber.

E para finalizar, todas as operações da cooperativa foram contabilizadas em razonetes (também chamado de razão T – um instrumento didático para desenvolver o raciocínio contábil) e posteriormente elaborou-se a Demonstração de Ganhos ou Perdas e o Balanço Patrimonial da cooperativa.

Resultados e Considerações Finais

Com o desenvolvimento deste projeto foram abordados conhecimentos formais relacionados ao componente curricular “Contabilidade Básica e Matemática Financeira” como: Patrimônio (bens, direitos e obrigações), lógica contábil (débito e crédito), formação do nome empresarial, estruturação e normas de um Estatuto Social, passo a passo da constituição de uma cooperativa, elaboração de Atas, dentre outros.

Dessa forma, desenvolveu-se a aprendizagem formal, atendendo ao plano de ensino do componente curricular. Verificou-se que, após realizar o processo de comercialização de forma fictícia tornou-se mais fácil o desenvolvimento do raciocínio contábil e, conseqüentemente, a aprendizagem. Isso permitiu aos alunos compreender o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que são os elementos patrimoniais de uma entidade e como deve se dar o processo de constituição de uma cooperativa. Permitiu ainda, a capacidade inicial de leitura das principais demonstrações contábeis: Balanço Patrimonial e Demonstração de Sobras ou Perdas.

Percebeu-se ainda, o desenvolvimento de conhecimentos relacionados a controles financeiros (como controle de caixa) e de estoque, extremamente importantes para a gestão de entidades, sejam cooperativas ou não, e principalmente, para a gestão de finanças pessoais.

Ademais é importante destacar que o desenvolvimento do projeto contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento dos conhecimentos formais previstos no plano de ensino, uma vez que fez com que a turma se envolvesse e despertou a motivação para aprender um tema complexo como a contabilidade, onde os alunos assumiram o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, não podemos olvidar, que esses conhecimentos formais relacionados ao componente curricular poderiam tranquilamente ser trabalhados de forma expositiva, sem a constituição de uma cooperativa fictícia e simulação de comercialização. Assim, o principal diferencial deste projeto está nos conhecimentos e vivências de cidadania e cooperação que o mesmo oportunizou.

Neste sentido, os resultados foram excepcionais. Ao participarem do processo de constituição da cooperativa os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar uma experiência democrática, uma vez que precisaram escolher os membros dos conselhos e tomar decisões em grupo, sempre orientados e supervisionados pela professora. Essas experiências são fundamentais para a compreensão da sociedade e para o desenvolvimento de habilidades de cooperação. Já a simulação da comercialização oportunizou experiência de trabalho voluntário, de doação e de cooperação. Passou-se então, da contabilidade e do cooperativismo para a solidariedade.

Por sua vez, a experiência da entrega dos brinquedos e livros arrecadados, permitiu a socialização com os alunos da APAE Coronel Vivida, o que resultou em muita emoção. O projeto oportunizou aos alunos a convivência com pessoas portadoras de diferentes deficiências e de várias faixa etárias. Essa socialização causou muita



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

emoção nos participantes. Ao retornar da visita a sede da APAE Coronel Vivida para o Campus do IFPR Coronel Vivida, já em sala uma aluna pediu para falar e disse que gostaria de agradecer em nome da turma pela experiência, pois tinha sido muito valiosa para ela e para os colegas e que ela acreditava que eles jamais iriam esquecer.

Outros alunos também falaram comentando o quanto haviam gostado de participar do projeto. Alguns, que tem familiares ou pessoa próximas que são portadoras de deficiência, compartilharam com os colegas como é a convivência e como as pessoas portadoras de deficiência ainda sofrem preconceito.

A de se observar ainda outro aspecto bastante salutar da prática de ensino – aprendizagem relatada aqui. É sobre o cooperativismo em si e seus valores.

O sistema cooperativo, inicialmente criado e utilizado na Inglaterra, na forma de cooperativas de consumo, possui características próprias e se fundamenta nos valores humanos e na dignidade pessoal; é, atualmente, meio de adequação a um sistema econômico-social, que intenta, na união de pessoas com objetivos semelhantes, a diminuição dos custos e riscos de uma sociedade empresarial, baseada em princípios cooperativos, tais como a intercooperação e controle democrático dos sócios.

A atividade cooperativa pode ser observada nas mais diversas vivências em comunidade, ocorridas em tempo e espaços distintos, ao longo da história da humanidade.

A cooperação entre os seres humanos é muito antiga. Até por motivo de sobrevivência, os seres humanos se agrupavam para suprir suas necessidades básicas, principalmente, de defesa e alimentação. Agregavam-se, também, para que na reciprocidade de seu trabalho, nas ideias em conjunto e no esforço sequencial de suas ações, pudessem realizar e concretizar seus propósitos e objetivos (BENATO, 1995).

Ela é o verdadeiro tecido conjuntivo da sociedade humana, seu elemento aglutinador mais essencial. E por tal motivo, nas palavras de Namorado (2005, p. 12), “as cooperativas estão longe de ser somente um fenômeno circunstancial historicamente datado e passageiro”. Cabe também ressaltar que o cooperativismo não pode estar fundamentado apenas na existência de uma sociedade chamada cooperativa, é



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

necessário a existência do espírito de cooperação, fomentado no desenvolvimento do projeto.

Por ser a cooperativa um modelo de organização democrática e igualitária, sua experiência proporciona um verdadeiro resgate à cidadania. Com sua constituição, visa-se não só à manutenção de postos de trabalho, como a garantir aos trabalhadores, também, sua autonomia econômica. Dessa forma, os resultados do desenvolvimento do projeto foram considerados positivos, pois atenderam ao que está previsto no plano de ensino do componente curricular, oportunizando aos alunos uma formação cidadã e humana mais integral, onde os mesmos assumiram a autonomia sobre o próprio aprendizado. Neste contexto, educação integral compreende o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (ARROYO, 2012, apud SILVA; WENDLING, 2018).

Dessa forma, os resultados corroboram com Freire (2011) que cita que o ato de ensinar não pode ser uma mera transmissão de conhecimentos, mas, sim, uma criação de possibilidades para a construção do conhecimento, fazendo emergir no sujeito sua autonomia.

Referências

BENATO, J. V. A. **O ABC do Cooperativismo**. 2ed. São Paulo: ICA- OCESP, junho de 1995.

BRASIL. **Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971** - Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. D.O.U. 16/12/1971. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5764.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CASTANHO, M. E. **Os Métodos Ativos e a Educação Contemporânea**. Revista HISTEDBR Online, n.29, p.58-67, mar.2008.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

CERNEV, A. K.; DINIZ, E. H. (2020). Palmas to e-dinheiro! Clapping the digital evolution of a local social currency. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 24, n. 5, p. 487-506, 2020. DOI: [10.1590/1982-7849rac2020190390](https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2020190390)

CREPALDI, S. A. **Curso básico de contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2013.

FRANKE, W. **Direito das Sociedades Cooperativas**. São Paulo: Saraiva, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). **Estatuto do Instituto Federal do Paraná**. 2015. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/Estatuto-consolidadoatualiza%C3%A7%C3%A3o-06.02.2015.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

NAMORADO, Rui. **Cooperativismo- Um horizonte possível**. In GEDIEL, José Antônio Peres (org). **Estudos de Direito Cooperativo e Cidadania**. Curitiba: Programa de Pós Graduação em Direito da UFPR, 2005. p. 09-38.

SILVA, B. R.; WENDLING, C. M. C. **Os Princípios e Desafios da Educação Integral no Contexto do Programa Mais Educação**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_roselibilibiodasilva.pdf>. Acesso em 14 set. 2020.

SIMON, E.; JEZINE, E.; VASCONCELOS, E. M.; RIBEIRO, K. S. Q. S. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, n. 18, Supl 2, p. 1355-1364, 2014.

Recebido em: 28/09/2020

Aprovado em: 07/12/2020

Publicado em: 28/12/2020



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Ensino do Verbo no Nível Fundamental: enfoque em unidade temática de livro didático

Verb Teaching at the Fundamental Level: focus on a thematic unit of the textbook

Instruado de la Verbo je la Fundamenta Nivel: fokuso sur tema unuo de lernolibro

Sonia Cristina Zavodini Carlotto³⁴

Resumo

Este artigo, resultado da pesquisa realizada para a escrita da dissertação, aponta reflexões e análises sobre o tema Ensino do verbo no nível fundamental: enfoque em unidade temática do livro didático. Com base em estudos, evidenciaram-se questões que se tornaram norteadoras da nossa análise científica: Como o livro didático público, com destaque ao exemplar utilizado, tem abordado os conteúdos? Neste caso, considerando-se a temática, o verbo? Por que o texto, na maioria das vezes, é utilizado como pretexto para ensino da nomenclatura gramatical? Por que a linguística não se inseriu como protagonista do ensino da língua? A fim de obter respostas a esses questionamentos, delimitamos, como objetivo geral, verificar sobre o ensino do verbo em determinada unidade do livro didático. Para alcançar o objetivo proposto, amparamos a pesquisa nos escritos de autores como Chafe (1979), Sella (1999), Possenti (1996), Travaglia (1996 ; 2009), Perini (2006 ; 2010) e Geraldi (1984 ; 2011). Nosso alubrimento foi analisar o livro didático público, exemplar do professor, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental. Como resultado desse processo de investigação científica, certificamo-nos de que o ensino ainda está pautado em procedimentos tradicionais e que o livro didático, material que o professor tem em mãos, embora se apresente como interacionista, numa perspectiva enunciativa e discursiva, ainda não aciona tais estratégias. O texto é apresentado como subterfúgio para o ensino da gramática normativa e a noção de verbo é atrelada a exercícios metalinguísticos.

Palavras-chave: Ensino. Gramática. Verbo. Livro didático.

Abstract

This article, the result of the research carried out for the writing of the dissertation, points out reflections and analyzes on the theme Teaching the verb at the fundamental level: focus on a thematic unit of the textbook. Based on studies, issues that have become a guideline to our scientific analysis became evident: how has the public

³⁴ Professora da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste, campus Cascavel. E-mail: soniazavodini@gmail.com.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

textbook, with emphasis on the example used, approached the contents? In this case, considering the theme, the verb? Why is the text, in most cases, used as a pretext for teaching grammatical nomenclature? Why has linguistics not been the protagonist of language teaching? In order to obtain answers to these questions, we delimited, as a general aim, to check on the teaching of the verb in a certain textbook unit. To reach the proposed objective, we supported the research on the writings of authors such as Chafe (1979), Sella (1999), Possenti (1996), Travaglia (1996; 2009), Perini (2006; 2010) and Geraldi (1984; 2011). Our highlight was to analyze the public textbook – the teacher's version –, destined for the 6th grade of the Elementary School. As a result of this scientific investigation process, we are sure that teaching is still based on traditional procedures and that the textbook, the material the teacher has in hand, although presenting itself with an interactionist approach, in an enunciative and discursive perspective, does not trigger such strategies yet. The text is presented as a subterfuge for the teaching of normative grammar and the notion of verb is linked to metalinguistic exercises.

Keywords: Teaching. Grammar. Verb. Textbook.

Resumo

Ĉi tiu artikolo, la rezulto de la esploro farita por la verkado de la disertacio, montras reflektadojn kaj analizojn pri la temo Instrui la verbon en la fundamenta nivelo: fokuso sur tema unuo de la lernolibro. Surbaze de studoj evidentiĝis demandoj, kiuj fariĝis gvidaj por nia scienca analizo: Kiel la publika lernolibro, emfazante la ekzemplon uzatan, aliris la enhavojn? Ĉi-kaze, konsiderante la temon, la verbo? Kial la teksto plejofte estas uzata kiel preteksto por instrui gramatikan nomenklaturon? Kial lingvistiko ne estis la ĉefrolulo de lingva instruado? Por akiri respondojn al ĉi tiuj demandoj, ni limigis, kiel ĝenerala celo, kontroli la instruadon de la verbo en certa lernolibra unuo. Por atingi la proponitan celon, ni subtenas la esploron en verkoj de aŭtoroj kiel Chafe (1979), Sella (1999), Possenti (1996), Travaglia (1996; 2009), Perini (2006; 2010) kaj Geraldi (1984; 2011). Nia kulminaĵo estis analizi la publikan lernolibron, ekzemplan por la instruisto, destinitan por la 6a jaro de Elementa Lernejo. Rezulte de ĉi tiu scienca esplora procezo, ni certigas, ke instruado ankoraŭ baziĝas sur tradiciaj procedoj kaj ke la lernolibro, materialo, kiun la instruisto havas en la mano, kvankam prezentante sin kiel interagemon, en enuncia kaj diskursiva perspektivo, ankoraŭ ne ekigas tiaj strategioj. La teksto estas prezentita kiel preteksto por la instruado de normiga gramatiko kaj la nocio de verbo estas ligita al metalingvaj ekzercoj.

Ŝlosilvortoj: Instruado. Gramatiko. Verbo. Lernolibro.

INTRODUÇÃO

Na tentativa de discutir os problemas presentes nos materiais pedagógicos, objetivamos verificar sobre o ensino do *verbo* em unidade do livro didático, evidenciando-se a coleção *Vontade de saber português*, exemplar do professor, editada



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pela FTD e utilizado em escolas públicas do Estado do Paraná, a fim de saber como está apresentado o seu conteúdo. Para alcançar os resultados esperados, avaliamos a organização da unidade didática, refletimos sobre o uso do texto como pretexto e sobre conceitos, exemplos e exercícios em relação ao verbo na unidade do livro didático utilizado no 6º ano do Ensino Fundamental.

A experiência como professora da disciplina de Língua Portuguesa trouxe-nos a inquietação a respeito da forma como a gramática vem sendo ensinada em sala de aula, nos mais variados níveis de ensino. O livro didático, de forma geral, deveria ser apoio a professores e alunos, deveria estar repleto de exercícios que priorizassem a pesquisa e instigassem o processo de leitura. No entanto, pelos exemplos encontrados no material por nós analisado, reiteramos sua fragilidade. Na carta de apresentação, o livro é anunciado como sociointeracionista, porém não aciona tais estratégias.

Com base nos levantamentos, visando ao aprendizado crítico e reflexivo, tivemos a pretensão de contribuir, mesmo que minimamente, com a possibilidade de vincular o ensino do texto a uma concepção de reflexão linguística que não seja decorrente de texto como pretexto e sim como processo que permite aprendizado.

Segundo Possenti (1996, p. 16), “[...] para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. No caso específico de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola”. Contudo, ainda se observa nos livros didáticos que a gramática normativa é trabalhada a partir de atividades classificatórias. A maioria dos docentes opta pela abordagem tradicional e já consagrada no ensino da língua, ou seja, aquela que direciona à gramática normativa. Reitera-se, então, o objetivo de promover reflexões, a fim de que haja mudança tanto no ensino quanto na aprendizagem.

CONCEPÇÕES DE ENSINO

Com relação ao ensino da Língua Portuguesa, o interacionismo é reconhecido por meio dos escritos do linguista João Wanderley Geraldi. No Paraná, a linguagem como forma de interação passa a ser considerada por causa da sua obra denominada *O texto na sala de aula*, datada de 1984.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Em 1990, o Estado do Paraná desponta no cenário educacional com a elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, cuja proposta, construída coletivamente pelos profissionais da Educação, era apresentar o Projeto Político-Pedagógico possível para aquele momento, haja vista a preocupação com a educação pública. Conforme exposto no documento, sua elaboração foi pautada na análise e na reflexão sobre a prática em sala de aula e teve, também, como meta, uma sociedade mais justa, em que todos pudessem ter acesso ao conhecimento e dele se apropriar. Nesse documento, houve um desacerto, pois ouviu-se a voz de Geraldí no documento, mas não a sua menção.

Nos anos de 1997 e 1998, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de apontar metas de qualidade para ajudar o aluno a enfrentar o mundo como cidadão participativo, reflexivo e autônomo e com conhecimento de seus direitos e deveres. Também propunha auxiliar os professores na execução do trabalho.

Em 2008, o Estado do Paraná apresenta as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), específicas para cada disciplina, construídas novamente na coletividade de professores, cuja proposta, conforme apresentação do documento, é a discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Essas reflexões foram materializadas na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar de discussão das propostas apresentadas pelas DCE. Dessa vez, a voz de Geraldí ecoou muito mais forte e seu nome consta das referências.

Assim, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa é pautado, a partir das DCE, na prática social, pois nasce da necessidade de interação entre os sujeitos e seu objeto de ensino leva em consideração a linguagem como meio de interação verbal.

É na materialização do texto, como resultado das interações sociais, que se percebe o domínio discursivo eficaz. A escola, como espaço de socialização do conhecimento científico, deve propiciar que isso ocorra, garantindo que o ensino/aprendizagem contextualizado e os conteúdos específicos disciplinares sejam encaminhados progressivamente a cada novo ano letivo.

Os livros didáticos não apresentam o conteúdo gramatical de modo produtivo; não há proposta que embase ensino crítico. Não podemos deixar de evidenciar que, por



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

motivos diversos, tanto editoras e autores quanto escola e professores, enquadrados por um sistema maior, não fazem esforços para que a prática seja diferenciada. A própria quantidade de horas-aula dos professores e a demanda em escolas distintas não lhes permite ser pesquisadores e produzir os materiais que atendam às necessidades de seus alunos, no processo de formação de sujeitos capazes de agir, reagir e refletir mediante as situações que lhes são propostas. Não obstante, as DCE, PARANÁ (2008, p. 50), expõem que “o professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais”.

O que se verifica, após leitura e análise dos documentos destacados, é que o ensino da língua deve levar em consideração as práticas discursivas e a constante transformação das línguas. Assim, fazemos o seguinte questionamento: como se está ensinando Língua Portuguesa aos falantes de português? Como está o aprendizado dos alunos que durante anos em sala de aula não atingem um resultado significativo, de modo a acrescentar a sua formação, a sua competência comunicativa?

De acordo com Geraldi (2011)

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida (GERALDI, 2011, p. 24).

Estudar a Língua Portuguesa não significa formar técnicos em gramática normativa, mas sujeitos conscientes do poder da linguagem, capazes de se adequar às situações discursivas a que forem expostos, distanciando-se dos preconceitos existentes contra as variantes linguísticas. É necessário que a escola garanta condições efetivas de interação, enunciação, domínio discursivo, e desperte no aluno a curiosidade para não distanciá-lo da sociedade. Ressaltamos Geraldi (2010) quando destaca que:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A escola é um lugar de aprendizagem e o ensino a ela se subordina, por isso este não pode definir suas sequências, fixar um currículo (um caminho) e determinar desde sua organização o que e o quando algo deve ser aprendido. Quem está aprendendo é um sujeito falante, produtor de compreensões, com ritmos, interesses e história (GERALDI, 2010, p. 10).

Entende-se, diante dessas reflexões, que a concepção de ensino que melhor atende às necessidades existentes e que tem possibilidade de figurar nas salas de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, é aquela que leva em conta que o texto não é pretexto somente para o ensino da gramática e sim processo que permite aprendizado, constante diálogo entre professor, aluno, autor e leitor, que promove a interação por meio de seus enunciados e que possibilita a promoção das práticas linguísticas para que os alunos aprendam a gramática de modo competente, visando ao seu letramento.

CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

O conceito de gramática é bastante amplo. Segundo Rocha Lima (1997, p. 5, 6), “Gramática normativa é uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o “uso idiomático”, dele induzindo, por classificação e sistematização, as *normas* que em determinada época, representam o ideal da expressão correta”. O autor observa que a gramática, segundo suas concepções, tem a função de codificar, de modo estanque, as utilizações da língua. Tem-se a ideia da padronização e da não aceitação das utilizações que sejam distintas dessas idealizações.

Para Cipro Neto e Infante (2008), gramáticos normativistas,

Originalmente, gramática era o nome das técnicas de escrita e leitura. Posteriormente, passou a designar o conjunto das regras que garantem o uso modelar da língua – a chamada **gramática normativa**, que estabelece padrões de certo e errado, correto e incorreto, para as formas do idioma. Gramática também é, atualmente, a descrição científica do funcionamento de uma língua. Nesse caso, é chamada de **gramática descritiva** (CIPRO NETO E INFANTE, 2008, p. 14).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Embora os autores destaquem a existência da gramática descritiva, em seu livro não se percebe trabalho voltado a tal descrição; é mantido somente o ensino das normas, das padronizações.

Com base em Possenti (1996) e Travaglia (2009), pelo menos três conceitos são considerados relevantes, sendo: a gramática normativa (ou prescritiva), a descritiva e a internalizada. Para os autores, que convergem quanto a esses conceitos, gramática normativa é o conjunto de regras a serem seguidas. Ela também pode ser denominada gramática prescritiva porque prescreve o que e como fazer. A gramática descritiva tem a função de explicar as línguas como elas são utilizadas pelos falantes; é a gramática dos linguistas, por exemplo. A última das três citadas, denominada gramática internalizada, é aquela que o falante domina desde que aprende a se comunicar, apresentando variações que podem ser regionais, por faixa etária, gênero, profissão e idade, ou seja, são os pertencimentos da língua, pois todos os falantes a têm, sem necessidade da escola para utilizá-la.

Especificadas as interfaces do conceito de gramática, entendemos que, em sala de aula, quando se trabalha com ela, não se consideram as duas últimas facetas apresentadas, ou seja, a descritiva e a internalizada. O conceito que seguramente figura em boa parte das aulas de português e especialmente nos livros didáticos destinados à Educação Básica é o da gramática normativa. Esta, desconsidera as variações que existem e não dá conta de explicar todas as ocorrências da língua. À classe de palavras especificada como verbos não é dada a devida atenção, e, por isso, não se permite ampliar o seu ensino e a sua aprendizagem.

Percorrendo os mesmos caminhos das gramáticas normativas estão os livros didáticos, que, embora, teoricamente, seus autores assumam um posicionamento crítico, reflexivo, embasados em teóricos da linguística, na prática, distanciam-se delas. Destacamos a menção do linguista Ilari (1989):

Não devemos aceitar que esse estado de coisas seja da exclusiva responsabilidade dos autores de livros didáticos. Muitos são despreparados, mas muitos contam com uma longa prática pedagógica e com uma formação científica exemplar. Um peso muito grande a favor do ensino gramatical deve-se, a meu ver, às editoras, que



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pressionam o autor no sentido de produzir livros “aceitáveis” para o professor secundário. Numa ótica puramente comercial, os editores sabem que o livro aceitável é o livro que não inova: de fato, o professor secundário não tem habitualmente condições de formação e de trabalho para atuar como agente de inovação; aceita a dependência do livro didático, mas exige em contrapartida um livro didático que ele possa dominar completamente, o que implica habitualmente restringir seus objetivos e suas estratégias a um mínimo. Eu diria que esse mínimo é o da experiência que ele próprio teve *como aluno* (ILARI, 1989, p. 76).

Por tempos, nas aulas de Língua Portuguesa, o que se tinha como instituído era o ensino da gramática normativa, ou seja, repassavam-se as normas, impostas naquele manual específico, que deviam ser seguidas para não se cometerem “erros” ao falar ou ao escrever. Também, a falta de contexto permitia considerações questionáveis quanto à sua relevância, pois não se percebiam relações sociais, interações efetivas.

A partir dos estudos da linguagem num viés científico/descritivista, destacando-se a década de 70, evidenciaram-se novas definições e novos apontamentos sobre o termo “gramática”, que passou a ser entendido, a partir das contribuições de Geraldini e Travaglia, sob as visões normativa e descritiva, com grandes considerações sobre a gramática internalizada. Contudo, pelo fato de o ensino ainda ser igual em muitas aulas desta época, as mesmas inquietações com relação às dificuldades no aprendizado, quanto à relevância do ensino de normas, tão somente, prevalecem até os dias atuais. Conforme já citado, essas gramáticas trazem em seu bojo diferenças tanto de conceito quanto de significado e uso e são fontes de pesquisa para os estudiosos da linguagem.

Ainda é marcante a presença da gramática normativa, no contexto escolar, figurando nas propostas dos livros didáticos. Contudo, a descrição dos fenômenos da língua tem tido espaço significativo, especialmente no meio universitário e com os pesquisadores linguistas. Também, por considerar a particularidade de cada falante, por respeitar os seus modos de fala, a gramática internalizada tem recebido atenção dos pesquisadores e respeito a sua especificidade.

Para Possenti (1996, p. 63, 64) “a palavra gramática significa ‘conjunto de regras’”. Porém, o autor destaca esse tal conjunto de regras de três formas distintas



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sendo: “1) conjunto de regras *que devem ser* seguidas; 2) conjunto de regras *que são* seguidas; e 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*”, e complementa expondo que essas três definições do conjunto de regras relacionavam-se às três concepções de gramáticas já destacadas.

No Paraná, o documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, PARANÁ (2008, p. 48), prevê “uma proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva”, distanciando-se do ensino de gramática normativa, descontextualizada e repetitiva.

Os linguistas Possenti (1996), Antunes (2007), Travaglia (2009), Perini (2010) e Geraldi (2011) coincidem no que concerne ao posicionamento frente às definições de gramática, ou seja, entendem que ela se esmiúça, que tem inúmeras possibilidades de ser trabalhada e que não deve ser vista somente como um conjunto de regras a ser seguido. Bechara (2014, p. 19, 20) destaca que “o termo *gramática* é polissêmico”. Segundo ele, interessam dois conceitos: “(a) *gramática descritiva* e (b) a *gramática normativa ou prescritiva*. [...] Isto significa que a primeira disciplina mostra “como a língua funciona” e a segunda “como a língua deve funcionar”.

Assim, notamos que os conceitos e os entendimentos são bastante divergentes, especialmente entre gramáticos e linguistas, fato este que também contribui para a dificuldade no ensino. Os livros didáticos, na maioria das vezes, só contemplam uma delas, notadamente aquela à qual estão sendo destinadas as maiores críticas por não considerar a língua viva, por isso mutante, e com viés interacionista.

Há muitos estudos que auxiliam e contribuem no trabalho do professor em sala de aula; porém, muitas dificuldades estão presentes no cotidiano escolar, seja por inadequações teóricas, hábito, comodismo, tradição, princípios da instituição de ensino, inabilidade do docente, falhas na formação inicial e continuada, medo das mudanças ou por seguir à risca o material didático oferecido.

Não desconsideramos, em hipótese alguma, o trabalho com a gramática; aliás, a consideramos como base para as discussões sobre a variação. O professor deve saber lidar com a prescrição, a descrição, com as relações de poder e considerar o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sociointeracionismo, sabendo dosá-las para alcançar seus objetivos pedagógicos e contribuir com a formação dos seus alunos.

ESTUDO DOS VERBOS - CONCEPÇÕES E DISCUSSÕES TEÓRICAS.

Não há como pensar no ensino do *verbo* sem pensar em rever conceitos, aplicações e exercícios ou sem retomar o modo como é apresentado no livro didático e sob qual perspectiva é ensinado em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa. De acordo com Sella (1999, p.73), “os conceitos do termo "verbo" têm sua origem no mundo grego. Platão é apontado como o primeiro a fazer uma distinção entre um componente nominal (*ónoma*) e outro verbal (*rhêma*)”.

O conceito de verbo apresentado no livro didático de Brugnerotto e Tavares (2012, p. 205) é o seguinte: “palavras que são usadas para indicar ações recebem o nome de verbos. Além de ação, os verbos podem expressar: fenômeno meteorológico ou da natureza e estado”. Tal explicação geralmente é encontrada nos manuais tradicionais. Também, é frequente encontrar a ideia usual sobre o *verbo*, em linhas gerais, ser considerado como a palavra que pode ser flexionada em número, pessoa, modo, tempo e voz e que indica ação, estado e fenômeno meteorológico. Esse conceito é redutor, pois omite as outras possibilidades de sentido existentes.

Ao se ensinar coerente e significativamente classes de palavras, há como levar em consideração as oportunidades, as possibilidades que estão sendo apresentadas aos alunos. Dentre essas classes, os verbos têm relevância. Melo (1976) explica:

O verbo é uma das palavras mais importantes, senão a mais importante do discurso. Forma, com o substantivo, a sub-classe das ‘palavras nocionais’, que se referem a coisas existentes no mundo extra-linguístico. Normalmente, ele indica ação, estado, mudança de estado, mas sempre em movimento, supondo um antes e depois, ainda que muito vagos, indefinidos e indefiníveis. Daí porque hoje se dá, como característica do verbo, ser ele designador do processo (MELO, 1976, p. 157).

Em sua *Nova Gramática do português contemporâneo*, Cunha e Cintra (1985) afirmam que:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. O verbo não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja privativa, pois também o substantivo e o adjetivo podem ser núcleos do predicado. Individualiza-se, no entanto, pela função obrigatória de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional (CUNHA E CINTRA, 1985, p. 367).

Do mesmo modo, o gramático Rocha Lima (1997) considera que:

O verbo expressa um fato, um acontecimento: o que se passa com os seres, ou em torno dos seres. É a parte da oração mais rica em variações de formas ou acidentes gramaticais. Estes acidentes gramaticais fazem que ele mude de forma para exprimir cinco idéias: modo, tempo, número, pessoa e voz (ROCHA LIMA, 1997, p. 122).

Ou, ainda, como Cipro Neto e Infante (2008, p. 127) quando indicam que “verbo é a palavra que se flexiona em número, pessoa, modo, tempo e voz. Pode indicar ação, caráter de estado, fenômeno natural, ocorrência, desejo e outros processos”.

Diferentemente das orientações tradicionais, há teóricos que acenam para características do verbo que destoam principalmente da noção de sujeito e de predicado.

Para este estudo, além das bases teóricas de Chafe (1979), autores como Macambira (1993), Sella (2010; 1999), Roman (2014; 2007) e Perini (2010), por exemplo, apresentam significativas contribuições relativas ao conteúdo e trazem definições que ampliam a visão quanto ao ensino dos verbos. Os pesquisadores apontam propostas que contribuem para a ruptura do modo tradicional de abordar a gramática, pois retratam o funcionamento do verbo em um patamar científico. Tal qual apresentam as gramáticas tradicionais, não se atende integralmente o conteúdo verbal, uma vez que na oração, mesmo o verbo sendo o elemento central, a indicação prescrita por ele não é sempre equivalente, ou seja, determinadas utilizações indicam diferenças básicas entre as estruturas semânticas. Por isso, às vezes, o mesmo verbo indica estado, às vezes processo e às vezes ação.

Segundo Chafe (1979, p. 97), “numerosos exemplos desse tipo podem ser produzidos, e eles evidentemente demonstram que a influência semântica do verbo é



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

dominante. [...] assim estou tomando a posição de que é o verbo que dita a presença e a natureza do nome, e não vice-versa”.

Ao contrário do que, comumente, se vê, os nomes não são os que têm a maior relevância nas construções, não são dominantes. É o verbo que permite o preenchimento dos espaços vazios, que possibilita a expansão da frase ou da oração. Por exemplo, se seguidos os preceitos da Teoria das Valências, o verbo é o elemento mais importante na frase ou na oração, pois a partir dele é que se constrói o enunciado. De acordo com Sella (1999, p. 80), “como elemento ‘chave’ da definição de oração, o verbo tem servido de base para o exercício da análise sintática em língua portuguesa, pois propicia, por causa dos laços de subordinação, uma exposição mais evidente do desmembramento da frase”. Na sequência das discussões teóricas e conceituais, retomamos a Chafe (1979) para destacar que:

Minha suposição será a de que o universo conceptual humano total é dicotomizado inicialmente em duas grandes áreas. Uma, a área do verbo, engloba estados (condições, qualidades) e eventos; a outra, a área do nome, engloba “coisas” (tanto objetos físicos como abstrações coisificadas). Destas duas, teremos como certo que o verbo é central e o nome é periférico (CHAFE, 1979, p. 96).

De acordo com o autor, diferentemente do que é encontrado na maioria dos manuais de gramática, verbo indica mais do que palavra que pode ser flexionada em número, pessoa, modo, tempo e voz, indicando ação, estado e fenômeno meteorológico: ele tem centralidade na frase, pois é a partir dele que acontece a expansão. Na maioria dos enunciados, o verbo está presente e a sua natureza é que determinará como deve ser o restante da oração.

Essa centralidade do verbo no enunciado é em virtude da sua significação e também por trazer consigo a dinamicidade e acumular informações, tais como descrito, sobre modo, tempo, número, pessoa, além de aspecto e voz. É por isso que permite o preenchimento dos lugares vazios, garantindo a expansão da oração à direita ou à esquerda. Essa expansão é identificada na Teoria das Valências, por Tesnière, apresentada por Sella (1999). As casas vazias são preenchidas pelos termos chamados



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

actantes, ou seja, as funções sintáticas — sujeito, objeto direto e objeto indireto — que dependem do verbo na sintaxe.

O ensino do verbo no livro didático analisado, embora apresente uma introdução convidativa, declare-se sociointeracionista, proponha o estudo dos gêneros discursivos e destaque propostas diversificadas de produção escrita, reflete exatamente o que está posto na gramática normativa, ou seja, contraria seus propósitos anunciados na introdução. Perini (2006, p. 319, 320) explica que “uma classe tradicional que se pode considerar bem estabelecida é a dos verbos” e o define como “palavra que pertence a um lexema cujos membros se opõem quanto a número, pessoa e tempo”, acrescentando que “o verbo é a única palavra que pode desempenhar a função sintática de núcleo do predicado”.

Ainda sob a visão de Perini, lexemas são “palavras que se distinguem através de flexão”. Dessa forma, ao lermos, ouvirmos ou falarmos verbos, identificamo-los por sua flexão, sempre igual, de acordo com o tempo e o modo, número e pessoa, conhecida e cristalizada pelos falantes da língua portuguesa. Em outras palavras, ao ouvirmos *fizeram*, *fizéssemos*, *faço*, reconhecemos tais palavras e remetemo-nos à conjugação do verbo *fazer*, mais especificamente como sendo: pretérito perfeito — modo indicativo ou pretérito mais-que-perfeito do indicativo, pretérito imperfeito — do modo subjuntivo e presente do indicativo, respectivamente, tudo isso pela flexão adotada, própria de cada palavra, de cada verbo conjugado. Ainda, cabe destacar que, de acordo com os exemplos citados, referimo-nos ao tempo e modo, mas lembramos que podemos nos referir ao número, à pessoa, ao aspecto e a todos eles juntos. Para Perini, são esses traços morfossintáticos que nos permitem identificar os verbos sem dificuldades, o que já não se pode afirmar das demais classes de palavras.

Em relação ao conteúdo semântico, Elódia Roman (2007, p. 47) aponta que “o professor depara-se com inúmeros imprevistos quando precisa lidar com a explicitação da estrutura da língua”, e destaca:

[...] objetivamos demonstrar que determinados verbos, em seu sentido estrito, estão atrelados a uma determinada classe aspectual e a um determinado caso semântico. [...] Para demonstrarmos essa hipótese,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

valemo-nos de alguns verbos que propiciam a polissemia e, em decorrência, geram um uso metafórico (ROMAN, 2007, p. 47).

De acordo com a autora, o aspecto polissêmico e metafórico ocorre porque, muitas vezes, a palavra utilizada assume significações outras de acordo com o contexto em que aparece. Tudo se dá pelo fato de que a língua é viva, deve estar sempre atrelada ao contexto, e o que em determinado momento pode ser verbo, noutro, pode ser substantivo, por exemplo. O mesmo verbo pode indicar ação, em outros momentos pode indicar estado e em outros ainda, processo. Para esse direcionamento, o professor, por exemplo, precisa conhecer bem a língua, estar atento às utilizações das classes de palavras, neste caso, especialmente, ao verbo, e ter como prática o trabalho da análise e reflexão linguística, o que nem sempre é propiciado em sala de aula.

Para esclarecer ainda mais a explicação acima, retomando Elódia Roman (2007), destacamos os exemplos aí apresentados com o fenômeno da polissemia, a fim de ilustrar tais considerações e, após, seus apontamentos quanto a eles.

(a) Eu abri a porta do carro. (b) João abriu o consultório às três da tarde. (c) João abriu seu próprio consultório. (d) Uma oportunidade única se abriu para o artista. (e) Maria abriu os olhos para a vida. Em (a) e (b), o verbo assume seu sentido estrito ditado. [...] Nas demais frases percebemos uma conotação polissêmica. Em (c), o sentido de *abrir* remete a um determinado processo. [...] Em (d), focaliza-se todo um processo que pode contemplar, inclusive, uma caminhada profissional, uma formação acadêmica, uma concorrência conquistada. Em (e), prevalece o sentido metafórico, que abarca, inclusive, percepções, comentários, objeções ou até mesmo comportamentos. [...] O verbo *abrir* proporcionou um leque de derivações lexicais (ROMAN, 2007, p. 48).

Assim, ela afirma que os verbos estão “inseridos numa situação linguística que envolve noções de intervalo de tempo”. Entende-se que, embora tenham sido apresentados exemplos de orações com o mesmo verbo, *abrir*, os conceitos expressos são diferentes, haja vista o contexto de sua inserção/utilização e os próprios enunciados.

Em obra recente, tendo em vista as contribuições acerca do verbo, Roman (2014) afirma que:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O verbo pode aproximar-se muito do substantivo. É o que ocorre com o infinitivo quando constitui um “nome de ação”. Por exemplo, as formas verbais *dever*, *poder*, *saber* e outras tantas, como nomes, podem sofrer a flexão da categoria de número: os deveres, os poderes, os saberes etc. [...] O verbo também pode converter-se em um adjetivo ou em uma oração adjetiva. Isso acontece com a forma nominal, particípio. Essa forma, ao ser empregada com valor nominal, não perde as características verbais, o que pode gerar ambiguidade, quando for o caso de identificá-la. [...] tem *estudado*, *é indicado*, *está cozido* etc. (ROMAN, 2014, p. 16)

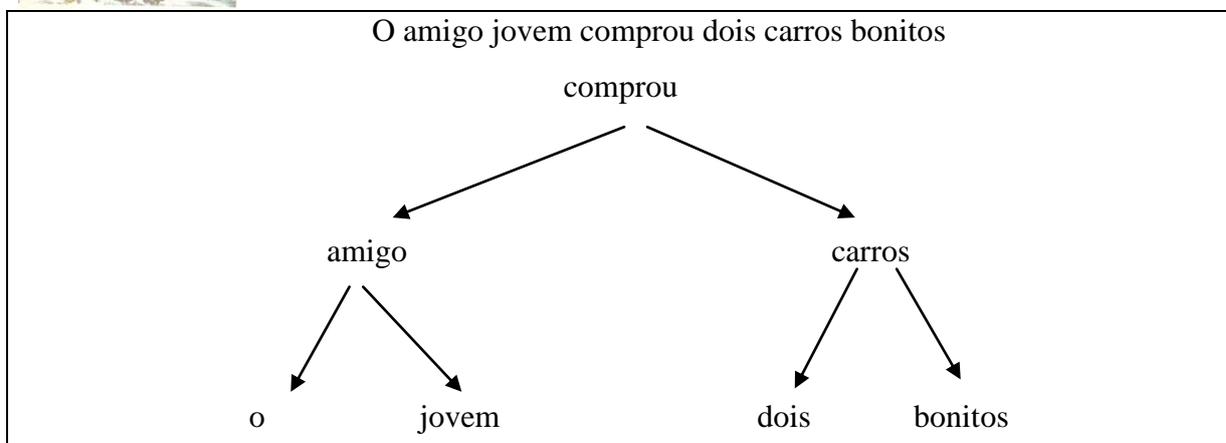
A significação da palavra sempre será determinada pelo contexto. Por isso, o trabalho realizado a partir de palavras isoladas ou frases soltas não propicia reflexão.

Perini (2010), referindo-se à valência verbal, cuja teoria tem o verbo como núcleo, ladeado por espaços vazios, unidos para complementar seu sentido, evidencia que:

Se existe uma chave para a sintaxe do português, é o verbo. Quando conhecemos o verbo de uma oração – isto é, seu significado e os complementos com que ele co-ocorre – podemos determinar boa parte da estrutura das orações em que ele figura. Por exemplo, digamos que o verbo da oração é *confiar*: a partir dessa informação podemos prever que haverá um sujeito com o papel temático de Experienciador; e que haverá um complemento governado pela preposição *em*, com papel de Causador da experiência, como em [1] A menina confia em você (PERINI, 2010, p. 135).

Perini refere-se a uma perspectiva teórica diferente daquela apresentada pelos manuais tradicionais. Tal teoria considera o verbo como elemento central da frase.

Sella (1999), que desenvolveu pesquisa sobre o ensino do verbo, propondo tratá-lo de forma diferente da exposta pelas gramáticas tradicionais, recorre a teóricos que partem do princípio de que o verbo é o elemento ao qual todos os outros termos da oração estão subordinados e apresenta o seguinte exemplo da centralidade do verbo, segundo a Teoria das Valências, seguindo os passos de Tésnière, nos *Eléments de syntaxe structurale*, publicado em 1967:



Fonte: Adaptado de Sella (1999, p. 126).

Para Sella (1999, p. 126), “nesse exemplo, ‘comprou’ é regente de ‘amigo’ e de ‘carros’. Por outro lado, ‘amigo’ e ‘carros’ são regentes de seus respectivos subordinados, ou seja, de ‘o’ e ‘jovem’, e de ‘dois’ e ‘bonitos’”.

Também, o exemplo evidencia a centralidade do verbo e a possibilidade de expansão da frase à direita e à esquerda, com mais ou menos elementos linguísticos. Assim, a partir do que temos como exemplo, *O amigo jovem comprou dois carros bonitos*, é possível construir a oração como sendo: (a) O amigo jovem comprou dois carros; (b) O amigo comprou dois carros bonitos; (c) O amigo comprou carros bonitos; (d) O amigo comprou dois carros; (e) O amigo comprou carros; (f) O amigo jovem comprou carros; (g) O amigo jovem comprou carros bonitos; (h) O amigo jovem comprou dois carros.

Tais exemplificações foram possíveis sem mudar, sintaticamente, a alocação dos termos, só seguindo a estrutura exemplar. Contudo, o que é primordial nessa análise é perceber que o verbo, embora os termos, por vezes, tenham sido mantidos ou suprimidos, manteve-se como primordial em todas as possibilidades apresentadas.

Ainda de acordo com Sella (1999, p. 127), “é ao verbo que cabe a posição central da estrutura frasal porque a ele estão ligados elementos básicos (correspondentes, de certa forma, aos termos ‘sujeito’ e ‘objeto’ expostos pela gramática tradicional)”.

Sella apresenta reflexões, dados e contribuições científicas quanto ao verbo e sua centralidade, demonstrando ser uma das mais importantes classes de palavras também



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

por ser abundante em flexões e por nos permitir estudos, análises e desvelamentos das relações sintáticas, semânticas, pragmáticas, conceituais, mórficas e discursivas.

Macambira (1993), que apresenta trabalho relevante, uma vez que conjuga, de certa forma, a tendência tradicional e a questão valencial, destaca que:

a classificação das palavras deve basear-se primariamente na forma, isto é, nas oposições formais ou mórficas que a palavra pode assumir para exprimir certas categorias gramaticais – o que se chama flexão, ou para criação de novas formas – o que se chama derivação (MACAMBIRA, 1993, p. 17).

Desse modo, para especificar ainda mais, o verbo será discutido a partir de três aspectos, separadamente, sendo eles: morfológico, sintático e semântico.

O critério morfológico, baseia-se na forma que a palavra pode assumir. As palavras são “pertencentes” a diferentes classes, isso acontece a partir do critério morfológico, das categorias gramaticais apresentadas e também a partir das variações de forma. Para exemplificar, o verbo apresenta desinências que demonstram a flexão de tempo (presente, pretérito e futuro), pessoa (primeira, segunda ou terceira), número (singular e plural) e modo (indicativo, subjuntivo e imperativo). Demonstramos a partir do verbo *cantar* na seguinte construção: Tomara que ela *cante* melhor da próxima vez. O tempo verbal é presente; a pessoa é terceira; o número é singular; o modo é subjuntivo.

No critério sintático, a palavra é estudada, levando-se em consideração o contato com as demais formas linguísticas. Contudo, os elementos devem combinar-se mutuamente para que o grupo de palavras seja considerado como sintático. A função da palavra num sintagma é levada em conta. No caso de se atribuírem palavras às classes, a definição também pode ser feita por um critério sintático. O critério semântico é baseado no sentido; é ele quem conduz a descrição. As classes de palavras são estabelecidas por esse critério.

Como já expusemos, é usual definir o verbo, semanticamente, como a palavra que exprime ações, estados ou fenômenos, mas essa definição não é suficiente uma vez



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que é preciso sempre relacioná-lo com a questão do enunciado, haja vista a variedade de flexões.

Para nossa reflexão, apresentamos os seguintes exemplos, seguidos de breves comentários. Consideramos, inicialmente, o verbo num viés morfológico, ou seja, a sua forma, ressaltando-se a flexão verbal. Em CANTAVAM temos: - cant = morfema lexical; - a = vogal temática na qual são enquadradas as conjugações de 1ª, 2ª e 3ª pessoas; - va = indicação de modo, tempo e aspecto; - m = indicação de número e pessoa.

Além de informações em relação à significação externa da palavra, o morfema lexical ainda nos conduz às suas posições sintáticas. O verbo utilizado indicará: - o Sujeito (S) – tendo um Sintagma Nominal (SN); - o Objeto Direto (OD) – tendo ainda um SN; - o Objeto Indireto (OI) – sendo, desse modo, um Sintagma Preposicionado (SP); - havendo a possibilidade de OD. e OI – de modo a ter SN e SP; - e se for Verbo de Ligação (VL) – a cópula – o estado (permanente ou transitório).

Apresentamos os seguintes exemplos: (a) O menino cantou a bela canção; (b) O menino cantou para o irmão; (c) O menino cantou a bela canção para seu irmão; (d) O menino está cantando a bela canção ao seu irmão agora.

Com relação à função, ou seja, ao viés sintático, o verbo é considerado como um dos elementos essenciais da oração. Para a teoria das valências, o verbo é o centro da oração e tem espaços vazios a serem preenchidos. Assim, exemplificamos com: (e) O carro bateu no poste.

Considerando ser o verbo o centro da oração e a expansão tanto à direita quanto à esquerda depender dele, os lugares vazios serem ocupados, a forma verbal *bateu*, permite-nos as seguintes construções: (f) A mãe bateu na criança; (g) A visita bateu na porta; (h) O menino bateu a boca no chão; (i) O coração bateu forte. Nos exemplos *f*, *g*, *h* e *i*, a centralidade do verbo é destacada e sua função é significativa.

Fica evidenciada, também, a centralidade do verbo e as possibilidades de expansão e/ou de preenchimento a partir dele. Já em relação ao sentido, ao viés semântico, o verbo indica os personagens do pequeno drama constantes na frase.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Considere-se o exemplo: (j) José deu um presente para o professor. Nesta oração, *José* é o agente, *um presente* é o bem transacionado e *para o professor* é o beneficiário.

Note-se que em todos os exemplos apresentados, para que haja significação, não se pode perder de vista os enunciados e os contextos de enunciação. As informações são dadas a partir das situações e os sentidos são atribuídos sempre a partir do contexto.

Verbo é, portanto, um dos elementos principais da frase e tem a condição de direcionar todo o contexto dela. O verbo figura em enunciados produzidos agora, em tempos passados e nas proposições futuras, permitindo uma projeção temporal, independentemente do tempo em que foi produzido o enunciado. Em todos esses enunciados sua participação é relevante e, de modo algum, passa despercebido. Aliás, é pelo verbo utilizado que podemos facilmente identificar o tempo dos estados, processos ou das ações realizadas e as intenções apontadas. Destaca-se, desse modo, a relevância a eles atribuída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de análise, para desenvolvimento deste trabalho, foi o livro didático *Vontade de saber português*, destinado ao 6º ano. Nele, há exemplos de atividades meramente classificatórias. Às vezes, quando são encontrados enunciados de exercícios que poderiam propiciar discussões, a resposta apresentada, no exemplar do professor, é a corriqueira, a já consagrada, voltada ao texto como pretexto, que não se torna significativa e nem contextualizada. Embora as autoras apresentem uma filiação sociodiscursiva, a obra não chega a atender as concepções linguísticas e prende-se ao tradicional. Com os verbos, vimos apresentação de conteúdo, por meio da HQ, exposição de conceitos e proposição de exercícios a partir de fragmentos de textos.

Há incoerência entre a proposta e o efetivado, indicando que, uma vez mais, a abordagem tradicional se sobressaiu, embora houvesse a intenção de que, a partir do texto, sendo ele de gênero diversificado, a proposta fosse distinta, atual e estimulante. Sempre há a presença do texto, inclusive com diversificação de gêneros; contudo, ele é pretexto para o ensino da gramática tradicional, não possibilitando a reflexão linguística. Estão dispostos, sequencialmente, texto, exercício e conceitos, em todas as unidades.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Subjaz a conclusão de que as autoras não assumiram efetivamente a postura do ensino a partir do sociointeracionismo e, respaldado nele, o trabalho com a prática da análise linguística. É importante que haja processos interacionais, possibilidades de progressão das ideias, a partir do que é estabilizado historicamente; e também, reflexão a partir dos recursos expressivos para dar lugar ao novo aprendido, às novidades.

Como a maioria dos livros didáticos disponíveis não oferecem possibilidade de trabalho com a análise e reflexão linguística, os velhos moldes da gramática normativa continuam sendo aplicados e não se atende à expectativa de que o ensino contribua para que o aluno seja letrado, para que tenha domínio discursivo e competência comunicativa.

Não estamos aqui evidenciando que somente o ensino da gramática apresente problemas, ou que seja o problema da educação, mas queremos destacar que há necessidade de mudança na proposta de ensino de Língua Portuguesa e na prática de muitos colegas. O texto deve figurar na sala de aula circundando as práticas consagradas como leitura, oralidade e escrita, mas deve ser principalmente entendido como processo, não como produto, e pautar o trabalho com a reflexão linguística, proposta na qual cremos e que nos possibilita alcançarmos resultados positivos.

