

Universidade Federal Fluminense

Faculdade de Educação

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Ano 16 Número 40 Volume 4

**Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org. Geral)**

**Niterói – RJ
Fevereiro – 2020**

Revista Querubim 2020 – Ano 16 n°40 – vol.4 – 113 p. (fevereiro – 2020)
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Lauren Azevedo Poersch et al – Processos de inclusão e atendimento educacional especializado: uma trama em construção	04
02	Layane Bastos dos Santos et al – “ <i>Tenho um aluno com transtorno de aprendizagem?</i> ”, queixas escolares e medicalização da educação: Primeiras impressões de uma pesquisa de Mestrado em andamento sobre a percepção de docentes da Educação Profissional e Tecnológica.	10
03	Liane Nair Much et al – Contribuição de ações extensionistas na formação continuada de professores da educação básica	16
04	Lisiane Corrêa Gomes Silveira e Luis Otoni Meireles Ribeiro – Autismo e tecnologia: estado do conhecimento sobre aplicativos educacionais em dispositivos móveis	21
05	Lucas Emanuel Soares Gueiros – Identidades diaspóricas: fronteiras simbólicas, disputas de memórias e reelaborações culturais africanas no continente americano	29
06	Lucas Visentini e Valmôr Scott Júnior – Biologia do conhecer e biologia do amar: contribuições de Humberto Maturana para a formação de professores	37
07	Luciano da Silva Rodrigues e Jovana Rufino Barbais – Gestão Orgânica e Mecanicista: um estudo de sua evolução e utilização nas empresas contemporâneas	46
08	Madalena Varzinha Ferreira Melo Costa e Rafael Lima de Carvalho – Gerenciamento de Projetos aplicado ao Plano Municipal de Educação de Miracema do Tocantins – TO	52
09	Manuela Conceição Machado da Silva e Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques – Obstáculos Epistemológicos a partir de Imagens em Livros Didáticos: Um olhar na <i>Vertente da Química Orgânica</i> pela Perspectiva de <i>Bachelard</i>	58
10	Mariana Lacerda Barboza Filha – A dinâmica espacial do turismo e a urbanização turística: um estudo sobre o Morro de São Paulo –BA	65
11	Marlene Barros Sandes et al – Formação e trajetória de vida de alunos da terceira idade: um estudo de caso, na Universidade da Maturidade/UFT	72
12	Marta Evânia Miguel da Silva e Cícero Nilton Moreira da Silva – A aprendizagem de conceitos no ensino de geografia: uma abordagem sobre espaço geográfico	78
13	Maurício Signorini Dias e Raíssa Cardoso Amaral – A poética de Fernando Pessoa na hodiernidade	86
14	Nidal Afif Obeid Freitas et al – Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: Pressupostos Epistemológicos	92
15	Patrícia Carneiro Silva e Claudia Scareli-Santos – Ludwik Fleck e o estilo de pensamento na percepção ambiental por alunos de uma escola do campo em Wanderlândia, TO	102
16	Raimundo Wilson Brandão da Silva et al – Educação de jovens e adultos <i>versus</i> ensino médio regular: como essas turmas percebem a física ensinada	108

PROCESSOS DE INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA TRAMA EM CONSTRUÇÃO

Lauren Azevedo Poersch¹
Dulce Mari da Silva Voss²
Claudete da Silva Lima Martins³

Resumo

Esta pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, realizada numa escola pública no interior do Rio Grande do Sul, utilizou como instrumento de coleta de dados entrevista semi-estruturada. O tema abordado traz discussões a partir de legislações que regulam o direito das pessoas com deficiência à Educação Básica e as formas de atendimento especializado e de autores que tratam sobre inclusão/exclusão. Com base na análise de dados, percebe-se a complexidade das movimentações históricas, as concepções e práticas que tratam da inclusão das pessoas com deficiência e a luta pelos seus direitos, ao convívio social e à educação.

Palavras-chave: Inclusão, exclusão, deficiência, Atendimento Educacional Especializado.

Resumen

Esta investigación de enfoque cualitativo del tipo de estudio de caso, llevada a cabo en una escuela pública en el interior de Río Grande do Sul, utilizada como un instrumento semiestructurado de recopilación de datos de entrevistas. El tema abordado trae debates basados en la legislación que regula el derecho de las personas con discapacidad a la Educación Básica y las formas de atención especializada y los autores que se ocupan de la inclusión/exclusión. Basándonos en el análisis de datos, percibimos la complejidad de los movimientos históricos, concepciones y prácticas que se ocupan de la inclusión de las personas con discapacidad y la lucha por sus derechos, la interacción social y la educación.