O objetivo principal é demonstrar a importância de ensinar o verbo, mas não sem considerar o efetivo uso da linguagem. As práticas dos docentes de Língua Portuguesa podem prever justamente a explicação do verbo e seus usos efetivos nas modalidades falada e escrita, sempre tendo o texto como suporte, a partir dos mais variados gêneros discursivos.

Há consenso entre teóricos da linguística e muitos professores da educação básica e universitária com relação à necessidade de se considerar a concepção de linguagem baseada em situações concretas de interação. No entanto, os livros didáticos não repassam devidamente tal concepção, principalmente com relação ao ensino da análise e da reflexão linguística e de acordo com a faixa etária.

O verbo não pode ser ensinado desprovido de seu contexto, sem reflexão, simplesmente com listas de conjugações repetitivas e descrições sobre a função de indicar o que foi feito, o que está acontecendo ou como as pessoas estão.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BECHARA, E. Para quem se faz uma gramática. In: NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (orgs). **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra, ou autores: Evanildo Bechara ... [et.al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 13 jan. 2015.

BRUGNEROTTO, T.; TAVARES, R. A. A. **Vontade de Saber Português**. São Paulo: FTD, 2012.

CHAFE, W. L. **Meaning and the structure of language**. Chicago: The University of Chicago Press, 1970. Trad. Maria Helena de Moura Neves et ali. Significado e estrutura lingüística. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. **Gramática da Língua Portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, L. Nova **Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

ILARI, R. **A lingüística e o ensino de língua portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MACAMBIRA, J. R. **A estrutura morfo-sintática do Português**. 7. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1993.

MELO, G. C. de. **Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. 2008. Paraná.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

ROMAN, E. C. Tecendo caminhos para a análise linguística. In: BORGES, M. I.; FRAGA, L.; ROMAN, E. C. (orgs). **Questões Gramaticais: algumas possibilidades**. Blumenau: Legere; Muitas vozes, 2014. p. 09-26.

ROMAN, E. C. O ensino dos verbos na língua materna. In: BUSSE, S.; ROMAN, E. C.; SELLA, A. F. **Roteiros de Análise Linguística**. Cascavel: Edunioeste, 2007. p. 47-53.

SELLA, A. F. **A frase em língua portuguesa: enredo lexical e dependencial**. In: Percorrendo estudos linguísticos e práticas escolares. Cascavel: Edunioeste, 2010. p.57-64.

SELLA, A. F. **Descrição da frase em Língua Portuguesa com base nos pressupostos da Teoria das Valências**. Assis, 1999, 326 f. Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. Assis, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

Recebido em: 13/10/2020
Aprovado em: 12/11/2020
Publicado em: 28/12/2020



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A Base Nacional Comum Curricular e o Programa “A União Faz a Vida”: compreender e transformar a educação

Base Nacional Comum Curricular and the Program “A União Faz a Vida”: understanding and changing the school education

Komuna Nacia Referenckadro kaj la Programo “A União Faz a Vida”: kompreni kaj transformi edukadon

Sergio Vale da Paixão³⁵Luiz Gonzaga de Melo³⁶

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) tem gerado inúmeras discussões e debates políticos e ideológicos, entretanto, deve-se considerá-la, acima de tudo, como uma oportunidade para mudar os rumos da educação escolar que se encontra, com raras exceções, em estado calamitoso, conforme indicam os baixos índices apresentados nas avaliações oficiais que são realizadas frequentemente no país. Esse artigo tem o objetivo de discutir a BNCC e aproximá-la aos conteúdos de trabalho utilizados na metodologia do Programa A União Faz a Vida, principal iniciativa de responsabilidade social da Fundação Sicredi. A ideia é a de, por meio da literatura que fundamenta a BNCC e também o PUFV, percebermos que o que esse atual documento homologado em 2017 orienta já é contemplado na Metodologia do PUFV, bem como já foi orientado por outros documentos oficiais brasileiros.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Programa A União Faz a Vida. Metodologia ativa.

Abstract

The National Curricular Common Base (BRASIL, 2017) has generated countless discussions and political and ideological debates, however, it should be considered, above all, as an opportunity to change the course of school education, with rare exceptions, in a calamitous state, as indicated by the low rates presented in the official assessments that are frequently carried out in the country. This article aims to discuss the BNCC and bring it closer to the work contents used in the methodology of the

³⁵ Doutor em Psicologia (UNESP). Mestre em Estudos da Linguagem (UEL). Graduado em Letras (UENP). Professor do Instituto Federal do Paraná - campus de Jacarezinho. E-mail: sergio.paixao@ifpr.edu.br

³⁶ Mestre em Educação pela UEPG. Assessor Pedagógico. Pesquisador independente de temas: Formação Docente, Pedagogias Ativas e Neurociência aplicada à Educação. E-mail: luizgmelo54@gmail.com



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

União Faz a Vida Program, Sicredi Foundation's main social responsibility initiative. The idea is that, through the literature that underlies the BNCC and also the PUFV, we realize that what this current document approved in 2017 guides is already contemplated in the PUFV Methodology, as well as has been guided by others documents in Brazil.

Keywords: National Common Curricular Base. A União faz a Vida Program. Active Methodology.

Resumo

Komuna Nacia Referenckadro, laŭ portugallingva mallongigo BNCC, (BRASIL, 2017) ade vekas sennombrajn diskutojn kaj politik-ideologiajn debatojn. Tamen, oni devas ĝin konsideri, antaŭ ĉio, kiel momento por ŝanĝigi la direktojn de la lerneja edukado, kiu sin trovas, krom raregaj esceptoj, en katastrofa stato, laŭ indikoj de la mallaltaj indeksoj prezentitaj en oficialaj kontroladoj ofte realigataj en la lando. Tiu ĉi artikolo celas diskuti BNCC-on kaj alproksimigi ĝin al la laborenhavoj uzitaj en metodologio de la Programo “Unuiĝo faras Vivon” (PUFV), plej grava iniciatemo de socia respondeco de la Fondaĵo Sicredi. La ideo estas ke, pere de la literaturo kiuj fundamentigas kaj BNCC-on kaj PUFV-on, oni perceptu ke tio al kio tiu nuna dokumento – aprobita en 2017 – orientas, jam estas kontemplita en metodologio de PUFV, kaj jam estis orientita de aliaj oficialaj brazilaj dokumentoj.

Ŝlosilvortoj: Komuna Nacia Referenckadro (BNCC). Programo “Unuiĝo faras Vivon” (PUFV). Aktiva metodologio.

Introdução

O objetivo deste artigo é propor uma reflexão sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e estabelecer uma correlação com a metodologia de projetos, base central do programa “A União Faz a Vida” (PUFV), principal programa voltado à educação desenvolvido pela Fundação Sicredi.

Atualmente, a educação escolar no Brasil passa por um período de transformações provocadas especialmente pela homologação e implantação da BNCC. Ainda é muito cedo e difícil de dizer se as mudanças serão para melhor ou pior, pois além do seu pouco tempo de vigência, sabe-se que a educação sempre sofreu pressão ideológica e mercadológica, indicando os rumos que deve tomar, e as consequências disso só serão sentidas em médio ou longo prazo. Quando se analisam os índices resultantes de avaliações oficiais, percebe-se que a qualidade do ensino e aprendizagem em nível nacional está a desejar. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que tem como finalidade medir a qualidade de ensino no Brasil,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

considera a média 6.0 (seis) para se configurar entre os países desenvolvidos. Entretanto os últimos resultados divulgados dão conta que, em especial, na rede pública de ensino, estão abaixo dessa média mínima. Os números apresentados são os seguintes: 5,7 e 4.6 para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, respectivamente, e o Ensino Médio, que atingiu apenas 3,9 (INEP/MEC, 2020). Isso denota o que se pode chamar de “estado calamitoso” em termos de qualidade da educação. Soma-se a isso o acelerado avanço tecnológico e a dependência cada vez maior da tecnologia por parte, principalmente, de crianças, adolescentes e jovens que alteram significativamente a forma de pensar e, por consequência, o desenvolvimento cognitivo, bem como modificam as formas de relacionamento humano e, por extensão, as formas de relacionamento nas comunidades escolares.

Entende-se a importância do momento de mudanças, pois o que se vê na maioria das escolas é um ensino pautado essencialmente pela “transmissão do saber”, o que, por sua vez, tem dificultado o processo emancipatório do aluno e do próprio professor. Dessa forma, a educação escolar pouco tem contribuído para a formação integral dos alunos, notadamente da cidadania, da cooperação e outros tantos valores fundamentais ao ser humano, descaracterizando os objetivos expressos na Constituição Federal, art. 205, que determina como objetivo da educação o “[...] desenvolvimento pleno da pessoa, preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

É diante desse contexto que esperamos contribuir com uma reflexão que pavimente caminhos para a necessária e desejada mudança, a partir da identificação de, na metodologia de projetos, uma alternativa pedagógica para a concretização da BNCC e, conseqüentemente, uma melhoria na qualidade da educação.

Materiais e métodos

O procedimento metodológico utilizado para esse estudo deu-se a partir do levantamento bibliográfico e documental referente à BNCC e à Pedagogia de Projetos adotada pelo Programa “A União Faz a Vida”. O levantamento dos materiais utilizados para essa pesquisa foram de suma importância para que se pudesse dar o tom que dispensamos em nossas considerações finais.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Na primeira parte, será abordado um estudo do documento da BNCC, permeado pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação e pela Resolução CNE/CP nº 02, de 22/12/2017, que trata, institui e orienta a homologação e implantação da BNCC. Tal estudo procura definir três pontos essenciais: o que é a BNCC, o que pretende e as perspectivas de mudanças, na prática, que serão exigidas dos protagonistas da educação escolar.

Na segunda parte, será apresentada a metodologia de projetos, caracterizada como uma vertente das pedagogias ativas, adotada pelo Programa “A União Faz a Vida”, que neste ano de 2020 completa 25 anos de existência.

Base Nacional Comum Curricular

Falar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em um contexto em que “o homogêneo é epistemologicamente inviável e politicamente indesejável” (SUSSEKIND, 2014, p. 1520) é um tanto complicado. Tentar definir em um documento o que os alunos devem aprender, em um país de dimensões continentais como é o Brasil, em que a todo instante surgem novas ideias, interpretações e significados para o cotidiano, a princípio, parece beirar as raias da irracionalidade.

Entretanto, a BNCC é um documento oficialmente homologado e deveria ser implantado em todas as escolas neste ano de 2020. Urge, então, compreendê-lo (como ele próprio se define) como 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. Descarta-se de antemão, portanto, que o documento componha meramente uma lista de conteúdos que deverão ser trabalhados de forma homogênea em todo o território nacional.

A ideia de uma BNCC sempre provocou grandes debates na área educacional e, aos poucos, um documento referencial foi sendo pensado, proposto e alterado, até que, em 20 de dezembro de 2017, o Ministério da Educação (MEC) homologou o texto final. É certo que não foi uma construção homogênea, pois sempre foi acompanhada de interesses ideológicos contraditórios e, mesmo após sua homologação, ainda não é um documento consensual, isto é, sobre ele pairam muitas dúvidas, incertezas e



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

divergências quanto à sua eficácia e contribuição para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

Embora para muitas pessoas, até mesmo militantes na área da educação, pareça algo totalmente novo, a BNCC tem um histórico de mais de cinquenta anos. Desde a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, já havia a organização de um núcleo central de estudos determinando um número de disciplinas obrigatórias e complementares. Os termos “núcleo comum” e “parte diversificada” surgiram em 1971, com a Lei 5.692, que organizava as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus.

Os debates sobre o tema sempre confirmaram a necessidade da construção de uma BNCC e passou a ser lei, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF), que define em seu art. 210 que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, em seu art. 9º, define como incumbência da União “estabelecer, em colaboração com Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, com a alteração do art. 29 da atual LDB, dada pela redação da Lei nº 12.796/2013, que define como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, e com a alteração do art. 32 da LDB pela Lei nº 11.274/2006, que define como objetivo do Ensino Fundamental de nove anos a formação básica do cidadão, é de se notar que o documento homologado da BNCC representa o atendimento a essas normatizações. E vai além, atende ainda ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, especialmente em suas metas 2.1, 2.2 e 7.1, que determinam a elaboração e implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do Ensino Fundamental e Médio.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Diante dessas normatizações e das necessidades do atual contexto educacional do país, o documento foi sendo construído. Essa construção deu-se a partir de consulta popular e inúmeras audiências públicas, em que os mais diversos segmentos da sociedade tiveram oportunidade de participar e oferecer contribuições. Para que não pare dúvidas sobre esta afirmação, é interessante observar o que diz um dos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), Antonio Cesar Russi Callegari, ao emitir seu voto:

[...] voto favorável ao parecer e ao projeto de resolução. [...] participei de todos os esforços de elaboração, desde a primeira versão, há 3 anos, até os seminários que deram origem à terceira versão que foi entregue ao Conselho. [...] fui eleito por meus pares para presidir a comissão Bicameral da BNCC e, nessa condição, fui o principal responsável por todo o processo de discussão da Base, garantindo a participação e a escuta dos mais amplos segmentos da comunidade educacional brasileira (BRASIL, 2017, p. 44).

Seguindo os trâmites legais, o CNE, usando de suas atribuições, analisou o documento e emitiu parecer acompanhado de um projeto de resolução, que foi homologado pelo MEC. A Resolução nº 02/2017, em plena consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituiu, então, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conferindo ao referido documento um “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (BRASIL, 2017, p. 4). A mesma Resolução orienta, também, a implementação da BNCC pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

De imediato, podemos pensar que a BNCC retira a autonomia da escola, do professor, dos estudantes e da própria comunidade. Entretanto, se nos aprofundarmos na compreensão legal que trata o assunto, veremos que essa autonomia está preservada e amparada nos termos dos artigos 12, 13 e 14 da LDB 9.394/96, que definem de quem é a incumbência de elaborar a proposta pedagógica e o projeto político-pedagógico das instituições escolares. O que o documento traz é apenas a exigência de que todos os



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

direitos e objetivos de aprendizagens instituídos no documento sejam atendidos. No parágrafo único, do art. 1º da Resolução que a institui, consta:

No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários (BRASIL, 2017).

Por esse excerto da Resolução podemos entender que a autonomia e responsabilidade pela elaboração e execução da proposta pedagógica das escolas estão amparadas por lei, bem como as variadas formas das escolas se organizarem, a fim de resguardar o interesse e a eficácia do processo de aprendizagem.

Com tudo isso, podemos inferir que a BNCC não foi elaborada a partir do discurso e ação dos “especialistas competentes” (CHAUÍ, 2010), nem pode ser considerada simplesmente como uma lista de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, mas como um referencial conceitual e curricular que considera as necessidades, os interesses, a diversidade e pluralidade, que constituem o contexto educacional brasileiro, bem como os desafios a serem enfrentados na construção de uma educação escolar de melhor qualidade.

Antes de entrarmos no mérito do que a BNCC pretende, é bom esclarecer o porquê do uso do termo “pretende”, uma vez que o próprio documento se autodefine como “é”. O documento traz um referencial conceitual e curricular que poderá ser muito valioso para que as redes de ensino e instituições escolares possam adequar e construir seus currículos e propostas pedagógicas. Entretanto, é preciso que gestores escolares, professores e a própria comunidade compreenda e coloque em prática a essência do documento. Sem isso, naturalmente, será mais uma “letra morta”, que não trará nenhum benefício para o indivíduo e para a sociedade, muito menos provocará a transformação necessária da educação.

A BNCC surge com pretensão de subsidiar o início de uma nova era na educação brasileira, promovendo melhorias significativas na qualidade da educação escolar



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

desenvolvida nas redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares do país, tendo como meta ser reconhecido entre os melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo (BRASIL, 2017).

Embora haja interpretações e argumentos contrários, o documento não traz uma simples lista de conteúdos para ser seguida sem considerar o contexto de cada escola, de cada aluno em sala de aula, mas pretende se constituir como uma referência para a construção de propostas pedagógicas e adequação de currículos.

É importante observar que a BNCC não pretende ampliar o controle do trabalho docente, nem responsabilizar, *a priori*, os professores pelo fracasso do sistema escolar e, muito menos, ocultar um dos principais problemas da educação pública brasileira, que é a desigualdade das condições de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, nas palavras do Ministro da Educação, Mendonça Filho, titular da pasta no ato da homologação do documento, pretende promover “uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e preconceitos” (BRASIL, 2017, p. 5).

Com relação ao aluno, podemos inferir que a BNCC pretende que cada aluno, assumindo o papel de protagonista, desenvolva todas as competências e habilidades necessárias a partir de uma prática mediada pela ação docente e com isso contribua para a promoção da equidade e qualidade do ensino e aprendizagem, podendo, assim, colaborar com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Olhar a BNCC como um “instrumento” que apresentará resultados imediatos poderá ser causa de decepção para muitos que atuam e esperam algo diferente na educação, bem como poderá ser motivo para continuar desacreditando na educação escolar. Apostar na Base Nacional Comum Curricular esperando resultados positivos imediatos é decretar seu fracasso.

Nesse sentido, uma boa interpretação da BNCC permite inferir que a educação seja vista como um processo contínuo e permanente. A educação é um processo que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida. Não um processo fragmentado, aplicado em cada etapa da vida escolar sem considerar essa visão holística que se deve ter sobre o processo de educação de uma pessoa. Não se pode olhar o documento apenas



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

nas páginas que marcam os conteúdos de uma determinada etapa ou ano escolar. Se lançarmos esse olhar fragmentado sobre o documento podemos, certamente dizer que a tentativa de mudança para melhor fracassou e que a educação continuará no mesmo patamar de hoje. Reafirma-se, com isso, que o documento vai muito além de uma mera lista de conteúdos a serem trabalhados homogeneamente em nível nacional.

A BNCC exige um olhar crítico, consciente e comprometido, para que se possa entender o que subjetivamente, traz na essência: uma aposta no futuro, a partir da ressignificação do conceito de currículo, da ressignificação da escola e seu papel, da ressignificação dos papéis do professor e do aluno, bem como, da ressignificação do conceito e práticas de avaliação. Dessa forma, pensar o currículo exige considerar que as escolas são uma arena política e cultural na qual o currículo elaborado e prescrito, ou seja, aquela lista de conteúdos a serem aprendidos, precisa ser reescrito, negociado e contextualizado constantemente em interação com a comunidade. Para Pinar (*apud* SÜSSEKIND, 2014, p. 1516), currículo é conversa complicada, pois é autobiográfico e historicizado, não podendo ser entendido como um documento prescrito e aplicado de forma homogênea, esperando um resultado igual para todos os alunos e verificável por avaliações padronizadas. Diante do contexto e diversidade que existe na sociedade e na escola, é inaceitável pensar na “possibilidade de que um professor possa, em sua sala de aula, ministrar a mesma aula, negociando os mesmos sentidos que outro professor na sala ao lado, e, portanto, aplicar o mesmo currículo ou a mesma prova” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1520).

Assim, ressignificar todos esses elementos passa por um processo de redescobrimto, ou seja, será preciso “abrir” o contexto das escolas para que a comunidade escolar “conheça” por que está assim e para onde vai e, então, coletivamente, “construir” algo novo a partir de um planejamento consciente. Pensar essas ressignificações exige necessariamente uma ressignificação da formação docente inicial e, principalmente, a continuada, para aqueles que hoje estão à frente da gestão escolar e exercendo a docência em sala de aula. Todo esse processo ressignificativo deverá culminar com a adoção incondicional e consciente de novas metodologias pedagógicas e novas formas de relações na comunidade escolar.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

É nesse sentido que, direta e indiretamente, a BNCC poderá provocar, como já vem acontecendo, e continuar contribuindo 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, 2017), pois exigirá de toda a comunidade uma nova forma de pensar e agir na educação, forçando, então, investimentos em formação inicial e continuada, que levará à reflexão sobre critérios para escolha de conteúdos, metodologias e avaliação, além de melhorias nas condições estruturais de trabalho, a fim de que haja, conseqüentemente, um processo de ensino e aprendizagem de melhor qualidade.

Visando a formação integral do aluno e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, a BNCC define dez competências gerais que deverão ser desenvolvidas nos discentes durante as etapas da Educação Básica. Por competência entende-se “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Para Zabala e Arnau, “ser competente é, ao agir, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos e atitudes mediante uma situação-problema, de forma que a situação seja resolvida com eficácia” (ZABALLA; ARNAU, 2010, p. 40). Os mesmos autores afirmam, também, que o ensino das competências exige estratégias metodológicas que tenham um enfoque globalizador. Portanto, não há que se pretender desenvolver um trabalho docente visando o desenvolvimento das dez competências propostas pela BNCC a partir de uma visão fragmentada do processo de educação ou a partir de uma disciplina isolada. Os trabalhos por competências, tal como definidos na BNCC, exigem um caráter metadisciplinar e uma dinâmica de sala de aula bem diferente do modelo tradicional de ensino, que possui um caráter essencialmente fragmentado e transmissivo.

Para que a BNCC tenha sucesso e atinja todos os objetivos que se propõe, serão necessários novos olhares sobre a educação acompanhados de um “novo modo de fazer” o ensino e aprendizagem durante toda a educação básica.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Sintetizando, recorreremos ao que está escrito no Parecer do Conselho Nacional de Educação, que aprovou a BNCC:

É preciso pensar a educação em sua totalidade. Temos a convicção de que currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade, como delineado nos dispositivos legais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 39).

É no sentido de ser mediador de reflexões nas bases das escolas, junto às equipes gestoras, pedagógicas e professores, que o Programa “A União Faz a Vida” (PUFV) tem muito a contribuir, pois aposta em um novo modelo de formação continuada para os docentes, além de prestar assessorias pedagógicas com vistas a melhorar compreensão do contexto educacional e aplicação de uma excelente vertente das pedagogias ativas, entendida como “metodologia de projetos”.

O Programa “A União Faz a Vida” e a Metodologia de Projetos

Fundamentada nas principais referências acerca da metodologia de projetos, por uma perspectiva educativa que tem como uma de suas principais bases epistemológicas a teoria do conhecimento desenvolvida por John Dewey durante a primeira metade do século XX, o Programa “A União Faz a Vida”³⁷ é o principal programa de ação social da Fundação Sicredi³⁸, já tem 25 anos de existência e tem se expandido cada vez mais, fazendo parte da rotina de várias escolas em todo o Brasil. Trata-se de uma metodologia de trabalho pela perspectiva dos projetos que tem como princípios as práticas e vivências de cooperação e cidadania nas escolas junto com as crianças. Os números atualizados do Programa, de acordo com sua página oficial neste ano de 2020, são 370

37 Para saber mais sobre o Programa A União Faz a Vida acesse: <http://www.auniaofazavida.com.br/>

38 Para saber mais sobre a cooperativa de crédito Sicredi acesse: <https://www.sicredi.com.br>



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

municípios, 1.900 escolas, 100 mil educadores e mais de 3 milhões crianças e adolescentes atendidos³⁹.

De acordo com Westbrook (2010), Dewey considerava os aprendizes “seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso das atividades que merecerem seu interesse” (WESTBROOK, 2010, p.15). O termo “experiência” está no âmago do pensamento educacional de Dewey (ELKJAER, 2013). Para Dewey, a experiência está além de simples participações em atividades e armazenamento de determinados conhecimentos na memória, mas “está associada às vidas e ao modo de viver dos seres humanos” (ELKJAER, 2013, p. 92). Essa relação entre indivíduo e ambiente, entre sujeito e mundo, justifica a inclinação epistemológica do PUFV para a linha de trabalho via projetos. O PUFV tem colaborado de forma eficaz para a formação inicial e, principalmente, continuada de educadores no intuito de fortalecer as práticas com o currículo das escolas, conciliando cognição e afetividade (MORENO; SASTRE, 2003) nos processos de construção de conhecimentos a partir de suas práticas e desenvolvimento de projetos. As atividades desenvolvidas com os alunos nas escolas em que a metodologia do PUFV está presente procuram constantemente colocar os alunos em posição de protagonistas, dando-lhes voz e vez nas tomadas de decisões bem como nas atividades que compreendem a construção e manutenção dos projetos. Além disso, é importante ressaltar e valorizar a participação da comunidade, denominada Comunidade de Aprendizagem, nos projetos que acontecem no PUFV, especialmente quando o assunto é formação humana. Comunidade de Aprendizagem que, segundo Torres, (2015, p. 1),

[...] constrói um projeto educativo e cultural próprio, para educar a si mesma, as crianças, jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar suas carências.

Metaforicamente, usando de uma expressão bastante comum no PUFV, acredita-se ser preciso “derrubar os muros da escola” fazendo com que comunidade e escola caminhem juntas em uma constante prática solidária de colaboração.

39 Disponível em: http://www.auniaofazavida.com.br/ondeatuamos_abrangencia



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A Fundação Sicredi com sede na cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul é a gestora do programa. É ela quem gerencia todas as etapas de parceria e formação dos professores junto aos parceiros, que são as Secretarias Municipais de Educação, Secretarias de Assistência Social, bem como as escolas particulares que manifestam interesse em receber o PUFV. Tendo se efetivada a parceria por meio de contrato assinado entre as partes interessadas, Sicredi e Escola, representada muitas vezes pelas secretarias municipais de educação, em casos de escolas públicas, inicia-se o processo de formação dos professores envolvidos nas escolas a que se dá o nome de Habilitação para o PUFV. Para a Habilitação dos professores, é dispensada uma carga horária de 24 horas de formação na qual os professores são convidados a participar para conhecer melhor a metodologia para que, na sequência, possam colocar em prática com seus alunos nas escolas o que foi aprendido na habilitação. A habilitação dos educadores é realizada por meio do que se considera homologia de processos, ou seja, os educadores não apenas conhecem a teoria do programa, mas vivenciam na prática as etapas metodológicas que também serão vivenciadas pelos seus alunos *a posteriori*.

A metodologia, em sua organização, consta de duas partes independentes e complementares ao mesmo tempo, que são: a) Expedição Investigativa e b) desenvolvimento de um Projeto. Propõe-se que os projetos do PUFV se iniciem com o olhar do professor sobre o Currículo⁴⁰ da turma. Currículo esse que pode ser entendido como as necessidades e curiosidades dos alunos, bem como aqueles que podem estar apontados nos materiais e planejamentos do professor.

O PUFV tem tido um olhar bastante atento para a compreensão do currículo por uma ótica que possibilita uma melhor observação do professor para os conteúdos que realmente sejam necessários para o ensino para determinada turma e em determinados momentos. Assim, percebe-se que os projetos que acontecem tendo o PUFV como referência são vinculados obrigatoriamente ao currículo escolar e não simplesmente por um tema de escolha aleatória e de interesse da gestão ou do educador, como ocorre muitas vezes. É interessante frisar que projetos nascidos assim, do interesse exclusivo

40 Os termos destacados em itálico são nomenclaturas utilizadas na metodologia do PUFV.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

do gestor ou educador, muitas vezes não trazem nenhum significado aos alunos e em nada contribuem para a aprendizagem. Por isso, pelo olhar do PUFV, é nesse momento que se inicia a relação da metodologia com a proposta da BNCC, pautada no ensino e aprendizagem de competências, pois o professor, com plena consciência das competências elencadas no documento da BNCC e sem perdê-las de vista, define as áreas e campos de conhecimento dentro do currículo programático previsto para ser desenvolvido com sua turma. Dessa forma, destaca-se o papel do professor como mediador e curador de espaços e conteúdos necessários e significativos para os alunos. É nesse sentido que se costuma apontar para projetos que são dos alunos, iniciados por eles, mantidos por eles e finalizados por eles. São eles, os alunos, os verdadeiros responsáveis pelo desenvolvimento das etapas que envolvem os projetos. A partir dessa observação, e principalmente da consideração sobre o currículo com olhares atentos às emergências de ensino, é que o professor então elege o Território a ser investigado com os alunos para que, em posse de uma Pergunta Exploratória elaborada pelo professor, possam buscar possíveis respostas por meio de estratégias de pesquisa, entrevistas, anotações e outras formas de investigação no momento denominado de Expedição Investigativa.

A Expedição Investigativa é o momento em que professor e alunos juntos, buscam respostas para a Pergunta Exploratória a partir das potencialidades encontradas no Território. Nesse sentido, vale considerar que a escolha do Território, realizado pelo professor, deve ser feita com muita atenção, observando o que há de possibilidades para serem observadas nos espaços escolhidos para esse fim. Uma praça, um supermercado, a rua principal do comércio do município, uma horta... são alguns dos territórios que, por apresentarem potencialidades de investigação, são eleitos como locais para que se aconteça a Expedição Investigativa.

A partir do que ocorre na Expedição Investigativa, os alunos são convidados, ao retornar para a escola, a realizar juntos e de forma cooperativa o Registro do que encontraram no local para que possam apresentar para a turma quais foram os destaques e respostas possíveis encontradas a partir da Pergunta Exploratória de posse deles no início do processo. Com os registros expostos e dialogados com as crianças por meio de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

cartazes, encenações, paródias ou quaisquer outras formas de demonstrações, é possível identificar os maiores interesses dos alunos e obter as indicações do tema e título (provisório) do projeto a ser realizado. Vê-se, então, que de todas as atividades realizadas na Expedição Investigativa, nasce o projeto, que, por sua vez, está dividido em três partes, assim denominadas: a) Índice Inicial, b) Índice Formativo e c) Índice Final.

No índice inicial, é feita uma primeira verificação do que a turma sabe sobre o assunto que dará início ao projeto. Para isso, pode-se utilizar de atividades em grupos, rodas de conversa, etc. Na sequência, vem o índice formativo, no qual, inicialmente, se define o que mais os alunos precisam saber sobre o assunto. Para tanto, são construídas perguntas referentes ao tema que serão respondidas ao longo do projeto. Também são definidas junto com os alunos as melhores estratégias para buscar as respostas, ou seja, as melhores fontes de pesquisa, participação da Comunidade de Aprendizagem, como já comentado anteriormente, visitas técnicas, apoio de materiais didáticos etc. Esse é o momento em que inúmeras aprendizagens serão construídas por variadas formas de trabalho na escola.

O índice formativo é, muitas vezes, a etapa que mais se prolonga no processo de um projeto do PUFV, pois suas possibilidades de pesquisa são grandes. Ele só termina quando todas as perguntas formuladas no “o que mais os alunos precisam saber?”, no que se refere ao índice formativo, são respondidas. É também nesse momento, do índice formativo, que as disciplinas de base curricular participam efetivamente, pois, para melhor conhecer e responder as dúvidas apontadas pelos alunos, torna-se necessário vincular as disciplinas, o que colabora para que os projetos se configurem como interdisciplinares.

Os projetos do PUFV não têm data marcada para seu encerramento, como ocorrem naturalmente em projetos nas escolas. Entende-se que o que marca o final de um projeto seja a aprendizagem da turma em relação aos conhecimentos construídos em seu percurso. Há projetos que se prolongam por todo o ano letivo, assim como alguns que têm duração de dias ou meses, considerando a complexidade e o nível de conhecimento dos envolvidos. Ao chegar ao final, momento em que se tem a tomada de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

consciência do que foi aprendido, configura-se o índice final, quando professores e alunos colaborativamente reconhecem suas aprendizagens bem como as formas e meios que foram necessários para esse aprendizado.

Ao final dos projetos, quando se encerram as atividades, recomenda-se que ocorram eventos de culminância para que a comunidade escolar, as famílias e comunidade em geral possam conhecer os projetos desenvolvidos nas escolas. Esse é um momento importante de socialização com o protagonismo dos envolvidos nos projetos. Momentos de tornar público toda a construção realizada de forma cooperativa e cidadã.

Vale lembrar que todos os projetos são orientados por assessores pedagógicos, ou seja, profissionais capacitados pela Fundação Sicredi para atuarem na formação e acompanhamento dos projetos nas escolas. A Fundação Sicredi, por não ser uma instituição de ensino e por entender que essa não é sua prática, recruta profissionais com *expertise* na formação de professores para atuar nessa linha de frente capacitando os professores nas habilitações e formações continuadas, além de assistirem aos projetos ao longo do ano.

Resultados e discussões

Pelo exposto no estudo, vemos na metodologia do PUFV uma metodologia de projetos mantida por uma instituição cooperativa de crédito que vem colaborar para a formação continuada dos educadores nas escolas. Uma metodologia de trabalho escolar que tem aproximado nos últimos anos uma integração cada vez maior entre comunidade e escola e, principalmente, aproximado as famílias às atividades escolares.

Experiências com a metodologia de projetos não faltam. No ano de 2018, foram realizadas visitas, denominadas “Expedição”, por uma equipe de avaliadores do PUFV, em vinte escolas de sete municípios do Estado do Paraná, onde o Programa existe há mais de 10 anos, e constatou-se que nesse período foram desenvolvidos 5.643 projetos com a metodologia, impactando diretamente milhares de crianças, suas famílias e comunidades. Foram entrevistadas centenas de pessoas entre professores, diretoras e autoridades municipais, pais, mães, alunos e associados do Sicredi. Eloi Zanetti,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

responsável pela pesquisa e redação do relatório, que se transformou no livro *Uma escola sem muros: o legado dos 10 anos do Programa a União Faz a Vida*, relata que “não esperava encontrar algo tão valioso para a educação em nosso país” e, continua, “o Sicredi tem nas mãos um dos melhores projetos de apoio às comunidades que já vi em mais de 50 anos de trabalho” (ZANETTI, 2018, p. 2).

São inúmeros os depoimentos positivos de pais, alunos e professores, que constam no referido livro, e que retratam o que é o Programa, entre eles pinçamos os seguintes:

“Graças ao Programa A União faz a Vida redescobri a alegria de ensinar que eu tinha no início da carreira e havia perdido com o tempo. Hoje aprendo muito com os projetos dos meus alunos. A gente faz tudo junto. O entusiasmo das crianças sai da sala de aula, ultrapassa os muros escolares e contagia toda a comunidade”. (Depoimento de professora, 2018, p. 13).

“Pais não entendiam a escola e a escola não entendia os pais; o Programa A União Faz a Vida ajuda-os a se entenderem”. (Depoimento de uma diretora, 2018, p. 30).

“Eu não pensava que crianças de dois anos e meio pudessem trabalhar com outras em perfeita colaboração”. (Depoimento de uma mãe, 2018, p. 17).

“Entreguei um aluno para a escola e vocês me devolveram outro – muito melhor” (Depoimento de uma mãe, 2018, p. 17).

“Ao participar de um projeto, descobri em minha filha uma capacidade de liderança nata”. (Depoimento de uma mãe, 2018, p. 17).

Salienta-se, por fim, que a metodologia de projetos proposta pelo PUFV vai além de colocar o aluno para executar um projeto institucional, pensado e idealizado pelos gestores e professores, pois busca abrir espaço e dar tempo devido para o protagonismo do aluno, que vê contemplado seu ambiente, suas necessidades, seus interesses, enfim, sua vida, nas atividades que realiza. Com essa metodologia, o aluno depara-se com situações, problemas e dificuldades que lhe são peculiares e, mais, reflete, pensa e dialoga com outros alunos e com a sua comunidade; assim, coletivamente, criam hipóteses, planejam e executam ações preventivas ou transformadoras. É nesse ponto que observamos o potencial do PUFV e sua íntima



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

relação com a proposta da BNCC, que tem como ponto central o desenvolvimento de competências e habilidades no aluno durante seus estudos na Educação Básica, pois ambos, PUFV e BNCC, comungam com as perspectivas de uma educação escolar que priorize o aluno como protagonista na produção de seus conhecimentos e a aprendizagem por meio da vivência e experiência de cidadania e cooperação.

Considerações finais

Buscamos com este artigo discorrer, de uma maneira geral, sobre o contexto crítico em que se encontra a educação escolar brasileira. Há muito se busca e se espera mudanças consistentes na política educacional, portanto, não se podem desperdiçar as possibilidades que se apresentam com as propostas da BNCC para a Educação Básica.

Entretanto, para que a BNCC não se torne mais uma letra morta, é preciso que ela seja compreendida na sua essência e colocada em prática pelos protagonistas que fazem acontecer o ensino e aprendizagem nas escolas. Não se pode mais olhar a educação escolar como um fato isolado, nem tentar desenvolvê-la com métodos discursivos tradicionais, que vejam o aluno como receptor passivo de informações. É preciso “derrubar os muros da escola” e ter o apoio da comunidade, não apenas com suporte estrutural e financeiro, mas como responsável, também, pela educação dos alunos, sabendo que, ao se tornar uma comunidade educadora, ela também se torna uma comunidade de aprendizagem, e isso é fundamental para a evolução qualitativa da humanidade, pois estarão implícitos e sendo desenvolvidos os valores da cooperação e cidadania, princípios básicos de uma sociedade ética, justa e democrática.

Vimos que um dos pontos fortes da BNCC é o desenvolvimento de competências e habilidades. E, competência e habilidade não se ensinam, desenvolvem-se na prática, aprendem-se fazendo. Daí a importância das metodologias ativas, que coloque o aluno na condição de protagonista e produtor de seu próprio conhecimento, sob o olhar atento e mediador do professor, e nossa aposta no Programa A União Faz a Vida, que há 25 anos vem se expandindo e contribuindo para a mudança na educação, ao oportunizar formação docente e assessoria a professores de municípios que se



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

tornaram parceiros, e promover a metodologia de projetos como importante alternativa pedagógica para o ensino e aprendizagem por competências.

Conscientes de que a metodologia de projetos não é a única alternativa válida que se apresenta, reforçamos, para finalizar, a grande importância da relação e aproximação entre o PUFV e a BNCC como fatores fundamentais que poderão alavancar a qualidade da educação no País.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 08 mai. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.274/2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 07 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 08 mai. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 12.796/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 05 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 08 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno**. Parecer CNE/CP n. 15/2017. Dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, de 21 dez. 2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio->



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

[da-educacao/30000-uncategorised/45901-2017-pareceres-do-conselho-pleno](http://portal.mec.gov.br/da-educacao/30000-uncategorised/45901-2017-pareceres-do-conselho-pleno). Acesso em: 08 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2018.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ELKJAER, B. Pragmatismo: uma teoria da aprendizagem para o futuro. *In*: ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

IDEB/MEC. **IDEB – Resultados e Metas**. 2020. Disponível em: www.ideb.inep.gov.br. Acesso em: 10 out 2020.

MORENO, M.; SASTRE, G. O significado afetivo e cognitivo das ações. *In*: ARANTES, V.A. (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p 87-106.

SÜSSEKIND, M. A. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. *In*: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1512–1529, out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 12 maio 2018.

TORRES, R. M. **Comunidade de Aprendizagem**: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/23527865/A-educacao-em-funcao-do-desenvolvimento-local-e-da-aprendizagem#scribd>. Acesso em: 06 maio 2018.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José E.; RODRIGUES, Verone L. (Orgs.). **John Dewey**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ZABALLA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artimed, 2010.

ZANETTI, E. **Uma escola sem muros**: O legado dos 10 anos do Programa A União Faz a Vida. Sicredi. Curitiba: Olsen, 2018.

Recebido em: 11/08/2020

Aprovado em: 19/10/2020

Publicado em: 28/12/2020



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Filosoficamente, por que a terra não é plana?

Philosophically, why is the earth not flat?

Filozofio, kial la tero ne platas?

George André Pacheco Casanova⁴¹Frederico Fonseca da Silva⁴²

Resumo

O presente trabalho apresenta duas seções: a primeira sobre a evolução histórica dos conceitos filosóficos, teológicos e das ciências da natureza sobre o universo que implicaram em consequências sobre as visões da geometria da Terra; na segunda seção demonstra-se tecnicamente como que os argumentos são irrefutáveis a favor daqueles que defenderam a forma esférica para o planeta. Dito isso, ver-se-á na primeira parte as explicações dadas pelos antigos pensadores, desde a época dos filósofos gregos até o período da revolução científica do século XVII, atingindo seu apogeu em Isaac Newton. O estudo da Terra e sua forma está intrinsecamente associado ao estudo do Céu e aqui entende-se Céu como toda a abóboda celeste, onde se alojam as galáxias, estrelas e outros planetas. Um dos motivos dessa associação foi, por exemplo, a explicação de Aristóteles para a sombra que a Terra projetava na Lua quando se colocava entre o satélite e o Sol. Como tinha a forma circular, a Terra deveria ser esférica. Entretanto, por mais que tenha sido considerado um excelente argumento na época, não foi o bastante para impedir de se envolver a forma da Terra em mitologia no período conhecido como período medieval. Somente no início da Era Moderna, novos estudos e instrumentos de navegação trouxeram outros paradigmas para o formato da Terra, muito pela necessidade cartográfica e dominação de novos territórios. Newton, apoiado na nova escola que surgia, aprimorou e criou os métodos matemáticos necessários para a filosofia natural, com os quais se demonstra que a Terra deve ter formato esférico. Na segunda seção, todos os argumentos que foram usados para o fato de se aceitar a Terra esférica são demonstrados. A medida da circunferência de um meridiano terrestre feita por Eratóstenes no século III a.C., o deslocamento das constelações apresentado por Aristóteles, o princípio da Inércia esboçado por Galileu são alguns dos fatores que, isoladamente ou contribuintes de outras teorias, conceberam cientificamente a Terra como uma esfera ao redor do Sol.

Palavras-chave: Geociência. Astronomia. Esfera.

⁴¹ Professor e Pesquisador da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO). E-mail: professor.casanova.fisica@gmail.com. ORCID 0000-0003-4580-1891.

⁴² Professor e Pesquisador do IFPR - Instituto Federal do Paraná. Doutor em Irrigação e Meio Ambiente. E-mail: frederico.silva@ifpr.edu.br. ORCID 0000-0003-2817-6983.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Abstract

This paper is divided in two sections: the first about the historical evolution of philosophical, theological and natural sciences concepts about the universe, which had implications on the visions of Earth's geometry; in the second section it is technically demonstrated how irrefutable are the arguments in favor of those which defended the spherical shape to the planet. After say that, one shall see in first part the explications offered by the ancient philosophers, since the Greeks until the scientific revolution period in XVII century, with the peak in Isaac Newton. The study of the shape of the Earth is tangled with the study of the Sky and here one must understand Sky as the whole space with galaxies, stars and planets. One of the reasons to this association was, for example, the Aristotle's argument to the shadow that Earth projects on the Moon when it was between the satellite and the Sun. As it had a circular shape, then the Earth should be spherical. However, although this argument was considered an excellent one at this time, was not enough to stop in involve the Earth's shape in mythology in the Dark Ages period. Only on the beginning of Modern Age, new studies and navigation instruments brought other paradigms to Earth's shape, much because cartographic need and territories domination. Newton, supported by the new school was emerging, improved and created the mathematical methods necessary for natural philosophy with which it is demonstrated that Earth must be spherical. In the second section, all the arguments that were used to accept a spherical Earth are demonstrated. The measurement of a meridian made by Eratosthenes in the 3rd Century BC, the displacement of constellations presented by Aristotle, the principle of Inertia sketched by Galileo are some of the factors that, separately or contributing to other theories, conceived scientifically the Earth as a sphere around the Sun.

Keywords: Geoscience. Astronomy. Sphere.

Resumo

Nuna laboro havas du sekciojn: la unua pri la historia evoluo de la filozofiaj, teologiaj kaj natursciencaj konceptoj pri la universo, kiuj implici konsekvencojn pri vidpunktojn de la geometrio de la Tero; en la dua sekcio montriĝas teknike, ke la argumentoj estas nerefuteblaj favore al tiuj, kiuj defendis la sferan formon por la planedo. Dirite, la klarigoj donitaj de la antikvaj pensuloj estos vidataj en la unua parto, de la tempo de la grekaj filozofoj ĝis la periodo de la scienca revolucio de la XVII-a jarcento, kiu atingis sian glortempon en Isaac Newton. La studo de la Tero kaj ĝia formo estas interne asociita kun la studo de Ĉielo kaj ĉi tie Ĉielo estas komprenata kiel la tuta ĉiela volbo, kie troviĝas galaksioj, steloj kaj aliaj planedoj. Unu el la kialoj de ĉi tiu asocio estis, ekzemple, la klarigo de Aristotelo pri la ombro, kiun la Tero ĵetis sur Luno, kiam ĝi estis metita inter la satelito kaj la Suno. Ĉar ĝi havis cirklan formon, la Tero devus esti sfera. Tamen, kvankam ĝi estis konsiderata bonega argumento tiutempe, ĝi ne sufiĉis por malebligi, ke la formo de la Tero partoprenu en mitologio en la periodo konata kiel mezepoka periodo. Nure komenco de la Moderna Aĝo, novaj studoj kaj navigaj instrumentoj alportis aliajn paradigmojn al la formo de la Tero, multe pro la kartografia bezono kaj la regado de novaj teritorioj. Newton, subtenata de la nova skolo, aperanta,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

plibonigis kaj kreis la matematikajn metodojn necesajn por natura filozofio, per kiu montriĝas, ke la Tero devas havi sferan formon. En la dua sekcio, ĉiuj argumentoj uzataj por akcepti la sferan Teron estas montritaj. La mezurado de la cirkonferenco de tera meridiano farita de Eratosteno en la III-a jarcento a. K., la delokiĝo de la konstelacioj prezentitaj de Aristotelo, la principo de Inercio skizita de Galileo estas iuj el la faktoroj, kiuj aparte aŭ kontribuante al aliaj teorioj, science konceptis la Teron kiel sfero ĉirkaŭ la suno.

Ŝlosilvortoj: Geoscienco. Astronomio. Sfero.

INTRODUÇÃO

O estudo da Terra e da sua forma, provavelmente, deve começar com a noção do estudo sobre o Céu. Os antigos se assombravam com a vastidão celeste e esse assombro motivava tanto filósofos, quanto homens pragmáticos; aqueles para conhecer e meditar, estes para medir estações, colheitas e calcular o tempo de acordo com a necessidade. Os movimentos celestes careciam de explicação, de qualquer forma e a identificação do que é cada corpo na imensidão foi de suma importância para tal estudo.

À medida que os antigos explicavam e se adaptavam ao movimento da Lua, por exemplo, novas observações surgiam e novos desafios, como é o caso do movimento retrógrado de alguns planetas (SARAIVA *et al.*, 2020, p.20). Essas complicações foram abafando explicações medianas e dando forma à Terra.

Contudo, ao pensar que os Sumérios explicavam as transições dia-noite como “estrelas e planetas [que]nadavam de volta do oeste para o leste todos os dias, através de um rio subterrâneo sob uma Terra chata”, levanta-se aqui um grande problema: esse modelo “é totalmente inútil quando se tratava de determinar quando Marte entraria num movimento retrógrado, ou a Lua ocultaria Júpiter” (FERRIS, 1990, p. 6).

Na época de Platão, um outro geômetra experimental, se assim se pode dizer, surgiu no cenário das explicações dos sistemas estelares e planetários. Esse filósofo, chamado Eudóxio, discípulo de Platão, se diferenciava deste não por conter mais genialidade ou por explicar melhor que o famoso criador da Academia os movimentos acima das nuvens, mas por trazer um caráter observacional mais crítico do que o discípulo de Sócrates, pois, “ao contrário de Platão, combinava os seus raciocínios matemáticos abstratos com uma paixão pelos fatos físicos”. “Como interessava-se mais



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pela perfeição do que pela imperfeição, Platão escreveu encômios às estrelas, mas raramente saiu à noite para estudá-las” (FERRIS, 1990, p.8).

O filósofo experimental amadureceu quando gastou tempo na observação e criou um modelo genérico que procurava harmonizar seus dados com a mística filosófica.

Eudóxio não só realizou pesquisas em geometria, como a aplicou às estrelas, construindo um observatório astronômico às margens do Nilo, e ali [mapeava] o céu. O observatório, embora primitivo, evidenciava sua convicção de que uma teoria do universo devia atender às exigências não só da contemplação intemporal, mas também da explicação do incessante movimento do céu (BONGIOVANNI, 2005, p.12).

Tanto assim que Eudóxio propôs um modelo para o universo que era composto de esferas concêntricas que cercavam a Terra, também **esférica**.

Nesta época, por volta do século III a.C., todos os gregos com instrução e possibilidade de adquirir o conhecimento já admitiam ser esférica a Terra. “A ideia de que a Terra tem a forma esférica já era corrente nessa época: Aristóteles havia citado como argumento a sombra circular projetada pela Terra sobre a Lua sempre que se interpõe entre o Sol e a Lua” (NUSSENZVEIG, 2002, p. 9). Percebe-se, então, uma preocupação em melhorar as explicações dadas pelos mitos primitivos baseada em evidências.

Dessa fonte mais empírica bebeu Aristóteles (384-322 a.C.). Preocupado com todos os aspectos da vida, sejam naturais, sejam metafísicos, Aristóteles expandiu a atitude de Eudóxio e aprofundou o modelo das esferas para o Universo (VELÁSQUEZ-TORIBIO; OLIVEIRA, 2018, p. 34). Criador do Liceu - por motivos políticos foi preterido na Academia de Platão - Aristóteles armou tão bem a argumentação da sua explicação, que ainda que contivesse erros, seus modelos persistiram durante séculos. Por mais que essa atitude estática da ciência seja a contramão do que se espera, não se pode esquecer que homens se acomodam e suas criações caminham com eles; assim também foi com a filosofia natural.

Quando chegou sua vez de manifestar-se sobre a estrutura do universo, Aristóteles baseou seu modelo nas esferas de Eudóxio [...]. Aristóteles [produziu] um modelo que se inclui entre as mais excitantes das muitas



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

cosmogonias errôneas da história. [Pois] iria seduzir, e induzir ao erro, o mundo durante vários séculos (FERRIS, 1990, p.10).

Aristóteles não construiu a estagnação sozinho; é muito mais fácil ajustar erros do que reformular todo o sistema teórico estabelecido e foi isso que Cláudio Ptolomeu fez no século II: acertou os modelos aristotélicos que não condiziam com a observação, criando a ideia de epiciclos - ciclos dentro de ciclos (BARROS-PEREIRA, 2011, p. 15) e de excêntricos no modelo do Mestre do Liceu, além de acrescentar movimento às próprias esferas que montavam a estrutura do universo. “Os excêntricos melhoraram a adequação entre a página escrita e o céu noturno” (FERRIS, 1990, p.10).

Antes do Céu estar mais explicado, no século III a.C., Eratóstenes (276-194 a.C.) mediu com precisão - se comparada com os valores atuais considerados - a circunferência da Terra (CALAFATE, 2019, p. 17), *i.e.*, deu provas de uma Terra de formato esférico.

Na época, “o centro mundial da vida intelectual já se tinha deslocado de Atenas para Alexandria” (FERRIS, 1990, p.20), tornando o “Egito ptolomaico” (RIVAL, 1997, p.9), sendo a cidade detentora de uma enorme biblioteca e um museu onde os cientistas e estudiosos podiam fazer seus estudos, com salários pagos pelo estado (FERRIS, 1990, p.20).

Para os antigos egípcios, anteriormente a serem “gregos”, por causa do Nilo plano, “a Terra tinha uma forma alongada e plana, pois era o espelho perfeito daquele país, também longo e estreito” (RIVAL, 1997, p.9). Depois, Tales de Mileto (624-546 a.C.) explicava que a Terra era um disco e se mantinha sobre a água, sobre a qual flutuava como um navio. Anaximandro afirmava que a Terra era cilíndrica e só a sua parte superior era habitada - o que lhe conferia a forma de um disco plano. Anaxímenes imaginava um formato semelhante a uma mesa (RIVAL, 1997, p.9) para o planeta de nossa habitação.

É evidente que as escolhas não eram apenas arbítrios de devaneios; cada forma sustentava uma consequência do que o filósofo tinha como premissa para todas as coisas e toda sua filosofia. Para citar o exemplo de Pitágoras, um dos que sugeriram a esfericidade, uma forma esférica teria sido escolhida para a Terra porque a esfera é a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

mais bela de todas as figuras sólidas (CARON, 2016, p. 56). “Outras fontes, [...], indicam que essa forma teria sido descoberta em consequência de observações dos fenômenos celestes” (RIVAL, 1997, p.10).

Então a esfera aparece na História como forma da Terra com Pitágoras, alegando a perfeição desta geometria e influenciando Aristóteles, o qual perdurou suas explicações por muito tempo e esses argumentos tiveram influência, ainda que indireta, no método de Eratóstenes. Enquanto Aristóteles percebeu que um viajante que se deslocasse do norte para o sul veria certas constelações abaixarem-se e desaparecerem, enquanto outras surgiam e se elevavam à sua frente (CAMPOS, 2008, p.18),

o método de Eratóstenes está [baseado no fato que] no dia do solstício de verão, na cidade de Siene (atual Aswan), ao meio dia, os raios solares eram exatamente verticais, [...] [enquanto] no mesmo dia [...], em Alexandria, que fica ao norte de Siene sobre o mesmo meridiano, os raios solares faziam um ângulo de aproximadamente $7,2^\circ$ com a vertical (NUSSENZVEIG, 2002, p.10).

Para tanto, escolheu as cidades de Alexandria e Siene para realizar suas medidas.⁴³

Após o domínio grego, os romanos completaram sua conquista do mundo então conhecido no ano 30 a.C. (ALMEIDA, 2018, p. 21) ainda que não fosse por uma globalização tão imperativa. O modo de vida romano, ainda que muito dependente da cultura grega, não apresentava crescimento científico que não fosse prático; “a cultura romana não era científica” (FERRIS, 1990, p.21). A Engenharia ganhara mais espaço do que a Física, e o Direito florescia mais do que a Filosofia; enfim, o resultado era mais imponente que o processo ou a discussão. Quando se torna oficialmente cristã, as preocupações mudam de foco, mas ainda sem caráter de desenvolvimento científico; o que era mais importante: entender a corrupção mundana ou a forma redonda ou chata do mundo?

Santo Ambrósio, no século IV, argumenta: Discutir a natureza e a posição da Terra não nos ajuda em nossa esperança da vida futura (ALBUQUERQUE, 2007, p. 54). Levando em consideração que o relato do Gênesis indica uma Terra “sem forma e

⁴³ Os detalhes técnicos dos argumentos serão apresentados em outra seção.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

vazia” e que Deus a tenha restaurado na Criação, a obra se torna o foco principal, não havendo lugar no contexto religioso prático e salvífico a discussão geofísica.

Já os islâmicos se encantaram com o modelo ptolomaico e atribuíram-no beleza e solidez, de forma que não ousaram questioná-lo, a fim de melhorá-lo, criando uma armadilha quanto ao desenvolvimento científico, pois a única percepção foi a que o modelo era deselegante (FERRIS, 1990, p.22).

A queda de Roma trouxe um clima de fugacidade quanto à cultura e na Idade Média piora ainda mais (BARROS, 2009, p. 15); os parâmetros científicos eram criados a partir de uma interpretação bíblica, “os planetas, disseram eles, eram empurrados pelos anjos, [...]. A orgulhosa Terra redonda foi achatada, o mesmo acontecendo com o brilhante Sol” (FERRIS, 1990, p.24).

Na época das Grandes Navegações, por volta do século XV, nunca o olhar para as estrelas foi tão decisivo na geografia da Terra. Os navegantes precisavam se orientar em longas jornadas e o mapa das constelações era de vital - literalmente - importância numa época de recursos escassos. Foi pelas navegações, de tentativa e erro muitas vezes, que a Cartografia conseguiu informações suficientes para traçar mapas e entender as dificuldades para que houvesse mais tentativas e menos erros (ROSA, 2013, p. 76). As rotas terrestres estavam saturadas e com muitos riscos devido à salteadores, por isso rotas marítimas seguras foram necessárias.

Os portugueses tinham a estrutura estatal para conseguir a primazia na conquista de rotas exclusivas até as Índias. Tudo começa com Infante Dom Henrique de Sagres, o primeiro a se aproveitar da costa africana para chegar à Ásia; em seguida - 28 anos após a morte do Príncipe Henrique, o Navegador - Bartolomeu Dias consegue contornar o Cabo da Boa Esperança em 1488; e, em 1498, Vasco da Gama conseguia, finalmente, chegar à Índia. Justificando seus motivos, da Gama respondeu que tinha o intuito de encontrar “cristãos e especiarias” (SOUZA e GARCIA, 2012, p. 14). Com a motivação comercial e religiosa em mãos, como diria o astrônomo Paolo dal Pozzo Toscanelli a Colombo para convencê-lo da expedição que a Ásia “vale a pena ser buscada pelos latinos não só devido à imensa riqueza [...], mas também devido aos homens instruídos, filósofos sábios e astrólogos.” (FERRIS, 1990, p.26).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Por volta dos anos 1490, Cristóvão Colombo aparece como grande empreendedor pela Espanha às novas rotas até as Índias. Baseado nos estudos cartográficos da época e tendo certa “teimosia devocional”, não acreditava nos resultados das distâncias e das escalas nos mapas. Sua navegação queria mostrar que a Terra era menor do que os mapas apresentavam⁴⁴ e convenceu, graças a Toscanelli, a rainha Isabel da Espanha a financiar sua viagem (SOUZA, 1946, p. 46).

Navegar rumo a oeste, por uma distância relativamente curta segundo Colombo, parecia uma expectativa boa de lucros e o estabelecimento de uma hegemonia espanhola para o contato com o mundo “das riquezas e dos sábios”. Chegando à América, crendo ter chegado às Índias, Colombo é confrontado por outros inúmeros dados de navegadores que viajam pelo sul e novos desenvolvimentos cartográficos ao ponto de conjecturar que o globo não fosse o que estavam dizendo de sua forma, mas, a fim de manter sua teimosa hipótese de uma Terra menor, “fosse do formato de uma pêra, que é redonda por toda parte exceto junto a haste, onde afina consideravelmente; ou seja, uma bola muito redonda, tendo algo semelhante ao bico do seio de uma mulher num lugar” (FERRIS, 1990, p.33) sendo que ele dizia ter navegado por esse “bico” na Terra, enquanto outros navegavam pelo “seio” propriamente dito.

As viagens, os dados, as informações coletadas explodiram novas bases para as cartas da Terra. Olhar para o Céu nunca foi tão decisivo para uma revolução científica que ocorreria nos anos de 1600, tanto para a Astronomia quanto para a Geografia. As medidas da Terra se tornaram importantes como nunca antes e começou-se a casar a filosofia celeste com a terrestre (BIRZNEK, 2015, p. 89) e desta relação cada vez mais os limites do céu foram ampliados e os contornos da Terra definidos.

Surgem neste contexto alguns nomes importantes na história do desenvolvimento dos conceitos científicos (OLIVEIRA, 2017, p. 80). Para citar os mais famosos, tem-se Copérnico com sua proposta heliocêntrica em que os planetas circundavam o Sol em órbitas circulares e as outras estrelas pertenciam a uma espécie de “concha orbital”, como uma esfera aristotélica; Tem-se também o conhecido nome

⁴⁴ A forma esférica da Terra já era considerada pelos navegadores e cartógrafos. O mito que Colombo queria demonstrar que a Terra era esférica foi criado depois dos anos 1600.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

de Kepler com suas leis da gravitação, um tratado tão bem feito em suas observações quanto no rigor matemático, demonstrando que as órbitas planetárias, na verdade, eram elípticas com o Sol ocupando um dos focos (NUSSENZVEIG, 2002, p.194) além das outras duas leis, relacionadas com o tempo de trajetória e a área definida “dentro” da elipse e a relação do raio da órbita com o período de rotação de cada planeta. Todavia, tenha sido o nome de Galileu o que mais ressoou nesta revolução da ciência, sendo o italiano de Pisa considerado o pai da ciência moderna pelo grande nome da Física do século XX, Albert Einstein (ROSA, 2012, p. 124):

O pensamento lógico puro não nos pode proporcionar nenhum conhecimento do mundo empírico; todo conhecimento da realidade parte da experiência e termina nela [...] porque viu isto e, particularmente porque o repetiu para o mundo científico, Galileu é o pai da física moderna - na verdade, de toda a ciência moderna.

Muito dessa fama de Galileu Galilei (1564-1642) entre os físicos se dá pelo modo que conduziu experimentos que demonstravam suas propostas, tendo muito zelo na argumentação quando os erros dos instrumentos muito rudimentares que dispunha geravam resultados fora do que se esperava. Outra grande compensação era o modo que sua mente preenchia os vazios das argumentações aristotélicas com hipóteses extravagantes às premissas do antigo filósofo.

Essas hipóteses criativas em cima da própria ciência de Aristóteles geravam resultados contraditórios no desenrolar argumentativo das teorias aristotélicas, gerando o chamado *reductio ad absurdum*⁴⁵. O exemplo mais claro disso foi a contraprova da queda de dois objetos de massas (termo atual) distintas, em que se argumenta que os corpos de maior massa cairiam mais rapidamente do que os de menor massa. Partindo desse pressuposto, Galileu faz a seguinte conjectura: imagine que haja uma esfera de canhão em queda. Se essa esfera cai com velocidade determinada, então metade dessa esfera cairia com metade dessa velocidade. Serrando a esfera ao meio, cada hemisfério cairia juntamente entre si, mas relativamente lento em relação à esfera completa. Mas o

⁴⁵ *Reductio ad absurdum*, é um tipo de argumento lógico no qual alguém assume uma ou mais hipóteses e, a partir destas, deriva uma consequência absurda ou ridícula, e então conclui que a suposição original deve estar errada. O argumento se vale do princípio da não-contradição e do princípio do terceiro excluído



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que aconteceria se as metades fossem unidas por um fio? Elas se comportariam como duas metades, ou “saberiam” que estavam ligadas caindo como uma esfera inteira? Para responder essas perguntas, Galileu conduziu um experimento mental com duas rochas e relatou-o em seu livro *Dialogues Concerning Two New Sciences* (GALILEI, 2001, p.63)

Se [Aristóteles estiver certo] uma pedra grande se move a uma velocidade de, digamos, 8, enquanto uma pedra menor se mova à velocidade de 4, então quando estiverem juntas, o sistema se moverá a uma velocidade de menos de 8; mas as duas pedras, quando amarradas, fazem uma pedra maior do que a pedra que antes se movia à velocidade de 8. Portanto, o corpo mais pesado move-se a menor velocidade do que o mais leve; um efeito contrário à suposição [de Aristóteles]. Vês assim que, partindo da tua suposição de que o corpo mais pesado se move mais rapidamente do que o mais leve, deduzo que o corpo mais pesado se mova mais lentamente.⁴⁶

Assim como as observações celestes tiveram impacto na atividade humana em solo, a física criada por Galileu em solo teve consequências para a astronomia também. Com auxílio de um telescópio, o pai da ciência moderna conseguiu desmistificar a ideia dos antigos sobre uma lua lisa, perene e perfeita; antes, o italiano encontrou crateras e descreveu todas as “imperfeições” lunares (ROSA, 2012, p. 57). Ao olhar para Vênus, percebeu as fases do planeta e conseguiu observar que as diferenças de tamanhos aparentes de Vênus se devem a diferentes posições do planeta em relação à Terra, concluindo que Vênus orbita em torno do Sol. Lutando contra uma enraizada física terrestre e uma suprema astronomia celeste entre os acadêmicos da época, Galileu teve de vencer essas duas dificuldades e, ao estabelecer novas raízes e nova astronomia, revolucionou a ciência, abrindo um excelente caminho para que Isaac Newton pudesse complementar e aperfeiçoar os trabalhos de Galileu.

A luta contra os conceitos sobre as quedas dos corpos consiste em um passo importante para que o conceito de inércia viesse a florescer na física de forma mais refinada. Não que Galileu tenha completado sozinho o conceito - esse trabalho coube a Newton - mas aumentou a abrangência da ideia (NUSSENZVEIG, 2002, p.68). Aristóteles argumentava que os corpos em repouso tendiam a permanecer em repouso e, ao se moverem, estavam apenas procurando seu lugar natural ou sob ação de contínua

⁴⁶ Texto traduzido para o livro *O Despertar Na Via Láctea*, de Timothy Ferris p.63.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

força. Galileu, entretanto, diz que os corpos em movimento poderiam ter a tendência de permanecer naquele estado sem ação contínua de força, ou seja, colocar uma bala de canhão em movimento é tão difícil quanto pará-la (NUSSENZVEIG, 2002, p.67).

Por que a necessidade de unificar a física celeste com a física terrestre se torna importante nesta altura da presente argumentação? O motivo é simples: uma vez que as regras da natureza foram estabelecidas, especialmente nas conclusões de Galileu, não há como argumentar, dentro de um sistema, se este sistema está imóvel ou não. Sobre a inércia ainda diz: “E, portanto, sem obstáculos externos, um corpo pesado numa superfície **esférica** concêntrica como a Terra será indiferente ao repouso e aos movimentos para qualquer parte do horizonte”. (FERRIS, 1990, p. 65, grifo nosso).

Dessa forma, as novas bases da física, que se iniciaram com Galileu, unificaram a astronomia de Copérnico e Kepler com a natureza de movimentos na Terra, já com a ideia de estarem numa superfície esférica.

Entretanto, foi no Natal de 1642, ano da morte de Galileu, que o mundo recebeu um dos mais populares nomes da Física: Sir Isaac Newton. Quando Newton terminou seu bacharel em Cambridge no ano de 1665, a universidade foi fechada no verão daquele ano por causa da peste que assolava uma Londres com quase nenhuma estrutura sanitária, forçando Newton a se refugiar na sua fazenda em Woolsthorpe. Foi neste período que o Físico e Matemático desenvolveu seus principais trabalhos nas áreas, tendo destaque para o cálculo diferencial e os princípios da dinâmica, conhecidas como “A Três Leis de Newton”, usadas como base para sua teoria de gravitação⁴⁷ (NUSSENZVEIG, 2002, p.197).

Recatado, Newton desprezava a notoriedade e seus momentos de isolamento foram, segundo o próprio Newton, foram o de maior florescimento da sua mente em produção:

[...] achei o método para aproximar séries e a regra para produzir qualquer potência de um binômio a uma tal série. [...] achei o método das tangentes de Gregory e Slusius e (...) o método direto das fluxões. [...] teoria das cores, [...] método inverso das fluxões [...] comecei a pensar na gravidade [...], lei

⁴⁷ A demonstração entre a Lei de Gravidade e sua relação com o formato da Terra será apresentado na próxima seção.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

de Kepler, [...] eu estava na flor da idade para invenções, e me ocupava mais de matemática e filosofia (ROCHA, 2015, p. 75).

Até aqui, o intuito é trazer contextualização histórica da evolução das concepções a respeito da forma da Terra. Convém, entretanto, trazer as demonstrações técnicas para que seja considerada somente a esfericidade como conclusão possível usando o método científico.

ARGUMENTOS A FAVOR DA ESFERICIDADE DA TERRA

Verificou-se na seção anterior que Aristóteles foi um dos primeiros a apresentar argumentos mais sólidos - menos envolvidos com mitos - a respeito do formato esférico da Terra. Em seu tratado *De Caelo* (Do Céu), o filósofo identifica as constelações distintas que há nos céus mais ao norte em comparação ao sul. Essa mudança das posições das estrelas é um indício de alguma curvatura na Terra. E de fato, como exemplo, pode-se citar a Estrela Polar do Norte (*Polaris*), muito utilizada para localização de latitudes na superfície terrestre (TAYLOR, 2004, p. 11).

Para um observador no extremo norte⁴⁸, o ângulo de observação dessa estrela é praticamente reto. Deste ponto, chamado extremo norte pela característica que se segue, ao andar para qualquer direção, o observador observará que a estrela tenderá a ir se aproximando da linha do horizonte e perceberá que a partir daquele ponto chamado extremo norte, em qualquer direção, estará mais ao sul quanto maior for a proximidade da estrela com a linha do horizonte, até o momento em que não será mais vista. Ao perder a estrela de vista, só restará uma conclusão: o observador ultrapassou o limite que divide o norte do sul. Logo, a Terra deve ser encurvada e não plana (PAULA, s/d, p. 15).

Se a curvatura não se equipara a de uma esfera perfeita, deve ser algo similar ou tendente à esfericidade. A prova mais concreta, na época, da esfericidade vem da projeção que a Terra faz, em sombra, na Lua em eclipses lunares, fenômeno conhecido como interposição da Terra entre o Sol e o satélite natural, bloqueando a luz solar,

⁴⁸ Evitaremos utilizar termos como “polo” e “hemisfério” para não viciar a linguagem em favor da esfericidade, uma vez que esta demonstração é objetivo final da argumentação e não pressuposto.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

impedindo-a de chegar na Lua e deixando a sombra com o formato da Terra. Como a sombra tem aparência de círculo, a Terra só pode ser de aparência esférica.

Eratóstenes foi mais além no fortalecimento das demonstrações de Aristóteles, pois não só argumentou em favor da curvatura como calculou a medida da circunferência de um meridiano utilizando o método da triangulação (NUSSENZVEIG, 2002, p.9) ou seja, um método provado matematicamente de forma irrefutável: Considerando que as cidades de Alexandria e Siene estão na mesma longitude⁴⁹ e que os raios solares podem ser entendidos como feixes paralelos entre si⁵⁰. Dessa forma, verificando a angulação distinta das sombras projetadas por gnômons nas duas cidades no mesmo dia e hora e conhecendo a distância entre as duas cidades, por uma regra de três simples, consegue-se calcular a medida da circunferência da Terra naquele meridiano.

No dia de solstício de verão, os raios solares estão perpendicularmente incidentes sobre Siene e formam nenhuma sombra de um objeto colocado verticalmente no solo. Já em Alexandria a sombra forma um ângulo de 7,2° aproximadamente, que é justamente o ângulo de latitude formado entre as duas cidades (AVILA, S/d, p. 7).

Portanto, o arco de circunferência do meridiano - que é a distância entre as duas cidades - corresponde à fração 1/50 do arco total do meridiano, uma vez que o ângulo medido também corresponde a essa proporção de uma volta total de 360°.

A distância entre as duas cidades foi medida e o valor próximo de 5000 *stadia*⁵¹, e como este valor corresponde a 1/50 do total da circunferência, a volta completa deve ter 250.000 *stadia* que daria em torno de 40.000 km segundo as estimativas mais confiáveis para o *stadium* (NUSSENZVEIG, 2002, p.10).

⁴⁹ Há um pequeno desvio de longitude, mas não chega a ser significativo para a aplicação do método de triangulação.

⁵⁰ Talvez esse princípio seja uma premissa falsa, pois os raios poderiam já vir inclinados entre si. Para contornar o problema, Eratóstenes teve que escolher Siene por estar próxima ao Trópico de Câncer, de forma que os raios solares, ao meio dia, não projetam sombra de uma estaca vertical (gnômon) na ocasião do Solstício de Verão. No mesmo dia e hora, em Alexandria, os raios solares projetam uma sombra do gnômon cuja angulação é equivalente à angulação de latitude entre Alexandria e Siene; portanto os raios solares devem ser paralelos entre si.

⁵¹ A unidade de comprimento *stadium* (157 metros, aproximadamente) tem seu plural escrito como *stadia*.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Como o comprimento da circunferência é diretamente proporcional ao diâmetro da circunferência e a constante de proporção é o número π , pode-se determinar o raio esférico de, aproximadamente, 6.400 km para a Terra. Isso justifica o motivo de não se percebera curvatura a olho nu. Para uma inclinação de 1° de curvatura, precisa-se distinguir $5.000 \div 7,2 \text{ stadia}$, o que daria em torno de 110 km! A linha do horizonte interrompe este alcance visual mesmo com máquinas e lentes com grande alcance de aproximação.

Para a demonstração - ou quase demonstração - total da propriedade da inércia feita por Galileu, argumenta-se o seguinte: imagina-se um observador confinado no subsolo de um navio de forma que não há vista para o exterior e despreza-se qualquer flutuação das posições deste lugar devido às ondas sobre o navio. Se houvesse ali um jogo ou interações com outras criaturas, como borboletas a voar, peixes em aquários ou qualquer outra coisa ordinária, verificar-se-á que não haveria de se modificar nenhuma relação das atividades do navio em relação às mesmas atividades em solo. Se o navio for, ainda, colocado em movimento, desde que sem aceleração, os passageiros não se darão conta de nada disso, pois compartilham, por inércia, do mesmo movimento do navio.

Portanto, dizer que um helicóptero poderia simplesmente subir, permanecer estático em suspensão no ar, esperar a Terra girar, e depois baixar, não o faria deslocar-se para leste. Muitos usam mal este argumento, por não levar em consideração a inércia, e dizem que, como por experiência, não ocorre a viagem de um helicóptero suspenso no ar, a Terra é imóvel. Se é imóvel, nada há de errado em considerá-la plana com o movimento dos astros em relação à Terra. As dificuldades, além da inércia, são as observações feitas por Galileu da Lua, de Vênus, Júpiter e das luas de Júpiter.

Como foi dito, Galileu observou e documentou as fases de Vênus e demonstrou que este, esférico por causa das fases, orbita ao redor do Sol. Verificou o formato de Júpiter e seus satélites e constatou, ainda que em menor importância na sua argumentação, que eram esféricos.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Por que só a Terra haveria de ser plana? Além disso, verifica-se uma situação “surpreendente”: a viagem do Chile até a Austrália. O canal *Aviões e Música*⁵² da plataforma *youtube* explica a necessidade de uma geometria esférica na Terra para o sistema inercial de um avião funcionar, a fim de determinar sua localização além de demonstrar a trajetória de voos internacionais que só são possíveis em um globo.

O modo de posicionamento pelo sistema inercial de um avião deve funcionar como sistema “absoluto” em determinar as coordenadas de um avião. Começa pelo alinhamento da primeira posição, com a aeronave ainda em solo e se faz a medida da velocidade de rotação da Terra em torno do eixo. Como essa velocidade⁵³ de rotação muda, na geometria de um globo, sendo mais alta nas proximidades do paralelo do Equador em relação aos polos, a sincronização se dá de forma mais rápida nas regiões equatoriais. Dessa forma, um deslocamento relativo da aeronave em relação à Terra é medido como se a Terra estivesse em repouso, pois, pela inércia do avião, este compartilha e mantém o mesmo movimento terrestre de rotação - como os personagens no fundo do convés do barco em repouso ou movimento uniforme. Além disso, uma viagem do Chile a Austrália só é possível, de forma eficiente, pelo polo Sul, o que seria impossível nos modelos de Terra plana.

Essa lei da Inércia compõe a primeira das três leis de Newton, conhecidas como princípios da Dinâmica. As outras duas podem ser resumidas como o “Princípio Fundamental da Dinâmica (PFD)” (2ª Lei) e como a lei de “Ação e Reação” (3ª Lei) (NUSSENZVEIG, 2002, p.68).

Segundo ainda Nussenzveig (2002, p.69), sabe-se que pelo PFD, a força resultante é dada pelo produto da massa de um corpo pela aceleração. Sendo a massa a medida da inércia de um corpo, tanto maior será a aceleração causada pela resultante quanto menor for a massa. Tem-se $F = m.a$, em que F é a força resultante é o produto da massa m pela aceleração a .

⁵² Acessado em maio de 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=3wye40Ykejg> e <https://www.youtube.com/watch?v=jSRljDwyG28&t=104s>

⁵³ Aqui se refere à velocidade linear de rotação, já que a velocidade angular é a mesma.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Percebe-se que a força e a aceleração devem ter mesma direção, pois a massa é um escalar. Considerando o sistema copernicano, heliocêntrico, a força de atração gravitacional do Sol sobre um planeta gera um movimento aproximadamente circular⁵⁴.

A aceleração em questão é do tipo centrípeta, sendo a resultante do tipo centrípeta da mesma forma. Tem-se que a aceleração desse tipo é radial em relação à trajetória, ou seja, perpendicular a um pequeno trecho de deslocamento e dada, em módulo, por $a = w^2.R$, em que w representa a velocidade angular (o tanto que uma partícula varia o ângulo num intervalo de tempo) e R indica o raio da trajetória, considerado muito maior do que o planeta, por isso trata-se a estrela e o planeta como partículas de dimensões puntiformes.

Chama-se período T o tempo necessário para um ciclo completo e, numa trajetória circular, entende-se como a plenitude de um ciclo, uma volta completa, o que representa o ângulo de 2π radianos. Utilizando os princípios da dinâmica, associados à 3ª Lei de Kepler ($R^3/T^2 = C = \text{constante}$), ocorre o seguinte resultado, em módulo:

$$F = -4\pi^2 C \frac{m}{R^2}$$

Pela lei dos períodos de Kepler, tem-se a conclusão de que a força gravitacional é inversamente proporcional ao quadrado do raio da órbita. Ao levar em consideração o princípio de Ação e Reação, esta força sobre o planeta de massa m , também é sentida pelo Sol de massa M . Logo, Newton escreve o resultado a seguir de outra forma, tendo a lei dos períodos de Kepler como um reforço da proposta newtoniana de que a força e o quadrado do raio da órbita estão em relação inversa, substituindo as constantes da equação por uma constante G , chamada de constante de gravitação universal:

$$F = G \frac{mM}{R^2}$$

Considerando que os planetas e a estrela em torno da qual orbitam são de tamanhos desprezível, a equação anterior vale para partículas, como se os pontos das posições da estrela e do planeta em questão concentrassem toda a respectiva massa.

⁵⁴ Demonstrou-se pela lei de Kepler que são elípticas as órbitas dos planetas, porém de excentricidade pequena o suficiente para uma aproximação não muito grosseira para uma órbita circular.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Dessa forma, a geometria do planeta pode ser demonstrada comparando a força que atua na superfície da Terra com a força que o mesmo planeta exerce em outro astro. Bastou Newton comparar a atração pela Terra de uma maçã em queda com a força que mantém a Lua em órbita, e verificar que ambas as forças têm que ter origem no centro de uma Terra esférica, pois este ponto concentraria toda a massa do planeta, abstratamente, e tanto uma maçã em queda quanto a Lua procurariam orbitar em torno desse ponto. Nas palavras de Newton, retiradas de Nussenzveig (2002, p.197):

[...] da Lei de Kepler sobre os períodos dos planetas... deduzi que as forças que mantêm os planetas em suas órbitas devem variar inversamente com os quadrados de suas distâncias aos centros em torno dos quais as descrevem: tendo então comparado a força necessária para manter a Lua em sua órbita com a força da gravidade na superfície da Terra, e encontrado que concordavam bastante bem.

Isso significa que a ação da gravidade sobre os corpos na superfície terrestre é da mesma natureza que a força que mantém a Lua em órbita e isso só é possível se as forças estiverem atuando num único ponto, central à trajetória de órbita. Com auxílio do cálculo infinitesimal por Newton inventado, o físico chegou à conclusão que uma distribuição esférica de massa tem o mesmo resultado do que se toda a massa da Terra estivesse no centro do planeta. Logo o “centro em torno dos quais” os planetas descrevem a órbita, devem ser o centro de uma esfera! Como a natureza da força gravitacional é a mesma na superfície da Terra, uma maçã em queda procura orbitar em torno do centro da Terra, o qual é o centro de uma esfera.

Para a demonstração, utiliza-se a energia potencial (U) associada a dois corpos (Terra de massa M e uma partícula de massa m), relacionadas à força gravitacional. Considerando que a distância entre o centro da Terra e partícula é r , pode-se determinar a energia como:

$$U = -G \frac{Mm}{r}$$

O próximo passo é considerar que existe um invólucro esférico em torno da “partícula” Terra e retirar um anel dessa esfera, como se fosse um uma casca circular de uma laranja. Tal casca possui massa infinitesimal dM e contribui com a energia



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

potencial sobre a partícula de massa m um valor infinitesimal de energia dado por, sendo s o valor da distância deste anel até o corpo de massa m (NUSSENZVEIG, 2002, p.211):

$$dU = -G \frac{m}{s} dM$$

Por uma regra de proporção, tendo R o valor do raio da esfera em torno do ponto em torno do qual a partícula de massa m orbita. Aplicando o cálculo integral e as condições de contorno, chega-se aos valores:

$$U(r) = -\frac{GMm}{r} \quad (r \geq R)$$

$$U(r) = -\frac{GMm}{R} \quad (r < R)$$

As equações anteriores mostram que a interação de uma camada esférica de massa dM sobre uma partícula de massa m tem a mesma natureza de uma interação de uma partícula de massa M no centro da esfera sobre outra de massa m . Logo, tanto uma esfera de massa M quanto uma partícula de massa M no centro da esfera produzem a mesma interação gravitacional. Para efeitos de comparação, pode-se aplicar que força é gradiente de um potencial e chegar na equação da força para a simetria esférica da mesma natureza do que considerando o planeta Terra puntiforme.

Em suma, ao se comparar a força que mantém a Lua em órbita da Terra com a força que atrai uma maçã ao solo, verifica-se serem de mesma natureza e tal natureza é equivalente ao considerar o planeta Terra como tendo a massa concentrada num ponto ou como tendo a massa distribuída numa simetria esférica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com a evolução dos conceitos científicos, conforme apresentado, ainda se percebe atualmente alguns movimentos em defesa do formato plano para a Terra. Contudo nota-se que são teorias que não podem possuir bases científicas ou históricas para defesa dessa tese, visto que desde a Antiguidade, no germinar de pensamentos mais fiéis a um método científico, as argumentações vieram acompanhadas de uma linguagem matemática, descrita por Galileu como a “linguagem com a qual lemos o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Universo” (NUSSENZVEIG, 2002, p.2). A observação, contudo, muitas vezes se mostrou suficiente para se argumentar que a Terra deve possuir um formato esférico, como foi esclarecido por Eudóximo e Aristóteles. Vale ressaltar que as explicações em prol de outro formato para a Terra eram acompanhadas de superstições devido ao desenvolvimento teológico local ou até mesmo devido à estrutura social e econômica do país, como foi o caso do Egito Antigo (RIVAL, 1997, p.9). Isso se propaga até hoje com teses políticas e conspiratórias para justificar a Terra plana. Entretanto, a defesa da Terra esférica sequer deveria estar em xeque, pois os métodos aplicados por Eratóstenes e Newton são totalmente matemáticos, não cabendo espaço para discussão no conceito de prova matemática irrefutável. Ademais, as aplicações tecnológicas das teorias científicas se baseiam no formato esférico terrestre, como é o caso do voo pelo polo sul realizado do Chile à Austrália e pelo sistema inercial do avião que funciona pela leitura da velocidade de rotação da Terra. Ora, se essas tecnologias funcionam no papel a que se destinam, é porque a base delas foi bem estabelecida e não é mera convenção política ou supersticiosa. O passar da História tornou evidente que a observação aliada à experimentação objetiva compõe um poderoso artifício para evolução do conhecimento, podendo ser apreciado por toda a Humanidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, B.P. **As relações entre o homem e a natureza e a crise socioambiental**. Rio de Janeiro, RJ. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), 2007.

ALMEIDA, P.A.F. Os gauleses em César, Tito Lívio e Plínio, O Velho: Sobre a retórica da representação do outro e a construção do si. UFMG. **Tese**. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-B57JX8/1/priscilla_adriane_ferreira_almeida_tese.pdf. Acessado em 03.mai.2020.

BARROS, J.A. Passagens de Antiguidade Romana ao Ocidente Medieval: leituras historiográficas de um período limítrofe. **História**, vol.28 no.1, Franca, 2009.

BARROS-PEREIRA, H.A. Esferas de Aristóteles, círculos de Ptolomeu e instrumentalismo de Duhem. **Rev. Bras. Ensino Fís.** vol.33 no.2. São Paulo Apr./June 2011.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

BIRZNEK, F.C. A evolução das teorias cosmológicas: da visão do universo dos povos antigos até a teoria do Big Bang. **Trabalho de Conclusão de Curso**, UFPR, 2015, 100 p.

BONGIOVANNI, V. As duas maiores contribuições de Eudoxo de Cnido: “A teoria das proporções e o método de exaustão”. **Revista Ibero americana de educación matemática**, número 2, pag. 91-110, 2005. Disponível em http://www.fisem.org/www/union/revistas/2005/2/Union_002_008.pdf. Acessado em 17.Jul.2020.

CALAFATE, F. Eratóstenes: o primeiro a medir a circunferência da Terra. **A Nova Democracia**, ano xvii, nº 224 - 2ª quinzena de junho e 1ª de julho de 2019. Disponível em <https://anovademocracia.com.br/no-224/11259-eratostenes-o-primeiro-a-medir-a-circunferencia-da-terra>. Acessado em 16.mai.2020.

CAMPOS, J.A.S. **Introdução às Ciências Físicas 1**. v. 3 / Jose Adolfo S. de Campos. - 4. ed. = Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

FERRIS, T. **O Despertar da Via Láctea: Uma História da Astronomia**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990.

GALILEI, G. **Dialogues Concerning Two New Sciences**. New York: Dover Publications, 2001.

NUSSENZVEIG, H.M. **Curso de Física Básica**, Volume 1: Mecânica. 4ª Edição. São Paulo: Editora Blucher, 2002.

PAULA, H.F. **A esfericidade da Terra**. Disponível em file:///C:/Users/asus/Downloads/02_A%20esfericidade%20da%20Terra.pdf. Acessado em 22.mai.2020.

OLIVEIRA, D.A.U. As grandes navegações: aspectos matemáticos de alguns instrumentos náuticos. Dissertação. UFPB, João Pessoa, 70 p., 2017.

RIVAL, M. **Os Grandes Experimentos Científicos**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1997.

ROSA, C.A.P. **HISTÓRIA DA CIÊNCIA A Ciência Moderna**. Volume II - Tomo I. Fundação UnB, 412 p. Brasília, 2012.

ROSA, R. **INTRODUÇÃO AO GEOPROCESSAMENTO**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. 142 p. 2013.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ROCHA, J.M. A descoberta da Teoria da Gravitação Universal: Uma análise desde Aristóteles aos Principia **Monografia** apresentada no instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de licenciado em Física. UFRJ, 52, 2015.

SARAIVA, M.F.O.; OLIVEIRA FILHO, K.S.; MÜLLER, A.M. **Movimento dos Planetas - o Modelo Heliocêntrico de Copérnico**. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/fis02001/aulas/Aula5-132.pdf>. Acessado em 18.jul.2020.

SOUZA, L.D.; GARCIA, J.M. D. João II vs. Colombo: Duas estratégias divergentes na busca das Índias. Vila do Conde. **REVISTA ANGELUS NOVUS** - no 4 - dezembro de 2012. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, 2012.

SOUZA, T.O.M.O. **DESCOBRIMENTO DO BRASIL - ESTUDO CRITICO** - de acordo com a documentação historico-cartografica e a nautica. **BRASILIANA**, Vol. 253, 1946. Disponível em <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/339/1/253%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acessado em 17.maio.2020.

TAYLOR, T. **The treatises of Aristotle, on the heavens, on generation & corruption, and on meteors** (Somerset, England: The Prometheus Trust, 2004, 1807).

VELÁSQUEZ-TORIBIO, A.M.; OLIVEIRA, M.V. Primeiro modelo matemático da cosmologia: as esferas concêntricas de eudoxo. **Rev. Bras. Ensino Fís.** vol. 41 n° 2 São Paulo 2019 Epub Oct 22, 2018.

Recebido em: 31/08/2020
Aprovado em: 26/10/2020
Publicado em: 28/12/2020



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Associativismo ambiental como resposta à sustentabilidade e como contribuição educativa/interdisciplinar no âmbito da ecologia urbana

Environmental associativism as response to sustainability and as an educational/interdisciplinary contribution to scope of urban ecology

Media asociismo kiel respondo al daŭripovo kaj kiel eduka/interfaka kontribuo ene de la amplekso de Urba Ekologio

Delton Mendes Francelino⁵⁵

Resumo

Este artigo discute, de forma sucinta, o Associativismo Ambiental, compreendido como o ajuntamento de pessoas, em forma de coletivos, para o questionamento, proposição de novas metodologias, práticas/processos educativos (alternativos) que sejam capazes de alçar racionalidades e saberes ambientais que possam ser compreendidos como respostas à sustentabilidade. Embora este termo tenha sido recorrentemente considerado “esvaziado”, por sua apropriação equivocada por diversos setores da sociedade, sobretudo os empresariais, acredita-se que discuti-lo, inclusive no âmbito da Agenda 2030 ainda é um importante passo para um futuro mais digno para a humanidade, os ecossistemas e todas as outras espécies, muitas das quais ameaçadas de extinção. Entende-se que diante dos severos cataclismos ambientais e socioambientais avolumados nas recentes décadas, apenas as alternativas propostas pelos governos, de modo unilateral, não têm surtido o efeito esperado e que o Associativismo Ambiental, em diversas partes do globo, tem conseguido resultados significativos, ainda que com diferentes metodologias, ideologias e *práxis* sociais. Neste contexto, a Ecologia Urbana, ciência relativamente nova, e necessariamente interdisciplinar, pode encontrar importantes mecanismos de estudo e aplicação para o desenvolvimento de cidades mais ecologicamente equilibradas e justas a partir do olhar e do contato com o Associativismo Ambiental, representado por organizações de pessoas com os propósitos já mencionados. Por isso, defende-se que o Associativismo Ambiental, além de resposta à sustentabilidade, figura como importante contribuição para a Ecologia Urbana. Metodologicamente, acessou-se o site de três ONGs que podem ser compreendidas como associações livres de pessoas de cunho ambiental e socioambiental para compreender um pouco do universo do Associativismo ambiental. Como quadro teórico basilar, recorreu-se a estudiosos como Morin (2000), Capra (2009) (2005), Gadotti (2000), Guatarri (1989), Horkheimer (1976), Foucault (1994), Leff (2005), Mauss

⁵⁵ Coordenador do Centro de Estudos em Ecologia Urbana do IF Barbacena. Diretor do Instituto Curupira. Doutorando na UFMG em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável (PPG-ACPS).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

(1923), Hararari (2015) dentre outros. Como resultados, é possível dizer que a dinâmica de ONGs, coletivos de pessoas, que buscam e são construídas a partir dos anseios ambientais, ecológicos, ecosóficis, figuram como importantes estímulos para a manutenção da esperança por realidades futuras mais sustentáveis e que os governos, em todo o mundo, precisam adotar políticas de maior contato e valorização dessas organizações de pessoas, que têm figurado como verdadeiras trincheiras de resistência em praticamente todos os continentes do planeta.

Palavras-chave: ONGs. Ambientalismo. Cultura-educação. Ecologia. Urbanidades;

Abstract:

This article briefly discusses Environmental Associativism, understood as the gathering of people, in the form of collectives, for questioning, proposing new methodologies, educational practices / processes (alternative and not just formal) that are capable of reaching rationalities and environmental knowledge that can be understood as responses to sustainability. Although sustainability has been considered a “hollowed out” term, due to its misappropriation by various sectors of society, especially business, it is believed that discussing it, including within the scope of Agenda 2030 and the Paris Agreement, is still an important step for a more dignified future for humanity, ecosystems and all other species, many of which are endangered. It is understood that in view of the severe environmental and socio-environmental cataclysms that have swelled in recent decades, only the alternatives proposed by governments, unilaterally, have not had the expected effect and that Environmental Associations, in different parts of the globe, have achieved significant results, although with different methodologies, ideologies and social praxis. In this context, Urban Ecology, a relatively new and necessarily interdisciplinary science, can find important study and application mechanisms for the development of cities that are more ecologically balanced and fair from the point of view and contact with Environmental Associations, represented by organizations of people. For the purposes already mentioned. Therefore, it is argued that Environmental Associations, in addition to responding to sustainability, figure as an important contribution to Urban Ecology. Methodologically, the website of three NGOs was accessed, which can be understood as free associations of people of an environmental and socio-environmental nature to understand a little about the universe of environmental Associations. As a basic theoretical framework, scholars such as Morin (2000), Capra (1989) (2005), Guatarri (1989), Horkheimer (1976), Foucault (1994), Leff (2005), Mauss (1923), Harari (2015) among others, were used. As a result, it is possible to say that the dynamics of NGOs, collectives of people, who seek and are built from environmental, ecological, eco-friendly desires, appear as important incentives for maintaining hope for more sustainable future realities and that governments, all over the world, they need to adopt policies of greater contact and appreciation of these organizations of people, which have figured as true trenches of resistance in practically every continent on the planet.

Keywords: NGOs. Environmentalism. Culture-education. Ecology. Urbanities;



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Resumo

Ĉi tiu artikolo koncize diskutas Mediajn Asociojn, komprenatan kiel kunvenon de homoj, en formo de kolektivoj, por pridemandi, proponi novajn metodikojn, edukajn praktikojn/ procezojn (alternativajn) kapablajn levi mediajn raciecojn kaj sciojn, kiuj povas esti komprenata kiel respondoj al daŭripovo. Kvankam ĉi tiu termino estis plurfoje konsiderata "malplenigita", pro ĝia misuzo fare de diversaj sektoroj de la socio, precipe komercaj, oni kredas, ke diskuti ĝin, inkluzive en la medio de Agendo 2030, estas ankoraŭ grava paŝo al pli digna estonteco por homaro, ekosistemoj kaj ĉiuj aliaj specioj, multaj el kiuj estas endanĝerigitaj. Oni komprenas, ke konsiderante la severajn mediajn kaj sociajn ekologiajn kataklismojn, kiuj kreskis dum la lastaj jardekoj, nur la alternativoj proponitaj de registaroj, unuflanke, ne havis la atendatan efikon kaj ke Mediaj Asocioj, en diversaj lokoj de la terglobo, atingis gravajn rezultojn, kvankam kun malsamaj metodikoj, ideologioj kaj socia praktikado. En ĉi tiu kunteksto, Urba Ekologio, relative nova kaj nepre interfaka scienco, povas trovi gravajn studajn kaj aplikajn mekanismojn por la disvolviĝo de urboj pli ekologie ekvilibraj kaj justaj laŭ la vidpunkto kaj kontakto kun Mediaj Asocioj, reprezentataj de organizoj de homoj. por la celoj jam menciitaj. Tial oni argumentas, ke Mediaj Asocioj, krom respondi al daŭripovo, aperas kiel grava kontribuo al Urba Ekologio. Metodike oni aliris la retejon de tri NRO-j, kiuj povas esti komprenataj kiel senpagaj asocioj de homoj kun media kaj socia-media naturo por iomete kompreni pri la universo de mediaj Asocioj. Kiel baza teoria kadro, erudiciuloj kiel Morin (2000), Capra (2009; 2005), Gadotti (2000), Guatarri (1989), Horkheimer (1976), Foucault (1994), Leff (2005), Mauss estis uzataj (1923), Hararari (2015) inter aliaj. Rezulte, eblas diri, ke la dinamiko de NRO-j, kolektivoj de homoj, kiuj serĉas kaj estas konstruitaj el mediaj, ekologiaj, ekologiaj deziroj, aperas kiel gravaj instigoj por konservi esperon por pli daŭrigeblaj estontaj realaĵoj kaj ke registaroj, tra la tuta mondo ili devas adopti politikojn de pli granda kontakto kaj aprezo de ĉi tiuj homaj organizoj, kiuj aperis kiel veraj rezervejoj en preskaŭ ĉiuj kontinentoj de la planedo.

Ŝlosilvortoj: NROj. Ekologiismo. Kulturo-edukado. Ekologio. Urboj.

1 - Introdução

São muitos os desafios da sociedade contemporânea no que se refere à superação de problemáticas sérias de cunho ambiental, avolumadas, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial (1936-1945). Muitos dos impactos de origem antrópica à natureza têm relação com formas de pensamento, ação, racionalidades ambientais (LEFF, 2005) que vêm se firmando no fazer humano ocidental há milênios, calcados em saberes/modelos europeus de apropriação dos recursos naturais como parte da ideia colonizadora do mundo. Além disso, há de se destacar, como muito bem dizem autores como Horkheimer (1976), que essa racionalidade europeia, muito fortalecida a partir de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

modelos imperialistas e da própria Renascença, intensificou o ideal de domínio e controle da natureza e, porque não dizer, dos próprios seres humanos, como foi notado em diversos processos de colonização a partir do século XV, sobretudo. Nos séculos seguintes, em contraposição ao senso comum, e com o despontar do método científico baseado nos pressupostos de Descartes, por exemplo, na filosofia do intelectual médio moderno só existia

uma autoridade a saber: a ciência, concebida como classificação de fatos e cálculo de probabilidades. A afirmação de que a justiça e a liberdade são em si mesmas melhores do que a justiça e a opressão é, cientificamente, inverificável e inútil. Começa a soar como se fosse sem sentido, do mesmo modo que o seria a afirmação de que o vermelho é mais belo do que o azul, ou de que um ovo é melhor do que leite (HORKHEIMER, 1976, p. 32).

Com o despontar do método científico, aos poucos a humanidade passou a entender melhor diversos aspectos da natureza; os mitos começaram a ser mais questionados e o discurso do método da ciência, como mostra Foucault (1994), passou a ser um discurso de elaboração da própria realidade humana e de seu constante anseio pelo conhecimento, pela superação de mistérios e desafios. Esse despontar da ciência, ao longo dos séculos trouxe diversos avanços, desde o campo das ciências puras, como a Biologia, Química, Física, Astronomia, até a Medicina, e mesmo campos das humanidades. As tecnologias decorrentes dos processos científicos acabaram por favorecer também o aumento da qualidade de vida, que acarretou num crescimento vertiginoso da humanidade, mas que também alavancou os impactos ambientais gerados pelo *Sapiens*, algo nunca antes visto na história humana no planeta (HARARI, 2015). No entanto, com o passar dos séculos, o fazer científico, sobretudo os métodos, tornaram-se muito dissociativos e pouco integrativos (CAPRA, 2009), o que impediu importantes olhares sistêmicos sobre a realidade e sobre as demandas sociais e políticas existentes.

Nesse sentido, cabe aqui, distinguir dois campos de reflexão: 1) a humanidade evoluiu em termos científicos, tecnológicos e de saúde, favorecendo sua expansão como espécie, com várias populações pelo planeta; 2) Entretanto, essa dominação humana na Terra, e a apropriação da natureza como recurso e a espoliação de várias etnias



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

humanas, provocou (e ainda provoca) sérios problemas, que precisam ser entendidos em suas bases sistêmicas, com o objetivo de pensar-se e praticar-se uma sociedade de futuro que seja, de fato, sustentável e ecologicamente equilibrada. A ciência é fundamental, mas buscar uma ciência que seja mais cidadã, e sempre baseada em processos interdisciplinares, é elementar.

Neste estudo é intento refletir sobre saberes que, somados à ciência (como a Ecologia Urbana), possam torná-la mais cidadã, e que isso reverbere em possibilidades de engendramento de racionalidades ambientais que não sejam excessivamente dissociativas, mas integradoras. Aprende-se, na escola, por exemplo, e em outros diversos meios formais⁵⁶ de educação, conteúdos científicos de forma excessivamente separada, disciplinarmente. A experimentação e olhar crítico raramente são incentivados. No entanto, como asseveram Morin (2000) e Capra (2009), valores interdisciplinares, estabelecidos a partir de saberes/experiência/sabedorias baseados na vivência prática do mundo, são aspectos fundamentais para a superação dos dilemas contemporâneos da humanidade, e não necessariamente são encontrados apenas a partir de modelos governamentais de educação e sensibilização ambiental.

Por este motivo, o objetivo principal deste estudo é entender o Associativismo⁵⁷ Ambiental como resposta à sustentabilidade e possível caminho para o questionamento e superação de problemáticas socioambientais, ecológicas e ambientais graves, a partir de suas perspectivas e processos educativos, mesmo tecnológicos, diversos e muitas vezes inter e/ou transdisciplinares. Neste contexto, defende-se aqui também que o Associativismo Ambiental é uma contribuição direta à Ecologia Urbana, sobretudo por oferecer possibilidades de compreensão de diferentes experiências acerca da relação entre a humanidade, a Terra e o dilema das cidades contemporâneas.

⁵⁶ Entende-se como meios/procedimentos formais de educação as instituições que são coordenadas e legitimadas por setores governamentais. Por outro lado, meios/ procedimentos não formais de educação são aqueles propostos por associações, coletivos de pessoas, ONGs, que não são coordenados por setores governamentais. No último caso existem as mais diversas ideologias e formas de entender e atuar no mundo.