Palabras clave: Inclusión, exclusión, discapacidad, Servicio Educativo Especializado.

Introdução

Entendemos que o atual cenário político brasileiro requer alargar a discussão da temática da inclusão e das políticas que possam garantir o direito à liberdade de ser diferente. Vivemos tempos em que grupos historicamente excluídos por diferir do padrão de normalidade ditado por preceitos culturais, sociais e morais, tradicionais, devem reafirmar as lutas pelo direito à vida plena.

Dentre esses grupos encontram-se pessoas com deficiência e seus aliados que, nas últimas décadas, tem provocado a discussão e reflexão em torno dos paradigmas da (in)(ex)clusão e conquistado direitos via legislação brasileira em relação ao acesso à Educação Básica.

Contudo, ainda não temos a garantia efetiva dos direitos das pessoas com deficiência. Razão pela qual devemos aprofundar a discussão em torno da inclusão/exclusão, alargando os espaços para refletir e lutar pela transformação das concepções que tornam a história tão violenta, criando outras convicções (NIETZSCHE, [1878] 2005).

¹Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé; Bagé; Rio Grande do Sul; lauren.poersch@hotmail.com.

²Doutora em Educação; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé; Bagé; Rio Grande do Sul; dulce.voss@gmail.com.

³Doutora em Educação; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé; Bagé; Rio Grande do Sul; claudeteslm@gmail.com

O presente estudo tem como objetivo conhecer a visão da professora especializada a respeito dos processos de inclusão e sua função dentro da escola, através de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando-se entrevista semiestruturada para coleta de dados, compreendendo os processos de inclusão/exclusão pela visão desse profissional, sujeito da pesquisa, tendo como campo de pesquisa uma escola pública do município de Bagé- RS.

Neste texto, contextualiza-se a temática da inclusão/exclusão com base nas legislações que regulam o direito de acesso à Educação Básica e as formas de atendimento às pessoas com deficiência nas escolas (Declaração de Salamanca de 1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996; Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica- Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02 de 2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 e Decreto nº 7.611 de 2011) e estudos de Foucault (2006; 2001) , Baptista (2015), Sasaki (2006) e Silva (1997).

Caminhos da pesquisa

Esta pesquisa de abordagem qualitativa (GIL, 2010), do tipo estudo de caso, cuja metodologia empregada foi uma entrevista semiestruturada, com uma professora da sala de A.E.E numa escola pública do município de Bagé (RS), para analisar as concepções e práticas inclusivas que se efetivam naquele ambiente escolar.

Optou-se por essa metodologia por conseguir aproximar o pesquisador do seu objeto de pesquisa, de maneira menos formal sem perder o rigor metodológico, fazendo uso de entrevista semiestruturada, possibilitando um olhar mais atento e próximo do trabalho desenvolvido pela professora dentro do seu contexto, pois, segundo Gil (2010) a entrevista, semiestruturada, orienta os pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do curso.

Neste trabalho o objetivo foi conhecer a visão da professora especializada a respeito dos processos de inclusão e sua função dentro da escola, compreendendo os processos de inclusão/exclusão pelo viés desse profissional. A professora entrevistada tinha 41 anos de idade, Graduação em Educação Especial, Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado e cursa o Mestrado Acadêmico em Ensino; atua nessa área há 10 anos, sua carga horária na escola é de 40 horas semanais, realiza os atendimentos com mais duas professoras especializadas, dos 32 alunos⁴ - da Educação Infantil (Pré-escola) aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Resultados e discussão

Paradigmas da (in)(ex)clusão

Como mencionado anteriormente, existem grupos de pessoas que por serem diferentes vivem à margem da sociedade, como as pessoas com deficiência que, por muitos anos eram mantidas fora do convívio social, Sasaki (2006) define em quatro fases o processo de exclusão até a inclusão, social e de direitos, dessas pessoas:

⁴ O atendimento é realizado com os alunos - da Educação Infantil (Pré-escola) aos Anos Finais do Ensino Fundamental, com as mais diversas deficiências e/ou necessidades educativas especiais, Síndrome de Lennox Gasto, Transtorno do Espectro Autista, Distrofia Muscular, Distrofia Miotônica de Steinert, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral e Deficiência Intelectual - muitos com morbidades.