⁵⁷ Para um entendimento mais elementar sobre o conceito geral de associativismo, recorreu-se ao disposto em UFSM (2018) e SEBRAE (2018).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Metodologicamente, para atingir tal objetivo, discussão será levantada, *a priori*, acerca do conceito de Sustentabilidade, relacionando o Associativismo Ambiental como contribuição para a construção de uma sociedade de futuro (MORIN, 2000), exemplificando brevemente a partir de três coletivos de pessoas que tenham essas características. Também é foco discutir as contribuições que o Associativismo Ambiental oferece à Ecologia Urbana, relacionando, também, as perspectivas dos ODS (Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável) dispostos na Agenda 2030 (ONU, 2015). Por fim, reflexão será feita acerca da Pedagogia da Terra/ Ecopedagogia (GADOTTI, 2000), e suas contribuições para a temática geral deste artigo. Teóricos como Morin (2000), Capra (2009; 2005), Castells (1999), Leff (2005), Horkheimer (1976), Foucault (1996), Castells (1999), Hararari (2015), Mauss (1923) e Guatarri (1989) serão basilares nos quadros reflexivos gerais do estudo.

2 - Desenvolvimento

2.1 - Sustentabilidade e Associativismo Ambiental: para além da utopia

Discute-se muito, na atualidade, as diferentes estratégias que a humanidade precisa adotar no sentido de uma atuação planetária que seja mais equilibrada, inteligente e sensível. A sustentabilidade tem sido compreendida como um dos maiores expoentes na busca pela redução dos impactos ambientais de origem antrópica ao planeta, aos ecossistemas, à diminuição das desigualdades sociais, nos últimos 50 anos, mas sempre sofreu (e ainda sofre) críticas por diversos setores da sociedade, sobretudo por certa hegemonia das discussões, ou ainda pela “financeirização da natureza” (MISOCZKY, M.C; BOHM, 2012), e das ideias de ambiente, economia e sociedade, apregoadas pelos modelos de desenvolvimento dos países ditos de “primeiro mundo”, e que fazem parte principal da tomada de decisões da cúpula da ONU.

Os eventos de característica ambiental, ocorridos entre os anos 70 e 90, foram fortemente marcados por perspectivas esperançosas de um século XXI (que estava chegando) no qual a humanidade pudesse ser mais sustentável, como se pôde notar desde a Conferência de Estocolmo (1972) e o relatório de Brundtland (1987), à Eco



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

1992 (1992, com a Agenda 21) e a própria Carta da Terra (1999), esta última fundamental para a Pedagogia da Terra.

Entretanto, nos últimos anos, documentos globais como o IPCC (Painel Climático Global/ 2017) e a Agenda 2030 (2015), e também eventos como a Rio + 20 (2012) e a COP 21 (2015), mostraram que há muito ainda o que se fazer. Na verdade, evidenciaram que, apesar de tamanha discussão nas décadas recentes, aspectos como a redução de áreas verdes, desmatamento, emissão de gases de efeito estufa, mudanças climáticas, desigualdade social (com persistência da fome e miséria) ainda se mantêm, inclusive com elevadas taxas de crescimento.

Nesse âmbito, uma pergunta pune: o que houve de positivo nesses últimos anos, dentro de toda essa discussão, pelo mundo, que seja capaz de lançar perspectivas de esperança de que realmente a humanidade possa caminhar, no agora e no futuro, para uma realidade na qual a sustentabilidade não seja apenas um termo “esvaziado”? Diante de outras vertentes propositivas, como mesmo a Ecologia Profunda, Desenvolvimento Leve, Decrescimento, é possível acreditar (e/ou defender) que a associação humana, seja entre a ciência e a política, seja entre os cidadãos e uma visão crítica de suas realidades a partir da educação, é capaz de conduzir o *Sapiens* rumo a um futuro menos conflituoso, entre si, como espécie, e em relação à biosfera?

Muitos são os teóricos que têm questionado a sustentabilidade, como se fosse um termo “vazio”. É possível, a partir de Horkheimer (1976), entender que a razão que existe por detrás desse pressuposto (desenvolvimento sustentável, que veio do campo da economia e administração, e não da biologia, ou ecologia) faz parte de um processo complexo de aculturação da ideia de natureza e desenvolvimento econômico, como se ambos pudessem caminhar juntos de forma totalmente equilibrada. O teórico defende, inclusive, que a própria ciência, aos poucos, passou a ceder à lógica do capital, não focando apenas na busca pelo conhecimento, a partir dos processos de estudo, mas se baseando excessivamente nos fins, sem a reflexão objetiva desses fins. Nesse sentido, o autor assevera o cuidado que a ciência precisa ter para não se tornar um instrumento de dominação, poder e exploração, excluindo outros saberes e diálogos necessários para



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

a superação dos dilemas humanas e planetários da atualidade. Ao falar sobre a razão, Horkheimer (1976) defende que,

tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhada pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel de domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. (HORKHEIMER, 1976, p.29).

A razão, como se vê, pode ser compreendida até mesmo como o fundamento para uma espécie de lógica de ação e condução de moralidades. O mundo e as pessoas apenas podem ser vistos, compreendidos, a partir da razão. Mas qual razão? A razão europeia? É notório, mesmo em estudos de Mauss (1923) que é um equívoco padronizar o mundo a partir de uma única racionalidade, como o capitalismo. Até mesmo sentidos e afetos, desprezados desde Platão (2002), não podem ser desconsiderados no fazer científico, na busca pela sustentabilidade e nas práticas educativas. E é nesse âmbito que Mauss (1923) argumenta que a sociedade, embora procure, cerque o indivíduo, ou indivíduos, de acordo com normas e valores pré-estabelecidos, ainda assim há abertura para um

curioso estado de espírito, no qual se misturam o sentimento dos direitos que ele possui e outros sentimentos mais puros – de caridade, de “serviço social”, de solidariedade. Os temas da dádiva, da liberdade [...] reaparecem em nós como um motivo dominante, há muito esquecido (MAUSS, 1923, p. 298).

Nesse sentido, ainda, Foucault (1994) contribui para entender as formações discursivas que existem nos mais diversos sistemas de entendimento e ação das pessoas no mundo. O autor defende que sistemas de pensamento são definidos, não raras vezes, como estruturas insuplantáveis, por grupos de pessoas detentoras de estruturas de poder que muitas vezes são excludentes e opressoras. Destaca, ainda nos anos 1970, que a problemática não pode ser traduzida com facilidade, e que os discursos se colocam diante das variações e múltiplas interpretações das realidades, nas quais,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

o problema não se coloca mais nesses termos, não estamos mais na verdade, mas na coerência dos discursos, não mais na beleza, mas nas complexas relações de formas. Trata-se, atualmente, de saber como um indivíduo, um nome, pode ser o suporte de um elemento ou grupo de elementos. (FOUCAULT, 1994, p.73).

A sustentabilidade é apenas um discurso, ou seriam vários discursos, surgidos a partir de um único discurso? Retornando a Horkheimer (1976), é possível pensara sustentabilidade como uma dessas estruturas, construídas, em parte, por uma espécie de indústria cultural capitalista, que normatiza e define o que é meio ambiente, como as pessoas devem viver e atuar nele. Não à toa, foram os países de “primeiro mundo”, desenvolvidos, sob a lógica do capital, quem tinham maior poder de decisão nos primeiros eventos com foco na sustentabilidade.

Atualmente, a ONU é mais democrática e oferece mais espaço de voz para nações subdesenvolvidas, e por isso a discussão acerca da sustentabilidade, por exemplo, a partir da Agenda 2030, tem tomado outras dimensões, que nos anos 1960 e 1970 não seriam possíveis. Todavia, a sustentabilidade ainda é um desafio se pensada num âmbito global; num patamar de mais equitativo de discursos, nos quais micropolíticas, cosmovisões locais, geradas dentro de comunidades, ONGs, escolas, universidades, por artistas, cientistas, estudantes, habitantes em geral da Terra, sejam geradas, motivadas, alavancando as possibilidades e trincheiras de esperança (HARVEY, 2004).

Como resposta aos desafios discutidos até aqui acerca da sustentabilidade, o Associativismo Ambiental, que teve a gênese principalmente nos movimentos de contracultura dos anos de 1960 e de 1970, figura como uma das mais significativas perspectivas para um desenvolvimento humano que seja também um desenvolvimento crítico socioambiental e efetivamente aberto às multiplicidades, e interdisciplinaridade que caracterizam as pautas de luta contemporâneas pela mudança de comportamento humano na Terra. Denomina-se, neste estudo, como Associativismo Ambiental, quaisquer articulações de pessoas, associações, ONGs, dentre outros, que tenham propósitos coletivos e focados para as questões ambientais e socioambientais. Nesta



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pesquisa, o foco são coletivos que tenham ações que possam ser consideradas educativas; que favoreçam a sensibilização e estímulos para o pensamento ambiental (MORIN, 2000). Apenas três organizações serão citadas brevemente como forma de exemplificação.

Foram diversas ONGs surgidas e (que ainda estão surgindo), num perfil interessante de questionamento e proposição de valores, saberes e práticas ambientais, com significativa associação de direitos ambientais, de cunho coletivo, ressignificação da natureza, do espaço, do tempo, da cultura, dos direitos ambientais, do urbano e do ser coletivo. Pesquisa prévia evidenciou que grande parte dessas articulações de pessoas em prol de causas comuns, apresenta forte relação com a cultura e com o uso de espaços públicos (seja para manutenção de suas sedes ou pontos de encontro, movimentos de rua, manifestos; seja para a implementação de projetos e ações de questionamento e proposição, por exemplo).

Interessante destacar que muitos, senão a maioria desses coletivos, apresentam importantes pressupostos educativos, alternativos e baseados em saberes e racionalidades localizadas, mas que muitas vezes passam a ser globalizadas (LEFF, 2005), como se nota, por exemplo, em casos de associações e ONGs como o Greenpeace (EUA), Instituto Curupira (Brasil) e o Instituto Akatu (Brasil)⁵⁸, dentre outros. Abaixo, seguem fragmentos de textos contidos em seus sites atuais. A disposição dos fragmentos extraídos do site é baseada pela ordem alfabética dos nomes das ONGs:

Estamos há 26 anos no Brasil confrontando o desmatamento ilegal na Amazônia, indústrias do petróleo e de energia nuclear, produtores de transgênicos e projetos que ameaçam o meio ambiente e as comunidades tradicionais (...) **Nossa luta é para que não existam retrocessos que abalem a nossa sobrevivência e vida neste planeta.** Para isso, contamos com a estrutura dos nossos três escritórios em locais que **nos permitem atuação de formas efetivas, visando problemas locais e melhorias para a população** (GREENPEACE, 2020, s/p; grifos nossos);

[...]

⁵⁸ Optou-se por apenas 3 coletivos de pessoas neste artigo em função do tamanho do mesmo e para que a discussão teórica fosse mais aprofundada, relacionando relevantes teóricos do campo.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Projeto do Instituto Akatu, o Edukatu é a primeira rede de aprendizagem sobre os **conceitos e práticas do consumo consciente e da sustentabilidade para alunos e professores do Ensino Fundamental de todo o Brasil**. Nesta plataforma, há materiais pedagógicos exclusivos (vídeos, reportagens, planos de aula, atividades, jogos, etc.) distribuídos em circuitos temáticos para professores e estudantes explorarem. Além disso, a plataforma possibilita que escolas troquem ideias e **compartilhem informações** com outras escolas. (INSTITUTO AKATU, 2019, s/p, grifos nossos)

[...]

Compreendendo a **educação como um processo complexo, baseado em aspectos culturais e de fortalecimento de valores, costumes, afetos e estímulos**, o Instituto Curupira também desenvolve processos educativos baseados **no conhecimento científico, popular e cidadão, sempre enaltecendo a formação humana como uma formação não dissociada da natureza, do meio ambiente e dos princípios fundamentais da ecologia**. Tudo isso sempre transdisciplinarmente associado às diversas ações da instituição, da formação e capacitação de crianças, adolescentes e adultos para a vivência com o planeta e o universo, até a promoção de eventos de percepção crítica socioambiental. (INSTITUTO CURUPIRA, 2019, s/p; grifos nossos).

Nos fragmentos acima, e nos termos em grifo, é possível notar a perspectiva educativa, ou socioeducativa, dos três coletivos de pessoas, inclusive o âmbito multidisciplinar que apresentam em suas ações e projetos. Nota-se, inclusive, o intento de associar perspectivas inovadoras de sensibilização e questionamento ambiental, muitas vezes como tecnologias, de educação alternativa, não formal, que contribuem para processos de ensino- aprendizagem dentro de contextos de escolas (formais). Esse Associativismo Ambiental, liberto de pressupostos governamentais, e dos engendramentos típicos desse setor da sociedade, aos olhos deste estudo, é um rico recurso para pesquisa e entendimento/ estímulo para outros olhares sobre o mundo e sobre a mudança de comportamento ambiental humano na Terra. É, então, uma das possíveis, e efetivas, respostas à sustentabilidade, tão apregoada nos últimos tempos.

2.2 - Associativismo Ambiental como contribuição para a Ecologia Urbana e para pressupostos da Agenda 2030



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A Ecologia Urbana é uma ciência relativamente nova e também é interessante, para este estudo, pois está diretamente associada ao mesmo contexto que deu o “pontapé” mais contundente ao ambientalismo, ecologismo e associativismo. A humanidade dobrou em quantidade de pessoas apenas nos últimos 40 anos (RICKLEFFS; RELYA; 2016) aumentando a pressão sobre os recursos naturais, sobre a morfologia urbana e a dinâmica das cidades, segurança alimentar, áreas verdes, dentre tantos outros aspectos ambientais. Trata-se de um campo científico necessariamente plural, que busca propor alternativas, metodologias, para o entendimento ecológico dentro do contexto urbano, entendendo as cidades como partes de ecossistemas; ou como ecossistemas, e não âmbitos exógenos dos fatores naturais planetários (FORMAN, 2015).

A Ecologia por muito tempo tem sido compreendida como uma ciência exclusivamente biológica; entretanto, a Ecologia Urbana, é necessariamente interdisciplinar (FORMAN, 2015), e por isso, e pelas dificuldades notadas, é tão importante, neste estudo, oferecer contribuições para este campo. Como é possível que se entenda os impactos ambientais e ecológicos provocados pela humanidade à natureza, aos ecossistemas, entendendo a dinâmica das sociedades e suas relações com a natureza, dentro das cidades, que são o maior expoente cultural e símbolo de desenvolvimento humano da história? Toda cidade está dentro de um bioma, de um ou vários ecossistemas e entender isso como fator precípua para a conservação da natureza e para qualidade de vida das pessoas é elementar (FORMAN, 2015).

A Ecologia Urbana carece de mais estudos que busquem partir do fator humano, do entendimento dos âmbitos sociais; das relações e estruturas socioambientais de forma sistêmica (CAPRA, 2009); das condições culturais da sustentabilidade do desenvolvimento (LEFF, 2005). Muitos ainda desconhecem a profundidade da área, ou sequer ouviram falar dela. Relacionar a Ecologia Urbana às perspectivas de entendimento do Associativismo Ambiental na atualidade pode figurar como rica contribuição para o mundo acadêmico, em diversas áreas. É possível notar, por exemplo, que países e cidades nos quais a sociedade organizada discute e pressiona o poder público em relação a questões ambientais, são locais que acabam desenvolvendo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

modelos de qualidade de vida, e atração de investimentos, de fato sustentáveis. Em contrapartida, países e cidades que não possuem movimentos ambientais e que, assim, há escassa discussão nesse sentido, apresentam péssima qualidade de vida (como é perceptível em nações Sul Americanas, Africanas e mesmo Asiáticas).

Alguns estudos em Ecologia Urbana nas últimas décadas buscam favorecer melhores condições ambientais e ecológicas dentro das cidades para os seres vivos em geral. Mas poucos têm se voltado para uma percepção mais cultural, sistêmica (CAPRA, 1989) das relações e racionalidades ambientais humanas; para percepções que associem conhecimentos, processos educativos alternativos ambientais e ecosóficis, por exemplo, que sejam capazes de alçar possibilidades de mudança de comportamento humano (FRANCELINO, 2017). E mudar comportamento parte necessariamente da mudança de racionalidades, de saberes e práticas (MORIN, 2000).

Aqui, a pesquisa se fortalece em termos de inovação e contribuição acadêmica: se os cataclismos ambientais e ecológicos já em curso previstos, incluindo a elevada taxa de extinção de espécies e as mudanças climáticas, têm como fator desencadeador exatamente (e exclusivamente, como mostram 98% dos cientistas) a própria humanidade, significa que é preciso mudar o comportamento humano global. Logo, propostas de mudança de perfil de atuação e compreensão ambiental, que são antropológicas em essência (MORIN, 2000), têm sido muito bem desenvolvidas por movimentos alternativos, associativos de pessoas em diversas partes do planeta; verdadeiras trincheiras de resistência (CASTELLS, 1999), geradoras de identidades questionadoras do fazer e atuar antropológico no mundo. A Dádiva proposta por Mauss (1923), ainda na primeira metade do século XX, agora se mostra mais importante ainda e, talvez, seja uma das mais fortes soluções (já em curso) para as problemáticas ambientais locais e globais. Valores diferentes que engendrem nas práticas sociais percepções da natureza, da humanidade e do meio ambiente como uma rede de conexões integrativas, e não dissociativas, são fatores basilares para um desenvolvimento que não compreenda as experiências e existência humanas na Terra a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

partir da ideia econômica do capital, mas por outros vieses, mais calcados na sistemicidade e multiculturalidade (CAPRA, 2005; MORIN, 2000).

Os ODS (Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável), propostos pela Agenda 2030 (ONU, 2015), evidenciam o caráter inter e transdisciplinar das pautas ambientais e ecológicas, entendendo as ações humanas em relação à própria espécie, como ações que precisam ser reconfiguradas, transformadas. Nesse contexto, o Associativismo Ambiental figura como resposta ao que se deseja em termos de sustentabilidade, sobretudo pelo caráter ampliado das questões e urgências ambientais, econômicas e sociais, e por suas características de resiliência e multiplicidade de tecnologias e práticas, saberes e racionalidades. É possível afirmar que essas características de ideologia e prática, de vários desses coletivos de pessoas mundo afora favorecem o despontar de projetos de resistência e resiliência (CASTELLS, 1999) socioambientais que muito corroboram para a construção de um mundo menos injusto socialmente, mais equitativo e ecológica e ambientalmente equilibrado.

Dentre os 17 ODS (ONU, 2015), é possível depreender que pelo menos 14 deles (destacados abaixo) são diretamente buscados, e construídos, por exemplo, a partir de muitas das ações e projetos dessas articulações de pessoas, inclusive as exemplificadas acima, como o Greenpeace, o Instituto Akatu e o Instituto Curupira, que desenvolvem ações locais e também globais.

ODS: 1 – Erradicação da Pobreza; 2 – Fome Zero e Agricultura Sustentável; 3 – Saúde e bem estar; 4 – Educação de qualidade; 5 – igualdade de Gênero; 6 – Água potável e saneamento; 10 – redução das desigualdades; 11 – Cidades e comunidades sustentáveis; 12 – Consumo e produção responsáveis; 13 – Ação contra a mudança global do clima; 14 – Vida na água; 15 – Vida Terrestre; 16 – Paz e instituições eficazes; 17 – Parcerias e meios de implementação. (ONU, 2015, s/p).

É interessante, e importante frisar, o caráter interdisciplinar evidenciado nesses ODS, e na própria Agenda 2030. No entanto, será possível, até o ano de 2030, alcançar-se esses objetivos? Quais metodologias podem ser capazes de realmente mudar a antropoética humana (MORIN, 2000), conduzindo ao desenvolvimento pleno desses



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável? E é aqui, a partir dessas inquietações, que a Pedagogia da Terra/ Ecopedagogia se constrói: pensar o mundo a partir da diversidade de possibilidades de construção de novas realidades ambientais, tendo a Terra como Paradigma, e a educação como cerne de todo processo de mudança de comportamento e de culturas.

2.3 – Pedagogia da Terra como estímulo para a mudança do comportamento e racionalidade ambientais humanas

A Era da Informação que caracteriza a sociedade contemporânea (CASTELLS, 1999), trouxe muitas configurações diferentes de relacionamento entre as pessoas. Guatarri (1989), em “As Três Ecologias”, já discutia que a sociedade do século XXI precisaria ser uma sociedade que conciliasse os saberes da Terra aos saberes do homem (de forma integral), e que a modernização poderia ser um aspecto dificultador para essa associação, que é natural, complexa, mas que pode ser estruturalmente alterada a partir da lógica do capital. Os movimentos ambientais da década de 1990 conduziram a uma série de perspectivas e propostas que buscavam construir essa sustentabilidade tão discutida nas décadas anteriores. Uma dessas perspectivas é a Pedagogia da Terra, ou Ecopedagogia, que pode ser entendida como

um movimento social e político [...] e que pode ser entendida diferentemente de expressões como ‘desenvolvimento sustentável’ e ‘meio ambiente’[...] existe uma visão capitalista do desenvolvimento sustentável e do meio ambiente que, por ser antiecológica, deve ser compreendida como uma armadilha. (GADOTTI, 2000, p.90).

A Pedagogia da Terra, portanto, é um movimento pedagógico crítico, mas não baseado apenas como um estímulo e prática, métodos e ações, dentro do campo formal de educação. É uma pedagogia para a vida, para a existência e coexistência humana que sejam baseadas na Terra como paradigma. Por isso também é compreendida como Ecopedagogia, ou seja, é uma proposta para uma mudança paradigmática, processual; um



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

movimento social e político que surge no seio da sociedade civil, nas organizações tanto de educadores quanto de ecologistas e de trabalhadores, empresários, preocupados com o meio ambiente. A sociedade civil vem assumindo a sua cota de responsabilidade diante da degradação ambiental, notando que apenas por uma ação é integrada é que essa degradação pode ser combatida. (GADOTTI, 2000, p. 91).

Os coletivos, de causa ambiental e socioambiental, inclusive os citados anteriormente, nas recentes décadas têm sido responsáveis por profundas transformações na forma como as sociedades pelo planeta têm entendido e significado a lógica capitalista, por exemplo, que tende a valorar as pessoas e a natureza a partir de seu valor de mercado (MISOCZKY; BOHM; 2012). Isso significa uma nova busca antropoética, que Morin (2000) caracteriza como um repensar acerca da tríade indivíduo/sociedade/espécie, entendendo o *Sapiens* como um ser vivo que faz parte de uma teia ecológica indissociável e complexa; uma teia de sistemas vivos (CAPRA, 2005), que uma vez desconsiderada provoca impactos ambientais severos.

As organizações de pessoas, mundo afora, portanto, têm figurado como importantes sustentáculos críticos para essa lógica do desenvolvimento sustentável excessivamente baseado na financeirização da vida e dos processos que marcam a vida na Terra. Grupos de pessoas que se associam, a partir de pressupostos de luta, de querências, lutas e experiências comuns, com pauta ambiental, voluntariamente, têm sido elementares, por exemplo, na atual discussão brasileira acerca do desmatamento da Amazônia (e outros biomas) e dos severos retrocessos ambientais notados.

Os movimentos sociais e populares e as organizações não governamentais têm alertado os governos e a própria sociedade sobre os danos causados ao meio ambiente e aos humanos por políticas públicas anti-sustentáveis. Foram as ONGs que mais se empenharam nos últimos anos para superar os problemas causados pela degradação do meio ambiente [...] e têm assumido um papel cada vez mais reconhecido, não apenas de lutas pelas causas populares mas pelo fortalecimento da sociedade diante do Estado e do Mercado. (GADOTTI, 2000, p. 91).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

É possível, então, afirmar-se que o Associativismo Ambiental tem permitido e buscado uma pedagogia para o desenvolvimento sustentável; *práxis* baseadas em modelos alternativos de compreensão das realidades e de construção de tecnologias e saberes que sejam capazes de lidar diretamente com as problemáticas surgidas desse panorama secular de espoliação provocada pelo capitalismo. Sem uma atuação pedagógica efetiva voltada para uma alfabetização ecológica (CAPRA, 2009), para razões e sentidos ambientais (GUATARRI, 1989) que reflitam sobre como os governos humanos poderão ser elaborados e construídos para a qualidade de vida de todos os povos, de todos os seres, também dentro dos contextos urbanos, dificilmente será possível alcançar o que defendem a Agenda 2030 (ONU, 2015) e mesmo o Acordo de Paris (2017).

3 – Aspectos conclusivos

Por fim, recorrer ao que disse Leonardo Boff (1996), quando afirmou, com base na visão da Terra surgida a partir da era espacial (fortalecida nos anos 1960), que o mundo humano passava a entender a sua dimensão integralista e cósmica; e que isso precisaria gerar uma ecologia integral, que partisse de uma nova visão do planeta e da própria humanidade. Hoje, no século XXI, a sociedade global é resultado de uma variedade de importantes e significativas transformações surgidas muito recentemente, que podem ser parte de uma transição paradigmática, como defendem alguns teóricos, que conduzirá o homem para um modo de entendimento das suas ações na Terra nunca antes visto.

Embora, não raras vezes, seja difícil crer nessa transformação, o Associativismo Ambiental, como uma Pedagogia da Terra, e para a Terra, figura bem mais que uma trincheira de resistência, liberta e pulsante em várias partes do planeta. É um verdadeiro espetáculo da evolução social humana e, talvez, a última esperança de futuro de nossa espécie e da natureza que ainda existe e resiste nesse bonito e raro planeta azul.

4 – Referências



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

BOFF, L. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. Editora Carta da Terra, 1996.

CAPRA, F. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. Ed: Cultrix, São Paulo, SP, 2005.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**, Cultrix, 2009.

FORMAN, R.T.T. **UrbanEcology: Science of cities**. Cambridge University Press. Ed. 2, 2015.

FOUCAULT, M. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de pensamento**. Org. Manoel de Barros da Mota. Editora Forense Universitária. Rio de Janeiro, 1994.

FRANCELINO, D.M. **Infinitas Estações: um livro manifesto pela mudança do homem e pelo respirar da natureza**. Editora Bartlebee, JF, 2017. Disponível em <https://bit.ly/3bLWO4r>. Acesso em 08 de outubro de 2020.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 4ª edição. Editora Peirópolis, São Paulo/SP, 2000.

GREENPEACE. **Tudo sobre o Greenpeace - História, luta e ativismo**(2020). Disponível em www.greenpeace.org/. Acesso em 12 de setembro de 2020.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990.

HARARI, Y, N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. PA: L&PM, 2015.

HARVEY, D. **Espaços de esperança**, Ed. UFMG, 2004.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Tradução Sebastião Uchoa Leite. R.J: Ed. Labor, 1976.

INSTITUTO AKATU. **Instituto Akatu** (2019). Disponível em <https://www.akatu.org.br/>. Acesso em 12 de setembro de 2020.

INSTITUTO CURUPIRA. **Conheça o Instituto Curupira** (2019). Disponível em <https://institutocurupirae.wixsite.com/institutocurupira>. Acesso em 12 de setembro de 2020.

LEFF, E. **Saber ambiental, sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 2. ed. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2005.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

MAUSS, M. **Ensaio sobre a dádiva**. Trad.: António Filipe Marques. Lisboa: Edições 70, 1923.

MISOCZKY, M.C; BOHM, S. **Do desenvolvimento sustentável à economia verde: a constante e acelerada investida do capital sobre a natureza**. Cadernos EBAPE.BR/FGV, v. 10, nº3, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

MMA (Ministério do Meio Ambiente. Brasil). Agenda 21; Eco 1992. Disponível em <https://www.mma.gov.br/areas-protegidas/unidades-de-conservacao/o-que-sao/itemlist/category/107-agenda-21.html>. Acesso em 22 de setembro de 2020.

MMA (Ministério do Meio Ambiente. Brasil). COP 21; Acordo de Paris. Disponível em <https://www.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas/acordo-de-paris>. Acesso em 23 de setembro de 2020.

MMA (Ministério do Meio Ambiente. Brasil). Rio +20 e educação ambiental. Disponível: <https://www.mma.gov.br/informma/item/8447-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental-na-rio-20>. Acesso em 21 de setembro de 2020.

MMA (Ministério do Meio Ambiente. Brasil). Sobre o Painel Climático Global (2017). Disponível em <https://www.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas.html>. Acesso em 22 de setembro de 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Edições UNESCO Brasil, 2000.

ONU. Acordo de Paris (2017). Disponível em <https://news.un.org/pt/tags/acordo-de-paris>. Acesso em 17 de setembro de 2020.

ONU. **Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em 18 de setembro de 2020.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret; 2002.

SEBRAE. **O que é o Associativismo?** Portal SEBRAE, 2018.

UFSM. **Cartilha do Associativismo** (2018). Disponível em <http://w3.ufsm.br/estudosculturais/arquivos/incubacaocartilhas/CARTILHA%20ASSOCIATIVISMO.pdf>. Acesso: 13 de agosto de 2020.

Recebido em: 08/10/2020

Aprovado em: 15/12/2020

Publicado em: 28/12/2020



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O Contexto Brasileiro da Educação Ambiental no Ensino sobre o Meio Ambiente: análise em uma escola pública de Mandirituba/PR

The Brazilian Context of Environmental Education in Teaching about the Environment: analysis at a public school in Mandirituba/PR

La Brazila Kunteksto de Media Edukado en Instruado pri la Medio: analizo en publika lernejo en Mandirituba/PR

Andrews Zapechouka⁵⁹Frederico Fonseca da Silva⁶⁰

Resumo

A Educação Ambiental (EA) é uma importante ferramenta para o ensino no Brasil, tendo como objetivo formar cidadãos capazes de aliar práticas cotidianas com a preservação ambiental. O presente artigo objetiva de forma geral apresentar o contexto brasileiro no ensino sobre o meio ambiente e analisar se esse contexto está sendo desenvolvido em uma escola pública de Mandirituba, Paraná. A metodologia para a formulação do trabalho foi bibliográfica exploratória por meio de leituras de livros e artigos de autores que tratam dos assuntos abordados. Foi realizada uma pesquisa com alunos de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública na cidade de Mandirituba, estado do Paraná por meio de questionários *online*. Este tipo de estudo é importante para quem é docente ou será um professor, pois, é fundamental que os atuais e futuros educadores saibam trabalhar a EA ou articulá-la em suas disciplinas de forma interdisciplinar. Os principais resultados obtidos foram que a EA surgiu a partir de movimentos ambientalistas a partir dos problemas ambientais surgidos, principalmente nos séculos XIX e XX; a EA nas instituições de ensino precisa ser contextualizada fazendo parte da realidade dos alunos e rompendo com os paradigmas tradicionais e, finalmente, no Brasil algumas culturas legais como a agricultura e a silvicultura muitas vezes contribuem com as problemáticas ambientais, pois, se utilizam de métodos prejudiciais e essas questões precisam ser trabalhadas nas instituições de ensino fora do modelo reducionista proposto no ensino ambiental. Na pesquisa com questionários o principal resultado foi que os alunos ainda possuem uma visão reduzida sobre o que é meio ambiente e isso está diretamente ligado ao processo de ensino por qual eles

⁵⁹ Professor de Ciências e Biologia. Docente da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica. IFPR - Instituto Federal do Paraná - campus Curitiba. E-mail: andrews1995andrews@gmail.com. ORCID 0000-0002-1130-0901.

⁶⁰ Engenheiro Agrônomo. Professor e Pesquisador do IFPR - Instituto Federal do Paraná, campus Curitiba. Doutor em Produção Vegetal (Irrigação e Meio Ambiente) pela UEM - Universidade Estadual de Maringá. E-mail: frederico.silva@ifpr.edu.br. ORCID 0000-0003-2817-6983.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

passaram. Portanto, é necessário uma EA de forma mais holística e que dê uma profundidade maior em relação às temáticas e promova a sensibilização dos estudantes.

Palavras-chave: Contextualização. Brasil. Problemáticas Ambientais. Sensibilização.

Abstract

Environmental Education (EE) is an important tool for teaching in Brazil, aiming to train citizens capable of combining daily practices with environmental preservation. This article aims in general to present the Brazilian context in teaching about the environment and analyze if this context is being developed in a public school in Mandirituba, Paraná. The methodology for the formulation of the work was exploratory bibliographic through readings of books and articles by authors who deal with the subjects addressed with it, a research was joined with students of 1st year of High School in a public school in the city of Mandirituba, state of Paraná through online questionnaires. This type of study is important for anyone who is a teacher or will be a teacher, because it is essential that current and future educators know how to work with EE or articulate it in their disciplines in an interdisciplinary way. The main results obtained were that EA emerged from environmental movements based on environmental problems that arose, mainly in the 19th and 20th centuries; EE in educational institutions needs to be contextualized as part of the students' reality and breaking with traditional paradigms and, finally, in Brazil, some legal cultures such as agriculture and forestry often contribute to environmental problems, because they use methods harmful and these issues need to be addressed in educational institutions outside the reductionist model proposed in environmental education. In the survey with questionnaires in a public school in the city of Mandirituba/PR the main result was that students still have a reduced view of what the environment is and this is directly linked to the process of teaching that they went through. Therefore, it is necessary to have an Environmental Education in a more holistic way that gives greater depth in relation to the themes and promotes the students' awareness.

Keywords: Contextualization. Brazil. Environmental Issues. Awareness.

Resumo

Media Edukado (EA) estas grava ilo por instruado en Brazilo, celanta trejni civitanojn kapablajn kombini ĉiutagajn praktikojn kun media konservado. Ĉi tiu artikolo celas ĝenerale prezenti la brazilan kuntekston en instruado pri la medio kaj analizi ĉu ĉi tiu kunteksto disvolviĝas en publika lernejo en Mandirituba, Paranao. La metodiko por formuli la verkon estis esplora bibliografia per legadoj de libroj kaj artikoloj de aŭtoroj traktantaj la traktitajn temojn. Enketo estis farita kun 1-jaraj gimnazianoj de publika lernejo en la urbo Mandirituba, ŝtato Paranao per interretaj enketiloj. Ĉi tiu speco de studo gravas por ĉiuj, kiuj estas instruisto aŭ estos instruisto, ĉar estas esence, ke nunaj kaj estontaj edukistoj sciu labori kun EE aŭ artikoli ĝin en siaj fakoj laŭ interfaka maniero. La ĉefaj rezultoj akiritaj estis, ke EA eliris el ekologiaj movadoj bazitaj sur mediaj problemoj, ĉefe en la XIX kaj XX jarcentoj; EE en edukaj institucioj devas esti kuntekstigita kiel parto de la realo de la studentoj kaj rompi kun tradiciaj paradigmoj kaj, fine, en Brazilo, iuj juraj kulturoj kiel agrikulturo kaj forstado ofte kontribuas al



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

mediaj problemoj, ĉar ili uzas metodojn. Malutilaj kaj ĉi tiuj aferoj devas esti traktataj en edukaj institucioj ekster la reduktisma modelo proponita en media edukado. En la enketo kun enketiloj la ĉefa rezulto estis, ke studentoj ankoraŭ havas reduktitan vidon pri tio, kio estas la medio kaj tio estas rekte ligita al la instrua procezo, kiun ili travivis. Sekve, necesas havi EE pli holisma maniero, kiu pli profunde rilatas al la temoj kaj antaŭenigas la konscion de la lernantoj.

Ŝlosilvortoj: Kuntekstigo. Brazilo. Ekologiaj aferoj. Konscio.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorrerá sobre a Educação Ambiental (EA) e o seu contexto no Brasil e como ela está sendo desenvolvida em uma escola pública em Mandirituba-PR. Esta modalidade de ensino de acordo com Segura (2007, p. 96) tem como objetivo “[...] formar agentes capazes de compreender a interdependência dos vários elementos que compõem a cadeia de sustentação da vida, as relações de causa e efeito da intervenção humana nessa cadeia, de engajar-se na prevenção e solução de problemas socioambientais [...]”. Este tipo de estudo é importante para quem já trabalha e ou irá trabalhar na área educacional, principalmente com a temática em questão, ajudando a ter um melhor referencial bibliográfico em suas atuações, além de colaborar com a prática docente.

O texto foi subdividido em duas partes nas quais, inicialmente, serão apresentados os conceitos como EA e meio ambiente e como utilizá-los em ações socioeducacionais além de abordar duas problemáticas ambientais brasileiras ligadas à economia e quais suas consequências na agricultura e silvicultura. O outro ponto é a apresentação e a análise de dados sobre a pesquisa em EA com alunos do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola pública de ensino fundamental e médio regular localizada na cidade de Mandirituba estado do Paraná.

O objetivo central é mostrar a importância da EA no contexto nacional e analisar como ela está sendo utilizando em uma escola pública de Mandirituba-PR, analisando os aspectos gerais desse tipo de educação e mostrando que ela é mais que uma prática pedagógica, porém, um modelo prático que deve ser adotado pelos seres humanos visando à sustentabilidade e à garantia de uma sadia qualidade de comportamento e de vida.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi quali-quantitativa uma junção de pesquisa qualitativa com quantitativa. De acordo com Lakatos e Marconi (2005) a pesquisa qualitativa é uma metodologia que visa e promove análises mais completas sobre algum tipo de estudos, comportamentos, hábitos e tendências. Ademais analisa a realidade de uma forma não quantificável, pois, permite trabalhar com questões e temas dos fenômenos pesquisados com mais profundidade (MINAYO, 2002). Já Knechtel (2014) explica que a pesquisa quantitativa trabalha em cima de um fenômeno, porém as variáveis são quantificáveis, ou seja, transformadas e analisadas como dados numéricos.

Foi inicialmente bibliográfica esta que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 44) e exploratória que “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41). Os materiais utilizados foram livros e artigos com as temáticas sobre a EA, meio ambiente, queimadas, utilização de agrotóxicos e invasão biológica, e também em leis brasileiras que tratam da EA e do direito ao meio ambiente.

A segunda parte do estudo foi o envio de um questionário aplicado para 21 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Mandirituba no Paraná. Os dados obtidos foram verificados para compreensão de como a EA foi aplicada nesta instituição de ensino para os alunos analisados ao longo de seus estudos em todo o Ensino Fundamental.

O questionário foi produzido pela plataforma *Google Forms* com o total de 5 questões, três com múltiplas escolhas (Questões: 1 - Você acha importante o ensino sobre o meio ambiente na escola? () Sim. () Não. () Talvez. 3 - Você sabe o que significa meio ambiente? () Sim, é toda a natureza. () Sim, é tudo que está ao nosso redor - natureza, modificações feitas pelo ser humano, cultura, etc. () Não sei o real significado. 5 - Aquilo que você estudou sobre o meio ambiente em toda sua jornada



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

escolar fez sentido para você, isto é, fazia parte de sua realidade? () Sim. () Não. () Algumas coisas sim outras não). Sendo que cada estudante pôde assinalar apenas uma alternativa por pergunta. Houve também duas abertas (questões: 2 - Ao longo de sua jornada escolar o que você lembra de estudar sobre o meio ambiente? 4 - O que você acha importante estudar em relação ao meio ambiente?). O envio do questionário foi utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação, mais especificamente o aplicativo de mensagens *Whatsapp*. A pesquisa ficou disponível para respostas por 4 dias no mês de julho de 2020, até mesmo procurando entender e observar o ritmo de interesse do tema pelos discentes, diante da dinâmica com que usam essa ferramenta.

A escolha desta turma se deu por conta de serem alunos que já frequentaram todo o ensino fundamental, no qual se encontra grande parte dos estudos sobre o meio ambiente de forma mais específicas, e assim ter uma visão mais global do que esses educandos compreendem e aprenderam sobre o meio ambiente em suas jornadas escolares.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A EA é uma importante ferramenta pedagógica para a transformação humana.

O homem, desde sua concepção, é dependente dos recursos do meio ambiente. Na idade paleolítica, o meio de sobrevivência baseava-se na economia coletora, manifesta, principalmente, na caça, na pesca e na coleta natural. No período neolítico, houve a introdução de novos meios de caça, da domesticação de animais e da economia produtora. Logo, desde os primórdios, o meio ambiente tem sido necessário à sobrevivência e sustento dos seres humanos (PAIÃO e EBAID, 2017, p. 461).

Mas, antes de tudo, é necessário compreender o que ela é, de acordo com a UNESCO (2005, p. 44), “[...] é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente.” Além do mais, “[...] é um processo pelo qual o educando começa a obter conhecimentos acerca das questões ambientais, no qual ele passa a ter uma nova visão sobre o meio ambiente, sendo um agente transformador em relação à conservação ambiental” (MEDEIROS *et al.*, 2011, p.2).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Entende-se por EA todos os procedimentos por meio dos quais o cidadão como ser individual e a sociedade vão construindo valores, saberes, competências, habilidades e também atitudes que possuem como meta a preservação ambiental, para usufruto comum da população. Isso tudo é fundamental para a sadia qualidade de vida e à sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Este modelo de ensino “[...] está diretamente relacionado ao movimento ambientalista, pois é fruto da sensibilização sobre a problemática ambiental. A ecologia como ciência global trouxe a preocupação com os problemas ambientais [...]” (ARANA e KLEBIS, 2013, p. 29744). Portanto, a EA é mais que uma prática pedagógica, é um movimento que busca a melhoria da qualidade de vida e do meio ambiente e sua biodiversidade.

Para Segura (2001, p. 165), “quando se fala em EA pode viajar em muitas coisas, mas a primeira coisa que se passa na cabeça do ser humano é o meio ambiente. Ele não é só o meio ambiente físico, quer dizer, o ar, a terra, a água, o solo.” A referida autora ainda coloca que as construções como escolas, casas, entre outras também fazem parte disso.

Na atualidade percebe-se que

O planeta vivencia um período de constantes transformações no que se refere ao meio ambiente e sobre o olhar que o homem possui do seu habitat [...]. A paisagem natural historicamente vem se modificando com as intervenções dos seres humanos, deixando de ser uma paisagem natural e passando a ser uma paisagem transformada, atendendo aos ideais humanos de cada sociedade. Assim torna-se importante praticar a educação ambiental para a compreensão dos dilemas contemporâneo existentes atualmente nas questões ambientais. As sociedades atuais devem ser esclarecidas e não acríicas. A educação ambiental deve ser entendida como uma garantia de manutenção da vida no planeta, fazendo com que a geração atual possa viver um bem estar, assim como, as futuras gerações (SANTOS *et al.*, 2017, p. 133).

Na visão de Medeiros *et al.* (2011), cada vez mais se torna importante trabalhar a EA para todos os elementos da sociedade, mas, de forma elementar dentro da escola para os estudantes nos seus diferentes estágios de aprendizagem. Alguém que esteja bem informado sobre as problemáticas ambientais vai se tornar um adulto preocupado com isso, podendo ser transmissor destes saberes que angaria no período escolar.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Outra questão essencial neste tipo educacional é entender que as problemáticas ambientais decorreram com base na ideia da produção em massa de bens, estes que têm como matéria-prima elementos retirados da natureza. Sendo assim, a EA necessita incorporar as questões produtivas, de forma contextual, pois, estas usufruem dos produtos naturais que por seres utilizados em grande escala

[...] levou à depredação do meio ambiente, com o objetivo de fornecer a energia de que os homens precisavam para o processo produtivo. A depredação tornou-se caótica nos séculos XIX e XX, em face do crescimento da indústria e da urbanização. O modelo de desenvolvimento defendido pelas sociedades, sobretudo as ocidentais, privilegiou o lucro, a acumulação de capitais, ainda que em detrimento da perda da qualidade de vida e da deterioração da natureza e da sociedade. Essa situação agravou-se de tal forma que analistas do meio ambiente e da sociedade não vacilam em afirmar que estamos vivendo uma crise de civilização (LEFF, 2003, p. 16).

Para Oliveira (1999, p. 62), “a EA deve proporcionar ao homem a oportunidade de conhecer-se como cidadão; estimular, proporcionando ao outro a mesma condição; reconhecer no mundo o mundo de todos [...]”. Isto é, fazer com que as pessoas criem a consciência cidadã e compreendam suas ações e saibam que estas interferem diretamente na sociedade.

A partir do exposto vê-se que há temáticas que podem e devem ser desenvolvidas na EA fora dos temas corriqueiros como o lixo, a poluição em seus mais variados aspectos, reciclagem que, claro são muito importantes, mas o ensino sobre o meio ambiente não pode ser reduzidos a alguns temas. Nessa mesma linha, Jacobi (2003) comenta que a EA deve ser utilizada na educação formal ou informal de maneira holística, exatamente o oposto de reducionista, que articule o ser humano com a natureza e o universo tendo como base sustentadora o conceito de que os recursos naturais se esgotam e o fator preponderante para isso é a humanidade e seus atos.

Sobre o ensino da EA:

Atualmente o desafio de fortalecer uma educação ambiental convergente e multirreferencial é prioritário para viabilizar uma prática educativa que articule de forma incisiva a necessidade de se enfrentar concomitantemente a degradação ambiental e os problemas sociais. Assim, o entendimento sobre os problemas ambientais se dá por uma visão do meio ambiente como um campo de conhecimento e significados socialmente construído, que é perpassado pela



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

diversidade cultural e ideológica e pelos conflitos de interesse. Nesse universo de complexidades precisa ser situado o aluno, cujos repertórios pedagógicos devem ser amplos e interdependentes, visto que a questão ambiental é um problema híbrido, associado a diversas dimensões humanas. Os professores(as) devem estar cada vez mais preparados para reelaborar as informações que recebem, e dentre elas, as ambientais, a fim de poderem transmitir e decodificar para os alunos a expressão dos significados sobre o meio ambiente e a ecologia nas suas múltiplas determinações e intersecções (JACOBI, 2003, p. 199).

E sendo assim, há diversas questões que necessitam ser levadas em consideração na docência sobre o meio ambiente e seus objetivos. Portanto, “[...] o papel dos professores(as) é essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assume um compromisso com a formação de valores de sustentabilidade, como parte de um processo coletivo” (JACOBI, 2003, p. 204). Apesar da EA e o meio ambiente estarem atualmente muito em voga instituições de ensino ainda patinam na questão de apresentar com clareza e especificidade as temáticas e, em dado momento, podem não ser apresentadas seguindo as políticas de ensino e aprendizagem (FRAGOSO e NASCIMENTO, 2018).

A partir das perspectivas acima nota-se que o trabalho sobre o meio ambiente e a EA em instituições de ensino ainda carece de uma abordagem mais completa e não meramente simplista e reducionista, é fundamental implantar questões acerca da sustentabilidade e a importância social dela para realmente haver um ensino qualitativo sobre as mais variadas temáticas ambientais, isto é, um ensino holístico, apontando as mais diversas problemáticas presentes nestes assuntos e buscando formas de resolvê-las.

4 EXEMPLOS DE PROBLEMÁTICAS AMBIENTAIS DO CONTEXTO BRASILEIRO

Em se tratando de Brasil, algumas problemáticas podem ser adotadas em relação à EA fora das atividades paradigmáticas da disciplina, como, por exemplo, a agricultura que é destaque no cenário nacional sendo responsável por aproximadamente ¼ do PIB brasileiro (IEDI, 2018), porém, para essa cultura são necessárias as utilizações de métodos e técnicas propícias para uma boa relação entre a atividade econômica e o meio ambiente, sendo uma atividade agrícola sustentável, sem maiores danos à natureza. Mas,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ainda se notam problemas decorridos dessa prática tão importante para a economia brasileira, como as queimadas e os agrotóxicos.

Para Sá *et al.* (2006-2007, p. 92): “[...] a queimada pode ter efeito ainda muito mais amplo, particularmente, considerando o impacto de partículas liberadas pela queimada sobre os mecanismos de formação de nuvens e de seu efeito no potencial de ocorrência de chuvas.” Ou seja, tal prática traz problemas a curto, médio e longo prazo, tendo uma interferência substancial no que diz respeito às questões climáticas, principalmente sobre a pluviosidade.

Ainda para os referidos autores, no que diz respeito à saúde humana,

[...] o efeito da queimada se faz sentir de forma mais evidente através da ação do material particulado, em especial o inalável, já que as partículas que são liberadas pela queimada na atmosfera depositam-se, pelo impacto da turbulência do ar, no nariz, na boca, na faringe e na traquéia, por sedimentação na traquéia, nos brônquios e bronquíolos e por difusão nos pequenos bronquíolos e alvéolos, resultando no aumento de problemas respiratórios, doenças respiratórias e redução na função pulmonar em crianças, aumento da mortalidade em pacientes com doenças cardiovasculares e/ou pulmonares [...] (SÁ *et al.*, 2006-2007, p. 92).

Este tipo de situação traz tanto problemas climáticos considerando o número de partículas liberadas para a atmosfera, como para a qualidade de vida das pessoas que convivem próximas às áreas que são atingidas pelas queimadas, portanto, é algo que afeta diretamente a saúde humana. Algo que deve ser levado em consideração é a possibilidade do fogo se alastrar e atingir as matas próximas causando enormes problemas ambientais.

Outro ponto é a utilização excessiva de pesticidas que têm as funções de eliminar parasitas e pragas que se alastram nas plantações, essa situação pode ocasionar diversos fatores que degradam a natureza, como o envenenamento de rios e solos, o que pode causar um desequilíbrio ecológico, como a morte de animais que compõem a biodiversidade das águas e da terra, doenças nos seres humanos e outras situações a saúde ambiental. “Vale salientar que o uso de agrotóxicos também ajuda no desenvolvimento de pragas mais resistentes, uma vez que as pragas agrícolas possuem



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

a capacidade de desenvolver resistência aos venenos aplicados” (LONDRES, 2011, p. 21). Ainda de acordo com a autora:

[...] os agrotóxicos vão perdendo eficácia e levando os agricultores a aumentar as doses aplicadas e/ ou recorrer a novos produtos. A indústria está sempre trabalhando no desenvolvimento de novas moléculas, que são anunciadas como “a solução” para o controle das pragas, doenças ou plantas invasoras, que com o tempo serão substituídas por outras novas, e assim infinitamente. Trata-se de um círculo vicioso do qual o agricultor não consegue se libertar (LONDRES, 2011, p. 21).

Portanto, cada vez mais os agrotóxicos tendem a ficar mais potentes e prejudiciais ao homem e ao ambiente (LONDRES, 2011), para combater isso é necessário que novos produtos sejam lançados, sem a toxicidade atual, além do mais, é necessário cada vez mais a utilização de novas maneiras de produção sustentável, o que necessita de mais investimentos e estudos na área.

A prática madeireira legal, também pode trazer algumas problemáticas ambientais como a invasão biológica, principalmente, no que diz respeito às espécies exóticas como a *Pinus ellioti*. Vegetais exóticos podem causar a denominada invasão biológica. Algo que tende a ser prejudicial principalmente às plantas nativas.

Vitule e Prodocimo (2012) falam sobre esse assunto:

Cabe aqui ressaltar que, em muitos dos casos, as introduções de espécies não nativas são inicialmente repletas de “desejáveis” consequências. Entretanto, apesar das “boas intenções”, grande parte dessas introduções são mal planejadas e/ou só levam em consideração obtenção de lucro, aumento de produtividade ou outros tipos de benefícios restritos (VITULE e PRODOCIMO, 2012, p. 229).

Em específico sobre a árvore pinus, Ramos *et al.* dizem que:

Ao se considerar a mesma densidade de pinus com cone e de vegetação nativa, o resultado foi área basal de pinus com cone oito vezes a de vegetação nativa. E, ainda, a área basal de pinus com cone foi condizente com aquela encontrada em plantios comerciais. Esta situação indica o elevado desenvolvimento pelo melhor uso de atributos ambientais, o que pode ter influenciado na competição do pinus sobre a vegetação nativa (RAMOS *et al.*, 2019, p.83).

Esse tipo de árvore exótica tem um elevado desenvolvimento em detrimento à vegetação natural, isto devido a sua capacidade de utilizar os aspectos ambientais ao



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

seu favor, colocando-a em uma vantagem competitiva com as demais plantas encontradas em uma região onde este tipo de silvicultura é utilizada ou em áreas próximas.

É importante mencionar que essa árvore é muito utilizada em madeiras, principalmente para a matéria-prima da construção civil já que, ela possui rápido crescimento e resistência, também para produção de compensados não estruturais, painéis e para a retirada de celulose (SHIMIZU, 2008). Isso explica o porquê de ser uma árvore bastante utilizada em território brasileiro para “reflorestamentos”, pois, é uma matéria-prima que chega em alta velocidade em seu ponto comercial, além de render diversos produtos.

Mesmo a prática sendo legalizada e em muitos casos bem intencionada, acaba desencadeando problemas ambientais, sendo de início a retirada da vegetação nativa e logo após a invasão biológica por um espécime exótico, substituindo árvores naturais e endêmicas que só se desenvolvem em clima específico. E isso mostra a importância de uma EA com larga escala de abrangência no que se refere a conteúdos.

Entretanto, a Lei nº 9.795/99 não fala especificamente quais seriam tais conteúdos, mas deixa algumas diretrizes e metas como base:

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - a garantia de democratização das informações ambientais;



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, 1999, p.n.p).

Diante do exposto, é necessário entender as problemáticas regionalizadas e transformá-las em temas para o ensino sobre o meio ambiente. Tendo em vista que a EA é um tema transversal, pertencente a todas as disciplinas, e não sendo uma disciplina específica é relevante seu uso interdisciplinar para atingir os objetivos propostos focando sempre no uso racional dos recursos naturais visando a sustentabilidade.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa com questionário enviada a 21 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública em Mandirituba-PR teve uma participação baixa em relação às respostas, houve apenas 1/3 de devolutivas, isso pode ser um indicador da falta de interesse dos educandos em relação às temáticas sobre a EA, uma vez que, de uma forma geral, a ferramenta utilizada, *Whatsapp*, costuma ser, entre os jovens, prática de rápida comunicação, diálogo e a interação pergunta-resposta. Porém, a grande maioria das respostas garantiram que o ensino sobre o meio ambiente é importante no âmbito escolar, sendo 85,7% das respostas com essa afirmação e 14,3% dizendo esse ensino talvez seja importante, mostrando que há uma parcela de alunos que ainda tem certa dúvida no que diz respeito a EA.

De acordo com a Lei 6.938/1981 (BRASIL, 1981), meio ambiente pode ser definido como: o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas. Isso



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

implica dizer que o termo meio ambiente é muito amplo e não pode ser traduzido, principalmente em sala de aula, como sendo apenas o ambiente natural.

Em se tratando do conhecimento dos alunos, que responderam o questionário, 57,1% tiveram o entendimento de meio ambiente de forma holística, isto é, compreendem que o termo tem uma grande amplitude e não se resume a um aspecto. Porém, vê-se que há uma boa parcela 42,9% que coloca o termo meio ambiente de forma reducionista como apenas sendo os recursos naturais que estão presentes no planeta.

O que pode ajudar a entender alguns pontos importante no que diz respeito à EA em sala de aula e, conseqüentemente, porque ainda há grandes lacunas no ensino sobre o meio ambiente é a pesquisa de Frágoso e Nascimento (2018) com docentes da EA, tal estudo também foi por questionário composto por com 17 profissionais tendo retorno de 16 respostas. Primeiramente destaca-se a primeira questão – O que é meio ambiente? Tendo como resultado inicial: “[...] 50% dos professores construíram ao longo do tempo uma boa representação social, e uma concepção de meio ambiente não tão distante da realidade” (FRAGOSO e NASCIMENTO, 2018, p. 168). Isso mostra que os docentes também precisam de um entendimento holístico sobre o meio ambiente, muitos ainda, assim como os alunos, veem o assunto de forma básica e até reducionista e se o professor que é quem tem a incumbência de colaborar no aprendizado do aluno a falta de uma perspectiva mais ampla do tema dificulta que o aluno também adquira tais visões.

A partir dos expostos acima, pode-se inferir que há uma discrepância no que a Lei 9.795/99 (BRASIL, 1999) sugere e o que é praticado em sala de aula, tanto por parte dos docentes como dos discentes, sendo que esta Lei é bem abrangente no que tange ao meio ambiente e sua aplicação em instituições de ensino. Então, há uma necessidade de rever as metodologias de ensino e temáticas relacionados à EA para um ensino mais qualitativo e alinhado com os objetivos que são propostos pelas leis educacionais. O educador ambiental necessita entender diversas questões presentes na disciplina para que, realmente, consiga criar uma consciência crítica em seus alunos em detrimento àquelas aulas vazias com intuito de preencher currículo e desenvolva um entendimento mais amplo em relação à temática e não apenas de forma reduzida, pois, é ele o responsável por induzir o conhecimento a partir de aulas planejadas. Portanto, faz-se necessário introduzir a EA de maneira holística nas instituições



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

de ensino, isto é, mostrando-a de modo geral, fazendo com que os educandos compreendam as interações e modificações que os seres humanos fazem no ambiente sejam elas benéficas ou maléficas.

A pesquisa com educandos mostra que uma grande parte dos alunos, que responderam o questionário, 57.1%, entendem que os conteúdos estudados não fizeram sentido, de forma total, para eles, portanto, alguns assuntos, não estavam ligados à realidade dos educandos. Isso pode ser um indicativo de que os conteúdos trabalhados sobre meio ambiente eram total ou parcialmente alheios aos estudantes ou que não tiveram a articulação adequada entre tema estudado e realidade local, pois até poderiam estar ligados à realidade, mas por algum tipo de falha no processo de ensino os alunos tiveram o entendimento de que não havia tal conexão.

Pois, de acordo com Segura (2001), não adianta o professor explicar sobre o efeito estufa, sobre os buracos na camada de ozônio, sem que antecipadamente os educandos entendam e apreendam a relação que eles têm com o meio ambiente, em um âmbito geral. E isso vale para qualquer tema relacionado a EA, o docente necessita dessa compreensão e, mais, precisa adotar esta problemática metodologicamente no processo de ensino-aprendizagem.

A sensibilização é um fator preponderante para que isso ocorra, e sensibilizar é um papel da educação. Antes de qualquer coisa é necessário conhecer para depois aprender a respeitar e amar o meio ambiente. Pois, o ser humano totalmente desintegrado do todo não percebe mais as relações de equilíbrio da natureza. Age de forma totalmente desarmonica, sobre o ambiente causando grandes desequilíbrios ambientais (GUIMARÃES, 1995). A partir desta perspectiva, pode-se colocar outros exemplos como os ambientes aquáticos, portanto, se a importância desses locais não é algo ensinado no ambiente escolar na época adequada é pouco provável que os adultos do futuro angariem essa consciência e utilizem os recursos naturais com sabedoria e respeito às vidas.

Na realidade brasileira é fundamental o trabalho da EA de maneira contextualizada que leve em consideração a realidade local, e isso pode levar “[...] a reflexão de que a Educação tradicionalmente tem sido não sustentável [...]” (ARANA e



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

KLEBIS, 2013, p. 29748). É fundamental modificar o modelo de EA atualmente utilizado em sala de aula e transformá-lo em uma prática voltada à realidade ambiental local, que faça com que o estudante entenda todos os aspectos que interferem no meio ambiente de forma maléfica e assim possa ser um cidadão consciente que busque e pense novas estratégias que sejam sustentáveis e ambientalmente corretas.

Ao serem questionado quais temas eles lembravam ter estudado sobre o meio ambiente, a maior parte não recordava ou lembrava pouca coisa do que havia aprendido em toda a jornada escolar sobre o meio ambiente. Já na questão sobre o que é importante estudar na EA a maioria das respostas foram relacionadas aos temas mais comuns vistos sobre o meio ambiente, estes que são muito importantes, mas que podem não ser suficientes e podem colaborar com a estereotipagem desse tipo de ensino, pois, em grande parte, o reduz apenas ao ambiente natural e é utilizado de forma descontextualizada. Também houve respostas vagas que podem levar à conclusão de que foi uma mostra de baixos conhecimentos sobre a temática usada para elaborar os questionamentos.

As problemáticas ambientais foram pouco lembradas, não houve citação sobre a utilização excessiva de agrotóxicos, houve uma resposta em referência à poluição do ar, que também é uma problemática causada por esses químicos, porém, são diversos fatores que contribuem com a poluição aérea e o uso de produtos agressivos na agricultura também poluem a água e o solo, além de ocasionar diversos problemas à saúde humana, animal e vegetal, algo que deveria ser amplamente estudado e divulgado nas escolas. Em relação às invasões biológicas não houve nenhuma resposta específica, as mais próximas foram as que os alunos lembraram de estudar assuntos sobre as plantas e a importância das árvores.

Recorrendo mais uma vez ao estudo de Fragoso e Nascimento (2018 p. 170), “[...] os professores conseguem detalhar o que para eles são considerados problemas ambientais e o que provoca a degradação do meio ambiente.” Porém ao analisar as respostas ainda assim ficaram no âmbito genérico e/ou com temas corriqueiros, mas com um aprofundamento maior do que foi com os estudantes. Então esse aprofundamento e entendimento geral das problemáticas é algo preponderante a ser repassado aos estudantes



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

para que eles tenham uma perspectiva maior do que são as problemáticas ambientais e como elas afetam a vida no planeta Terra e cresçam como cidadãos sensibilizados.

Dados que chamam a atenção no estudo feito por Fragoso e Nascimento (2018) explanam que 19% dos docentes analisados disseram que os problemas ambientais não afetam suas vidas e outros 19% disseram que às vezes afetam. A partir disso fica o questionamento: os problemas ambientais podem não afetar alguém, mesmo que indiretamente? Como a maioria dos professores mostrou uma ciência do que são essas problemáticas nota-se que há certa distância entre saber o que é e como elas atingem os seres humanos e demais seres vivos e isso tende a ser repassado em sala de aula sem uma pesquisa mais aprofundada.

Contudo para um ensino qualitativo sobre o meio ambiente e suas problemáticas é fundamental explorar as características da EA para que ela seja atraente aos olhos dos estudantes e seja contextual ao ambiente vivido pelos discentes. Os seres humanos se encontram em um momento delicado e de conflito com o meio ambiente e, nisso, grande parte não sabem que o solo é um corpo que possui vida, pois, em seu interior e meio externo existem uma gama gigantesca de seres vivos representantes do reino fungi, monera, protoctista, animal e vegetal. O solo é fundamental para a vivência e sobrevivência sendo local de moradia e de retirada de alimentos por uma biodiversidade imensa (MEDEIROS *et al.*, 2011).

E, assim sendo,

Através dos agravamentos dos problemas ambientais ocasionados pela sociedade atual, pode-se considerar o trabalho com a Educação Ambiental um grande aliado na conscientização e sensibilização da população em geral. Com isso, pretende-se trazer novas mudanças nos hábitos e atitudes que o ser humano desempenha com o meio ambiente; sendo esta prática contínua entre ser humano e sociedade; e o ser humano com o meio no qual se encontra inserido, gerando uma prática transformadora de um processo dinâmico e integrativo (GRZEBIELUKA *et al.*, 2014, p.3882).

O ser humano sensibilizado em relação às questões ambientais tem como base uma boa EA desde os primeiros anos escolares e, segundo Medeiros *et al.* (2011), a instituição de ensino é o local onde o estudante dará sequência à socialização e aos processos inerentes, porém, os comportamentos ambientais tidos como corretos devem



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ser aprendido na forma prática, no decorrer de todo o percurso educacional do aluno para contribuir em sua formação cidadã, sendo ele responsável e crítico. A escola deve entregar conteúdos ambientais de uma forma contextualizada com sua realidade, ou seja, o trabalho como o meio ambiente a partir do que o educando conhece.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EA é muito mais que uma prática de ensino, ela deve ser entendida como algo que procura a mudança dos cidadãos em relação às atitudes que acabam por ocasionar problemas ao meio ambiente e suas interações físicas, químicas e biológicas. Somente a sensibilização por meio do ensino é capaz de transformar alunos em adultos críticos, comprometidos com às questões ambientais e que sejam capazes de modificações pautadas pela sustentabilidade. Porém, é essencial que a EA também trabalhe com o contexto do educando, isto é, baseada na realidade em que esse aluno vive e, assim rompendo com os paradigmas tradicionais da educação que promovem só o conteúdo e pouco ajuda no quesito contextualizar e conscientizar.

Especificamente no Brasil com uma gigantesca biodiversidade é cada vez mais necessário implementar diretrizes que aliem o aspecto econômico com o ambiental evitando falsas atividades conservacionistas, como é o caso de manejos agrícolas com queimadas e utilização excessiva de agrotóxicos; e a silvicultura de árvores exóticas que são capazes de se alastrarem na mata nativa de forma rápida, a denominada invasão biológica. Contudo, ainda existe uma grande necessidade de valorizar a EA e articulá-la com outras disciplinas tornando-a interdisciplinar, no currículo nacional, para que todos os professores a utilizem em suas práticas pedagógicas e alunos sejam sensibilizados.

Em relação à pesquisa com questionários em uma escola pública em Mandirituba-PR notou-se que, além do baixo interesse, ainda há uma necessidade de trabalhar os temas emergentes na Educação Ambiental como a agricultura com práticas que trazem malefícios ao meio ambiente e todos os seres vivos nele presente, como por exemplo, utilização excessiva de pesticidas, queimadas, invasões biológicas entre outros. É preciso desenvolver trabalhos que englobem desde a terminologia “meio



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ambiente” para não haver um entendimento reducionista do termo e seus assuntos até os temas mais profundos como os supracitados, isto tudo articulado com a realidade local da cidade e, conseqüentemente, dos alunos, já que os educandos precisam entender a importância daquilo que lhes é ensinado para não se tornar algo puramente conteudista sem uma reflexão por parte dos agentes do processo de ensino-aprendizagem.

A EA é de extrema importância para os seres humanos em idade escolar para irem formando seus pensamentos críticos voltados à melhoria social e promovendo formas sustentáveis de agir e progredir economicamente, ou seja, metodologias que não desgastem o meio ambiente a tal ponto de irreversibilidade dos recursos naturais. Mas ainda há uma longa caminhada em todo o território nacional tanto no que diz respeito aos agentes do ensino e da aprendizagem – alunos e professores – como no que se refere ao processo pedagógico e suas temáticas. É necessário desconstruir a visão reducionista da EA e construir um modelo educacional que vá além do que é apresentado nas instituições de ensino brasileiras agindo de forma local, mas pensando de maneira global. Este que também procure sair dos temas corriqueiros apresentados: reciclagem, lixo, poluição, etc. que são muito importante e devem sim ser trabalhados, mas que com a utilização excessiva e descontextualizada, de certa forma, colaboram com o estereótipo de educação sobre o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ARANA, A.R.A.; KLEBIS, A.B.S.O. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO EM PRESIDENTE EPITÁCIO-SP. **XI Congresso Nacional de Educação-Educere**: Curitiba: PUC-PR, 23-26 de setembro de 2013.

BRASIL. **Lei nº 6938, de 31 de agosto de 1981**. Brasília: Casa civil, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938compilada.htm> acesso em 14 ago. 2020.

_____. Constituição (1988). **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Capítulo I da Educação Ambiental. Brasília, 1999.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

GRZEBIELUKA, D.; KUBIAK, I.; SCHILLER, A.M. Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil. **Revista Monografias Ambientais - REMOA** - v.13, n.5, dez. 2014, p.3881-3906.

FRAGOSO, E.; NASCIMENTO, E.C.M. A Educação Ambiental no ensino e na prática da Escola Estadual Cândido Mariano – Aquidauana/MS. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO**. Revista de Educação Ambiental, v. 23, n. 1, p. 161-184, 2018. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/download/6988/5298>> acesso em 31 de ago. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, M. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Papirus Editora, 1995.

IEDI - INSTITUTO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL. **A indústria e o agronegócio brasileiro**. Disponível em: <https://iedi.org.br/media/site/artigos/20180703a_industria_e_o_agronegocio_brasileiro.pdf> acesso em: 27.jul.2020.

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/ 2003 Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, março/ 2003. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>> acesso em 31 ago. 2020.

KNECHTEL, M.R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LEFF, E. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LONDRES, F. **Agrotóxicos no Brasil**: um guia para ação em defesa da vida. – Rio de Janeiro: AS-PTA - Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa, 2011. 190 p.: il.; 23 cm.

MEDEIROS, A.B; MENDONÇA, M.J.S.L.; SOUSA, G.L.; OLIVEIRA, I.P. A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011, p. 1-17.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, A.S.D. **Resíduos culturais**. Rio Grande: Edição Independente, 1999.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

PAIÃO, O.S.; EBAID, A.A.W. A importância da educação ambiental na sociedade contemporânea. **Colloquium Socialis**: Presidente Prudente, v. 01, n. Especial, p.459-465 jan/abr 2017, p. 459-465.

SÁ, T.D.A.; KATO, O.R.; CARVALHO, C.J.R.; FIGUEIREDO, R.O. (2006-2007). Queimar ou não queimar? De como produzir na Amazônia sem queimar. **Revista USP**. P. 90-97.

SANTOS, F.A.S.; REIS, S.R.; TAVARES, J.A.V. Educação ambiental e sua importância para a sociedade em risco: reflexão no ensino formal. **Anais Simpósio Educação e Comunicação**, 12-17 de setembro 2017, p. 133-146.

SEGURA, D.S.B. **Educação Ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p.

_____. Educação ambiental nos projetos transversais. **IN**: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola / [Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

SHIMIZU, J.Y. **Pínus na silvicultura brasileira** / Jarbas Yukio Shimizu, editor. - Colombo: Embrapa Florestas, 2008. 223 p.

RAMOS, M.; MAGRO, T.C.; COUTO, H.T.Z.; CASTRO, T.N. Dispersão e impacto de *Pinus elliottii* Engelm. var. *elliottii* em área ripária na Floresta Nacional de Capão Bonito-SP. **Ciência Florestal**: Santa Maria, v. 29, n. 1, p. 75-85, jan./mar., 2019.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação, Brasília, Brasil, 2005. 120 p.

VITULE, J.R.S.; PRODOCIMO, V. **Introdução de espécies não nativas e invasões biológicas**. Curitiba, PR: UFPR. 2012.

Recebido em: 25/08/2020
Aprovado em: 24/09/2020
Publicado em: 28/12/2020



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

El arte como instrumento para mejorar la calidad de vida de las personas que viven con demencia

Art as an instrument to improve the quality of life of people living with dementia

Arto kiel ilo por plibonigi vivkvaliton de demenculoj

Bernardino Atilio Orellana Rojas⁶¹

Resumen

El propósito de esta investigación ha sido ofrecer evidencia científica que demuestre la influencia que tiene el arte en la mejora de la calidad de vida y el bienestar de las personas que viven con demencia leve en una sociedad japonesa, en la que el porcentaje de habitantes mayores de 65 años se incrementa día a día. Para lograr ese objetivo se implementó un programa artístico-creativo especialmente diseñado para la ocasión en el que se utilizó el patrimonio artístico local y fueron empleadas técnicas terapéuticas no farmacológicas como la Arteterapia, la Musicoterapia, la Psico-estimulación Cognitiva, la Reminiscencia y la Terapia Recreativa. En la recolección de datos se utilizaron técnica cualitativas y cuantitativas, como mediciones de calidad de vida según los parámetros de la Organización Mundial para la Salud y observaciones según el modelo de la *Dementia Care Mapping*, que permitieron establecer las variaciones y cambios experimentados por los participantes, como así también determinar qué prácticas educativo-museísticas influyeron mayormente en su bienestar y en la mejora de la calidad de vida.

Palabras clave: Calidad de Vida. Demencia. Diversidad cultural. Educación no formal. Arte.

Abstract

The purpose of this research has been to offer scientific evidence showing the influence that art has in improving the quality of life and well-being of people living with

⁶¹ Magíster en Museología (Instituto Iberoamericano de Museología, España) y Licenciado en Letras Clásicas (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Ha realizado estudios de posgrado en Gestión del Patrimonio y Estrategias de Educación (Instituto Latinoamericano de Museos, Costa Rica), Posgrado en Museos y Preservación del Patrimonio Natural y Cultural (Universidad Blas Pascal, Argentina) y Posgrado en Gestión de Ciudades y Emprendimientos Creativos (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Ha trabajado como docente de español, inglés y ruso en diferentes instituciones académicas de Argentina, Australia, EEUU, Japón, Países Bajos, etc. Es miembro de varias instituciones científicas y artísticas, entre las que se cuenta el Concejo Internacional de Curadores de Arte Holandés y Flamenco, el Movimiento Internacional para la Nueva Museología, la Sociedad Internacional Josef Gabriel Rheinberger, etc. E-mail: baorellanarojas@gmail.com



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

dementia in the Japanese society where the percentage of inhabitants over 65 years and over is increasing day by day. To achieve this goal was implemented an artistic-creative programme exclusively designed for the occasion, which brought the local art heritage into play. Moreover, were used techniques coming from non-pharmacological therapies such as Art Therapy, Music Therapy, Cognitive Psycho-stimulation, Reminiscence, and Recreational Therapy. For the data collection were used qualitative and quantitative techniques, such as the measurements of quality of life according to the World Health Organization parameters and observations according to the Dementia Care Mapping model. They permitted to establish the variations and changes experienced, as well as to determine which educational museum practices had a major influence on the well-being and improvement of the quality of life of the participants.

Keywords: Quality of Life, Dementia. Cultural diversity. Nonformal education. Art.

Resumo

La celo de ĉi tiu esploro estas prezenti sciencan indikaĵon, kiu montras la influon de arto sur la plibonigon de vivkvalito kaj bonfarto de homoj suferantaj je negrava demenco en la japana socio, kie la proporcio de loĝantoj pli-ol-65-jaraĝaj kreskas je ĉiu tago. Por atingi tiun celon, oni starigis artan-krean programon, speciale elpensitan por tiu okazo, en kiu oni uzis lokan artan heredaĵon; estis uzataj senmedikamentaj terapiaj teknikoj, kiel Artoterapio, Muzikterapio, Kogna Psikostimulado, Terapio de Membiografia Pripensado, Distra Terapio. Dum la datumkolektado kvalitaj kaj kvantaj teknikoj estis uzataj, kiel taksado de vivkvalito laŭ la parametroj de Monda Organizaĵo pri Sano kaj observado laŭ la modelo de *Dementia Care Mapping* [Strukturita Registrado de la Prizorgado pri Demenco], kiuj ebligis distingi variaĵojn kaj ŝanĝojn ĉe la partoprenantoj, samkiel difini, kiuj edukaj-muzeaj procedoj pli altgrade influis ilian bonfarton kaj la plibonigon de ilia vivkvalito.

Ŝlosilvortoj: Vivkvalito. Demenco. Kultura diverseco. Neformala edukado. Arto.

INTRODUCCIÓN

El concepto de *accesibilidad* en el ámbito de los museos implica facilitar a las personas con alguna discapacidad física su ingreso, desplazamiento, permanencia en el edificio y salida en casos de emergencia, por medio de rampas, puertas corredizas automáticas, ascensores, etc. Gracias a la ausencia de barreras físicas y a una adecuada señalización los museos se consideran *accesibles* en tanto que allanan el camino a quienes viven con una deficiencia motriz, visual o auditiva. La interpretación y puesta en práctica actuales de la accesibilidad son pertinentes y adecuadas, pero no cubren todos los aspectos que comprende la accesibilidad.

Uno de los significados del adjetivo *accesible*, es *de fácil comprensión, inteligible* (Diccionario de la Real Academia Española, 2014). Partiendo de este matiz



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

lexical, se puede afirmar que facilitar la comprensión y la inteligibilidad del patrimonio que el museo conserva son elementos tan importantes en el concepto de accesibilidad como los aspectos arquitectónicos y es la conjunción de ambos elementos lo que les permite cumplir su rol educativo. Abrazar ambos principios facilitaría a los museos ofrecer comodidad en los recorridos y un sistema de apreciación patrimonial para decodificar y hacer comprensible lo expuesto, con lo que se cumpliría con “comunicar el patrimonio que conservan”, una de las funciones de los museos según el Artículo 3, Apartado 1 de los Estatutos del Consejo Internacional de Museos aprobados en su XXXII Asamblea General Extraordinaria llevada a cabo en Paris en 2017.

Ya que “el objetivo de nuestras sociedades debe ser conseguir un mundo más igualitario” (FERRER, 1998, p. 12), las instituciones del siglo XXI, entre las que se cuentan también los museos, deberían estar orientadas a hacer realidad esta meta. De los museos se espera que “sean medios eficaces de inclusión social” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 333) en tanto que centros educativos no formales y que sirvan de punto de convergencia para una sociedad compuesta por personas de diferentes edades, niveles educativos, poder adquisitivo, opiniones políticas, etc. ya que, como asevera Cano (2015) “los museos son espacios vivos donde se puede compartir y mostrar la herencia cultural. Por ello, deben funcionar como punto de encuentro de todos los sectores de la sociedad” (párr. 4). En la gran diversidad social se cuentan también quienes tienen distintos tipos de capacidades físicas, sensoriales e intelectuales.

Japón fue en 2019 el país con el mayor porcentaje de población mayor de 65 años a nivel mundial, con un 28% (United Nations, 2019, p. 33). Por su parte, el Centro Internacional para la Longevidad en Japón (CILJ) ya había predicho que “en 2055 el 42% de la población nipona tendrá una edad igual o superior a 65 años” (CILJ, 2013, p. 4).

La isla de Shikoku, localizada al sur del archipiélago japonés, por su parte, concentra en sus cuatro prefecturas el mayor número de habitantes mayores de 65 años en el país: Ehime con 32,80%, Kagawa con 31,80%, Kochi con 34,90% y Tokushima con 33,20% (Ministerio de Asuntos Exteriores y Comunicaciones de Japón, 2019, Porcentajes de la población según su edad y prefectura). Un fenómeno destacable con



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

respecto a esta isla es que la prefectura de Kagawa alberga 43 museos nacionales y privados, el mayor número de instituciones museísticas en la región.

En lo que hace a la salud mental de la población japonesa, Asada (2012) ya había establecido que un 15,75% de las personas de la tercera edad padecía algún grado de deterioro cognitivo: demencia con cuerpos de Lewy, demencia vascular, Enfermedad de Alzheimer, etc., y predijo que ese porcentaje en el año 2030 alcanzaría el 18,43% y en el año 2050 se incrementará hasta llegar a 26,28% (2012, p. 962). A pesar de que el segmento de la población japonesa mayor de 65 años es numeroso, es reducido el espacio que los museos les ofrecen para estudio y recreación.

En un país como Japón, en el que las concepciones sobre *edad* y *ser mayor* están sufriendo cambios esenciales, la sociedad nipona se enfrenta a un desafío de grandes dimensiones a niveles demográfico, político, económico y educativo, en especial en lo que hace a la educación no formal, ya que esta asegura a los adultos el mantenimiento de sus habilidades y competencias, sus conocimientos y su bienestar.

Un hito inigualable fue marcado por la Asamblea General de las Naciones Unidas que en el Artículo 27, inciso 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos en el que se afirma que “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (1948). Varios años más tarde las Naciones Unidas aprobaron la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad que en su Artículo 24, inciso 5 asevera que “Los Estados-Partes asegurarán [...] la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás” (2006).

Esta última convención fue ratificada por el gobierno japonés el 20 de enero de 2014 (United Nations, 2019, p. 2) y si bien existe un gran número de declaraciones internacionales que cuentan con el aval de las autoridades niponas y normativas locales, regionales y nacionales que promueven la accesibilidad, en la actualidad siguen existiendo barreras no únicamente físicas que dificultan a los grupos de personas con algún grado de deterioro motriz, intelectual o sensorial su participación en la vida social.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

En el barrio de Chiyoda en la ciudad de Tokio, centro neurálgico de la vida cultural, económica, política y religiosa del país, se localizan 16 museos que en su programación cultural ofrecen actividades solamente para el alumnado de las escuelas de nivel primario y secundario y en algunos casos para las familias. No son propuestos programas educativos para grupos minoritarios, como personas de la tercera edad, quienes viven con demencia o tienen necesidades educativas especiales. Este no es un fenómeno exclusivo de Chiyoda, ni tampoco de Tokio en particular, sino que se repite en las 47 jurisdicciones territoriales del país, con reducidas excepciones y en ocasiones puntuales.

La ausencia de programas artístico-educativos destinados a las personas que viven con demencia es la causa para que en la actualidad tampoco existan estudios estadísticos, metodológicos, pedagógicos, etc. enfocados a este aspecto de la realidad social local aun cuando la población que vive con diferentes grados de demencia y las personas que están a su cuidado, crece día a día.

En Japón convergen, en consecuencia, cuatro factores claves para llevar a cabo un estudio sobre el arte como instrumento para la mejora de la calidad de vida de las personas que viven con demencia: el factor demográfico marcado por una numerosa población mayor de 65 años, el factor sanitario demarcado por la existencia de cuantiosos casos de demencia, el factor arquitectónico delimitado por la existencia de instalaciones museísticas apropiadas y el factor académico caracterizado por la falta de estudios científicos sobre este tema.

Recordando la aseveración de Zeisel que “el arte conecta a las personas con su cultura y con su comunidad. El arte le otorga sentido a la vida, un sentido que las personas que viven con la enfermedad de Alzheimer buscan con anhelo.” (2009, p. 70) es que para este estudio se procedió al diseño de un programa artístico-educativo sobre arte contemporáneo, su implementación y evaluación como recurso de socialización, comunicación y participación en la vida cultural local.

El objetivo perseguido fue comprobar si la participación en el programa puede contribuir a mejorar la calidad de vida de quienes viven con demencia leve y sus cuidadores. Por otra parte, también se buscó determinar si es posible reducir el estigma



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

con que el que se etiquetan a quienes viven con demencia, siempre con la mirada en la creación de un nuevo modelo educativo en Japón, para fortalecer la identidad colectiva, y transformar la realidad circundante.

DESARROLLO

Este estudio se enmarca entre los actuales estudios interdisciplinarios que analizan la capacidad que tienen el arte y los museos, en tanto que estímulos emocionales, para mejorar la calidad de vida de las personas que viven con demencia y de los de su entorno más inmediato por medio de programas educativos no formales.

Población y Muestra

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Takamatsu, capital de la prefectura de Kagawa sobre cuya capital el Ministerio de Sanidad, Trabajo y Bienestar del Japón (2018) dio a conocer que “Takamatsu al 30 de septiembre de 2017 tenía un total de 13.324 personas que vivían con demencia en diferentes grados” (p. 9). De este informe se desprende también que dentro de ese grupo “893 personas sufrían un declive cognitivo muy leve o leve” (p. 9) y que sólo “el 6,6% asistía a hogares de día” (p. 9). Debido a las estrictas leyes de protección de datos personales, la información sobre las personas que viven con demencia no es de dominio público, por lo que para contactarlos se solicitó la colaboración de los hogares de día. El 6,6% de la población a ser estudiada totalizaba 59 personas al momento de la planificación de esta investigación, distribuida entre dos instituciones.

El criterio principal para la selección de participantes fueron los resultados de los diagnósticos clínicos y las pruebas de estado mental realizados por médicos y psicólogos de los Hogares de Día. Fueron aceptados quienes se encontraban en las Fases 2, 3 o 4 de la Escala de Deterioro Global para la Evaluación de la Demencia Degenerativa Primaria de Reisberg y habían registrado un índice mayor a 10 en la Mini Prueba del Estado Mental ya que un deterioro cognitivo superior habría impedido la participación efectiva en el programa. Estos resultados y la voluntad expresada por un candidato de no participar en la investigación, redujo el número de candidatos a 56.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Para la selección de la muestra se empleó la técnica de muestreo aleatorio estratificado proporcionado y dentro de cada estrato el muestreo fue aleatorio simple sin reposición. El número de participantes y su procedencia se exponen en la siguiente Tabla.

Tamaño de la Muestra

Estrato	Población	Proporción	Muestra
Hogar de Día A	27	48,21%	13
Hogar de Día B	29	51,79%	15

Fuente: Elaboración del autor

Si bien los 56 invitados aceptaron ser candidatos, ese número superaba al necesario para constituir la muestra, por lo que los Hogares de Día realizaron un sorteo para conformar el grupo de muestra. El grupo de estudio contó con 28 personas: 13 hombres y 15 mujeres. Los participantes provenientes del Hogar de Día A constituyeron el grupo experimental o Grupo A. El grupo de control estuvo conformado por las personas del Hogar de Día B y fue llamado Grupo B. La edad de los participantes que viven con demencia varió entre 75 y 84 años y constituyeron un grupo homogéneo a nivel histórico, por haber vivido desde su infancia en la misma Prefectura y porque experimentaron los mismos eventos que marcaron la historia moderna del país.

El grupo de cuidadores se compuso de ocho cuidadores: un hombre y tres mujeres acompañaron al Grupo A y tres hombres y dos mujeres al Grupo B. Los cuidadores tenían al momento de la investigación entre 45 y 59 años, estudios universitarios como asistentes sanitarios y al menos 10 años de experiencia en el cuidado de personas que viven con demencia.

Recogida de datos

Se realizaron mediciones autoadministradas de la calidad de vida de las personas que viven con demencia y de sus cuidadores en ambos grupos al finalizar las



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

actividades, siguiendo los parámetros establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Se hicieron también observaciones según el modelo de la *Dementia Care Mapping* [Mapeo de los Cuidados para la Demencia (DCM por sus siglas en inglés)] en las Sesiones 2, 3, 7 y 9. Fueron observadas solamente a las personas que viven con demencia en el grupo A para determinar qué aspectos de las prácticas museísticas tuvieron una mayor influencia en el bienestar y en la mejora de su calidad de vida.

Se implementaron además entrevistas no estructuradas a los cuidadores para recabar información sobre aspectos psicológicos como labores de reflexión, aprendizaje, memoria y concentración vinculados a las visitas, las relaciones sociales y el entorno de quienes padecen demencia y de los cuidadores.

Al final de cada sesión, los participantes del Grupo A pudieron formar parte de un grupo de discusión para intercambiar opiniones sobre las actividades en las que habían participado.

Calidad de Vida.

El instrumento para medir la calidad de vida fue el Cuestionario Breve sobre Calidad de Vida para las Personas con Trastorno Neurocognitivo y Discapacidades Físicas de la Organización Mundial de la Salud, elaborado por el Grupo de Estudio de Calidad de Vida de la OMS a partir de sus experiencias con pacientes, el personal sanitario y la población en general que vive con demencia. Este cuestionario fue desarrollado por expertos en 15 países con la intención de crear un instrumento útil a nivel transcultural (World Health Organization, 2020, The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL), párr. 1) y que está considerado como:

uno de los más reconocidos instrumentos desarrollados para estudios de la calidad de vida y en la actualidad existe en más de 40 idiomas [y ha sido] adoptado en los Estados Unidos de América, los Países Bajos, Polonia, Bangladesh, Tailandia, India, Australia, Japón, Croacia, Zimbabue y muchos otros países. (VAHEDI, 2010, p. 140).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

El cuestionario consta de 39 preguntas que evalúan las áreas de Salud Física, Estado Psicológico, Relaciones Sociales, Medio Ambiente, Discriminación, Autonomía e Inclusión y fue utilizado con las personas que viven con demencia. Las 26 preguntas iniciales de ese cuestionario se conocen como Cuestionario Breve sobre Calidad de Vida de la Organización Mundial de la Salud, toma en cuenta las cuatro áreas iniciales y es el que se utilizó con los cuidadores. Las mediciones fueron autoadministradas y se llevaron a cabo al final de las Sesiones 1, 5 y 10 de ambos grupos. Se ofrecieron cinco opciones de respuesta ordinales tipo Likert y los participantes pudieron dar solo una respuesta a cada pregunta del cuestionario. A cada respuesta la OMS le ha atribuido un valor numérico. Una mayor puntuación en un área específica indica un mejor perfil de calidad de vida en ese aspecto de la vida de la persona evaluada y la puntuación más significativa de un indicador en cada área es la que se utiliza para calcular la puntuación de esa área.

Programa artístico-educativo.

El instrumento utilizado para evaluar la adecuación del programa a las necesidades de las personas que viven con demencia fue el DCM, diseñado por Kitwood y Bredin que permite analizar la atención ofrecida desde la perspectiva de las personas que viven con demencia a diferencia de las evaluaciones tradicionales que se realizan desde el punto de vista de quienes ofrecen servicios (KITWOOD y BREDIN, 1992, p. 270). En el DCM la observación permite analizar qué tan bien se proporciona atención en los diversos entornos destinados al cuidado de la demencia incluidos los hogares de día, hospitales, residencias, etc. y al mismo tiempo permite reflexionar sobre el mejor modo de ser mejorada mediante una planificación individual.

Durante la observación se crearon mapas individuales que hicieron visible lo que generó felicidad o angustia en la persona observada. Así se pudo descubrir en qué momentos los cambios deberían ser introducidos, garantizando la oportunidad de experimentar bienestar con más frecuencia durante el tiempo que duró la atención.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Cada sesión del programa consistió en seis etapas destinadas a mejorar la autoestima y el bienestar, a mejorar la calidad de vida, estimular la memoria y a fomentar la dignidad, autonomía e integración social y que pueden caracterizarse del siguiente modo:

- **Bienvenida:** Destinadas a crear un sentimiento de acogida y un ambiente adecuado para cada sesión. Siguieron un paso apropiado al ritmo individual y grupal para facilitar la participación.
- **Visita:** Orientada a transmitir conocimientos acerca de diferentes expresiones artísticas y estimular las habilidades físicas de los participantes por medio de movimientos, reforzando así su memoria, atención y concentración.
- **Discusión:** Encaminada a facilitar la comunicación y el relacionamiento de los participantes entre sí y con otras personas durante la investigación como los cuidadores y los que formaron parte del programa, mejorando así las relaciones con las personas del entorno inmediato y evitando la pasividad y la tendencia al aislamiento.
- **Creación:** Encausada a despertar emociones, estimulando las capacidades cognitivas, físicas y motoras de los participantes, desarrollando su talento expresivo y reforzando la psicomotricidad, la percepción sensorial, la motricidad fina y gruesa, como así también la capacidad conductual, emocional y psicológica.
- **Retroalimentación:** Enfocada en la creación de un espacio para el debate y la libre expresión sobre temas que atañen a los participantes a nivel personal, social y cultural. Poder expresar ideas propias, sentimientos y compartir experiencias permitió a los participantes reforzar y mejorar los lazos que ya existían entre ellos.
- **Finalización:** Dirigida a que los participantes puedan sentir el valor de su propia independencia y empoderamiento y concluyan las actividades con un sentimiento positivo. El 94% de los participantes se veía energizado, hacía comentarios positivos y cargados de buen humor acerca de lo experimentado durante la sesión.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Intervenciones

Teniendo en consideración la aseveración de Antúnez y Arnarðóttir (2009, p. 24) de que “la pintura, la música, la escritura son una combinación de procesos fisicoquímicos del cerebro para ver, oír, oler y a través de esto para experimentar emociones y tener recuerdos”, el arte se ha utilizado como estímulo para despertar emociones y recuerdos. Por ello, diferentes bienes culturales que se ajustaban al tratamiento del tema central de cada sesión fueron presentados semanalmente, tales como pinturas, esculturas, instalaciones, fotografía, videos, etc. Para la creación del programa se contó con profesionales de la educación e historia del arte, arteterapia y musicoterapia, psicólogos, educadores museísticos, como así también con artistas locales.

La duración de cada sesión del Grupo A fue de 120 minutos. Con este grupo se utilizaron técnicas de tratamientos no farmacológicos, como la Arteterapia, la Musicoterapia y la Reminiscencia, aunque fueron empleados también elementos de la Psico-estimulación Cognitiva y de la Terapia Recreativa. Ya que este fue un programa artístico-educativo y no una serie de sesiones terapéutica, en las actividades llevadas a cabo por los participantes se utilizó una combinación de técnicas de diferentes orígenes y no una única perspectiva operacional en el proceso artístico, educativo y recreativo.

Las sesiones del Grupo B, o grupo de control, tuvieron una duración de 60 minutos cada una. En las sesiones se incluyeron los mismos bienes culturales mostrados al Grupo A y algunos otros que estuvieran vinculados a la temática del día, no fueron utilizadas técnicas de tratamientos no farmacológicos y no se llevaron a cabo las mismas actividades del Grupo A, aunque se abordó la misma temática. La estructura básica fue de las sesiones del Grupo B fueron: Bienvenida, Visita y Finalización.

Limitaciones

Si bien este estudio ha demostrado que a través de un programa educativo sobre arte contemporáneo se puede mejorar la calidad de vida de las personas que viven con demencia leve, los resultados obtenidos se han visto limitados por diversos factores,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

como por ejemplo, la población estudiada, que se redujo al 6,60% de los diagnosticados con demencia leve al momento de la investigación ya que ese era el número de personas que, cuando se llevó a cabo la selección de los participantes, recurría a los mayores Hogares de Día de la ciudad. El 93,40% restante, si bien vivían dentro del área urbana, no recibían atención en un Hogar de Día. De repetirse el programa, sería necesaria una cooperación más íntima y conjunta entre los centros de arte y las instituciones sanitarias locales para llegar a una un número mayor de personas, permitiendo así ofrecer una mayor consistencia a los resultados y para fortalecer el impacto.

Otro elemento limitante fue el espacio. La dificultad para hacer accesible el programa artístico-educativo a un grupo mayor de personas que viven con demencia, se vincula directamente al hecho de que los participantes hubieran contado con medios de transporte adecuados para desplazarse. Los habitantes de zonas alejadas del circuito céntrico de la ciudad capital, imposibilitados para moverse y/o que no asisten a Hogares de Día no fueron alcanzados por el programa. Acercar el patrimonio artístico local a la población significa no solamente la apertura de un centro de arte en el que pasivamente se espere la llegada del público, sino que también implica la transformación del patrimonio en algo accesible, inclusivo, sin barreras y comprensible para todos. Para ello sería oportuno desarrollar una variación de este programa en el que los participantes puedan tener acceso de forma digital al patrimonio artístico local. Por otra parte, ofrecer las actividades de un programa semejante no solo dentro de las fronteras de Japón, sino también fuera del país permitiría corroborar la utilidad de actividades artístico-creativas como un medio para mejorar la calidad de vida de un grupo en constante expansión a nivel mundial.

El tercer elemento limitante fue la duración. El programa se desarrolló durante 10 semanas distribuidas a lo largo de tres meses. Al no tratarse de un programa permanente dentro de la institución museística, cuando concluyó la Sesión 10, no se le ofreció continuidad, con consecuencias importantes a niveles científico y social. Desde el punto de vista investigativo contar un programa destinado a las personas que viven con demencia y sus cuidadores durante al menos 12 meses, facilitaría llevar a cabo un estudio más profundo porque se contaría con un número mayor de participantes y como



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

consecuencia se podría ampliar el número de resultados de mediciones y observaciones. Desde el punto de vista social, las personas que viven con demencia dejaron de contar con un espacio para la estimulación de las habilidades físicas, cognitivas y sociales, para acrecentar su autoestima y la expresión de emociones como así también para la mejora de su calidad de vida.

CONCLUSIÓN

Los resultados logrados permiten estimular la esperanza de que prácticas museísticas en la dirección de este estudio sean implementadas en el futuro en el país.

Calidad de Vida

Los datos aportados por las mediciones y las observaciones prueban que también en una de las ciudades del archipiélago nipón el arte utilizado en un contexto educativo no formal sirve como instrumento para mejorar la calidad de vida, el bienestar y la autoestima de las personas que viven con demencia leve y la de sus cuidadores.

Los resultados de las mediciones autoadministradas de la calidad de vida de las personas que viven con demencia del Grupo A permiten constatar que experimentaron una mejora en su calidad de vida al final del programa, en particular en las áreas de Relaciones Sociales, Estado de Salud e Inclusión. Los cambios indican una mejora en su capacidad y la calidad comunicativas con el consecuente enriquecimiento de las relaciones sociales con su entorno más cercano. Estos cambios evidencian una mejora de la autoestima al saberse respetados, aceptados y valorados por la sociedad en la que viven. La participación en el programa educativo-creativo significó también para los cuidadores del Grupo A una mejora en su calidad de vida, quienes manifestaron que las relaciones personales y su vida social se beneficiaron, siendo las áreas de Relación con el Medio Ambiente y las Relaciones Sociales las que más contribuyeron en esa dirección.

El cambio positivo que los participantes del Grupo A experimentaron en las relaciones personales con el entorno social se tradujo en un vínculo más fluido entre cuidadores y cuidados. Por último, la participación en el programa significó también la



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

oportunidad de participar en la vida cultural local. Si bien la lista de bienes culturales locales a ser expuesto con regularidad elaborada durante la Sesión 10 no resultó en la puesta en marcha de una exposición, el sentimiento de ser cocreadores de un posible evento social les valió para acrecentar su autoestima y con ello reducir el estigma social con el que este sector de la población se ve marcado, como lo afirmaron los cuidadores del Grupo A en el marco de entrevistas no estructuradas.

En el Grupo B las personas que viven con demencia mostraron cambios significativos en el área de Autonomía pero con signo negativo puesto que, después de haber sido diagnosticadas, no tenían o percibían que habían perdido paulatinamente su poder de decisión y autogobierno. Los cambios también se evidenciaron en el área de Discriminación a nivel moderado por la valoración que reciben de su entorno y la reducida participación en la vida social. En el Grupo B no hubo una variación significativa entre el punto de partida y el final del programa en lo que hace a la Calidad de Vida. Los cuidadores del grupo de control no manifestaron cambios notables en ninguna de las áreas analizadas y, si bien habían percibido un moderado cambio positivo en su Calidad de Vida, su Estado de Salud se vio deteriorado por razones ajenas al programa.

Al final de la Sesión 10 tanto las personas que viven con demencia como los cuidadores del Grupo B habían mantenido su Calidad de Vida relativamente estable y sin cambios profundos que hayan tenido origen en el programa, mientras que en el Grupo A se pusieron en evidencia cambios con signo positivo en la mayoría de las áreas analizadas.

Por todo lo expuesto se puede aseverar que el programa artístico-educativo logró influir en la mejora de la calidad de vida de los participantes del grupo experimental, con lo que se pudo probar la veracidad del Objetivo General de esta investigación.

Programa

Las observaciones demostraron la efectividad del programa en diferentes grados y según las etapas de cada sesión.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Los Códigos de Comportamiento con mayores porcentajes fueron registrados en Articulación y Expresividad, es decir, en la posibilidad de interactuar verbalmente con las personas del entorno más cercano y en la participación en una actividad creativa respectivamente. Ambos códigos se consignaron mayormente en las etapas de Creación y Retroalimentación, etapas que fueron útiles como instrumentos de socialización gracias a las cuales los participantes pudieron exteriorizar y comunicar su emotividad, sus afectos y sentimientos, todo que les permitió participar en la vida cultural local, reduciendo así el estigma con el que son marcadas.

Por su parte, en la Finalización, los participantes pudieron sentir el valor de su propia independencia y empoderamiento, concluyendo las actividades con un sentimiento positivo. El 94% de los participantes se veía energizado, hacía comentarios positivos y cargados de buen humor acerca de lo experimentado durante la sesión.

Teniendo en cuenta todo lo antes mencionado se puede afirmar que el contenido y la consistencia del programa, los elementos y técnicas procedentes de los tratamientos no farmacológicos utilizados en la creación de actividades artístico-educativas y la eficiencia en la creación de una fórmula de acogida que permitiera a los participantes sentirse valorados, respetados e integrados han facilitado el diseño, el desarrollo, la implementación y evaluación del programa.

La puesta en marcha de este programa ha permitido elaborar, recopilar y catalogar fichas técnicas de cada actividad y sugerencias metodológicas para su puesta en práctica. Con ellas se podría establecer un banco de buenas prácticas con contenidos útiles para la creación de programas para personas que viven con demencia y sus cuidadores.

Se ha logrado, además, establecer los lineamientos básicos para incluir a las personas que viven con demencia en la elaboración de programas museísticos. La proyección de una exposición de arte contemporáneo local en la Sesión 10 fue útil como instrumento para mejorar la Calidad de Vida y reducir el estigma social y para contar con su perspectiva en la elaboración de un programa museístico. Los argumentos presentados para la elección de cada bien cultural y la forma de elaborar sus propuestas indican que las personas que viven con demencia podrían participar en la elaboración de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

las actividades museísticas a ser utilizadas con otras personas que viven con demencia. Con esto se contribuiría a la mejora la cohesión social local en tanto que se daría la posibilidad de expresar sus ideas a quienes han tenido acallada su voz hasta la fecha.