- Fase da exclusão, onde às pessoas com deficiência não recebiam nenhuma atenção educacional ou outros serviços, eram ignoradas, exploradas, rejeitadas e perseguidas pela sociedade, que atribuía as deficiências a possessão por maus espíritos.
- Fase da segregação institucional, excluídas da sociedade e da família, pessoas com deficiência eram geralmente atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas, passando algumas delas a vida inteira dentro dessas instituições. Nesse período surge a ‘educação especial’, centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho, pois a sociedade começou a admitir as pessoas com deficiência produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional.
- Fase de integração, as classes especiais começaram a surgir dentro das escolas comuns, não por motivos humanitários, mas para garantir que as crianças com deficiência não interferissem na aprendizagem dos demais ou ‘absorvessem’ a energia do professor
- Fase da inclusão, onde os deficientes têm seu direito à educação assegurado por lei, com acessibilidade física e pedagógica, garantindo seu direito ao acesso e permanência à escola comum inclusiva de qualidade.

Com o surgimento da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) afirma-se a prioridade política e financeira para o aprimoramento de sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Essa declaração deu início a discussões sobre a inclusão nas escolas comuns como forma de combater ações discriminatórias.

Em 1996 com a instituição da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), definiu-se a Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Todavia, apesar da “aparente” dimensão prioritária dada pelo advérbio preferencialmente, passou a ser alvo de acirrados debates e diferentes interpretações (BAPTISTA, 2015). Quando examinado atentamente o texto legal, ficava evidente que as exceções estavam garantidas, podendo ocorrer a escolarização desses alunos fora do ambiente educacional comum.

Com o advento da Resolução nº 2/2001 do CNE-CBE (BRASIL, 2001) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, começa a delinear-se a figura do professor especializado e das salas de A.E.E, nos artigos 2º e 8º, inciso IV- alínea a, retirando as “possíveis” exceções:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...]

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; [...]

Surge em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), com o objetivo de assegurar o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência ou necessidade educacional especial nas escolas comuns, garantindo transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior, atendimento educacional especializado e acessibilidade mediante eliminação de barreiras arquitetônicas e das comunicações, garantindo o acesso à educação inclusiva de qualidade.

Em 2011 o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) regulamenta o trabalho realizado pelo A.E.E e define o papel do professor especializado:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; [...]

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; [...]

Verificamos, após breve relato histórico, o quão recente são as políticas públicas que garantem o direito à educação de qualidade nas escolas comuns, possibilitando aos sujeitos com deficiência o convívio social. Mas será que estamos, realmente, promovendo a inclusão?

Foucault (2006) traz em suas escritas, reflexões que nos desestabilizam e fazem pensar, ao discutir o uso das palavras exclusão, reclusão e inclusão. Com base em fatos ocorridos da Idade Média ao século XIX e o empenho do Estado em “corrigir” os sujeitos com deficiência, Foucault escreve que a exclusão ocorria com o banimento do meio social, através de isolamento em confinamentos particulares, os indesejados, os doentes, os perigosos, os desviantes, os deficientes, os loucos, os anormais. A reclusão surgiu como “cura”, onde os sujeitos vistos como “incorrigíveis” passaram a ser vistos como alguém a se recuperar, merecedor dos investimentos do Estado. A inclusão estabeleceu-se então como uma forma lucrativa e econômica de cuidado com a população “marginalizada”.

Foucault diz que não há inclusão sem exclusão, ou vice e versa, que uma sempre existirá em decorrência da outra. Aqui não pretende-se qualificar, nomear ou classificar o certo ou o errado, apenas evidenciar os dados da pesquisa e refletir com base na filosofia, educação e legislação, como esses processos estão sendo acolhidos no âmbito social. No livro “Os anormais” (2001) Foucault, nos explica como se origina na sociedade moderna o estigma anormal, onde o homem com sua forma de “ser”, “existir”, viola as leis da sociedade, não se encaixando no modelo pré-definido. A “normalidade” é um constructor social, uma forma de poder-controle, possibilitando governar os corpos, pois, considera os sujeitos a partir da normalização, possibilitando o controle, e exercendo o bio-poder. Nessa perspectiva, a normalidade é um local de biopoder (SILVA, 1997).

Reiteramos a importância da luta dos sujeitos com deficiência, para que seus direitos não sejam “disfarçados” como inclusão- excludente. Com políticas públicas que os tratam como incapazes ou sujeitos “corrigíveis”. Esses movimentos, essas resistências, são a voz, há muito abafada, que luta, busca e reforça a capacidade desses sujeitos de viver e conviver em sociedade.

Pesquisa e seus desdobramentos: discutindo paradigmas

Realizou-se entrevista semiestruturada com uma professora especializada em uma escola pública, localizada no centro da cidade de Bagé, com o objetivo de verificar qual estrutura de trabalho era desenvolvida pelo setor de educação especializada e qual a visão da professora a respeito dos processos de inclusão e sua função dentro da escola.

A pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2018, a professora especializada, sujeito do estudo de caso, desenvolve o trabalho especializado com o auxílio de mais duas professoras, atendendo um total de 32 alunos. Os atendimentos são realizados na sala de A.E.E, mas quando necessário ela desloca-se até às demais dependências da escola, para auxiliar as professoras comuns

com alunos com deficiência na realização das atividades, orientando como proceder e flexibilizando as atividades para que o aluno consiga realizá-las.

A professora especializada relatou que os responsáveis pelas salas comuns elaboram sua rotina ou planejamento semanal e entregam às quintas para o A.E.E, o qual analisa e, se necessário, realizar adaptações, produz materiais didáticos e/ou flexibiliza as atividades de acordo com as necessidades de cada aluno. Apesar de não ser sua responsabilidade, ela acredita que para que haja a inclusão é preciso o trabalho cooperativo entre A.E.E e sala comum.

Na Educação Infantil grande parte das atividades envolvem pintura, modelagem, brincadeiras e recreações, então os atendimentos não são realizados na sala de A.E.E, mas na sala comum inclusiva, onde, juntamente com a professora comum, participa das múltiplas propostas presentes na rotina, fazendo as intervenções necessárias para que o aluno possa participar e se integrar com o grupo.

Nos anos iniciais e finais, os atendimentos são realizados no turno inverso do horário de aula. Os planejamentos das salas comuns são previamente revisados e se preciso flexibilizados e os recursos confeccionados pelo A.E.E. Na entrevista a professora comentou que uma das barreiras encontradas, na organização desse trabalho, diz respeito ao comprometimento na entrega dos planejamentos no dia combinado, sendo enviados por e-mail e até whatsapp, após o dia designado. Como forma de não prejudicar os alunos realiza esse trabalho nos fins de semana, em casa, pois somente as sextas não há atendimento, sendo então destinadas para realização dessas tarefas.

Em relato a professora mencionou ser muito solitário seu trabalho, permanecendo muitas vezes segregada do restante da escola, busca constantemente estabelecer seu espaço nesse ambiente, pois, alguns professores comuns a vêem como “intrusa” ou acreditam que os alunos incluídos deveriam ficar sob sua “supervisão”, tendo em vista que ela é a profissional com formação, ou seja, excluídos da sala comum. Apesar das mobilizações, formações, reuniões e orientações, o trabalho especializado e os processos de inclusão são fluídos, um sempre “ir” e “vir”, uma constante conquista pelo espaço e luta pelos direitos dos alunos incluídos.

Os discursos sobre inclusão/exclusão, visam estabelecer quais grupos não se encaixam dentro dos padrões sociais e/ou que devem ser “protegidos” devido a segregação advinda dos paradigmas excludentes, todavia esses paradigmas in/exclusão são produto da modernidade, que buscava padronizar comportamentos como forma do Estado ter poder de controle sobre os indivíduos. As relações de hierarquia e poder, proporcionavam ao Estado controle do povo, regulando sua forma de agir e viver. Produzindo rupturas sociais que deixaram grupos, fora do “padrão” estabelecido, vivendo à margem da sociedade.

Considerações Finais

O estudo realizado mostra o quão complexos são os processos de (in)(ex)clusão. Quando observamos o cenário político-social brasileiro atual, compreendemos que não há significado coeso sobre esses termos. Apesar das políticas públicas que tratam da inclusão social terem realizado grandes conquistas, ainda há um longo percurso para que haja equidade, principalmente nos espaços educacionais, onde os professores demonstram dificuldade para trabalhar com os alunos incluídos, muitas vezes pelo medo do “desconhecido”. Contudo, nesses tempos de incertezas que vivemos, cremos alguns passos foram dados para que as pessoas com deficiência possam sair dos “cativeiros”, viver e conviver, conforme seus preceitos e potencialidades.