REFERENCIAS

ACCESIBLE. In REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23^a ed. 2014. Disponible en <https://dle.rae.es/accesible?m=form> . Recuperado el 14.06.2020.

ASADA, T. “Prevalence of Dementia in Japan: Past, Present and Future”. In **Rinsho Shinkeigaku**, v. 52, n. 11, p. 962-964, 2012.

ANTÚNEZ, C. y ARNARDÓTTIR, H. **El arte de Entretelas, primer Taller de Arte y Cultura como Terapia contra el Alzheimer**. Murcia: Tres Fronteras, 2009.

CANO, R. “Museo como herramienta de integración social”. In **Eve Museos e Innovación**, 2015. Disponible en <https://evemuseografia.com/2015/09/02/museo-como-herramienta-de-integracion-social/>. Recuperado el 03.06.2020.

CONSEJO INTERNACIONAL DE MUSEOS. **Estatutos del ICOM**, 2018. Disponible en https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017_ICOM_Estatutos_SP.pdf. Recuperado el 02.06.2020.

FERRER, F. (1998). “Educación y Sociedad: una nueva visión para el siglo XXI” In **Revista Española de Educación Comparada**, n. 4, p. 11-36, 1998.

HERNÁNDEZ, F. “La Museología ante los retos del Siglo XXI” In **Revista de Patrimonio**, n. 1, p. 333-358, 2007.

INTERNATIONAL LONGEVITY CENTER JAPAN. “The Aged Population and the Aged Society”. 2013. In **A Profile of Older Japanese**. Disponible en <http://www.ilcJapan.org/agingE/POJ13.html>. Recuperado el 02.06.2020.

KITWOOD, T. y BREDIN, K. “Towards a Theory of Dementia Care: Personhood and Well-being” In **Ageing and Society**, v. 12, n. 3, p. 269-287, 1992.

MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS AND COMMUNICATIONS OF JAPAN. **Percentage of Population by Age (3 Groups) and Sex for Prefectures – Total Population, Japanese Population, October 1, 2018**. Tokyo: Ministry of Internal Affairs and Communications, 2019.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

NACIONES UNIDAS. **La Declaración Universal de Derechos Humanos**, 1948. Disponible en <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/index.html>. Recuperado el 03.06.2020.

UNITED NATIONS - DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS, POPULATION DIVISION. **World Population Ageing 2019 – Highlights**. New York: United Nations, 2019.

UNITED NATIONS – TREATY COLLECTION. **15. Convention on the Rights of Persons with Disabilities**, 2020. Disponible en <https://treaties.un.org/doc/Publication/MTDSG/Volume%20I/Chapter%20IV/IV-15.en.pdf> . Recuperado el 15.05.2020.

VAHEDI, S. “World Health Organization Quality-of-Life Scale (WHOQOL-BREF): Analyses of Their Item Response Theory Properties Based on the Graded Responses Model”. In **Iranian Journal of Psychiatry**, v.5, n. 4, p. 140–153, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL)**, 2020. Disponible en https://www.who.int/mental_health/publications/whoqol/en/ . Recuperado el 01.05.2020.

ZEISEL, J. **I’m still here: A new Philosophy of Alzheimer’s Care**. New York: Avery, 2009.

Recebido em: 18/08/2020
Aprovado em: 18/09/2020
Publicado em: 28/12/2020



A Favela Brasileira e o Gueto Sul-africano: a arquitetura da exclusão como forma de manifestação da identidade e da resistência em contextos pós-coloniais

The Brazilian Favel and the South African Ghetto: the exclusion architecture as a form of manifestation identity and resistance in post-colonial contexts

La Brazila Ladurbo kaj la Sud-afrika Geto: arkitekturo de mal-inkluzivigo kiel maniero de identec-manifestiĝo kaj de rezisto en postkoloniaj kunteksto

Celina de Oliveira Barbosa Gomes⁶²

Natália Fernanda Francisco Duarte⁶³

Resumo

A estereotipação atrelada aos moradores das favelas brasileiras e dos guetos sul-africanos está relacionada ao processo de segregação sociocultural e étnico perpetrado pelo colonialismo, que incorreu em uma organização particular desses espaços. Essa organização aconteceu na parte estrutural, caracterizando tipos de construções sintomáticas dos efeitos da ação discriminatória existente nas sociedades modernas. Essa arquitetura da exclusão configura-se um incômodo para muitos moradores das cidades formais que a veem como mácula em seu projeto urbanístico desenvolvimentista; ainda que se apresente como reduto de empoderamento para seus moradores. Este trabalho pretendeu mostrar, por meio de uma abordagem pautada na revisão bibliográfica, como se constituem as estruturas físicas das favelas brasileiras e dos guetos sul-africanos, caracterizando a arquitetura da exclusão. Buscou também evidenciar como tais habitações caracterizam-se como manifestações da identidade de seus moradores à constante tentativa de apagamento e minimização de sua presença e participação social.

Palavras-chave: Zonas urbanas marginais. Brasil e África do Sul. Segregação. Representatividade.

Abstract

⁶² Docente de língua portuguesa e de língua inglesa do Instituto Federal do Paraná, *Campus Assis Chateaubriand*. Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: celina.gomes@ifpr.edu.br

⁶³ Acadêmica do curso de Arquitetura e Urbanismo do Instituto Federal do Paraná, *Campus Umuarama*.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

The stereotyping of the residents of the Brazilian favelas and of the South African ghettos is related to the process of socio-cultural and ethnic segregation perpetrated by colonialism, which incur a particular organization of these spaces. This organization happened in the structural part, characterizing types of constructions symptomatic of the effects of discriminatory action existing in modern societies. This architecture of exclusion is a nuisance for many residents of the formal cities who see it as a blot in their developmental urban project; even though it presents itself as a center of empowerment for its residents. This production aimed to show, through an approach based on bibliographic review, how the physical structures of the Brazilian favelas and the South African ghettos are constituted, characterizing the architecture of exclusion. It also sought to show how these dwellings are characterized as manifestations of the identity of their residents to the constant attempt to erase and minimize their presence and social participation.

Key-words: Marginal urban areas. Brazil and South Africa. Segregation. Representativeness.

Resumo

La stereotipigo de loĝantoj de brazilaj ladurboj kaj de sud-afrikaj getoj estas ligita al la procezo de soci-kultura kaj etna segregacio efektivigita de koloniismo, kio kaŭzis apartan organizadon de tiuj spacoj. Tiu organizado okazis en la struktura flanko, kaj karakterizas tipojn de konstruaĵoj, kiuj estas simptomaj pri efikoj de diskriminacia ago ene de la modernaj socioj. Tiu arkitekturo de mal-inkluzivigo ĝenas multajn loĝantojn de la formalaj urboj, kiuj ĝin vidas kiel makulon en sia disvolvisma urba projekto — eĉ se ĝi prezentiĝas kiel ŝirmejo, kie ĉe loĝantoj okazas plifortiĝo de memregado. Per ĉi tiu laboro oni intencis montri, surbaze de bibliografia esplorado, kiel formiĝas la fizikaj strukturoj de brazilaj ladurboj kaj de sud-afrikaj getoj, tiel karakterizante arkitekturon de mal-inkluzivigo. Ĝi celis montri ankaŭ tion, kiamaniere tiuj loĝlokoj prezentas sin kiel manifestiĝoj de identeco de siaj loĝantoj antaŭ la konstanta klopodo elviŝi kaj senvalorigi ties ĉeeston kaj socian partoprenon.

Ŝlosilvortoj: Margenaj urboregionoj. Brazilo kaj Sud-Afriko. Segregacio. Rezententeco.

Introdução

Há muito tempo as favelas brasileiras são caracterizadas sob estereótipos como o da marginalidade, o da extrema pobreza e até mesmo o de um subcultura ou de uma cultura estagnada (daí o uso recorrente do termo em inglês *slum*, que atrela a ideia de favela à violência, à pobreza e às drogas (GARRAHAN, JONES E OWUSU, 2015); mas além dessas imagens, divulga-se sobremaneira a ideia de que a favela é povoada majoritariamente por negros e que boa parte deles está inserida nessa marginalidade. Algo similar acontece com a concepção dos guetos em alguns países africanos, como a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

África do Sul, por exemplo. Oriundos – a maior parte deles – do período do *Apartheid*, regime de segregação racial que separava negros e brancos, muitos guetos sul-africanos ainda são concebidos como lócus de miseráveis e rebeldes, reduto dos que estão à margem do projeto desenvolvimentista pelo qual passa muitas nações africanas, como o país em questão.

Não obstante, então, a distância geográfica e mesmo cultural entre contextos como Brasil e África do Sul, pode-se dizer que os modos como se estabeleceram a favela e o gueto são muito próximos e possuem muita coisa em comum, a começar pelo passado de sujeição ao colonizador europeu que muito colaborou para a exclusão do negro – que, por conta disso, destinou-se às áreas marginais das aglomerações urbanas. Assim, sendo resultados da mesma discriminação, as favelas brasileiras e os guetos sul-africanos caracterizaram-se como símbolos das desigualdades sociais e, principalmente, étnico-raciais, bem como o “efeito colateral” do progresso urbano insuflado pela ideologia capitalista difundida pelas grandes nações – primeiramente europeias e hoje pela potência americana, os Estados Unidos; um progresso que privilegiou e privilegia efetivamente uma pequena parcela da população. Essa caracterização expressou-se de forma peculiar nas organizações sociais, políticas, culturais e estruturais tanto das favelas quanto dos guetos, evidenciando uma identidade própria de cada um desses espaços; identidade esta que, inclusive, passou a ser discutida e ressemantizada na tentativa de desconstruir os estereótipos pejorativos atrelados a essas localidades.

Assim, no que se refere à constituição, disposição e edificação física das favelas e dos guetos africanos, o presente trabalho buscou evidenciar a composição da arquitetura da exclusão, mostrando como as particularidades desses arranjos estruturais se justificam como consequências de um processo histórico de separação, apagamento e minimização social. Pretendeu, ainda, mostrar como, não obstante o caráter marginal – em todos os sentidos – atribuídos ao gueto e à favela, muitos de seus habitantes aderiram a um proselitismo local, a uma espécie de defesa e de orgulho estrutural emanado por um conjunto de vozes de resistência que se afinam justamente por partirem do mesmo local de fala; é o gueto e a favela que determinam, portanto, o tom de seus discursos.



1. A arquitetura da exclusão: a favela e o gueto

1.1 A favela brasileira: o mundo paralelo do morro

Pensando na dimensão das favelas brasileiras – cuja totalidade de habitantes ultrapassaria (cerca de 12 milhões) até mesmo o número de moradores em estados como o Rio Grande do Sul, o quinto maior da federação (MEIRELLES; ATHAYDE 2014) –, é comum se questionar onde e como elas começaram. Segundo Garrahan et al. (2015), as favelas surgiram no final do século XIX, oriundas de um processo de importação de negros que foram escravizados perpetrado em grande escala pelo Brasil entre os anos de 1532 e 1888, ocasião em que se deu a abolição da escravatura; o país foi o último da América Latina a decretar a libertação de homens e mulheres escravizados em seu território. (GARRAHAN et al., 2015). Muitos desses indivíduos, tendo passado a vida inteira ou boa parte dela à mercê de seus antigos donos, não possuíam relacionamentos externos nem qualificação efetiva para pleitearem trabalhos que lhes rendessem ganhos suficientes para estabelecerem propriamente uma moradia. Além disso, havia certo preconceito por parte dos ex-donos de escravos e de muitas pessoas em empregar ex-escravos, evidenciando o ranço da não aceitação da abolição ou, o que é pior, da não concepção do negro como indivíduo livre e possuidor de direitos – inclusive, o de trabalhar. Assim, muitos desses sujeitos, sem dinheiro e (literalmente) sem espaço na sociedade, passaram a viver em agrupamentos informais. Mas, segundo Bueno (2018), o primeiro assentamento informal – o primeiro a ser denominado como favela – de que se tem notícia foi o antigo Morro da Favela, formado por soldados ex-combatentes da Guerra de Canudos, confronto ocorrido entre 1896 e 1897 no interior da Bahia. Esses homens foram levados do Rio de Janeiro para o nordeste para lutarem contra os ditos rebeldes sertanejos sob a promessa de receberem um pedaço de terra para construírem suas casas. Ao regressarem, após aniquilarem muitos dos seguidores do famigerado Antônio Conselheiro, boa parte desses soldados se deu conta de que a promessa que lhes foi feita não seria cumprida e posicionaram-se em frente ao Ministério da Guerra para protestar. Como suas reclamações não foram atendidas, estabeleceram-se no antigo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Morro da Providência, o qual passaram a chamar de Morro da Favela, em menção a uma planta resistente e espinhosa (a dita mandioca-brava) que encontraram na região de Canudos. Para tanto, diz-se que eles valeram-se de pedaços de caixas de madeira para construir suas acomodações no morro, já que seus recursos eram ínfimos. (BUENO, 2018).

Juntaram-se aos ex-soldados, então, mulheres que prestavam serviços como os de lavar, passar, cozinhar – algumas delas os haviam acompanhado em Canudos com essa finalidade, outras tornaram-se suas esposas, amantes, etc.; assim como moradores da zona rural, tocados pela esperança de uma vida melhor na cidade, e os já citados ex-escravos, deslocados da urbanização que crescia dia após dia. (GARRAHAN et al., 2015). Como as favelas não eram (e ainda não são) regulamentadas pelos governos locais, muitos espaços eram ocupados pelos indivíduos e por famílias inteiras. Por isso, a prática tornou-se comum em cidades que se configurariam grandes metrópoles, como o Rio de Janeiro. Daí o espalhamento desse tipo de aglomeração, atrativas também por caracterizarem-se como moradias baratas. (GARRAHAN et al., 2015).

Assim, por conta do estabelecimento “irregular” e “livre”, as favelas passaram a ser confundidas com os ditos assentamentos precários, sendo, inclusive, definidas como uma de suas modalidades, como se pode ver na definição de Queiroz Filho (2015):

A expressão “assentamentos precários”, por exemplo, foi adotada pela nova Política Nacional de Habitação (PNH) para caracterizar o conjunto de assentamentos urbanos inadequados ocupados por moradores de baixa renda (Brasil, 2010). Inclui: cortiços, loteamentos irregulares de periferia, favelas e assemelhados, além dos conjuntos habitacionais degradados. Ainda conforme Brasil (2010), os assentamentos precários são porções do território urbano com dimensões e tipologias variadas, que têm em comum:

- O fato de serem áreas predominantemente residenciais, habitadas por famílias de baixa renda.
- A precariedade das condições de moradia, caracterizada por inúmeras carências e inadequações, tais como: irregularidade fundiária; ausência de infraestrutura de saneamento ambiental; localização em áreas mal servidas por sistema de transporte e equipamentos sociais; terrenos alagadiços e sujeitos a riscos geotécnicos. (QUEIROZ FILHO, 2015, p.341).

O autor ainda diz que O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) caracterizará as favelas de modo mais específico, denominando-as de “aglomerados de domicílios subnormais” (QUEIROZ FILHO, 2015, p.341). As favelas, então, são tidas



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

como “[...] um conjunto de, no mínimo, 51 domicílios, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terrenos de propriedade alheia (pública ou particular) dispostos com frequência de forma desordenada, densa e carentes de serviços públicos essenciais.” (QUEIROZ FILHO, 2015, p.341).

Outros autores apresentaram definições semelhantes, mas o que se pode notar entre todas elas é o tom de inferiorização – ainda que o eufemismo o disfarce – em muitas delas. Para Ferreira (1985), por exemplo, favela é um “conjunto de habitações populares, em geral toscamente construídas e usualmente deficientes de recursos higiênicos” (FERREIRA, 1985, p. 44). Segundo Parisse (1969), a favela é “habitação pobre, precária, agrupamento em 15 ou 20 unidades, no mínimo, instalada em terreno não utilizado pela construção organizada, isto é, fora da especulação imobiliária”. (PARISSE, 1969, p. 25). Por sua vez, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada diz que o termo “caracteriza-se pela precariedade das condições de habitabilidade, tanto no que se refere à moradia (construções feitas com materiais perecíveis), como à oferta de infra-estruturas básicas (saneamento e drenagem), à ocupação (morfologia e tipologia) e à propriedade da terra.” (IPEA, 2001, p. 212).

A favela também é denominada em função de irregularidades quanto ao seu estabelecimento físico, a saber: quanto à questão da propriedade – muitos terrenos são ocupados pelos futuros moradores, podendo ser tais localidades públicos ou privados; quanto à legislação de edificações, pois as construções não seguem os padrões previstos nos códigos próprios de obras prediais, determinando-se por questões como o espaço ocupado ou posteriormente adquirido pelo morador na ocasião da construção, os recursos de que ele dispõe, o número de membros de sua família, a finalidade da construção; no que se refere ao solo e ao parcelamento do solo, o que quer dizer que, muitas vezes, não são analisadas, antes do estabelecimento dos moradores, questões topográficas e de possibilidade de uma fundação segura do imóvel em determinada localidade – o que é ilustrado pela presença de construções em encostas ou áreas de risco em morros. (QUEIROZ FILHO, 2015).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

No que tange à composição das construções/moradias presentes na favela, o que, de certa forma, se justifica por um início pautado na precariedade, Taschner (2001, p.13) citado por Queiroz Filho (2015, p. 342) afirma que favela é

[...] *“todo o conjunto de unidades domiciliares constituídas de madeira, zinco, lata, papelão ou alvenaria, em geral distribuídas desorganizadamente em terrenos cuja propriedade individual do lote não é legalizada para aqueles que os ocupam”* [...] para as pesquisas de 1973, 1975, 1980, 1987 e 1993, definiu-se como favela quando havia no mínimo 2 unidades habitacionais com as características mencionadas (TASCHNER (2001, p.13) citado por QUEIROZ FILHO (2015, p. 342). [grifos nossos]

Vê-se, então, uma variabilidade nos diferentes tipos e constituições das casas. Algumas delas, inclusive, recebem nomes característicos, como barracos – bastante populares no âmbito da favela. Isso pode se dar em função do que Burgos (2002) vai dizer ao mencionar que: “[...] o complexo cultural-institucional da favela não é indiferente à impressionante reprodução dos padrões de desigualdade da sociedade brasileira.” (BURGOS, 2002, p. 24). Para o autor, nem todos os moradores vivem nas mesmas condições, chegando a caracterizarem – muitos deles – uma condição socioeconômica melhor do que a de muitas pessoas que vivem nas cidades ditas convencionais. Daí, possivelmente, os extremos entre a existência de construções de papelão e outras de alvenaria, por exemplo, configurando uma versão menor da dita arquitetura da exclusão. A propósito dos materiais, outra questão pertinente de ser apresentada é a de que:

Os materiais construtivos das casas devem obedecer a três critérios principais: baixo custo, leves o suficiente para serem carregados nas costas dos pedreiros e pequeno o bastante para passar pelas vielas da favela. Como resultado, todas as casas são construídas com tijolos, pilares de concreto compõem a estrutura, as lajes são de vigotas e blocos cerâmicos e a cobertura quase sempre em telhas de amianto. (VEYSSEYRE, 2014, online).

Mas algo relevante a relatar, sobretudo no que concerne à arquitetura, é o processo de transposição das casas de madeira para as de alvenaria. Isso se deu pelo fato de que muitos moradores das favelas eram trabalhadores da construção civil nas ditas cidades formais, o que os influenciava a reproduzir em suas habitações o que aprendiam nos canteiros de obras, ressignificando as técnicas de construção em seus espaços. (CORRÊA, 1997). Vale salientar, no entanto, que muitas prescrições apontadas nos



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

códigos urbanísticos que orientavam as obras da construção civil não eram consideradas em muitas construções na favela, a saber: a consideração de certa dimensão de escadas e vãos de iluminação e de ventilação; o não estabelecimento de banheiros voltados para cozinhas e salas, ou mesmo de janelas em quartos; além de outras proposições, como as que se referem ao conforto térmico, por exemplo (CORRÊA, 1997). Apesar disso, o bom senso prevalece em muitas situações, por isso, como grande parte das construções são verticais, deve-se manter a distância de pelo menos um metro entre as casas, evitando, inclusive, obstruir a vista dos moradores vizinhos, ou, por outro lado, abrir janelas que deem diretamente para a residência dos outros. Sobre as construções verticais, aliás, elas são um “símbolo” de prosperidade para os moradores, pois evidenciam o desenvolvimento econômico que lhes permite aumentar suas casas. Isso, inclusive, passa a ser um propósito familiar, que, muitas vezes, passa de pai para filho: o morador constrói sua residência estabelecendo uma laje, uma cobertura simples sobre a qual ele ou um descendente construirão outro piso. Uma vez prontas essas instalações em níveis, elas podem ser divididas entre a própria família, alugados os cômodos para os parentes ou destinadas para fins comerciais. (VEYSSEYRE, 2014).

Em função, então, de suas particularidades, a favela passa a configurar uma espécie de mundo paralelo ao dito “asfalto” (cidades formais), sobretudo no que se refere à sua configuração territorial. Aliás, segundo Burgos (2002), é isso que a particulariza em relação à cidade formal, mais do que seus próprios moradores, uma vez que, para o teórico, eles se integram social, cultural e politicamente à cidade formal.

É relevante mencionar também que o paralelismo que coloca a favela como um mundo à parte, específico e complexo, é o mesmo paralelismo que se evidencia nas relações entre os moradores, reflexo da “irregularidade” que se vê na estruturação física. Em outras palavras, do mesmo modo que o poder público e, propriamente, os códigos urbanísticos, não são implementados nos espaços da favela, expandindo-se esta de acordo com suas próprias organizações internas, também os arranjos sociais seguem uma lógica própria, o que se evidencia no estabelecimento de “administrações simultâneas”. Estas são representadas por associações de moradores, dirigidas – boa parte delas –, aliás, segundo Burgos (2002), por indivíduos que funcionam mais como



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

cabos eleitorais de homens e mulheres que atuam na política pública institucionalizada na venda/troca de favores do que propriamente como líderes comunitários. Por conta disso também, com a difusão do tráfico de drogas em muitos pontos dessas localidades, outro “sistema de gerência” foi constituído, caracterizando-se os chefes desse ramo como uma espécie de mantenedores da população, inclusive, na “observação e arbitragem” das associações de moradores, de modo que elas, de fato, representem os interesses da população e não de indivíduos externos. (BURGOS, 2002).

Considerando a favela dessa forma, pode-se correr risco de querer propor uma “adequação”, uma “normalização”, uma “regularização” a ela, tanto em seus aspectos sociais quanto estruturais, o que na verdade, seria uma intervenção autoritária (e violenta, sem dúvida), segundo Araújo (2003), uma vez que a forma da organização das favelas é, como já sugerido, uma expressão estética de sua complexidade e pluralidade histórica, cultural, social e política. Como indica Araújo (2003), pela leitura que faz do trabalho de Jacques Derrida, o arranjo da favela ultrapassa as proposições arquitetônicas convencionais, pois boa parte das habitações foram ou são construídas a esmo, de acordo com a circunstância, com a possibilidade, como se pode inferir pela observação de construções como as apresentadas nas imagens a seguir:

Figura 1: **Imagem da Favela I.**



Fonte: **Projeto (2020).**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Figura 2: **Imagem da Favela II.**Fonte: **Projeto (2020).**

A favela, então, concebeu-se sem planejamento de tempo e espaço,

[...] trata da arquitetura do acaso, da coleta e reciclagem aleatória do material empregado na construção do abrigo do favelado. Caracterizado por uma reconstrução sem fim, sua temporalidade de construir, sempre incompleta, aproxima-se da experiência da bricolagem - cuja poesia vem justamente da incompletude [...]. Acontecimento, repetição, *différance*, alteridade, são conceitos apropriados para contrapor à produção dos arquitetos, que “especializam o tempo”, com a dos favelados que “temporalizam o espaço”. Se o projeto dos arquitetos é repetição, é a repetição da diferença, noção de Fragmento, que se aplica à favela (ARAÚJO, 2003, p. 122-123).

Por isso, sua arquitetura própria, uma arquitetura da exclusão, é mesmo a arquitetura da diferença, a qual é ativa e cujo metabolismo acompanha as mesmas dinâmicas individuais e coletivas que configuram a vida de seus moradores. E, para além de um exotismo e da eventual pejoratividade em tomar a favela como um cortiço, como o de Aluísio Azevedo, vale dizer que não são as pessoas que pura e simplesmente



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

compõem o grande organismo favela, mas, mais do que isso, é este organismo que concorre positivamente, acredita-se, para a delineação da identidade e da história de cada um.

1.2 O gueto sul-africano: os resquícios urbanísticos do *Apartheid*

Falar das implicações do *Apartheid* é uma empreitada que demandaria não só umas, mas várias investigações específicas sobre o assunto, em virtude das consequências catastróficas advindas desse trágico episódio na história da humanidade. No entanto, considerando a perspectiva da arquitetura, buscou-se aqui mostrar como os guetos sul-africanos se estabeleceram em função de um processo de segregação que, posteriormente, em um exercício antropofágico, resultou em uma organização não só estrutural, mas identitária, tal qual se deu com as favelas brasileiras.

Segundo Silva (2006), o *Apartheid*, então, caracterizou-se como uma política de separação entre brancos e negros (inclusive, pela catalogação racial de crianças recém-nascidas) instalada na África do Sul e que durou quase cinco décadas. A minoria branca, advinda do processo de colonização, perpetrado, sobretudo, pelos ingleses, detinha o poder político e econômico e subjuguava a população negra, que deveria subordinar-se às regras separatistas; entre outras coisas, elas proibiam o voto, a aquisição de terras pelos negros e seu relacionamento sexual e afetivo com os brancos, bem como os obrigava a viver em áreas demarcadas dos territórios (ao mesmo tempo em que os bania dos espaços frequentados por brancos, estimulando, ainda, as separações tribais a fim de enfraquecer eventuais agrupamentos e possíveis levantes contra o poderio de uma elite branca). Esse cenário de discriminação só passou a ter um fim com a luta e o trabalho de Nelson Mandela, líder de um levante negro não-violento que, após passar vinte e sete anos na prisão por conta de um julgamento duvidoso, tornou-se presidente da África do Sul. (SILVA, 2006). Não obstante o fim do *Apartheid*, alguns resquícios de sua existência ainda se manifestam na África do Sul, como se vê em Silva (2006):

Entre 1948 e 1994, o Partido Nacional, dominado por brancos africânderes, classificou a população oficialmente em brancos, africanos, indígenas e de cor, criando fronteiras raciais estritas em cada esfera da vida social:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

padrões residenciais, distribuição e organização ocupacionais. Desde o desmantelamento do apartheid, com a eleição, em 1994, do Congresso Nacional Africano (CNA), os negros, em particular os africanos, vêm ganhando cada vez mais acesso ao poder político, mas a riqueza permanece concentrada entre os brancos, e os negros estão sobre-representados entre os segmentos mais pobres. (SILVA, 2006, p. 137) [grifo nosso]

Os guetos, ou os chamados *townships* (ou *innercities*, em algumas cidades europeias, por exemplo), constituíram-se, então, como espaços de reunião e moradia de negros que eram proibidos de residirem e de circularem por lugares frequentados por brancos; caracterizaram-se, então, como lócus de aglomeração de muitos militantes da causa contra a segregação.

Figura 3: Área de moradias precárias, em Joanesburgo, África do Sul.



Fonte: Pena (2018).

Talvez o mais famoso deles seja o bairro de Soweto (junção das sílabas iniciais de South Western Townships), em Joanesburgo, conhecido por ser também o reduto das primeiras lutas políticas na época do *Apartheid* (destaque para a Revolta de Soweto, em meados de 1976). Não obstante contar com cerca de quatro milhões de habitantes, em um país que se encontra em franco desenvolvimento econômico, muitos moradores de Soweto vivem ainda em condições de profunda precariedade, sem ter nem mesmo acesso a serviços como energia elétrica, saneamento básico e educação pública. Muitas pessoas ainda residem em barracos de madeira, sendo, muitas vezes, acometidos por incêndios que se alastram rapidamente pelo entorno, haja vista a proximidade e a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

constituição similar das casas (algo bastante recorrente também em guetos da Cidade do Cabo, por exemplo). Por conta desses incidentes, iniciativas governamentais foram implementadas e passaram a ser construídas casas de alvenaria resistentes ao fogo. Isto, porque tais habitações são feitas com fibra de cimento – cimento reforçado com fibra de vidro; popular por ser de fácil manipulação e transporte, por ser resistente ao mofo, cupins e fogo, bem como por bloquear a umidade –, que resiste por 45 minutos à exposição às chamas, permitindo que o morador retire os móveis e outros itens de valor. As casas são construídas rapidamente, de modo geral, e vendidas a preços acessíveis para a população. (LUZ, 2013).

Apesar das ações políticas, muitos moradores, sobretudo, os jovens, continuam se levantando contra o governo, pois atestam que a subjugação negra ainda permanece, à medida que lhes são negadas a igualdade e a efetividade no acesso aos direitos, bens e serviços e, principalmente, ao emprego e à dignidade. (GASCÓN, 2014). As manifestações também são provocadas pela corrupção crescente no país, a qual, segundo Gascón (2014), é praticada por governantes oriundos do Congresso Nacional Africano, participante da derrubada do *Apartheid*. Com isso, o problema das desigualdades socioculturais (e porque não dizer étnicas) só aumentaram, uma vez que a demanda por moradia digna, por exemplo, era maior do que a capacidade de atendimento do governo. Por essa razão, alternativas temporárias – mas que acabaram se tornando permanentes para muitos – foram adotadas, como a construção de casas de chapas, organizadas em filas e separadas por pequenas ruas, construções estabelecidas em regiões como a Cidade do Cabo; Blikkiesdorp é um desses bairros de habitação temporária:

Comparado com os bairros de barracos tradicionais, onde as construções se amontoam de forma caótica, em Blikkiesdorp as estruturas de chapa são ordenadas em fileiras separadas por ruas, em bairros do A ao Q, uma estrutura de um cômodo por família, uma torneira e uma latrina para cada quatro. Mais de 1.200 habitantes. Oficialmente é um refúgio criado pela Cidade do Cabo para famílias sem moradia, até que o governo sul-africano lhes construa uma. Chama-se campo de alojamento transitório, embora ninguém saiba quantos anos terá de viver nesse povoado de alumínio. (LADEM, 2010, online).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A forma como muitas das aglomerações sociais formadas por negros (mas também por muitos brancos, na atualidade) se apresentam, portanto, em muitas localidades na África do Sul caracteriza uma precariedade e indica, de certa forma, a continuidade da separação, só que com um cunho mais sociopolítico. Isto, por conta da evidente negligência com que é tratada a questão da falta de acesso a bens e serviços básicos por parte desta população; bem como pela conclusão de que muitas dessas aglomerações são, na realidade, a fatura “negativa” de um processo de colonização tardiamente finalizado e que acabou por deixar sequelas irreparáveis – milhares de habitantes relegados geográfica, social, cultural e economicamente à margem da sociedade. Por isso é que interessa tanto saber como o gueto sul-africano, assim como ocorre com a favela brasileira, encerra um tipo de amálgama identitário inerente aos seus moradores, uma forma de resistência que passou a ser tão expressiva (não só pela presença do gueto, mas também de outras formas de estabelecimento estrutural do negro) a ponto de suscitar nomenclaturas como *urbanismo negro* (GOODWIN, 2011, online).

2. A favela e o gueto como espaços de resistência e de representação identitária

Ao proceder à breve pesquisa teórica para a escrita desse trabalho, não raro deparou-se com uma série de perspectivas que vitimizam ou, pelo menos, sugerem um compadecimento em relação ao morador tanto da favela quanto do gueto pelo simples fato de lá residirem. Em uma das fontes visitadas, inclusive, passível da interatividade por meio de comentários (o que é bastante comum no contexto das mídias sociais que também concorrem para a produção e difusão do saber na atualidade), um dos colaboradores atestou a necessidade de se adequar as favelas às normas urbanísticas, sociais e outras tantas, chegando mesmo a sugerir o seu fim. Esse tipo de pensamento é compreensível (mas não aceitável) à medida em que se observa, como atesta Goodwin (2011), que para muitos a favela e mesmo o gueto – não obstante sua ressemantização turística (até um pouco exótica, diga-se de passagem) – são vistos, assim como seus habitantes, como uma mancha na urbanidade das cidades.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Existem alguns trabalhos positivos e construtivos sobre a guetificação, mas de qualquer forma é uma perspectiva limitada, porque mesmo em sua forma mais positiva, coloca a presença negra como uma mancha na paisagem. O gueto é visto como um espaço não produtivo, um tipo de problema, e o sujeito negro é frequentemente construído como uma espécie de vítima, um objeto a ser estudado. (GOODWIN, 2011, online).

Mas muitas dessas abordagens teóricas se tornam improcedentes à medida que se estabelecem apenas sob a perspectiva de favela e gueto como lócus de marginalizados, de indivíduos segregados por alguma razão (social, étnica, cultural, econômica, pela cor da pele) em uma dita “cidade formal” ou em uma urbanidade convencional. Dito desse modo até parece que muitas dessas pessoas estão ali por falta de opção ou que lhes é estranho viver nesses territórios. Mas, por mais que seja difícil entender, para muitos, aquela localidade é sua única zona de conforto, é o único berço que (re)conhecem. O fato de insubordinarem-se contra a exploração, contra a corrupção e contra a negação de direitos que tornam suas vidas mais difíceis não quer dizer que reneguem, necessariamente, o lugar onde vivem. Para muitos, inclusive, o espaço de onde falam lhes autoriza um discurso – que vem do morro ou do mangue – para reclamar seus direitos e, sobretudo, para se expressarem em quaisquer instâncias, em quaisquer situações; o que caracteriza um jeito de ser e um jeito de viver que não requerem mudanças, justamente porque evidenciam uma identidade em relação a outros indivíduos, como os do asfalto, por exemplo:

Quanto mais a favela é “favela”, mais ela deixa de ser mero aglomerado habitacional, consolidando em seu interior um microsistema sociocultural, organizado a partir de uma identidade territorial, fonte de um complexo de instituições locais e de interações sempre particularizadas com as instituições das cidades. (BURGOS, 2002, p.22).

Uma identidade que explicita a influência e a pertença local, como se vê no trecho do Prefácio da coletânea de contos *Os ricos também morrem*, do escritor paulistano Ferréz, autodenominado escritor da favela:

Eu tenho um prefácio a fazer, uma responsabilidade a cumprir. Descendo a estrada de Itapecerica para o Jardim Amália, ia repetindo a frase, do mesmo jeito que criei todos os contos para o livro. Agora eu tinha um prefácio a fazer, e estava fazendo do mesmo jeito que havia escrito cada texto, jogando as palavras nas vielas, pronunciando as frases pelos becos, as mesmas palavras que lambiam os barracos de madeira, que também escorriam como a água que desce para o córrego. (FERRÉZ, 2015, p.7).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Trata-se mesmo de uma forma de resistência que, repete-se, não obstante as dificuldades prementes de cada um desses espaços, se evidencia contra uma tentativa de homogeneização, o que não é nem um pouco possível e chega a ser utópica, haja vista a diversidade mesmo dentro das ditas sociedades formais.

No que tange à arquitetura, propriamente, pode-se dizer que a presença de guetos e favelas é, portanto, uma das mais férteis manifestações do que se poderia chamar de *urbanismo negro*, para usar o termo de Goodwin (2011):

Urbanismo negro pode ser pensado como uma maneira de compreender o lado produtivo da presença negra. Por produtivo eu não necessariamente quero dizer “positivo” – é dialético e cheio de contradições. Há muita miséria, muitos problemas com a “patologia do gueto”, não nego isso. Mas o outro lado desta dialética é uma energia mais positiva, criativa e afirmativa que é o produto desta mesma desvantagem e marginalidade. Esses dois fenômenos não podem existir um sem o outro. (GOODWIN, 2011, online).

Essas construções são, pois, profícuas e dialógicas formas de reflexão, de discussão e de representação da pluralidade da urbanidade que, na realidade, é muito mais “informal” na atualidade, no que se refere à sua multiplicidade.

Considerações Finais

É sabido que as desigualdades sociais correspondem à realidade em muitas nações no mundo todo, podendo ser maior ou menor acentuadas nos diferentes países. No entanto, ao analisar as similaridades entre as dificuldades para a manutenção da vida digna e questões concernentes à estereotipação popular associadas aos moradores tanto das favelas brasileiras quanto dos guetos sul-africanos, pode-se concluir que isso se dá pelo fato de ambos os contextos partilharem o mesmo passado histórico de exploração colonial.

Como se pode detectar em outras partes do mundo que também passaram pela triste experiência da colonização predatória, Brasil e África do Sul, reservadas as suas particularidades, sofreram algumas das mais cruéis formas de subjugação humana, a escravidão e a subalternação em função da cor da pele e, mais do que isso, da ganância exploratória que se valeu da justificativa da raça/etnia para assaltar vidas e territórios



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

inteiros. Como reflexo disso, os guetos e as favelas se estabeleceram como reduto dos marginalizados, dos descartados, dos desajustados, dos esquecidos, os quais, haja vista o hiato cada vez mais crescente entre as diferentes classes sociais, aumentaram proporcionalmente ao desejo desenvolvimentista que afetou também esses territórios (seus governantes e elites). No entanto, para a apresentação de uma [suposta] urbanidade harmônica, condizente com esse novo cenário progressista, ostentado pelas grandes cidades, o aspecto de uma cidade “formal”, “normal” e livre das manchas sociais, culturais, econômicas e arquitetônicas marginais se faz necessário; daí o incômodo que a favela e o gueto promovem para muitos dos ditos habitantes do asfalto. Um incômodo que tornou-se marca de identidade e de resistência para muitas dessas populações.

Assim, a favela e o gueto se fazem perceptíveis por um discurso e desenho próprios, que delata uma história de subordinação que impossibilitou o acesso igualitário entre brancos e negros aos mesmos espaços de uma sociedade hoje orientada para/pelas elites, inclusive governamentais. Um discurso que é audível, mas também provocativamente imagético, expresso pelas tortuosas linhas estruturais da arquitetura da exclusão que se impõe à modernidade urbana.

RERÊNCIAS

ARAÚJO, Anete. “Estética da Ginga. A arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica”. Resenhas. *In Revista de Arquitetura e Urbanismo*, v.6, n.1, p.122-123, 2003.

PROJETO. Imagem de Favela I. *In Arquiteto desenvolve soluções para melhorar conforto ambiental em favelas*. Disponível em:<
<https://revistaprojeto.com.br/noticias/arquiteto-cria-solucoes-para-melhorar-conforto-ambiental-em-favelas/>>. Acesso em 22.07. 2020.

_____. Imagem de Favela II. *In Arquiteto desenvolve soluções para melhorar conforto ambiental em favelas*. Disponível em:<
<https://revistaprojeto.com.br/noticias/arquiteto-cria-solucoes-para-melhorar-conforto-ambiental-em-favelas/>>. Acesso em 22.07. 2020.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

BUENO, Eduardo. **A história da primeira favela do Brasil**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9fx9p-tvD0s>. Acesso em 20.09.2018.

BURGOS, M. B. **A Utopia da Comunidade: Rio das Pedras, uma favela carioca**. Rio de Janeiro: Editora PUC – Rio/ Loyola, 2002.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1997.

FERREIRA, I. C. B. O processo de urbanização e a produção do espaço metropolitano de Brasília. In: PAVIANI, A. (Org.) **Brasília: ideologia e realidade, espaço urbano em questão**. São Paulo: Projeto, 1985, p 43-56.

FERRÉZ. **Os ricos também morrem**. São Paulo: Planeta, 2015.

GARRAHAN, Sara; JONES, Julia; OWUSU, Jay. **O que é favela?** 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sxwTqGzCUyc>. Acesso em 20.09. 2018.

GASCÓN, Marcel. **Guetos sul-africanos voltam a ferver 20 anos após apartheid**. 2014. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/mundo/guetos-sul-africanos-voltam-a-ferver-20-anos-apos-apartheid/>>. Acesso em 20.09.2018.

GOODWIN, Paul. **Urban Africa: Office/MA, Urbanismo Negro**. 2011. Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/cidade/urban-africa-officema-urbanismo-negro>>. Acesso em 20.09.2018.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Gestão do uso do solo e disfunções do crescimento urbano: instrumentos de planejamento e gestão urbana em aglomerações urbanas. Uma Análise comparativa**. V.1. Brasília: IPEA, 2001, p. 212.

LADEM. LABORATÓRIO DE DEMOGRAFIA E ESTUDOS POPULACIONAIS. **Milhares de sem-teto sobrevivem em casebres de alumínio na África do Sul**. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ladem/2010/05/15/milhares-de-sem-teto-sobrevivem-em-casebres-de-aluminio-na-africa-do-sul/>>. Acesso 20.09.2018.

LUZ, Natália da. **A busca por alternativas que amenizem as fragilidades das favelas sul-africanas**. 2013. Disponível em: <<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/a-busca-por-alternativas-que-amenizem-as-fragilidades-das-favelas-sul-africanas>>. Acesso em 20.09.2018.

MEIRELLES, Renato; ATHAYDE, Celso. **Um país chamado favela: a maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira**. São Paulo: Gente, 2014, 167 p.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

PARISSE, L. **Favelas do Rio de Janeiro: evolução – sentido.** Rio de Janeiro: Caderno do CENPHA 5, 1969, p. 231.

PENA, Rodolfo F. Alves. Área de moradias precárias, em Joanesburgo, África do Sul. *In* **Urbanização na África.** Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/urbanizacao-na-Africa.htm>>. Acesso em 12.10.2018.

QUEIROZ FILHO, Alfredo Pereira de. As definições de assentamentos precários e favelas e suas implicações nos dados populacionais: abordagem da análise de conteúdo. *In* **Urbe - Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 7, n.3, p.340-353, set./dez. 2015.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. *In* **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, v. 18, n. 2, p.131-165, nov. 2006.

VEYSSEYRE, Solène. **Estudo de caso: as regras tácitas na construção de favelas.** 2014. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/625874/estudo-de-caso-as-regras-tacitas-da-construcao-nas-favelas>>. Acesso em 20.10. 2018.

Recebido em: 19/07/2020
Aprovado em: 05/10/2020
Publicado em: 28/12/2020



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Abordagens sobre o Preconceito Linguístico na Produção Acadêmica: uma revisão sistemática de literatura

Approaches on Linguistic Prejudice in Academic Production: a systematic literature review

Alproksimiĝo al Lingva Prekoncepto en Akademia Produktado: sistema literatura revizio

Juliana Moratto⁶⁴

Resumo

Dentre os assuntos mais abordados em linguística, um deles merece especial atenção pela sua presença constante na rotina escolar, no inconsciente popular e na fala dos brasileiros. Este artigo contempla informações sobre as produções acadêmicas mais relevantes dos últimos dez anos sobre o tema do preconceito linguístico. As discussões acerca do objeto circulam mais rotineiramente entre os professores de Língua Portuguesa, ainda assim podem estar presente no discurso de outros profissionais da educação pelo fato de atingir diretamente a linguagem e o ensino de línguas. Ademais, muitos concordam que os debates são extremamente necessários para conhecer as consequências negativas propostas pela prática e da rotulação, e propor estratégias de embate no intuito de amenizar os problemas já existentes. Para levantar os dados que comporão o *corpus* deste, fez-se uso da estratégia de revisão sistemática de literatura proposta por Kitchenham (2004). Como subsídio teórico destacam-se os conceitos de preconceito adotado por Allport (1971), de preconceito linguístico proposto por Bagno (2007) e de normas amparados por Faraco (2002). O levantamento visa detalhar as produções acadêmicas do Banco de Dados da Capes de Teses e Dissertações e do Banco de Dados de Artigos e Periódicos e apresentar uma visão ampla de como a academia brasileira está conduzindo as discussões. Os resultados caminham para um número reduzido de produções, onde a maioria enfoca questões relativas ao campo educacional.

Palavras-chave: Preconceito linguístico. Sociolinguística. Crenças e atitudes.

Abstract

If one takes into consideration the most discussed topics in linguistics, there is one that deserves special attention for its constant presence in the school routine, in the unconscious biases and in the speech of Brazilians, which is the linguistic prejudice. This article includes information about the most relevant academic production over the

⁶⁴ Docente de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no IFPR Campus Ivaiporã. Mestre em Ensino (PPGEN/UENP). Doutoranda em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEL).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

past ten years on this topic. Discussions about it are routinely held among Portuguese language teachers, yet they can be present in the discourse of other education professionals because linguistic prejudice directly affects language and language teaching. In addition, many agree that debates are extremely necessary to find out the negative consequences of such practice and also of labeling, and to propose coping strategies in order to mitigate the problems that already exist. In order to collect the data that will make up the corpus, the systematic literature review proposed by Kitchenham (2004) has been used. As theoretical support, the concepts of prejudice adopted by Allport (1971), linguistic prejudice proposed by Bagno (2007) and norms supported by Faraco (2002) stand out. This research aims to detail the academic productions indexed in the CAPES Database, as well as findings in other banks of theses and dissertations, in order to present a broad view of how the Brazilian academy is leading the discussions. The results move towards a reduced number of productions, mostly on issues related to the educational field.

Keywords: Linguistic prejudice. Sociolinguistics. Beliefs and attitudes.

Resumo

Inter la plej diskutitaj temoj en lingvistiko, unu el ĝi meritas specialan atenton pro sia konstanta ĉeesto en la lerneja rutino, en la populara senkonscio kaj en la parolado de brazilanoj. Ĉi tiu artikolo inkluzivas informojn pri la plej gravaj akademiaj produktaĵoj de la pasintaj dek jaroj pri la temo de lingva antaŭjuĝo. Diskutoj pri la objekto pli rutine cirkulas inter portugalaj instruistoj, tamen ĝi povas ĉeesti en la diskurso de aliaj edukaj profesiuloj, ĉar ili rekte influas lingvon kaj lingvan instruadon. Krome multaj konsentas, ke la debatoj ege necesas por koni la negativajn konsekvencojn proponitajn de la praktiko kaj la etikado, kaj proponi batalajn strategiojn por mildigi la jam ekzistantajn problemojn. Por kolekti la datumojn, kiuj kunmetos la korpuson, oni uzis la strategion de sistema literatura revizio proponita de Kitchenham (2004). Kiel teoria subteno, elstaras la konceptoj de antaŭjuĝo adoptitaj de Allport (1971), lingva antaŭjuĝo proponita de Bagno (2007) kaj normoj subtenataj de Faraco (2002). La enketo celas detaligi la akademiajn produktadojn de la Datumbazo Capes pri Tezoj kaj Disertacioj kaj Artikoloj kaj Tezoj kaj prezenti larĝan vidpunkton pri kiel la brazila akademio gvidas la diskutojn. La rezultoj direktiĝas al reduktita nombro da produktadoj, kie plej multaj temas pri aferoj rilataj al la eduka kampo.

Ŝlosilvortoj: Lingva antaŭjuĝo. Sociolingvistiko. Kredo kaj sintenoj.

Introdução

Existem muitas variedades linguísticas das quais o brasileiro tem contato no seu cotidiano, seja por meio físico, tecnológico, escolar, familiar, entre outros. Num país tão extenso como este, onde a população está formada por uma miscigenação diversa e se vive num mosaico de culturas, a comunicação passa por rigorosos julgamentos permitindo que a linguagem se torne alvo fácil de preconceitos.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O preconceito linguístico existe há tempos, na extensão toda do país. Por um período não foi notado, mas hoje a Sociolinguística aborda o tema com bastante cuidado. Sua constância geralmente parte de críticos, cultos ou não, falantes da própria língua e se faz presente em diversas situações sociais. Atitudes preconceituosas podem ser encontradas na escola, na família, as redes sociais e também em círculos sociais onde conhecedores de normas tidas como privilegiadas expressam o seu descontentamento com a informalidade do uso da linguagem desprivilegiada em determinadas ocasiões.

Contudo, pode existir o preconceito entre falantes de normas desprestigiadas, autopreconceito e o desconhecimento das “regras normativas” da linguagem. A prática preconceituosa pode levar a consequências negativas tanto pessoais para os que são atacados, como sociais levando à reprodução automática do pensamento estereotipado. Alguns estudiosos nos convidam a combater o preconceito linguístico, mas como a academia está se posicionando frente a este chamado?

Diante destes fatos, alguns questionamentos motivaram a elaboração deste estudo, são eles: Quais são as contribuições acadêmicas sobre o tema preconceito linguístico nos últimos dez anos? O que se produziu de conteúdo científico sobre o assunto que tenha certa relevância social? Qual abordagem foi utilizada nestes trabalhos?

Desse modo, considerando a importância do tema e a necessidade de discussão, o artigo pretende conhecer os trabalhos mais relevantes sobre o tema do preconceito linguístico e verificar o tratamento dado aos casos sob o viés da pesquisa acadêmica.

Para o levantamento e análise dos dados obtidos, será utilizado o modelo de revisão sistemática de literatura proposto por Kitchenham (2004) que consiste em três passos básicos pré-definidos: (i) identificação e planejamento das questões norteadoras da pesquisa; (ii) seleção dos trabalhos publicados e (iii) síntese dos resultados encontrados. A busca por resultados de teses, dissertações e artigos, será feita a partir dos bancos de dados da CAPES.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Espera-se traçar um panorama sobre a abordagem acadêmica relativa ao tema e que, as análises, apoiem pesquisas futuras no intuito de desconstruir o preconceito inculcado no pensamento do brasileiro.

Referencial Teórico

São muitas as abordagens possíveis sobre o tema desta revisão de literatura. Atualmente fala-se muito em preconceitos, inclusive o linguístico. Percebe-se que, muitas vezes, este tipo de preconceito é mencionado sem conhecimento de algum conceito norteador.

Para fundamentar o entendimento do objeto é necessário definir parâmetros na composição do planejamento das questões norteadoras, como orientação para a pesquisa que estrutura o estado da arte. Conceitos de preconceito, preconceito linguístico, norma culta e padrão são relevantes no entendimento do propósito a ser alcançado.

Allport (1971, p. 21), respeitável psicólogo americano, trata do conceito de preconceito de forma simples e direta. Ele afirmou em seu livro, “La naturaleza del prejuicio”, que o ato de pensar mal de outras pessoas carrega em si os componentes necessários para um conceito abrangente, pois referencia o injustificável da razão e do afetivo ao mesmo tempo.

Quizá la definición más breve que puede darse del prejuicio es la siguiente: *pensar mal de otras personas sin motivo suficiente*. Esta escueta frase contiene los dos ingredientes de todas las definiciones: hace referencia a lo infundado del juicio y al afectivo⁶⁵. (grifos do autor)

De modo geral, pensar mal de outras pessoas sem motivo aparente caracteriza uma ideia preconceituosa. Aquele que manifesta seu preconceito não inclui no seu próprio pensamento preconceituoso, pois essa é a manifestação que sugere o outro. Além disso, estamos frente a uma reflexão imposta pelo autor sobre os ingredientes que compõem a definição de preconceito, mas de todas as definições: qual referência é

⁶⁵ Talvez a definição mais curta que possa ser dada de preconceito seja a seguinte: pensar mal de outras pessoas sem razão suficiente. Esta frase concisa contém os dois ingredientes de todas as definições: refere-se ao infundado do julgamento e ao afetivo.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

utilizada para fundamentar o julgamento e o envolvimento afetivo alusivo ao pensamento. Nesta citação há indícios da expressão do pensamento num campo vasto de atitudes que, movidas por julgos errôneos, ultrapassam a razão e apelam para o campo afetivo, e se manifestam na exposição desses pensamentos, atacando “o outro” de forma violenta, explícita e gratuita. Esclarece, ainda, que a conduta é mista, podendo variar entre o medo e a aversão, a hostilidade e o desprezo, a discriminação e a violência, “[...] incluye sentimientos de desprecio o desagrado, de miedo y de aversión, así como várias formas de conducta hostil, tales como hablar de ciertas personas, practicar algún tipo de discriminación contra ellas o atacarlas con violencia”⁶⁶ (ALLPORT, 1971, p. 21).

Dando continuidade na busca pelo entendimento teórico, buscamos apoio em López Morales para esclarecer o que são as crenças e atitudes estudadas pela Sociolinguística, pois é a partir delas que o preconceito se manifesta. O autor declara que a atitude é definida pela peculiaridade comportamental, por condutas que podem ser positivas ou negativas, enquanto que as crenças, por sua vez, são formadas por elementos cognitivos e/ou afetivos. Assim, tomam as crenças por um fator determinante da atitude, seja por constituí-la, como defendem os psicólogos sociais, seja por conterem a própria atitude, como afirma López Morales (1993).

Atitudes preconceituosas revelam comportamentos conduzidos por suas crenças, ingenuidades ou desconhecimento sobre algo, e uma falta de empatia que leva ao desrespeito com o outro. Allport acrescenta afirmando que:

Una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiéndose por lo tanto que pose ellas cualidades objetables atribuidas al grupo (1971, p. 22)

Pensar em preconceito linguístico remete às práticas de atitudes linguísticas adotadas por indivíduos que acreditam possuir características que lhes qualifiquem para endossar sua práxis. A linguagem apresenta um perigo iminente: a generalização, partir

⁶⁶ “[...] inclui sentimentos de desprezo ou desprazer, medo e aversão, bem como várias formas de comportamento hostil, como falar sobre certas pessoas, praticar algum tipo de discriminação contra elas ou atacá-las com violência”.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

do todo para apontar justificativas infundadas. Sugere-se muito cuidado ao generalizar, estereotipar, rotular, depreciar povos e culturas, das quais o conhecimento sobre elas é insuficiente, pois estas ações podem levar a atitudes carregadas e preconceitos. Advertiu Allport (1971, p. 23), “No toda generalización excesiva es un prejuicio. Algunas son simplemente concepciones erróneas, en las que organizamos una información inadecuada”. A atenção e interpretação do ouvinte é extremamente importante para pressupor a fala do outro.

Indivíduos influenciados durante muito tempo pelos meios de comunicação em massa e atualmente, com o fácil acesso à internet e demais tecnologias, não é mais concebível que a generalização seja aceita como uma verdade absoluta vinda daqueles que a proferem. Às vezes, ela expressa falta de informação, falsas peculiaridades que nos fizeram acreditar serem únicas e, até mesmo, perpetuadas em meios onde o preconceito impera.

É neste cenário de manipulação que a comunicação linguística tem seu papel colaborador no processo de conservação de certos preconceitos. Muitos são repassados dentro de casa, do trabalho e, porque não, da escola.

O preconceito linguístico tem sua manifestação no preconceito social, a imagem do ser que se endossa este discurso se utiliza da linguagem, ignorando as variedades da língua, para desmerecer seu compatriota. Pensa que as regras rígidas da norma padrão sejam as leis que o autorizam a julgar e, em muitos casos, confunde a língua com a gramática.

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. (BAGNO, 2017, p. 9, grifos do autor)

É sobre ter consciência das diferenças entre a língua portuguesa e a sua gramática normativa que Bagno convoca os professores para desmitificar tais conceitos. Vários questionamentos surgem sobre o papel da escola e sobre o ensino de Língua Portuguesa, pois é sabido que para muitos, a escola é a única forma de acesso à norma padrão. Como a escola brasileira cumpre este papel? Tema para outro momento.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

No Brasil já foram identificadas inúmeras ocasiões onde a linguagem é motivo de taxação dentro e fora do país, na maioria das vezes, negativas. A população, no geral, não consegue ainda reconhecer esta forma de preconceito e, muito menos, combatê-la. Bagno (2017, p. 22) verificou que “O preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui”, tais como errado, feio, burro, e por esse motivo, convoca os professores a desconstruir esta e outras formas de perpetuação no consciente popular.

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”. (BAGNO, 2017, p.39)

Várias crenças colaboram para que o preconceito se perpetue. Todavia a mais comum é a de que a língua portuguesa é homogênea, é única, intocável. Essa língua falada no Brasil já teve muitas variedades identificadas, nem sempre respeitadas pelos próprios falantes que praticam a norma linguística de seu contexto, desconhecem todos os falares presentes no seu país. Apenas o grupo dos autointitulados “cultos” é que se preocupam em disseminar regras que beneficiam um determinado grupo social.

[...] o conceito técnico de que os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhes são de uso comum. Esse uso comum caracteriza o que se chama de norma linguística de determinado grupo. Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais, aquela de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, a norma característica de grupos juvenis urbanos, a(s) norma(s) característica(s) de populações das periferias urbanas, a norma informal da classe média urbana e assim por diante. (FARACO, 2002, p. 38)

A existência de uma norma padrão, seguida por uma população não padrão, causa segregação. Os diferentes estratos sociais se beneficiam de toda diversidade



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

conforme suas próprias necessidades concretas. Como diz o professor Faraco, a diversidade jamais será substituída pelo padrão, não se muda a história.

A norma padrão, enquanto realidade léxico-gramatical é um fenômeno relativamente abstrato: há em sua codificação, um processo de relativo apagamento de marcas dialetais muito salientes. É por aí que a norma padrão se torna uma referência supra-regional e transtemporal. ...o padrão não conseguirá jamais suplantar a diversidade, porque para isso, seria preciso o impossível (e o indesejável obviamente): homogeneizar a sociedade e a cultura e estancar o movimento e a história. (FARACO, 2002, p. 42)

O caso brasileiro é particularmente exemplar nesse sentido, em especial porque o padrão foi construído, na origem, de forma excessivamente artificial. A codificação que se fez aqui, na segunda metade do século XIX, não tomou a norma culta brasileira de então como referência. Bem ao contrário daquela “elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão um certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do Romantismo” (FARACO, 2002, p. 43).

Materiais e Métodos

A metodologia aplicada neste trabalho respeita as etapas propostas por Kitchenham (2004) para a elaboração de revisão sistemática de literatura. São três os passos básicos para a obtenção dos resultados esperados, os quais se resumem em: (i) planejamento; (ii) condução/execução e (iii) escrita do relatório.

O planejamento consta basicamente da identificação da necessidade da revisão; da especificação das questões de pesquisa; da definição dos critérios de inclusão e exclusão; do desenvolvimento de um protocolo de revisão e da avaliação da revisão. A condução compõe-se da execução da pesquisa para a seleção dos estudos primários, extração dos dados e síntese (em formato de tabela). Por fim, há a necessidade do registro do relatório e a revisão dos dados.

A **figura 1** sintetiza os passos metodológicos desenvolvidos para a técnica de análise de produção científica conforme propõe Kitchenham (2004) em seu livro **Procedures for Performing Systematic Reviews – Procedimentos para Executar**

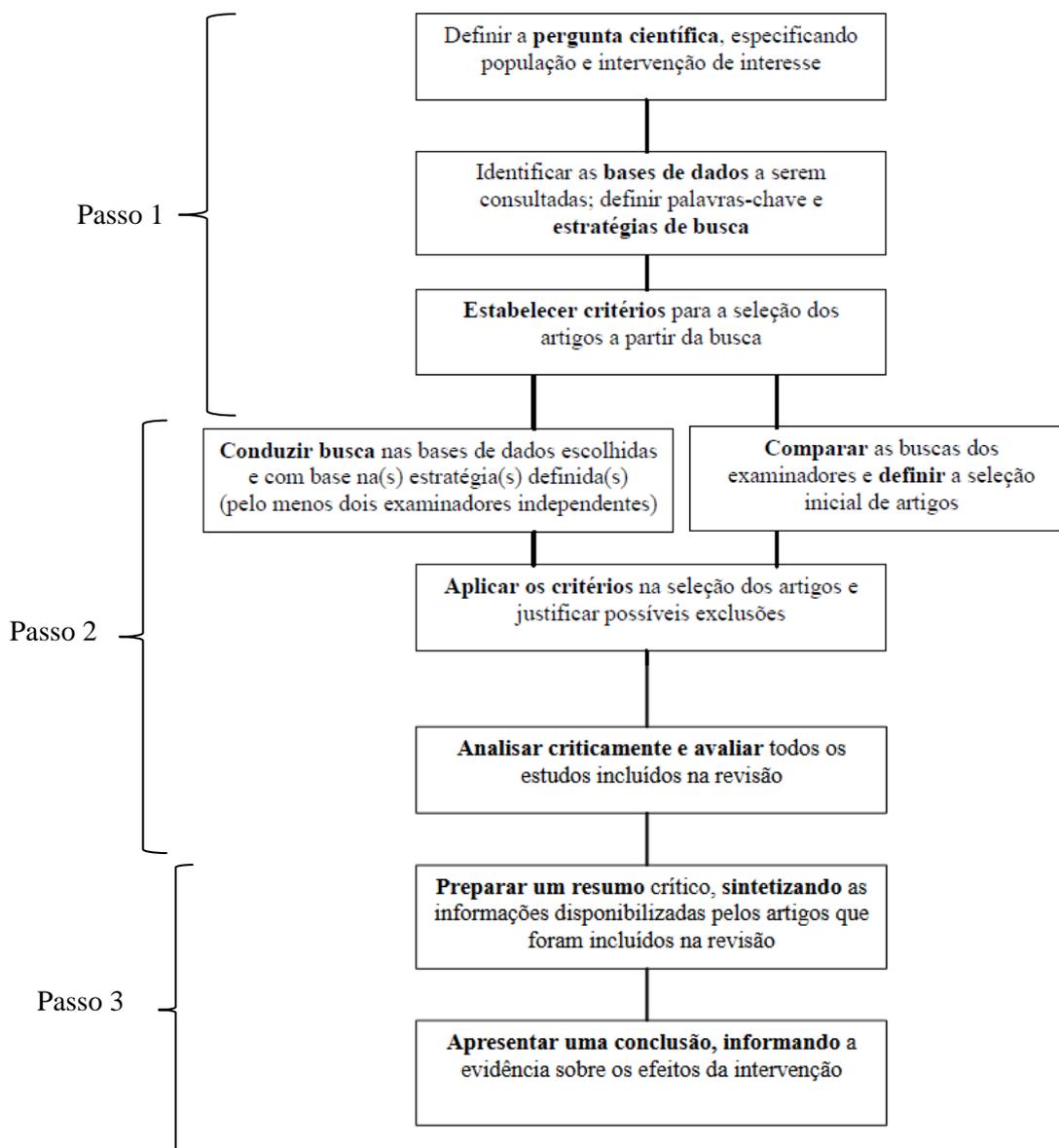


IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Revisões Sistemáticas. A figura descreve o processo geral para revisões sistemáticas de Literatura.

Figura 1 – Procedimentos para Executar Revisões Sistemáticas



Fonte: adaptado de SAMPAIO & MANCINI (2007)

Adequando-se ao objeto de estudo, o planejamento foi configurado a partir da questão norteadora: Quais são as contribuições acadêmicas sobre o tema preconceito



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

linguístico nos últimos dez anos?, seguido da revisão bibliográfica e a escolha dos banco de dados da CAPES.

A condução teve a seleção dos critérios entorno da palavra chave “preconceito linguístico”, leitura dos resumos das obras em português e extração dos dados em formato de tabela e quadro.

O terceiro passo segue com a escrita do relatório da revisão, se encontra disponível na seção dos Resultados e Discussão, juntamente com os dados extraídos.

Resultados e Discussão

A **Tabela 1** mapeia o conteúdo sistematizado pela busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando como palavra-chave “preconceito linguístico”, que permite observar os resultados.

Tabela 1- Trabalhos – Teses e Dissertações da CAPES

N.	Título do trabalho de pesquisa	Autor / Ano	Assunto	Prog. de Pesquisa
1	A Inefetividade do Acesso A Justiça Em Razão do Preconceito linguístico : Análise Crítica do JUS POSTULANDI no Estado Democrático de Direito.	PEREIRA, Ana Flávia Loyola Antunes. (2011)	Preconceito linguístico e justiça.	PUC Minas
2	O Preconceito linguístico no Ciberespaço: a Discriminação, os Agentes e as Especificidades.	MATOS, Debora Aparecida Furieri. (2015)	Preconceito linguístico e ciberespaço.	UFES
3	Variação Linguística, Preconceito linguístico e Bullying em uma Escola Estadual No Município de Sinop - MT	ALVES, Bianca Bruna. (2019)	Preconceito linguístico e bullying.	UEMG
4	Seje Menas”: Um Estudo Sobre o Preconceito linguístico no Facebook	RADTKE, Natalia Giusti. (2017)	Preconceito linguístico e rede social.	UCPel
5	A Sociolinguística e o Ensino de Língua Portuguesa: uma Proposta para um Ensino Aprendizagem Livre de Preconceitos	MARTINS, Maridelma Laperuta. (2014)	Preconceito linguístico e ensino.	USP Araraquara
6	A Variação Linguística Em Sala de Aula: Uma Proposta de Intervenção Reflexiva Sobre o Preconceito linguístico João Pessoa-PB	ARAÚJO, Maria José Oliveira. (2014)	Preconceito linguístico e variação linguística.	UFPA
7	Linguagens a Aprendizagem da	MEDEIROS,	Preconceito	UFPA



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

	Matemática na EJA: Desafios, Preconceito linguístico e Exclusão	Robson André Barata de. (2010)	linguístico e exclusão.	
8	Linguagem e Preconceito linguístico : Narrativas de Recrutamento de Emprego	MELO, Magna Pereira de. (2016)	Preconceito linguístico e entrevista de emprego	UEMG Sul
9	Estudo de Crenças e Preconceito linguístico em Alunos do Sexto Ano De Uma Escola do Município de Paracambi (RJ)	TORRES, Fernanda Soares da Silva. (2014)	Preconceito linguístico e crenças linguísticas.	UERJ
10	Multilinguismo e Preconceito na Fronteira Porã: Um Estudo Sobre Atitudes e Crenças Linguísticas	FIAMENGUI, Ana Helena Rufo. (2017)	Preconceito linguístico e crenças linguísticas.	USP São José do Rio Preto
11	A Tecnologia em Prol da Divulgação Científica: Criação de um Site Como Meio De Promoção da Circulação de Conhecimentos Sociolinguísticos e do Combate ao Preconceito linguístico	ANTUNES, Thayane Santos. (2015)	Combate ao preconceito linguístico.	UERJ
12	Preconceito linguístico , Variação e Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica de Dourados/MS	DUARTE, Monique de Paula Maidana. (2016)	Preconceito linguístico e ensino.	UFMG
13	Discursos Midiáticos e Preconceito linguístico em Disputa pelo Dizer e Silenciar	VIVEIROS, Danielle Christiane da Silva. (2016)	Preconceito linguístico e mídia.	UFSCar
14	Líderes Negras Em Salvador: Fala e Preconceito	SANTOS, Janete Fernandes Suzart da Silva. (2015)	Preconceito linguístico e fala.	UNEB
15	A Escrita Da Mulher Trabalhadora Na Imprensa Operária Brasileira da República Velha: A Luta Contra o Enclausuramento e o Preconceito linguístico	BOENAVIDES, Debora Luciene Porto. (2018)	Preconceito linguístico e escrita.	UERJ
16	Linguagem, Educação e Poder Local: Preconceito linguístico e Desenvolvimento Urbano em Guajará-Mirim: A Fala Dos Discriminados	LOPES, Délia Maria Cardozo Figueira. (2011)	Preconceito linguístico e educação.	UFRO
17	Preconceito linguístico e Redação Do ENEM: Variações Linguísticas e As Competências Avaliadas	NIDECKER, Marietta Nunes. (2017)	Preconceito linguístico e escrita.	UERJ
18	Preconceito linguístico : Análise de Percepções de Professoras Nordestinas em Sinop-MT	MEDEIROS, Naidles Fernandes de. (2019)	Preconceito linguístico e fala.	UNEMAT
19	Preconceito linguístico : Estudo dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa Utilizados nas Escolas do Campo no	MIYAKE, Salete Aparecida Franco. (2019)	Preconceito linguístico e livros didáticos.	TUIUTI



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

	Município de Tijucas do Sul			
20	Linguagem e Preconceito : Discutindo o Bullying nas Ambiências Escolares da Cidade De Panambi/RS	PAUTZ, Silvia. (2015)	Preconceito linguístico e bullying.	Univ. Cruz Alta

Fonte: a autora

Pereira (2011) analisa a falta de eficácia no acesso à justiça, uma vez que a adoção de um advogado seja facultativa, pode o preconceito linguístico causar danos no desenrolar do processo. Nestes casos, nota-se a dificuldade do jurisdicionado na condução do caso devido à sua linguagem estigmatizada dificultar o acesso a sua defesa.

Matos (2015) investiga o perfil de usuários do ciberespaço agentes de preconceito linguístico. Relaciona seus resultados a outro tipo de preconceito, o social. Afirma que os dois tipos estão ligados através de quatro fatores essenciais: sexo, gênero, idade e nível de escolaridade.

Alves (2019) discorre sobre uma pesquisa realizada em uma escola estadual sobre variação linguística, que leva ao preconceito linguístico e conseqüentemente, à prática do bullying no interior da instituição. Sugere formas de combate do bullying e ao preconceito, valorizando o ensino de Língua Portuguesa no tocante ao uso reflexivo e consciente da língua.

Radke (2017) estuda os efeitos de sentido da página “Português da depressão” através da interação dos usuários da rede social Facebook. Conclui que o preconceito linguístico está correlacionado a outros valores sociais, onde o baixo rendimento linguístico e o nível intelectual insuficiente, perpetuam o preconceito linguístico nas interações online.

Martins (2014) apresenta uma pesquisa inicial sobre crenças e atitudes linguísticas, a partir de pressupostos teóricos da Sociolinguística, cujo objetivo é investigar o preconceito linguístico como preconceito social. A escola assume o papel de trabalhar a consciência linguística no sentido de amenizar discursos e atitudes preconceituosas rente à linguagem.

Araújo (2014) promove uma reflexão sobre o que é adequado e não adequado no uso da linguagem por meio de uma pesquisa-ação. O objetivo é trabalhar a variação



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

linguística com ferramentas pedagógicas que combatam o preconceito linguístico, segundo a Sociolinguística Variacionista.

Medeiros (2010) investiga a interferência do preconceito linguístico no aprendizado da matemática com alunos da EJA. Constatou a existência de problemas envolvendo matemática e a variedade linguística utilizada pelos alunos pertencentes às camadas mais populares. Conclui que o acesso à linguagem dos conhecimentos matemáticos também é um problema social.

Melo (2016) descreve em sua pesquisa a importância dada à linguagem no momento de uma entrevista de emprego. Aborda casos de preconceito linguístico presentes nos processos de recrutamento e seleção de empregos. Questiona os recrutadores participantes se há uma linguagem ideal para ser utilizada pelos candidatos nas seleções e se, o seu não uso estaria levando à exclusão destes.

Fiamogui (2017) apresenta uma sequência de atividades para levar alunos à reflexões sobre suas próprias crenças linguísticas. Por meio deste trabalho, pode verificar que é possível diminuir as distâncias entre a teoria Sociolinguística e a prática pedagógica, no intuito de desenvolver capacidades reflexivas nos alunos.

Antunes (2015) descreve a criação de um site que disponibiliza materiais sobre preconceito linguístico, a fim de ampliar o acesso ao conhecimento científico, como vídeos, imagens e textos informativos. O site se mostrou eficiente e promissor na divulgação de conteúdos sociolinguísticos.

Duarte (2016) relata a opinião de docentes de Língua Portuguesa sobre a variação linguística. Entende que a formação em Sociolinguística promoveu maior consciência da rica variação linguística existente, mesmo assim alguns docentes mostraram comportamentos preconceituosos a se referirem à variação de sua própria língua.

Viveiros (2016) observa a necessidade de postura política em relação ao tema da variação linguística. Levanta uma questão linguística sobre a contribuição dos estudos da língua para equacionar a política linguística no Brasil. Analisa discursos midiáticos impressos como dispositivos de poder e saber.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Santos (2015), com base nos fundamentos da Sociolinguística Variacionista, analisa a relação entre língua e sociedade em bairros periféricos de Salvador (BA). A partir de um *corpus* composto por mulheres negras, a pesquisa seleciona as variáveis escolaridade, saliência fônica e número de elementos do sintagma para estudar a variação da concordância de número no sintagma nominal. Os resultados apresentados indicam que quanto mais escolaridade, mais saliência fônica e menos sintagmas, mais concordância foram evidenciadas.

Boenavides (2018) utiliza elementos da Sociolinguística Histórica para explorar a escrita da mulher trabalhadora na imprensa operária brasileira na República Velha. Por meio de uma seleção de cartas abertas, artigos de opinião e convites com estilos reivindicatórios e/ou argumentativos, a produção feminina da época em questão é marcada pelo uso da primeira pessoa do plural, porém nem sempre as mulheres se incluíam em seus próprios discursos mas tinham consciência de sua classe e de seu poder na luta contra as injustiças sobre a “questão a mulher”.

Lopes (2011), em sua dissertação de mestrado, faz uma sondagem sobre a fala dos discriminados em Guarajá-Mirim num estudo sobre linguagem, educação e poder local. Enfatiza o contraponto existente entre o preconceito linguístico e o desenvolvimento urbano.

Nidecker (2017) constata, através de uma análise qualitativa, que o preconceito linguístico se faz presente nas competências avaliadas nas provas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Propõe uma reflexão sobre desigualdade, sociolinguística, currículo e gestão educacional a fim de expor a necessidade de políticas curriculares e educativas mais democráticas.

Medeiros (2019) investiga a história da formação da cidade de Sinop, onde se encontram muitos migrantes do sul do Brasil em contato com nativos e migrantes de outras regiões. Estuda o preconceito linguístico a partir da percepção de professoras nordestinas que trabalham na cidade. Constata existência de preconceito linguístico sofrido pelas professoras.

Miyake (2019) considera o livro didático um importante material de apoio ao ensino no campo. Entrevista professores que fizeram uso da “Coleção Novo Girassol:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

saberes e fazeres do campo”, destinada aos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental I e, assim, avalia a concepção do campo manifestada neles juntamente com as condições de abordagem linguisticamente preconceituosas que se pode inferir delas.

Pautz (2015) estuda como estudantes adolescentes de Panambi (RS) lidam com o bullying provocado pelo preconceito linguístico no ambiente escolar. Identificou alguns motivos e possíveis consequências dos constrangimentos causados pelas variações linguísticas utilizadas na escola, a fim de sugerir alternativas que possam amenizar tais práticas.

A seguir, serão apresentados os artigos e periódicos encontrados no banco de dados da CAPES, como forma de continuidade aos dados apresentados pela Tabela 1.

O **Quadro 1** traz a síntese do tema pesquisado e selecionado pela relevância do título e assessorado pela leitura dos resumos que abordam formas de preconceito linguístico.

Quadro 1 – Artigos e Periódicos da CAPES

N.	Base de dados	Ano/Ed.	Instituição	Qualis/ISSN	Autor(es)	Nome do trabalho	Assunto
1	Revista Observatório	2017, vol.3	UFTO	B5	LAPERUTA-MARTINS, Maridelma.	Preconceito Linguístico: Origem na Sociedade; Término na Escola.	Preconceito linguístico e sociedade.
2	Vozes e Diálogo	2014, vol 13	UNIVAL I	ISSN: 2237-4531	PELINSON, Fabiana; SILVA, Anderson Lopes da; RIBEIRO, Regiane Regina	Usos dialetais, estereótipos e preconceito linguístico na telenovela “Flor do Caribe”.	Preconceito linguístico e telenovela.
3	Roteiro	2010, Vol. 32, n.2	UNOES C	A2	FACIN, Débora; SPESSATTO, Marizete Bortolanza	O preconceito linguístico em textos de humor: uma piada sem graça.	Preconceito linguístico e humor.
4	Tabuleiro de Letras	2018, vol. 12	UNEB	B3	ARAÚJO, Silvana Silva de Farias; SOUSA, Nilton Carlos Carmo	A história social do português do Brasil e o preconceito linguístico.	Preconceito linguístico e história.
5	Research, Society and Development	2018, vol.8	Univ. Federal de	B2	VIANA, Karen Bernardo; MONTEIRO	As mordças da gramática normativa: o preconceito linguístico.	Preconceito linguístico e gramática.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

			Itajubá		Aldayr Oliveira; JUCÁ, Sandro Cesar Silveira; SILVA, Solonildo Almeida da,		
6	Trabalhos em Linguística Aplicada	2016, Vol.5 5	UNICA MP	A1	BEZERRA, Benedito Gomes; PIMENTEL, Renato Lira	Normativismo Linguístico em Redes Sociais Digitais: uma Análise da Fanpage Língua Portuguesa no Facebook	Preconceito linguístico e redes sociais.
7	Revista de Linguística	2014, Vol.5 8	UNESP	A1	SILVA, Hélen Cristina da ; AGUILERA, Vanderli de Andrade	O Poder de uma Diferença: um Estudo Sobre Crenças e Atitudes Linguísticas	Preconceito linguístico, crenças e atitudes.
8	Trivium - Estudos Interdisciplina res	2015, Vol.7	PePSIC	B2	GOMES, Camilla Aragão; GOMES, Ana Paula Quadros	A Atitude Linguística Na Imprensa: Crença, Ideologia e Preconceito Na Reação de Repúdio A um Livro Didático	Preconceito linguístico e atitude.
9	Revista Digital de Políticas Linguísticas	2014	UNC	ISSN 1678- 8931	MONTEIRO, María Iolanda; MIGUEL, Carolina Costa; BRUNHEROTTI, Marina; SANTOS, Fernanda V. S.; ARTUSSA, Lucimara	Varição Linguística No Contexto Escolar: Uma Proposta de Formação Profissional Para o Processo De Alfabetização	Preconceito linguístico e alfabetização.
10	Revista Exitus	2018, vol.8	UFOPA	ISSN 2236- 2983	CHAIBE, Maria Eduarda Dos Santos ; FERREIRA, Ediene Pena	A Variação Linguística Na Educação Contemporânea: Concepções e Práticas Pedagógicas	Preconceito linguístico e práticas pedagógicas.

Fonte: autora

Laperuta-Martins (2017) relaciona o preconceito linguístico à educação. Afirma que por meio da escola o problema pode ser combatido. Propõe discussões com professores e alunos da Educação Básica sobre variação e preconceito linguístico a fim de conscientizar a respeito do tema.

Pelinson, Silva e Ribeiro (2014) apresentam uma análise sobre a fala de dois personagens da telenovela “Flor do Caribe” pois consideram seus usos dialetais



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

estereotipados. Apontam evidências na trama onde o preconceito linguístico está presente. Considera o estereótipo como um mecanismo de atalho à diversidade cultural.

Facin e Spessato (2010) utilizam a Sociolinguística e a Análise do Discurso para apontar a presença de preconceito linguístico em textos de humor. Identifica os principais preconceitos que emergem de enunciados das piadas e os revela como um forte mecanismo de preconceito social.

Araújo e Sousa (2018) investiga questões sócio-históricas do português brasileiro, como contatos linguísticos e processos de urbanização e escolarização. Acredita que o preconceito linguístico tenha raízes sociais. Explica que alunos de condições menos favorecidas não tem sua variedade reconhecida na escola e, praticamente, tem que aprender uma nova língua.

Viana, Monteiro, Jucá e Silva (2018) refletem sobre a existência de uma gramática normativa e a presença do preconceito linguístico. Mostra como a escrita tem um espaço privilegiado. Reflete língua e discursos a partir de um sistema sógnico usado pelos falantes.

Bezerra e Pimentel (2016) exploram a escrita que circula em redes sociais que são estigmatizadas por instâncias reguladoras dos usos da língua portuguesa, a partir da autoexposição dos usuários. Busca compreender as práticas discursivas no ambiente virtual. Investiga peculiaridades do normativismo linguístico postados, comentados e curtidos em páginas do Facebook.

Silva e Aguilera (2014) analisam crenças e atitudes linguísticas de falantes de duas cidades do Paraná: Londrina e Pitanga. Comprovaram a presença de preconceito linguístico ao confrontar as opiniões de indivíduos destas duas localidades sobre seu falar e o falar do outro, este manifestou-se no subdialeto pitanguense e sustenta-se por coerções sociais entre as cidades.

Gomes e Gomes (2015) avalia o discurso de repúdio ao livro didático “Por uma Vida Melhor”, adotado pela imprensa brasileira, ao ser distribuído ao programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2011. Adotam postura negativa com relação à presença de preconceito linguístico supostamente apontado pela opinião pública.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Monteiro, Miguel, Bunherott, Santos e Artussa (2015) relacionam o estudo das variações linguísticas na alfabetização. Propõem uma formação profissional para amenizar os efeitos do preconceito linguístico e da discriminação relativos aos usos sociais da linguagem com o intuito de evitar a exclusão social.

Chaibe e Ferreira (2018) divulgam a posição adotada pela Linguística brasileira frente à variação linguística no ensino da Língua Portuguesa e a orientação dada por pesquisadores e especialistas na área nos últimos 20 anos. Encontraram contradições entre os linguistas quanto à concepção de língua. Informam que os pesquisadores orientam o ensino a partir da reflexão dos alunos às variedades como forma de combate ao preconceito linguístico, levando-os a possibilidade de escolhas entre as praticadas pelos próprios falantes.

Considerações Finais

O preconceito, no ambiente escolar, tem várias faces. Uma delas é o preconceito linguístico, motivo que leva a muitos professores a buscar literatura para saber como agir em determinadas situações. Apesar de ser um assunto recente abordado pela Linguística, quais são os materiais mais recentes produzidos pela academia.

A escolha do método de revisão sistemática da literatura foi eleita, propositalmente, para garantir a evidência científica deste. Portanto, temos um panorama da produção acadêmica dos últimos dez anos sobre o tema.

Das teses e dissertações encontradas no banco de dados da CAPES, observamos que os 20 trabalhos tratam do preconceito linguístico como uma forma de preconceito social, abordam a variação linguística pelo viés da Sociolinguística como o caminho para o entendimento de sua existência.

Dos artigos e periódicos publicados disponíveis no banco de dados da CAPES, os dez itens trazem análises de objetos estudados também voltados à área educacional, ancorados nas teorias da Sociolinguística para retratar como o fenômeno ocorre na sociedade em geral e, muitas vezes, passam despercebidos por haver um comportamento social que favorecem a divulgação de crenças e/ou atitudes negativas relativas à linguagem.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Por fim, uma reflexão é dada aos professores de línguas. A pouca quantidade de material produzido sobre o preconceito linguístico não deixa de cobrar uma postura do profissional frente ao problema, repensar a prática pedagógica. É preciso conhecer, discutir e quando possível, combater com determinação.

Referências

- ALLPORT, W. Gordon. **La naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: Editorial Universidade de Buenos Aires, 1971.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 49 ed. Loyola: São Paulo, 2007.
- FARACO, C. A. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (org) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. P. 37-61.
- LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística**. Madrid: Gredos, 1993.
- SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. In: **Revista Brasileira de fisioterapia**. v. 11, n.1, São Carlos, 2007.
- KITCHENHAM, B. A. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. Tech. Report TR/SE-0401, Keele University, 2004.

Recebido em: 29/09/2020

Aprovado em: 04/12/2020

Publicado em: 28/12/2020



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Revolução: uma revisão conceitual

Revolution: a conceptual review

Revolucio: koncepta recenzo

João Pedro Gava Ribeiro⁶⁷

Resumo

O presente artigo apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica Júnior realizada no IFPR – Campus Curitiba, buscando não apenas a compreensão do conceito de revolução (a partir da visão científica da história), mas também aspectos semânticos e hermenêuticos relacionados ao conceito. Para tanto, fez-se uso de uma pesquisa exploratória e uma revisão conceitual a partir de artigos acadêmicos e dicionários filosóficos. Entre as principais referências pesquisadas estão: Martins (1989); Bobbio (1998) e Krishna (1973). Entre os objetivos, buscou-se diferenciar revolução de rebelião e de golpe de Estado; analisar as especificidades do conceito de revolução; bem como elementos relacionados a sua historicidade. Com relação à hermenêutica, foram consideradas as correntes epistemológicas atinentes às visões marxista e conservadora expressas em autores como Karl Marx; Antonio Gramsci e Roger Scruton quanto às interpretações valorativas do legado que elas trouxeram à história. Assim, foi possível notar que, com o advento da Revolução Francesa, o conceito se transformou da noção de retorno a uma ordem antecedente para a transmutação de fato dessa ordem. Ademais, percebeu-se que as visões marxistas estão para uma ponderação positiva das revoluções de “baixo para cima” com a Revolução Russa como principal exemplo, enquanto as conservadoras estão para as revoluções de “cima para baixo”, com a Americana e a Inglesa tidas como ideais.

Palavras-chave: Revolução. Correntes epistemológicas. Revolução Francesa. História conceitual.

Abstract

The present article presents the first results of a research of Junior Scientific Initiation held at IFPR – Campus Curitiba, seeking not only to understand the concept of revolution (from the scientific view of history), but also semantic and hermeneutical aspects regarding the concept. For that, an exploratory research and a conceptual review was made using academic articles and philosophical dictionaries. Among the main

⁶⁷ É bolsista de iniciação científica PIBIC-Jr em História e estudante do terceiro ano do curso técnico integrado de mecânica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR na cidade de Curitiba/PR, sendo orientado pelo professor EBTT Thiago Augusto Divardim de Oliveira. E-mail: jpribeirogava@gmail.com.



IF-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

references researched are: Martins (1989); Bobbio (1998) and Krishna (1973). Among the objectives, an attempt was made to differentiate revolution from rebellion and coup d'état; analyze the features of the concept of revolution; as well as elements related to its historicity. With regard to hermeneutics, epistemological currents related to the marxist and conservative views expressed in authors such as Karl Marx; Antonio Gramsci and Roger Scruton were considered regarding the valuable interpretations of the legacy they brought to history. Thus, it was possible to notice that, with the advent of the French Revolution, the concept changed from the notion of returning to an antecedent order for the actual transmutation of that order. Furthermore, it was realized that marxist views are for a positive consideration of the “bottom-up” revolutions with the Russian Revolution as the main example, while the conservative ones are for the “top-down” revolutions, with the American and the British considered ideal.

Keywords: Revolution. Epistemological currents. French Revolution. Conceptual history.

Resumo

Ĉi tiu artikolo prezentas la unuajn rezultojn de esplorado de Juniora Scienca Inico efektivigita ĉe IFPR - Campus Curitiba, serĉante ne nur komprenon pri la koncepto de revolucio (laŭ la scienca vidpunkto de la historio), sed ankaŭ semantikajn kaj hermeneŭtikajn aspektojn rilatajn al la koncepto. Por tio oni esploris esploron kaj koncipan recenzon per akademias artikoloj kaj filozofiaj vortaroj. Inter la ĉefaj referencoj enketitaj estas: Martins (1989); Bobbio (1998) kaj Kriŝno (1973). Inter la celoj, ni klopodis diferencigi revolucion, ribelon kaj puĉon; analizi la specifojn de la koncepto de revolucio; same kiel elementoj rilataj al ĝia historieco. Koncerne hermeneŭtikon, epistemologiaj fluoj rilataj al la marksismaj kaj konservativaj vidpunktoj esprimitaj en aŭtoroj kiel Karl Marx estis konsiderataj; Antonio Gramsci kaj Roger Scruton pri la valoraj interpretoj de la heredaĵo, kiun ili alportis al la historio. Tiel, eblis rimarki, ke, kun la alveno de la Franca Revolucio, la koncepto ŝanĝiĝis de la nocio reveni al precedenca ordo por la efektiva transmutacio de tiu ordo. Krome, oni konstatis, ke marksismaj vidpunktoj estas por pozitiva konsidero de la "sube" revolucioj kun la rusa revolucio kiel ĉefa ekzemplo, dum la konservativaj estas por la "desupraj" revolucioj, kun la usona kaj la brita. konsiderata idealaj.

Ŝlosilvorto: Revolucio. Epistemologiaj fluoj. Franca Revolucio. Koncepta historio.

Introdução

Neste artigo foram realizadas aproximações com o conceito de revolução, sendo apresentada uma síntese da fase introdutória correlata ao projeto de pesquisa “Aprendizagem Histórica e Didática da Histórica: Teoria, Filosofia e Práxis – Possíveis abordagens referentes a temas sociais controversos”. Tal pesquisa foi estimulada pelo meu interesse ante um entendimento do processo revolucionário, principalmente aquele observado na Revolução Francesa, haja vista a produção de um conceito de revolução, o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que a princípio parecia uma tarefa simples. Contudo, durante o fomento da revisão conceitual percebeu-se o quanto o conceito é amplo em relação ao que se imaginava. Nesse sentido, com base em uma pesquisa exploratória a partir de artigos científicos e dicionários filosóficos, procurou-se avançar na compreensão dos motivos que levaram ao surgimento de diferentes formas de compreender o mesmo conceito ao longo da história.

Assim sendo, como próprio desse tipo de estudo, buscou-se uma familiarização do pesquisador ao objeto de pesquisa, tal qual a revolução no caso, por meio de um levantamento que permitisse um delineamento, isto é, a delimitação dos tópicos para uma pesquisa futura (PRODANOV; FREITAS, 2013). Nessa linha, Gil (2002) afirma que as pesquisas exploratórias têm planejamento mais flexível, tendo em vista uma visão multifacetada do fenômeno estudado, visando um aprimoramento dessas ideias.

Quanto ao que atine à estrutura do desenvolvimento do artigo, ela pode ser separada em três partes centrais. Na parte primeira se estabelece o conceito de revolução e sua historiografia. Já na segunda são apresentados seus desdobramentos junto à diferenciação dessa em relação à revolta e ao golpe de Estado. Enfim, na última são consideradas as duas principais visões perante o tema e suas posições sobre os aspectos valorativos de uma revolução, sendo essas a marxista e a conservadora.

Revisão Conceitual

Os conceitos históricos normalmente se apresentam de caráter controverso, mas este é um exemplo em que a semântica do termo é quase plenamente consentida, contudo é sua hermenêutica na dimensão social e política que gera arestas (SILVA; SILVA, 2009). Assim, o conceito de revolução é dado pela seguinte assertiva:

A Revolução é a tentativa, acompanhada do uso da violência de derrubar as autoridades políticas existentes e de as substituir, a fim de efetuar profundas mudanças nas relações políticas, no ordenamento jurídico-constitucional e na esfera socio-econômica (PASQUINO, 1998, p. 1121).

Já o Dicionário Collin de Política e Governo conceitua revolução como: “uma



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ascensão armada contra o governo ou Estado ou o sistema social inteiro”⁶⁸ (COLLIN, 2004, p. 215, tradução própria).

Isto posto, com base nos estudos realizados, é possível afirmar que a ideia de revolução inclui discussão que tem início com a Revolução Francesa, afinal em períodos anteriores o vocábulo não tinha uso pleno. Seu conceito hoje é atribuído à ideia de mudança, comumente imprescritível, por conta da interferência em esferas de atuação múltiplas e pelo uso intenso da violência. À vista disso, uma potencial revolução não ecoaria somente no paradeiro político, ora com atribuições desse tipo, ora atribuições culturais, sociais, econômicas e institucionais.

Desse modo, durante o século XVII, a revolução ainda era entendida como uma “revolução institucional”, uma mudança aliciadora no corpo político. Hobbes tinha uma concepção de revolução como um movimento planetário, em que se mudaria de forma de governo de maneira cíclica da monarquia, passando para a aristocracia e da aristocracia até a democracia, reiniciando o ciclo. Essa visão se aproxima muito da visão em espiral que será vista mais à frente (MARTINS, 1989).

Aliás, Diderot utilizou esse preceito quando previu o surgimento de uma ditadura como resultado do prosseguimento da revolução ou Wieland que presentiu a transformação do governo francês de uma aristocracia em uma ditadura por Napoleão. De fato o conceito de revolução surgiu no século XVIII, sendo que seus termos adicionais são utilizados para explicitar suas próprias particularidades. Dessa forma, tais vocábulos podem ser: industrial, técnica, científica, política ou social (MARTINS, 1989).

Retomando a história do conceito, o termo revolução provém etimologicamente de “regressar”, o que significa que no sentido inicial da palavra essa significaria o retorno a uma ordem institucional precedente e não uma transformação profunda dessa mesma ordem (MARTINS, 1989).

Na verdade, de acordo com Martins (1989), a revolução advém semanticamente da astronomia e muitos autores chegaram a utilizar a noção da revolução dos planetas

^{68c}“An armed rising against a government or state or the entire social system”.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

como uma metáfora para o processo que implica a revolução. Logo, esse seria um processo previsível como os fenômenos astronômicos geralmente os são. Destarte, como o astrônomo prevê o movimento dos planetas e suas especificidades, um historiador poderia fazer prognósticos e identificar potenciais focos revolucionários.

Todavia, Konrad Engelbert Oelsner incluiu um conceito de revolução divergente dos demais, pois para ele a revolução seria metaforicamente como uma espiral. De acordo com essa visão, a revolução congrega tanto um retorno para as estruturas básicas da organização social, quanto uma mutação de seus atributos. Dessa forma, as revoluções promovem o progresso institucional, mesmo que no fundo ocorra o retorno de estruturas de poder precedentes, como se dá na metáfora da revolução astronômica (MARTINS, 1989).

Entretanto, esse conceito não é universal já que, como Marx afirmava, a repressão da Conspiração dos Iguais e de seus líderes em 1797 foi uma medida de coibir a revolução, ou seja, utilizou-se da violência contrarrevolucionária para impedir a incidência do que seria a revolução propriamente dita. Tal dinâmica difere claramente de uma ideia determinística de revolução, em que essa seria irreversível, ideia essa que seria provavelmente defendida por uma corrente mais hegeliana (MARTINS, 1989).

Dessa forma, à revolução podem ser imputadas duas semânticas históricas: até, em princípio no século XVII, a revolução ainda significava um retorno a uma ordem social e política precedente pela “restauração dinástica” – algo condizente com os moldes angariados pela Revolução Gloriosa de 1688 na Inglaterra – isto é, o retorno à ordem antecessora, no qual o protestantismo ainda era consentido pelo Estado. Seria, então, mais uma dramática mudança de Estado como as várias outras, na qual a revolução efervesceu mais para manter um estado inicial do que para melindrá-lo (MARKOFF, 2015).

Destarte, como consequência do que afirma Markoff (2015), a Revolução Gloriosa, a qual instituiu o parlamentarismo na Inglaterra após a assinatura da primeira carta de direitos pelo rei Guilherme de Orange e impediu a investida de Jaime II privilegiando os funcionários públicos católicos, está mais para uma contrarrevolução do que para uma revolução propriamente dita – no sentido de que suas alterações



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

resultaram na manutenção de uma postura protestante antecedente pelo governo. Além disso, tais mudanças foram meramente sentidas pelos grupos hegemônicos do poder, com mutações de ordem político-institucional, sem transformações significativas no tecido social, o que justifica a denominação de revolução imposta “de cima”.

Já a outra semântica histórica diz respeito a sua significação posterior à Revolução Francesa, quando seu significado se tornou compatível com a imagem de uma revolução existente nos dias de hoje. A revolução significaria, na cognição política, uma tomada do poder por vias alternativas e não previstas por dispositivos legais, em que se emprega a violência como meio de aquisição de poder – com algum tipo de extenso apoio e iniciativa popular – buscando a permuta de uma ordem política e social por outra (MARKOFF, 2015).

Desse modo, em se tratando da história da origem do conceito, partindo da perspectiva astronômica e da revolução como regressão, pode-se conceber a Revolução Francesa como um marco para a ressignificação do termo com a semântica de ruptura que aparece de maneira mais enfática a partir da Idade Contemporânea.

Em face dessas percepções acerca das revoluções, com todas as matizes históricas que as permeiam, foi possível perceber que a compreensão do conceito é mais ampla do que se pensava no início da pesquisa, sendo assim necessário levar em consideração sua historicidade, bem como as diferenças perceptíveis em relação às correntes de pensamento dos autores que deram contribuições a esse debate. Com a ampliação das revisões bibliográficas durante a realização do projeto, considerou-se necessário realizar a distinção entre revolução ante outros fenômenos de caráter social e insurrecional como veremos na próxima seção.

Revolução: diferenciação e possíveis desdobramentos

Depois de compreender que o conceito pode ser pensado a partir de duas visões principais (mais ligada à ideia de restauração, e outra mais contemporânea ligada às transformações posteriores à Revolução Francesa), considerou-se a necessidade de diferenciar outras possibilidades de compreensão do conceito.

À vista disso, a rebelião se restringe a sua própria pauta política, isto é,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

direcionam-se os esforços à tema específico – com estímulos ideológicos pouco expressivos – sendo de fácil resolução por meio de cessões por parte da classe política (PASQUINO, 1998). Nesta esteira, motins, tumultos, levantes, greves ou insurreições, quando empregam violência por uma determinada causa, podem ser classificados como revoltas ou rebeliões.

Já o golpe de Estado tange à tomada do poder por determinado grupo político sobrepondo-se ao governo antes vigente. Destarte, enquanto a rebelião provém dos movimentos populares (os denominados *grassroots*), o *coup d'État* (homônimo de golpe de Estado, sendo também chamado de *putsch* geralmente quando esse é malsucedido) é promovido pelas elites e grupos previamente dominantes na ordem política institucional – ou com ascensão previsível ao poder – sendo, portanto, singularmente superficial em sua episteme ideológica (PASQUINO, 1998). Então, segundo Brinton (1938), citado por Coccia (2016), essa diferenciação entre o golpe de Estado e as Grandes Revoluções está embasada na dimensão das mudanças que cada movimento promove.

Portanto, a leitura do verbete de Pasquino (1998) do Dicionário de Política de Norberto Bobbio mostra acertadamente que a revolução é muito mais profunda em relação à rebelião, existindo uma tensão social prévia que transpassa pautas específicas. Da mesma forma, um golpe de Estado expressa até certa mudança no âmbito político, porém tal premissa não se sustenta acerca da ordem social, além do fato do uso da violência no golpe de Estado ser demasiadamente pontual. Assim sendo, acerca disso é possível afirmar assertivamente que:

Partindo da perspectiva das intenções dos insurretos, haverá uma revolução de massa, ou revolução em sentido estrito, quando eles pretendem subverter fundamentalmente as esferas política, social e econômica: neste caso há uma grande participação popular, a duração da luta é prolongada e a incidência da violência interna torna-se sumamente elevada. No caso de um golpe de Estado reformista, os insurretos têm em vista mudanças mais ou menos importantes na estrutura da autoridade política e transformações sócio-econômicas limitadas, a participação popular é escassa, a duração da luta breve e o nível de violência bastante baixo (PASQUINO, 1998, p. 1122).

Pode-se então, reconhecendo a complexidade desse fenômeno entre as outras formas de emprego da violência e dispondo da história e de um conceito preciso, pensar



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

nas facetas idiossincráticas à revolução. Portanto, cabe ponderar que nela atuam esforços maniqueístas, isto é, sempre existe um grupo revolucionário que acredita representar o bem contra as forças ou instituições más do status quo. Para que a revolução seja reconhecida como tal, todos os grupos “bons” ou “maus” devem pertencer a uma mesma sociedade, apesar de que esses elementos também estão presentes em guerras religiosas ou movimentos de independência por conta da consciência de alguns povos em defesa do processo. Por isso, a autoconsciência ideológica é citada como condição necessária para as revoluções (KRISHNA, 1973).

Aliás, a revolução consiste na reversão radical entre a situação de certos grupos sociais dentro do ambiente econômico e político, sendo claramente uma antilogia pensar nessa reversão sem o emprego da violência revolucionária. Mais do que isso, outra condição necessária para as revoluções, como é visto pelas experiências da União Soviética, é a subjugação do legalismo e a defesa de certos valores e ideologias acima do crivo das leis (KRISHNA, 1973).