A vivência relatada pela professora especializada nos mostra que apesar da exclusão mostrar-se, ainda que de forma não intencional, nas ações de alguns professores, ela acredita na educação

inclusiva e na superação dessas barreiras, impostas pela falta de formação ou conhecimento, criando estratégias para construção de um trabalho participativo, auxiliando na flexibilização das atividades, confecção de recursos e dentro das salas comuns inclusivas, orientando os demais professores como trabalhar e interagir com os alunos incluídos.

Esse trabalho cooperativo, iniciado pela professora especializada, só foi possível, após o estabelecimento de vínculo de confiança com os outros professores, que precisaram compreender a função do A.E.E dentro do ambiente escolar e a importância do profissional especializado nos processos de inclusão e aprendizagem dos alunos incluídos, compreendendo que o lugar dos sujeitos com deficiência é dentro da escola comum, não em espaços educacionais segregados, limitando ou impossibilitando a convivência social.

Podemos concluir que apesar de ainda haver comportamentos excludentes dentro de ambientes educacionais, os profissionais especializados estarão dentro das escolas posicionando-se e lutando pelo espaço e pelos direitos dos sujeitos com deficiência, exigindo seu espaço enquanto professor. Dialogando e argumentando que seu lugar assim como dos alunos inclusos é dentro das escolas regulares, participando de forma ativa da rotina e das atividades desenvolvidas pela comunidade escolar. Saindo dos espaços segregados, onde historicamente foram colocados, em salas de A.E.E isoladas em um espaço longínquo e esquecido dentro das escolas, para perto do convívio social, pois, a sala de A.E.E é apenas um lugar com recursos e espaço pensado no atendimento direcionado às necessidades dos alunos, não um espaço excludente.

Bibliografia

- BAPTISTA, Cláudio. *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Paulo: Marquês e Manzine: ABPEE, 2015.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretária de educação especial (SEESP). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- _____. Ministério da Educação. *Decreto nº 7.611/11*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- _____. *Seguridad, territorio y población*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Humano demasiado humano*. Tradução Paulo César de Souza –São Paulo: Companhia de bolso, [1878] 2005.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão./Construindo uma sociedade para todos*.-Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *A Política e a epistemologia da normalização do corpo*. In: Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 8, agost/dez, 1997.p. 3- 15.
- Enviado em 30/12/2019
- Avaliado em 15/02/2020

“TENHO UM ALUNO COM TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM? ”, QUEIXAS ESCOLARES E MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES DE UMA PESQUISA DE MESTRADO EM ANDAMENTO SOBRE A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Layane Bastos dos Santos⁵
Álvaro Itaúna Schalcher Pereira⁶
Lilian Maria de Oliveira Ferreira⁷
Fauston Negreiros⁸

Resumo

O objetivo deste estudo é versar sobre a percepção dos professores de cursos Técnicos Subsequentes, acerca das Queixas Escolares apresentadas por seus alunos em sala de aula. Como método, a pesquisa de abordagem qualitativa utilizada, será realizada em duas partes: bibliográfica e de campo (estudo de caso), onde os resultados foram analisados a luz da teoria das representações sociais e através da análise de conteúdo de Bardin. Participarão do estudo dez professores de diversas disciplinas lotados no IFMA, todos professores do curso técnicos subsequentes, no ano de 2019. Percebe-se que se torna necessário no contexto analisado, a construção de um ambiente escolar adequado, a sensibilização e formação dos professores, para a aplicação de estratégias de ensino diferenciadas, bem como, um projeto que possibilite a presença efetiva da família dos alunos que apresentam queixas escolares, além de programas específicos a de acompanhamento a serem desenvolvidos em conjunto com profissionais especializados que fazem parte do quadro (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais). A pesquisa pretende contribuir para uma reflexão mais ampla acerca do tema da percepção docente acerca do fracasso escolar, bem como para o reconhecimento e valorização dessa queixa no âmbito da educação, melhorando o diálogo entre os diferentes atores envolvidos.

Palavras-Chave: Cursos Subsequentes; Desmedicalização da Educação; Dificuldades de Aprendizagem.