Outrossim, esses valores são colocados tão acima das leis que, como o próprio Tocqueville (2016) destacava, a Revolução Francesa conseguiu angariar os atributos do que seria uma “revolução religiosa”. Uma revolução essa que, por não se aplicar às tradições, seria capaz de se difundir para além das fronteiras nacionais, como as religiões geralmente o fazem, já que tratam do ser humano e de suas relações com os demais sem se ater às características das sociedades. Assim, ao considerar o cidadão como universal, a Revolução Francesa pôde dar a seus ideais próprios a fisionomia de uma religião (TOCQUEVILLE, 2016). Dessa forma, pode-se inferir que nas revoluções a ideologia é colocada não apenas acima das leis, mas também acima de qualquer indivíduo ou cidadão que a ela esteja acometido.

Ademais, mais uma das considerações convenientes no interior do conceito de revolução política é que é contraditório e impossível que a distribuição de poder aquisitivo ocorra nas proporções da distribuição de poder político, pois; apesar do conceito econômico de escassez; o dinheiro pode ser distribuído em tese sem entraves naturais, mas o poder político não – afinal, por definição ele é assimétrico entre os homens – destarte nem todos conseguem obtê-lo (KRISHNA, 1973).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Da mesma maneira, a exploração dificilmente pode ser abolida, afinal a classe política sempre deterá o poder, enquanto os trabalhadores produzem o valor do trabalho em forma de mais-valia (mais conhecida como lucro pelo senso comum) pela visão marxista de exploração (KRISHNA, 1973).

Dessa forma, muitas dessas questões surgiram com o advento da revolução na União Soviética. Uma delas foi se a conclusão de uma revolução impede a possível ocorrência de outras revoluções no futuro: daí emana o conceito de Revolução Permanente (KRISHNA, 1973). Grosso modo, a revolução permanente seria o conceito de revolução em que se indica uma mudança de longa duração, que foi elaborada no passado, e que ainda transpassará o presente em direção ao futuro (MARTINS, 1989).

É possível então conjecturar – fazendo o emprego da visão maniqueísta – que se o mal nunca pode ser destruído e o bem reinar no Estado em que a revolução ocorreu, a revolução se tornará necessariamente perpétua. Dessa forma, a revolução permanente é intangível, pois as pessoas jamais efetuariam revoluções sabendo que não existe uma plena vitória sobre o mal que assolava o Estado no decorrer da situação pré-revolucionária⁶⁹. Em definição, a revolução tampouco seria epitetada como tal, já que a mudança feita não teria sido profunda o suficiente para evitar a renascença da ordem institucional antecedente (KRISHNA, 1973).

Pode-se ainda conceber maneiras distintas do desenvolvimento de um processo revolucionário conforme a origem de sua demanda. De acordo com Martins (1989, p. 43), apontam-se três possíveis conceitos de revolução quanto a sua dimensão qualitativa. No primeiro, a revolução e suas variantes são descritas de “cima para baixo” pelas classes dominantes. Tal conceito de revolução estaria expresso nos termos: tumulto, revolta, conjuração, levante, sublevação, insurreição, motim e rebelião. Existe também a visão imparcial da revolução presente nos vocábulos: movimento, guerra civil e mudança. Na última há um conceito proposto de “baixo para cima” que se opõe à

⁶⁹ A ideia de tal percepção da revolução envolver uma mudança profunda está explícita em Florestan Fernandes, o qual declara que: “[...] a revolução proletária não terá um eixo revolucionário curto, que se esgote na substituição de uma classe dominante por outra (o proletariado como substituto e equivalente da burguesia, o que esta realizou com referência à nobreza feudal). O proletariado deverá ser ainda mais revolucionário depois da conquista do poder e da derrota final da burguesia.” (FERNANDES, 2018, p. 20).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

tiranía, ao despotismo, à ditadura e ao autoritarismo estatal. É certo que dificilmente as revoluções podem ser encaixadas universalmente nesses termos, afinal tal definição vai depender especificamente da ideologia política e da forma que seus adeptos são atingidos pela consecução da revolução.

Sendo assim, a pesquisa exploratória nos indicou a necessidade de levar em consideração aspectos da historicidade dos conceitos, assim como as identificações epistemológicas dos autores, o que possibilita a terceira seção desse artigo e apontará novas possibilidades metodológicas.

O conceito de revolução e uma proposta de distinção epistemológica

Após a ampliação do conceito, estabelecendo as diferenças entre rebelião, golpe de Estado e revolução, foi possível perceber que, de acordo com o grupo de identificação dos autores no âmbito das discussões acadêmicas, quer dizer, segundo a corrente epistemológica em que o autor se insere, podem ter variações nas análises dos eventos revolucionários. De acordo com a natureza desse estudo, resolvemos dividir essas correntes basicamente em dois grupos principais: visão conservadora e progressista.

Assim sendo, estendendo essa percepção valorativa da classificação proposta por Martins (1989), pressente-se que as visões conservadoras serão em essência pessimistas para as revoluções de “baixo para cima” ao invés das revoluções de “cima para baixo”. Já para as visões progressistas as revoluções de “baixo para cima” serão estimuladas em detrimento muitas vezes das revoluções de “cima para baixo”, excetuando os casos em que a recém-chegada elite política é representante dos ideais do proletariado.

Assim sendo, tendo sido delineado o conceito de revolução e os desdobramentos desse, partir-se-á para a análise das principais correntes epistemológicas e a maneira como essas compreendem a dinâmica das revoluções. Assim, cabe pontuar alguns aspectos atinentes a essas vertentes marxista ou progressista e conservadora ou contrarrevolucionária:

a) Concepção marxista – possui origens no materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels. Preza pela revolução como instrumento de reestruturação das



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

instituições sociais, as quais são vistas por eles como corrompidas em essência, as quais alcançariam um ápice na História, desmantelando-se pela revolução e dando prenúncio ao que Marx e Engels chamam de Comunismo ou Ditadura do Proletariado. Assim, aproximam-se de uma visão defensora e pregadora de direitos, contudo reconhecendo que os são na totalidade conquistados e não delegados. À vista disso, a revolução angaria destaque nesse contexto, sendo ela tida como um salto de um modo de produção capitalista para um socialista (BOTTOMORE, 2001). Dessa maneira, tal faceta da derrubada da sociedade de classes característica do sistema capitalista fica deveras clara no momento em que Marx e Engels tratam da etapa da Ditadura do Proletariado:

Ao delinear as fases mais gerais do desenvolvimento do proletariado, descrevemos a guerra civil mais ou menos oculta que se trava no interior da sociedade atual, até o ponto em que ela explode em revolução aberta e o proletariado funda seu domínio por meio da derrubada violenta da burguesia (MARX; ENGELS, 2008, p. 30).

b) Concepção contrarrevolucionária (conservadora) – defendida extensamente por Edmund Burke em seu livro “Reflexões sobre uma revolução na França”, ele discorre da conjuntura vivida pela França nas épocas ligeiramente posteriores à Tomada da Bastilha (14 de julho de 1789). Sua visão privilegia uma irracionalidade humana imanente ao costume, o que justifica a manutenção básica da estrutura social e institucional, coibindo a incidência de uma revolução. Prestigia-se a postura negativa ante o preceito revolucionário, reconhecendo que as intuições possuem graça que lhes é própria na dinâmica da vida humana. Reafirma-se a ideia de uma hereditariedade dos direitos, na qual nascituros possuem os direitos sobre os vivos da preservação e respeito às instituições.

Com o intento de analisar a dinâmica da concepção entre essas vertentes, pode-se ponderar brevemente os conceitos de revolução existentes tanto na teoria marxista clássica (a qual está muito mais voltada para a perspectiva puramente social e econômica) e na vertente gramsciana (a qual está direcionada a uma perspectiva mais cultural), quanto aquele aspecto mais conservador em Scruton (2007); conceitos esses que podem ser melhor explorados em estudos futuros e que aqui foram embasados por intermédio da análise de alguns dicionários correlatos a suas respectivas correntes



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

epistemológicas.

Quanto à visão marxista, antecedente ao próprio Gramsci, ela tem uma posição peculiar de revolução, ressignificando-a em seus termos econômicos, o que significa que a revolução seria uma mudança brusca nos modos de produção e que engloba o conflito entre as velhas instituições e as forças produtivas insurgentes. Marx dedicou parte de seu estudo para além das Grandes Revoluções, considerando a Guerra Camponesa de 1524 e 1525⁷⁰ a mais antiga tentativa de revolução e aqui a posição de Gramsci equivale à de Marx quando ambos concordam que a unificação do povo em prol de um objetivo é fundamental para o sucesso das revoluções burguesas, como foi no caso da Revolução Francesa (BOTTOMORE, 2001).

Aliás, existem problemas no que tange ao conceito de revolução burguesa, apesar de seu tratamento intenso dentro da teoria marxista. Nessa linha, a colisão entre classes na Revolução Gloriosa é bastante controvertida, o que acontece até na Francesa. Mesmo assim, Marx e Engels sempre sublinharam que a revolução deveria ser posterior ao ápice do desenvolvimento capitalista, sendo um desenvolvimento conjunto e simultâneo de várias nações (BOTTOMORE, 2001).

Além disso, acerca da Revolução Russa, dela adveio o conceito de revolução permanente de que tanto Trotsky advogava, em que a transformação de uma revolução burguesa em uma revolução socialista deveria ser perpétua. Além disso, a Revolução Russa mostrou como improvável o objetivo de uma revolução mundial que englobasse a Europa (BOTTOMORE, 2001).

Agora quanto à posição de Gramsci, este salienta que a revolução não deveria ser vista como um processo sobrenatural, mas sim como natural à dialética do processo histórico. Ele sublinha o papel desempenhado pela classe operária no engendramento do processo revolucionário. Assim sendo, a revolução descrita por Gramsci encontra seu mote na contradição inextricável às relações de produção existentes previamente. Dessa

⁷⁰ Na verdade, essa perspectiva fica bem clara no livro de Ernest Bloch sobre o líder da guerra camponesa, Thomas Münzer, o qual teria ensaiado ainda no século XVI algo análogo ao que seria a revolução bolchevique de 1917 (BOTTOMORE, 2001). Algo interessante sobre ele é o fato de ter tido certa amizade com Lutero, a qual ele acabou rompendo após considerar que o monge havia se tornado um partidário da classe principesca (BLOCH, 1968).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

forma, ele acreditava numa forma de revolução baseada no modelo dos soviets, propondo isso para o caso italiano (LIGUORI; VOZA, 2017).

Outro aspecto interessante da perspectiva gramsciana é a atenção dada a Maquiavel, haja vista sua crença de que o discurso do autor ainda não tinha conseguido adentrar na cultura nacional italiana, já que os governantes se distanciam dos governados para que exista duplicidade nas culturas, impedindo as revoluções potenciais que poderiam advir do pensamento maquiavélico. Esse distanciamento é capaz de facilitar o surgimento de crises, das quais surgem “líderes carismáticos” com o declínio na hegemonia da classe dominante. A raiz da crise pode provir de uma imposição forçada de aceitação, em que as massas interrompem a apatia ou passividade social, procurando colocar em voga suas pautas políticas.

Por fim, é conveniente uma apresentação da posição conservadora perante a revolução. Para os conservadores a noção de revolução se assemelha àquela proposta por Scruton em que a revolução seria:

qualquer grande transformação que ocorra simultaneamente no nível político e social, perturbando as expectativas e conformidades que estavam suficientemente bem estabelecidas para definir todas as importantes formas de associação sob a ordem antecessora⁷¹ (SCRUTON, 2007, p. 598, tradução própria).

As mudanças de que tratam os conservadores são diferentemente dos marxistas, vistas como a negação de uma ordem composta por instituições essenciais à organização social. Assim, as revoluções são justificáveis quando desprovidas de sua violência característica, o que é um paradoxo pensando que um aspecto primordial de uma revolução (pelo menos nas de “baixo para cima”) é o emprego da violência. Alguns são ainda mais avessos a elas ao optar por um encadeamento de reformas graduais com o conformismo ante a ordem presente. Como modelo de revolução normalmente os conservadores e liberais idealizam as revoluções de “cima para baixo”.

Destarte, a revolução, conforme Arendt (1963), citada por Scruton (2007),

⁷¹ “Any major transformation that occurs simultaneously on the social and the political level, upsetting expectations and conformities that were sufficiently well established to define all important forms of association under the preceding order”.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

encontra como exemplos primorosos os casos da Revolução Americana e da Revolução Gloriosa. Nesse sentido, elas se apresentaram como exemplos por terem evitado o uso da violência e por terem feito as transformações na ordem política, sem, contudo, interferir diretamente na ordem social preexistente.

Assim sendo, esse conformismo em termos culturais e sociais é o que distingue a posição conservadora do processo revolucionário em relação à posição marxista, sendo a suposta revolução demarcada por mudanças graduais que não despontam num rompimento da ordem social, mas sim na manutenção de certa estabilidade – mais se assemelhando a reformas estruturais ou circunstanciais no sistema político.

Isto posto, pode-se tornar sinóptico que a controvérsia presente na qualificação atribuída à revolução é mais patente nas revoluções sociais do que nas políticas, afinal as sociais rompem com muitas instituições sociais defendidas pelos conservadores. Enquanto isso, os marxistas defendem as revoluções em sentido *lato* como condições das quais podem florescer a nova ordem social tencionada pelos proletários. Para que essa revolução se torne possível, a superestrutura (intercalando política, ideologia, religião, costumes, cultura e direito) e a infraestrutura (incluindo as relações de produção) devem ambas ser combatidas para uma transmutação decisiva na ordem econômica e social, cingindo mudanças de ordem cultural e política.

Considerações Finais

Foi possível perceber a Revolução Francesa como espécie de baliza histórica, diferenciando as compreensões entre antes e depois desse processo revolucionário e permitindo a transformação de um conceito de retorno (contrarrevolução) ou movimento planetário para a ideia de mudança brusca das estruturas sociais e políticas. Ademais, da Revolução Francesa foi possível depreender visões mais progressistas (identificadas com os campos do materialismo histórico) e visões mais conservadoras ou contrarrevolucionárias. Ademais, outro elemento possível de ser destacado foi o maniqueísmo (existência de concepções de bem e mal nas revoluções) relacionado a essas correntes.

Foi possível notar ainda que a revolução é muito mais complexa do que um



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

golpe de Estado ou uma rebelião popular por dispor de denso apoio popular, sem contanto almejar efeitos imediatos ou mudanças superficiais. Para além disso, uma revolução comumente será permeada de ideologias cujas utopias projetam esperanças perante um futuro a ser construído. À vista disso, correntes epistemológicas de vários tipos, notadamente a marxista e a conservadora, podem lançar suas narrativas próprias com relação à natureza daquela ou outra revolução buscando apoiar ou desarticular os movimentos revolucionários.

Então, ficou evidente que os marxistas utilizam narrativas positivas ante os feitos revolucionários, propondo que a revolução é o único meio de negar a atual condição da classe trabalhadora e permitir a distribuição equitativa da riqueza. Já os conservadores criticam essas narrativas com outras que explicitam sua violência e buscam uma espécie de revisionismo, ou melhor, uma modernização em que as instituições sociais e políticas se mantêm, porém implementam mudanças graduais para se adaptarem aos novos tempos; isso quando não flertam com o ceticismo a qualquer tipo de mudança.

Assim, fica claro o quanto o conceito é muito mais complexo do que se considerava no início da pesquisa e esse melhor entendimento permitiu o estabelecimento de relações com fenômenos hodiernos, como é o caso da insurgência de movimentos insurrecionais por toda a América Latina.

Enfim, cabe ressaltar que essa foi a primeira produção no âmbito da iniciação científica júnior, e que nos próximos estudos pretende-se ajustar as possibilidades metodológicas no âmbito da história conceitual. Um desdobramento dessa pesquisa pretende apresentar estudos de diferentes teorias das revoluções, avançando mais nos aspectos hermenêuticos e da historicidade das palavras conforme sua História social (BENTIVOGLIO, 2010). Essa ampliação poderá revelar uma metateoria referente ao conceito, assim como contribuir para a ampliação dos debates relacionados ao ensino e a aprendizagem da História no âmbito do projeto em que esse trabalho está inserido. Aliás, cabe menção ao fato desse projeto ter propiciado contribuições para uma sólida formação científica, permitindo um aprimoramento pessoal não apenas em questão de metodologias, mas também em termos de um amadurecimento conceitual e cognitivo.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Referências

- BENTIVOGLIO, Julio. A história conceitual de Reinhart Koselleck. Dimensões: **Revista de História da UFES**, Vitória, v. 24, p. 114-134, 2010.
- BLOCH, E. **Thomas Münzer, teólogo de la revolución**. 1. ed. Madrid: Ciencia Nueva, 1968.
- BOTTOMORE, T. Revolução. In: **Dicionário do Pensamento Marxista**. [s.l.] Jorge Zahar, 2001. p. 454.
- COLLIN, P. H. Revolução. In: **Dicionário de Política e Governo**. 3. ed. Cambridge, Reino Unido: Bloomsbury, 2004. p. 215.
- GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. p. 41–56.
- KRISHNA, D. **The Concept of Revolution: An Analysis**. Philosophy East and West, v. 23, n. 3, pp. 291–297, 1973.
- FERNANDES, F. **O Que é Revolução?**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LIGUORI, G.; VOZA, P. Revolução. In: **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARKOFF, J. Revolutions, Sociology of. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition**, v. 20, p. 642–649, 2015.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. 1. ed. Expressão Popular, 2008. p. 30.
- MARTINS, E. R. La revolución como concepto. **Cuadernos Americanos** (Nueva Epoca), v. 6, n. 18, p. 41–54, 1989.
- PASQUINO, G. Revolução. In: BOBBIO, N.; MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. (Eds.). **Dicionário de Política**. 1. ed. Brasília: Editora UNB, 1998. p. 1121–1131.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. DE. Pesquisa Científica. In: **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Nova Hamburgo, RS: Universidade Feevale, 2013. p. 41–118.
- SCRUTON, R. Revolution. In: **The Palgrave Macmillan Dictionary of Political Thought**. 3. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 598–600.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. Revolução. In: **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 362–365.

TOCQUEVILLE, A. **O Antigo Regime e a Revolução**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

Recebido em: 15/08/2020

Aprovado em: 10/11/2020

Publicado em: 28/12/2020



TRADUÇÃO

Falsos Convertidos

Charles Grandison Finney

Apresentação e Tradução: Silvério Becker⁷²

O texto *False Professors* é a transcrição, concisa, de uma palestra de Charles Grandison Finney, publicada, juntamente com outras transcrições de palestras de Finney, em *Lectures to Professing Christians* (1837). Finney chegou a fazer uma revisão rápida dos textos publicados nesse volume, mas não requereu o mérito literário dos mesmos.

O texto é de grande importância, principalmente para a filosofia da religião, e para a teologia; é profundamente filosófico, e portanto, atual. Nele, Finney esclarece, de modo suficiente, a ideia de servir a Deus. A ideia é a mesma defendida por ele em outros de seus escritos, a saber, que servir a Deus é consagrar-se ou dedicar-se, totalmente, ao mesmo fim ao qual Deus dedica sua existência. Em *Systematic Theology*⁷³ (1846), por exemplo, Finney esclareceu que esse é o dever ou obrigação moral de todo agente moral, e que essa questão diz respeito ao uso que estes fazem de sua liberdade, e em sentido estrito, diz respeito ao fim último para o qual cada um deles vive. Nessa obra, Finney defendeu que não é possível para um agente moral ter ou nutrir dois fins últimos, ao mesmo tempo, em suas escolhas. Assim, não há meio termo: ou ele vive para mesmo fim para o qual Deus vive (o fim apontado pela razão, e também pela doutrina Bíblica, como correto), ou vive para um fim diverso deste, ou seja, ou o agente moral vive para o bem do ser em geral, ou vive para si mesmo. Na referida obra, Finney mostrou que a lei moral é uma unidade, e que por isso, não há como obedecê-la apenas

⁷² Doutor em filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: silveriobecker@yahoo.com

⁷³ Cf. FINNEY, Charles G. *Finney's Systematic Theology*. Bethany House Publishers: Minneapolis, 1994 [1846], p. 04-43.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

em parte: ou o agente moral obedece-a totalmente, ou ele a desobedece totalmente. Essa noção pode facilitar o entendimento da ideia defendida no texto a seguir, bem como evitar mal entendidos acerca do mesmo.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

FALSOS CONVERTIDOS

(*False Professors*)⁷⁴

Charles Grandison Finney

Texto bíblico:

"Eles temiam ao Senhor, mas serviam a seus próprios deuses"⁷⁵ (2ª Reis 17:33).

Quando as dez tribos de Israel foram levadas cativas pelo rei da Assíria, seu território foi ocupado por estrangeiros de diferentes nações idólatras que nada sabiam acerca da religião dos Judeus. Passado algum tempo, aumentaram os animais selvagens no país e os leões destruíram muitas pessoas; eles, então, pensaram que isto estava ocorrendo porque não conheciam o deus daquele país, e por isso, haviam, sem saber, transgredido sua religião e o ofendido, e como resultado ele havia enviado os leões para o meio deles como uma punição. Então, eles se dirigiram ao rei, que lhes disse para procurarem um dos sacerdotes dos israelitas para que ele lhes ensinasse os costumes do deus da terra. Eles seguiram esse conselho e conseguiram que um dos sacerdotes fosse a *Betel* e lhes ensinasse as cerimônias religiosas e os modos de adoração que, outrora, eram praticados ali. Ele lhes ensinou a temer a *Jehovah*, como o deus daquele país. Contudo, eles não o receberam como o único Deus. Eles o temiam, isto é, temiam sua ira e seus juízos e, para evitá-los, realizavam os ritos prescritos. Mas, eles serviam aos seus próprios deuses. Eles mantiveram sua adoração idólatra, e era esta que eles preferiam e amavam, ainda que se sentissem obrigados a prestar alguma reverência a *Jehovah* como deus do país.

Até hoje existe um grande número de pessoas que professam temer a Deus, e que, talvez, possuam um certo tipo de temor do Senhor, e que ainda assim, servem a seus próprios deuses - eles têm outras coisas para as quais seus corações estão

⁷⁴ *False Professors*, publicado originalmente em: FINNEY, Charles G. *Lectures to Professing Christians*. Fleming H. Revell. New York, 1837 (Nota do tradutor).

⁷⁵ Citação de *Segundo Livro dos Reis* 17:33. In: *A Bíblia Sagrada*; várias versões em português (Nota do tradutor).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

devotados supremamente, e outros objetos nos quais eles confiam sobretudo.

Existem, como sabeis, dois tipos de temor. Há o temor do Senhor, que é o princípio da sabedoria, e que é fundado no amor. Há também o temor do escravo, que é um mero medo do mal, e é puramente egoísta. Este é o tipo de temor que possuíam aquelas pessoas mencionadas no texto. Temiam que *Jehovah* enviasse seus juízos sobre eles, se eles não realizassem certos rituais, e este era o motivo pelo qual lhe prestavam adoração. Aqueles que tem este tipo de temor são extremamente egoístas, e ainda que professem reverência a *Jehovah*, têm outros deuses a quem amam e servem.

Há várias classes de pessoas as quais isso é aplicável, e meu objetivo aqui é descrever algumas delas de tal forma que aqueles que estão aqui e possuem este caráter, possam avaliar a si mesmos, e ver como é que aqueles que lhe são próximos os consideram, e conhecer seus verdadeiros caracteres.

Servir a uma pessoa é ser obediente a sua vontade e dedicar-se aos interesses deste indivíduo. Não é propriamente chamado servir quando somente certos atos são realizados, sem estar inteiramente a serviço da pessoa, mas servir é fazer da vontade de alguém, e da promoção dos interesses dessa pessoa, a própria ocupação. Servir a Deus é fazer da religião⁷⁶ o negócio principal da vida. É dedicar a si mesmo, o próprio coração, vida, potencialidades, tempo, influência, e tudo o mais, para fomentar os interesses de Deus, para edificar o reino de Deus, e promover a glória de Deus. Mas, quem são aqueles que, enquanto professam temer ao Senhor, servem aos seus próprios deuses? Eu repondo:

1. Primeiro, todos aqueles que não têm renunciado, no coração e na prática, o domínio de suas possessões e oferecido-as a Deus.

É auto evidente que, se tu não tens feito isto, tu não estás servindo a Deus. Suponhamos que alguém empregue um funcionário para cuidar de sua loja, e suponhamos que o empregado continue atendendo aos seus próprios negócios, e quando é solicitado a fazer o que é necessário ao seu empregador, que paga o seu salário, ele

⁷⁶ Para Finney, a religião consiste na obediência à lei moral, lei de conduta revelada a todo agente moral por sua própria inteligência (Nota do tradutor).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

replique: "Eu tenho tantos negócios meus para cuidar que não tenho tempo para essas coisas"; qualquer um não poderia clamar contra um servidor assim, e dizer que ele, absolutamente, não está servindo ao seu empregador, já que seu tempo não é mais seu, pois está sendo pago, e ele tem servido unicamente a si mesmo? Do mesmo modo, quando um homem não tem renunciado a propriedade de si mesmo, não só em pensamento, mas na prática, ainda não aprendeu a lição básica sobre religião. Ele não está servindo ao Senhor, mas servindo a seus próprios deuses.

2. Aquele homem que não faz dos negócios nos quais está engajado uma parte de sua religião, não serve a Deus.

Algumas vezes ouvimos alguém dizer: estou o dia todo tão ocupado no mundo, com os negócios mundanos, que não tenho tempo para servir a Deus. Tal pessoa pensa que pode servir um pouco a Deus pela manhã, e então dedicar-se aos seus negócios mundanos. Este homem, podem estar certos, abandona sua religião no lugar em que faz suas orações. Ele não está servindo a Deus. Sua pretensão de servir a Deus é burlesca. Ele está querendo, talvez, dar a Deus o tempo antes do café da manhã, antes de se preparar para ir para seus próprios negócios, mas tão logo isso tenha acabado, ruma para seu próprio trabalho. Ele teme ao Senhor, talvez o suficiente para fazer suas orações à noite e pela manhã, mas serve a seus próprios deuses. A religião deste homem é motivo de zombaria no inferno. Ele ora com muita devoção e, então, ao invés de engajar-se nos negócios para Deus, passa a servir a si mesmo. Sem dúvidas os ídolos estão bem satisfeitos com esta situação, mas Deus está totalmente descontente.

3. Digo ainda mais: aqueles que dedicam a *Jehovah* o que lhes custa pouco, ou nada, estão servindo aos seus próprios deuses.

Há muitos que fazem da religião algo que consiste em certos atos de piedade que não interferem com seu egoísmo. Tu oras pela manhã com tua família, porque podes fazer isso muito convenientemente, mas não permites que o serviço a *Jehovah* interfira no serviço a teus próprios deuses, ou te impeça de enriquecer e desfrutar o mundo. Os deuses aos quais tu serves não se importam que os serviços de *Jehovah* sejam



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

desprezados ou negligenciados.

4. Estão servindo a seus próprios deuses toda aquela classe de pessoas que supõem que os seis dias da semana pertencem a eles mesmos e que somente o *Sabbath* é o dia de Deus.

Existem muitas pessoas que supõem que a semana é o tempo do homem, e só o *Sabbath* é de Deus, e que têm direito de fazer seu próprio trabalho durante a semana, e servir a si mesmos, e promover seus próprios interesses, contanto que guardem estritamente o *Sabbath* e sirvam a Deus no *Sabbath*. Por exemplo: um celebrizado pregador, ao ilustrar a maldade de violar o *Sabbath*, usou esta ilustração: "Suponhamos que um homem, que tem sete dólares na algibeira, encontrasse um mendigo em grande necessidade e lhe desse seis dólares, mantendo apenas um para si mesmo, e que o mendigo, vendo que ele reteve um dólar, fosse e o roubasse dele; o coração de qualquer um não desprezaria sua abjeção?". Vejam como essa ilustração incorpora essa ideia – de que é uma ingratidão violar o *Sabbath*, posto que Deus deu ao homem seis dias para ele próprio, para o homem servir a si mesmo, e só reservou o *Sabbath* para si, e que roubar de Deus o sétimo dia é uma vil ingratidão.

Quem faz isso, absolutamente, não serve a Deus. Se tu és egoísta durante a semana, tu és egoísta por completo. Nesse caso, supor que tu tens alguma piedade verdadeira implicaria que fosses convertido em cada *Sabbath* e desconvertido a cada segunda-feira. Se um homem serve a si mesmo durante toda a semana, para que ele realmente possua religião no *Sabbath*, ele precisa ser convertido para isso. Mas, é esta a ideia do *Sabbath*, que ele é um dia para nele servir a Deus, excluindo os outros dias? Está Deus necessitado de vossos serviços no *Sabbath* para continuar com seu trabalho? Deus requer todos os nossos serviços tanto nos seis dias como no *Sabbath*, ele apenas tem separado o *Sabbath* para deveres peculiares, e requerido sua observância como dia para descansar de todo trabalho corporal e de todos os cuidados e labores fatigantes que concernem ao mundo presente. Mas, porque Deus usa meios para realizar seus propósitos, e os homens têm corpos, como também almas, e o evangelho deve ser propagado e mantido com coisas desse mundo, Deus requer que tu trabalhes todos os



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

seis dias em teus empreendimentos seculares. Mas é tudo para o serviço dele, assim como o culto no *Sabbath*. O *Sabbath* não é dado para que sirvamos a Deus mais que a segunda-feira. Tu não tens mais direito de servir a ti mesmo na segunda-feira do que no *Sabbath*. Se alguém de vós tem considerado este assunto, e imaginado que os seis dias da semana são seu próprio tempo, isso mostra que tu és supremamente egoísta. Eu peço que não considereis que na oração e no dia do *Sabbath* estais servindo completamente a Deus, se no resto do tempo considerais que servis a vós mesmos. Se assim é, ainda não conhecestes o princípio radical de servir ao Senhor.

5. Estão servindo a si mesmos ou a seus próprios deuses, aqueles que não fazem qualquer sacrifício de sua comodidade ou conforto pessoal na religião.

Por exemplo, há muitos que se opõem às Igrejas Livres⁷⁷ baseados neste fundamento - que elas requerem sacrifícios da satisfação pessoal. Eles falam assim: "queremos nos assentar com nossas famílias"; ou, "desejamos que nossos assentos estejam estofados" ou "gostamos de sentar sempre no mesmo lugar". Estes admitem que as Igrejas Livres são necessárias, a fim de tornar o evangelho acessível aos milhares que estão indo para o inferno nesta cidade. Mas eles não podem fazer estes pequenos sacrifícios, para abrir as portas da casa de Deus a esta grande massa de pecadores impenitentes.

Frequentemente, essas pequenas coisas indicam muito claramente o estado dos corações dos homens. Suponha que um empregado teu te dissesse: "eu não posso fazer isto" ou "eu não posso fazer aquilo", porque isso interfere em sua comodidade ou em seu conforto pessoal. Ele não pode fazer isto porque ele gosta de estar sentado em uma almofada enquanto trabalha; ou não pode fazer aquilo porque isto o separaria de sua família durante uma hora e pouco. O que? É isto prestar serviço? Quando um homem entra em serviço renuncia a seu bem estar e comodidade pelo interesse e pela vontade de seu empregador. É verdade que algum homem é totalmente dedicado ao serviço de Deus, quando ele demonstra que sua própria comodidade e conforto lhe são mais

⁷⁷ Igrejas Livres: igrejas não oficiais, mas abertas ao Evangelho (Nota do tradutor).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

queridos que o reino de Jesus Cristo, e que ele prefere sacrificar a salvação de pecadores do que sentar-se em um banco duro ou ficar separado de sua família durante uma hora ou duas?

6. Estão servindo aos seus próprios deuses aqueles que dão seu tempo e dinheiro ao serviço de Deus, quando o dão, de má vontade, por constrangimento, e não espontaneamente e com o coração alegre.

O que pensarias de teu empregado se tivesses que cobrá-lo e dirigi-lo constantemente para fazer alguma coisa de teu interesse? Dirias que ele é um servo vigilante? Há muitas pessoas que quando fazem algo por causa da religião o fazem de má vontade. Se eles fazem alguma coisa, fazem-a com dificuldade. Se tu procurares um destes indivíduos querendo seu tempo, ou dinheiro, com um objetivo religioso, é muito difícil engajá-lo nisto. Isso mostra que há uma resistência, que fazer isso não lhe é fácil ou natural. É claro que ele não considera os interesses do reino de Cristo como os seus próprios. Ele pode parecer que teme ao Senhor, mas ele serve a alguns outros dos seus próprios deuses.

7. Aqueles que estão sempre se perguntando qual é o mínimo que podem fazer pela religião, em vez de o quanto é que eles podem fazer, estão servindo a seus próprios deuses.

Há muitas pessoas que parecem estar sempre se perguntando qual é o mínimo que precisam fazer naquilo que fazem por Deus. Ouvimos um homem contabilizando suas perdas e seus ganhos e dizer: "Consegui tanto este ano - vou gastar tanto com caridade – sou obrigado a dar tanto para a religião" (OBRIGADO a dar para os interesses da RELIGIÃO!), "tanto perdido pelo fogo, e tanto por dívidas ruins." E daí por diante. Esse homem está servindo a Deus? É simples matéria de fato, que ele nunca colocou seu coração no objetivo de promover a religião no mundo. Se o tivesse feito, perguntaria: quanto posso fazer por esse objetivo e por aquele? Eu não poderia fazer tanto, ou tanto, ou TANTO?



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

8. Os que estão acumulando riquezas para sua própria família, para elevá-la e engrandecê-la, estão servindo a seus próprios deuses, e não a *Jehovah*.

Aqueles que ambicionam elevar sua própria família a uma esfera diferente, acumulando riquezas para ela, mostram que têm como objetivo de sua vida algo diferente do que conduzir este mundo para sob a autoridade de Jesus Cristo. Eles têm outros deuses aos quais servem. Podem aparentar que temem ao Senhor, mas eles servem aos seus próprios deuses.

9. Aqueles que têm como objetivo acumular tantas propriedades que possam retirar-se dos negócios e viver sossegadamente, estão servindo aos seus próprios deuses.

Há muitas pessoas que professam serem servos de Deus, mas que estão ansiosamente engajados em acumular propriedades, e planejam retirar-se pouco a pouco para uma mansão, e viver confortavelmente. O que tu pretendes? Tem Deus te dado o direito a um perpétuo *Sabbath*, tão logo tenhas conseguido certa quantidade de dinheiro? Te disse Deus, quando professastes entrar em seu serviço, que trabalharias duramente por alguns anos e depois poderias ter um perpétuo feriado? Ele prometeu te dispensar depois de edificar o melhor de teu tempo e de teu talento, e deixar-te viver em comodidade o resto de teus dias? Se teus pensamentos estão colocados em direção dessa noção, eu te digo, tu não estás servindo a Deus, mas ao teu próprio egoísmo e a tua lassidão.

10. Estão servindo a seus próprios deuses aquelas pessoas que estão mais prontas a gratificar seus próprios apetites do que a negar a si mesmas as coisas que são desnecessárias, ou danosas, para fazer o bem.

Podemos encontrar pessoas que amam grandemente coisas que não lhes fazem nenhum bem, e outras que formam um apetite artificial por coisas que são nitidamente repugnantes, e as buscam, e não há argumentos que as convença a abandonar tais coisas para fazer o que é bom. Estão estas pessoas absorvidas no serviço de Deus? Certamente não. Sacrificarão elas suas vidas pelo reino de Deus? Não se pode fazê-la desistir de um pedaço de TABACO, um fumo que é prejudicial à saúde e repugnante para a sociedade,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

quanto mais a salvar uma alma da morte. Quem não vê que o egoísmo predomina em tais pessoas? Isto mostra a espantosa força do egoísmo. Pode-se ver que a força do egoísmo mostra-se em algumas coisas pequenas melhor que em coisas que são grandes. O verdadeiro estado da mente de um homem se mostra, quando a gratificação própria é lei de sua vida, tão forte que não dará lugar, mesmo em algo trivial, aos grandes interesses pelos quais ele deveria estar disposto a dar a própria vida.

11. Aquelas pessoas que podem ser facilmente mobilizadas à ação por apelos aos seus próprios interesses egoístas, mostram que elas estão servindo a seus próprios deuses. Pode-se ver qual motivo influencia uma pessoa assim. Suponhamos que eu queira levá-las a contribuir na edificação de uma igreja, o que eu poderia argumentar? Eu precisaria lhes mostrar como isto aumentaria o valor de sua propriedade, ou promover o seu partido, ou gratificar seu egoísmo de algum outro modo. Se ela é mais excitada por esses motivos do que pelo desejo de salvar almas que estão perecendo e de fazer avançar o reino de Cristo, podes ver que ela nunca colocou a si mesma ao serviço do Senhor. Ela ainda está servindo a si mesma. Ela é mais influenciada por seus interesses egoístas do que por todos aqueles princípios da benevolência aos quais converge toda a religião. O caráter de um verdadeiro servo de Deus é diretamente oposto a este.

Tomemos o caso de dois servos, um deles dedicado aos interesses de seu mestre, e o outro sem nenhuma consciência ou preocupação, além de assegurar seu salário. Dirija-se a um deles, e ele deixará de lado todas as considerações pessoais e buscará de todo coração e alma realizar o objetivo. O outro não agirá a menos que lhe apresente algum motivo egoísta, a menos que digas: faça isso, e vou aumentar teu salário, ou te dar participação no negócio, ou algo assim. Não há uma diferença radical entre estes dois servos? Essa não é uma ilustração do que realmente acontece em nossas igrejas? Proponha um plano para fazer o bem que não custará nada, e todos aderirão a ele. Mas proponha um plano que afetará seus interesses pessoais, custará dinheiro, ou tomará tempo em uma época de muito trabalho, e verás que eles começam a se dividir. Alguns hesitam, alguns duvidam, outros apresentam objeções, e alguns recusam resolutamente. Alguns aderem a ele, porque veem que ele fará um grande bem. Outros se retraem até



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que inventes um meio de excitar seu egoísmo em favor do plano. O que causa a diferença? Alguns deles estão servindo aos seus próprios deuses.

12. Aqueles que estão mais interessados em outros assuntos que na religião, tem esse caráter.

Se tu os encontras mais prontos a falar sobre outros assuntos, mais facilmente excitados por eles, mais atentos em ler as notícias, eles estão servindo a seus próprios deuses. É grande a multidão que é mais excitada por uma questão bancária, ou por uma questão sobre a guerra, ou de um incêndio, ou alguma outra coisa de natureza mundana, do que sobre avivamentos, missões, ou alguma coisa conectada com os interesses da religião. Tu podes encontrá-los totalmente engajados na política, ou na especulação, mas se lhes menciona o tema da religião, eles temem mostrar excitação, e falam sobre sentimentos carnis, mostrando que a religião não é o assunto mais próximo de seus corações. Um homem é sempre mais facilmente excitado com o assunto que se encontra mais próximo de seu coração. Mencione-o e ele estará interessado. Quando tu consegues falar pronta e largamente sobre as novidades e outros assuntos mundanos, e não consegues se interessar pela questão da religião, tu sabes que teu coração não está nela, e se mesmo assim, pretendes ser um servo de Deus, és um hipócrita.

13. Quando as pessoas são mais zelosas por sua própria reputação do que pela glória de Deus, mostram que elas vivem para elas mesmas e servem a seus próprios deuses.

Quando vês um homem mais vexado ou agravado por algo que é dito contra ele do que contra Deus, a quem ele serve? Qual é seu Deus, ele mesmo ou *Jehovah*? Um ministro que se abespinha porque alguém disse uma palavra depreciativa sobre sua erudição, ou sua dignidade, ou sua infalibilidade, enquanto é frio como gelo em relação a todas as indignidades lançadas sobre o Deus bendito; é este homem um seguidor de Paulo, preferindo ser considerado um néscio pela causa de Cristo? Esse homem aprendeu a lição básica da religião? Se o tivesse feito, ele se regozijaria de ter seu nome reputado como mau por causa da religião. Não, ele não está servindo a Deus, ele está servindo aos seus próprios deuses.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

14. Estão servindo a seus próprios deuses aqueles que não estão fazendo da salvação de almas o grande e predominante objetivo de suas vidas.

A finalidade de todas as instituições religiosas, e o que dá a elas todo seu valor, é a salvação dos pecadores. O fim para o qual Cristo vive, e pelo qual deixou sua igreja no mundo, é a salvação dos pecadores. Este é o negócio no qual Deus coloca seus servos, e se algum homem não faz deste, como seu negócio, o maior e mais importante objetivo de sua vida, ele não está servindo a *Jehovah*, ele está servindo a seus próprios deuses.

15. Daqueles que só fazem o mínimo para Deus, ou que produzem o mínimo para Deus, não se pode, propriamente, dizer que servem a ele.

Suponhamos que tu perguntes a um professo servo de Deus, “o que tu estás fazendo por Deus? Estás fazendo alguma coisa acontecer? Tu és um instrumento na conversão de alguns pecadores? Tu estás causando impressões em favor da religião, ou ajudando a causa de Cristo a avançar?” Ele replica: “Eu não sei, mas espero que sim; às vezes penso que amo a Deus; mas não sei se estou fazendo alguma coisa específica neste momento.” Este homem está servindo a Deus? Ou ele está servindo a seus próprios deuses? “Eu, algumas vezes falo a pecadores“, diz ele, “mas eles parecem não sentir nada.” Então, **ÉS TU QUE NÃO SENTES**. Se teu coração não está nisso, não é estranho que não consigas fazer os pecadores sentirem. Uma vez que tu não fazes o que deves, com teu coração no trabalho, os pecadores não podem ajudar-te a sentir.

16. Os que buscam na religião a felicidade, mais do que serem úteis, estão servindo a seus próprios deuses.

Sua religião é inteiramente egoísta. Eles querem desfrutar da religião, e estão a todo momento procurando como podem conseguir um estado mental feliz, e como eles podem ser prazerosamente excitados nos exercícios religiosos. Eles comparecerão somente a determinados tipos de reunião, e estarão presentes somente diante de pregações que os deixe contentes; e nunca se perguntam se essa é a melhor maneira de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

agir ou não. Agora, suponha que teu empregado agisse assim, e que ele estivesse constantemente procurando como satisfazer a si mesmo, e pensasse que poderia ser mais feliz na sala de estar, estendido no sofá, com um travesseiro debaixo de sua cabeça, com outro empregado para abaná-lo, recusando-se a fazer o trabalho sobre o qual tu o colocaras, e que teu interesse urgentemente requer; em vez de manifestar um desejo de trabalhar para ti, e uma solicitude pelo teu interesse, e uma disposição de colocar a si mesmo, com todas as suas forças no teu serviço, ele quer apenas ser feliz. É precisamente assim com aqueles professos servos de *Jehovah* que não querem fazer nada, exceto estar sentados em sua bonita almofada e receber o alimento de seus ministros. Em vez de buscar como fazer o bem, estão apenas buscando ser felizes. Sua oração cotidiana não é, como aquela do convertido Saulo de Tarso, "Senhor, o que tu tens para eu fazer?"⁷⁸, mas, "Senhor, diga-me como eu posso ser feliz." É este o espírito de Jesus Cristo? Não, ele disse, "Deleito-me em FAZER TUA VONTADE, oh Deus."⁷⁹ É este o espírito do apóstolo Paulo? Não, pois ele tirou as roupas pesadas e arregaçou as mangas para entrar no campo do LABOR.

17. Os que fazem de sua própria salvação seu objetivo supremo na religião, estão servindo a seus próprios deuses.

Há muitos na igreja, que mostram com sua conduta, e ainda admitem com sua linguagem, que seu principal objetivo é assegurar sua própria salvação, e sua grande determinação é conseguirem que suas próprias almas estejam plantadas nas firmes ameias da Jerusalém celestial, e caminhar pelos campos dourados da Canaã do céu. Se a Bíblia não está errada, todos estas pessoas irão para o inferno. Sua religião é puro egoísmo. "Aquele que quer salvar sua vida perdê-la-á, e o que está disposto a perder sua vida por minha causa, salva-la-á"⁸⁰.

⁷⁸ Citação de *Atos dos Apóstolos*, 9:6. In: *A Bíblia Sagrada*; várias versões em português (Nota do tradutor).

⁷⁹ Citação de *Salmos* 40:8. In: *A Bíblia Sagrada*; várias versões em português (Nota do tradutor).

⁸⁰ Citação de *Mateus*, 16:25. In: *A Bíblia Sagrada*; várias versões em português (Nota do tradutor).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Observações

1. Veja porque tão pouco é realizado no mundo por Jesus Cristo.

É porque há muito poucos que fazem alguma coisa por ele. Isto porque Jesus Cristo tem muito poucos servos verdadeiros no mundo. Quantos professos tu supões que existam nesta igreja, ou entre todos que tu conheces, que estão realmente trabalhando por Deus, e trabalhando pela religião, e negando a eles mesmos para que o reino de Cristo avance? A razão pela qual a religião não avança mais rápido é que há poucos que contribuem para que ela vá adiante e muitos para fazê-la regredir. Imagine um grupo de pessoas num incêndio, tratando de tirar os bens de um armazém. Alguns estão determinados a retirar os bens, mas os demais não estão engajados nisso, e ocupam sua atenção falando sobre outras coisas, ou positivamente embaraçando os que o fazem, procurando falhas no modo com que eles fazem isto, ou atrasando-os. É assim na igreja. Aqueles que estão desejosos de fazer o trabalho são grandemente obstaculizados pelos que se mantêm duvidosos, pelos capciosos, e pela resistência positiva dos demais.

2. Veja porque há tão poucos cristãos com espírito de oração.

Como eles podem ter espírito de oração? Para que deveria Deus dar-lhes o espírito de oração? Suponha um homem engajado em seus esquemas mundanos, e que Deus desse a este homem o espírito de oração. É claro que ele oraria pelo que se encontra mais próximo do seu coração; isto é, pelo sucesso em seus esquemas mundanos, para com eles servir a seus próprios deuses. Daria Deus o espírito de oração para tal propósito? – Jamais! Que se dirija a seus próprios deuses para obter um espírito de oração, mas não espere que *Jehovah* lhe conceda o espírito de oração, enquanto ele estiver servindo a seus próprios deuses.

3. Podeis ver que há muitas pessoas que professam religião, mas que ainda nem começaram a serem religiosos.

Alguém disse a um desses: "Tu sentes que tua propriedade e teus negócios são todos de Deus, e que tu os mantém e administra para ele?" "Oh, não", disse ele, "ainda não cheguei tão longe assim." Não cheguei tão longe assim! Há muitos anos que esse



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

homem professa religião e, ainda não chegou tão longe para considerar sua propriedade, e seus negócios, e tudo o que tem, como pertencentes a Deus! Não há dúvidas de que ele está servindo aos seus próprios deuses. Eu insisto nisso, que este é o princípio da religião. O que é a conversão, senão o mudar do serviço ao mundo para o serviço de Deus? Esse homem ainda não se estabeleceu como um servo de Deus. Ele parece pensar que há um grande caminho a percorrer na religião, até perceber que tudo o que ele tem é do Senhor.

4. É uma grande desonestidade das pessoas professarem servir a Deus, quando na realidade servem a elas mesmas.

Os que estão cumprindo deveres religiosos por motivos egoístas, estão na realidade tentando fazer com que Deus seja seu servo. Se o teu próprio interesse é teu objetivo supremo, todos os teus serviços religiosos são apenas desejos de induzir Deus a promover teus interesses. Por que é que tu oras, ou guardas o *Sabbath*, ou dá tua propriedade a objetivos religiosos? Tua resposta é, "para promover minha própria salvação." Sem dúvida! Não para glorificar a Deus, mas para ganhar o céu! Não vês que o diabo faria tudo isto se achasse que poderia conseguir seus objetivos com isto – e continuar sendo diabo? O mais elevado estilo de egoísmo é querer que Deus, com todos os seus atributos, esteja alistado à serviço de teu dominante eu.

E agora, meus ouvintes, onde vós estais? Estais servindo a *Jehovah*, ou estais servindo aos vossos próprios deuses? De que modo tendes agido nesses seis meses em que estive ausente? Tendes feito alguma coisa para Deus? Tendes vivido como servos de Deus? O reino de Satanás tem sido enfraquecido pelo que tendes feito? Podeis dizer agora: "vem comigo e te mostrarei este e aquele pecador convertido, ou este e aquele que volveu restaurado, ou este e aquele santo fraco ajudado e fortalecido"? Poderia apresentar testemunhas vivas do que tens feito no serviço de Deus? Ou tua resposta será, "tenho comparecido à reunião regularmente no *Sabbath*, e tenho ouvido uma grande quantidade de boas pregações, e tenho, geralmente, assistido às reuniões de oração, e nós temos reuniões preciosas, e eu tenho orado com minha família, e duas ou três vezes por dia em meu quarto, e lido a Bíblia." Em tudo isso tens sido meramente



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

passivo, no que se refere a fazer alguma coisa para Deus. Tens temido ao Senhor, e servido a teus próprios deuses. "Sim, mas eu vendi tantos bens, e consegui tanto dinheiro, do qual pretendo dar um décimo à causa das missões." Quem tem requerido isto das tuas mãos, em vez de salvar almas? Enviar o evangelho aos pagãos e deixar os pecadores ante teus próprios olhos irem para o inferno? Não se engane. Se tu amasses as almas, se estivesses engajado em servir a Deus, pensarias nas almas aqui, e farias a obra de Deus aqui. O que devemos pensar de um missionário indo aos pagãos, que nunca dissera uma palavra aos pecadores ao seu redor, onde ele vive? Ele ama as almas? Há algo de burlesco na ideia de enviar um homem assim aos pagãos. O homem que não faz nada onde vive, não está apto para ir aos pagãos. E se ele pretende estar ganhando dinheiro para as missões, e ao mesmo tempo, não procura salvar pecadores aqui, é um hipócrita ultrajante.

Bibliografia

FINNEY, Charles G. *False Professors*. Disponível, em 07 de agosto de 2020, em https://www.gospeltruth.net/1836LTPC/ltpc02_fals_proftrs.htm.

FINNEY, Charles G. *Finney's Systematic Theology*. Bethany House Publishers: Minneapolis, 1994 [1846].

FINNEY, Charles G. *Lectures to Professing Christians*. Fleming H. Revell. New York, 1837.

Recebido em: 29/09/2020

Aprovado em: 20/10/2020

Publicado em: 28/12/2020