Resumen

El objetivo de este estudio es versar sobre la percepción de los profesores de cursos Técnicos subsequentes, acerca de las quejas escolares presentadas por sus alumnos en el aula. Como método, la investigación de abordaje cualitativo utilizada, se realizará en dos partes: bibliográfica y de campo (estudio de caso), donde los resultados fueron analizados a la luz de la teoría de las representaciones sociales ya través del análisis de contenido de Bardin. En el curso del estudio, diez profesores de diversas disciplinas abarrotadas en el IFMA, todos los profesores del curso técnico subsiguientes, en el año 2019. Se percibe que es necesario en el contexto analizado, la construcción de un ambiente escolar adecuado, la sensibilización y formación de los profesores, para la aplicación de estrategias de enseñanza diferenciadas, así como un proyecto que posibilite la presencia efectiva de la familia de los alumnos que presentan quejas escolares, además de programas específicos a la de acompañamiento a ser desarrollados en conjunto con profesionales especializados que forman parte del cuadro (psicólogos, pedagogos, asistentes sociales). La investigación pretende contribuir a una reflexión más amplia acerca del tema de la percepción docente acerca del fracaso escolar, así como para el reconocimiento y valorización de esa queja en el ámbito de la educación, mejorando el diálogo entre los diferentes actores involucrados.

Palabras-clave: Cursos posteriores; Desmedicalización de la Educación; Dificultades de Aprendizaje.

⁵ Instituto Federal do Maranhão

⁶ Instituto Federal do Maranhão

⁷ Instituto Federal do Piauí

⁸ Universidade Federal do Piauí

Introdução: a medicalização das dificuldades de aprendizagem

Diversos estudos vêm demonstrando como vem crescendo as queixas e encaminhamentos de crianças para atendimento especializado com uma suposta queixa de dificuldades de aprendizagem (BRENELLI, 2014). Contudo, o que vem causando espanto é que boa parte desses encaminhamentos, não configuram qualquer distúrbio de aprendizagem (TIOSSO, 1989; CORSINI, 1998; WEISS, 2000), demonstrando a falta de conhecimento e despreparo dos profissionais de educação ao encaminharem as queixas, bem como uma tendência à medicalização da educação.

Uma das suspeitas para tal quadro, é que talvez isso seja fruto dos problemas encontrados pelo professor em lidar com as dificuldades dos alunos em sala de aula, entrando em um estado de espírito em que seja necessário centrar o problema em deficiências intrínsecas do aluno, encaminhando crianças que eles mesmos (pré) diagnosticam. Contudo, são patentes os estudos que vêm comprovando que boa parte dessas dificuldades estão relacionadas a outras variáveis, como o excessivo número de alunos por sala, escassez de material e recursos pedagógicos são variáveis que afetam o desempenho de escolares.

Outro fator pode ser o apontado por Welch, Schwartz e Woloshin (2008) que é a Medicalização da Educação e da Vida. Segundo os autores, a medicalização da vida cotidiana seria capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais (tais como insônia e tristeza) em sintomas de doenças (como distúrbios de aprendizagem, TDAH, entre outros). Isso vem provocando uma verdadeira “epidemia” de diagnósticos e encaminhamentos aos profissionais de saúde, inclusive, no ambiente escolar. Os mesmos autores ainda afirmam que essa “epidemia” de diagnósticos produz na mesma escala uma “epidemia” de tratamentos, muitos dos quais altamente prejudiciais à saúde, especialmente nos casos em que não seriam de fato necessários.

Nisso, muitas Queixas Escolares que são, em sua maior parte, contingenciais, recaem na patologização, mesmo entre os professores. Pesquisas realizadas pelas autoras (COLLARES & MOYSÉS, 1994, 1996) evidenciam que tantos profissionais da saúde quanto da educação, referem-se de modo unânime a problemas biológicos, neurológicos e orgânicos, como causas determinantes do não aprender na escola. Tais “explicações”, repetidas à exaustão e frequentemente evocadas como verdades científicas consagradas, colocam predominantemente o foco em dois grandes temas: a desnutrição e as disfunções neurológicas.

Contudo, como aponta Fernández (1991), existem outras ordens de fatores muito mais influentes no fenômeno do fracasso escolar. A primeira, é nomeada de *problema de aprendizagem reativa*, em que o fracasso escolar é resultado de uma ação educativa inadequada tendo sua origem relacionada à instituição escolar como desadaptação, problemas relacionados ao professor e a metodologia usada. A segunda, chamada de *problema de aprendizagem sintoma* em que a causa do problema está no desenvolvimento afetivo e/ou cognitivo, sua dimensão liga-se à história original e única desse sujeito, constituída nas interações sociais que estabelece com pais, familiares, grupos de amigos, colegas e professores.

Moysés (2001) também defende a necessidade de rompermos com a esfera estreita da perspectiva individualizante que sustenta as visões biologizantes na educação, como condição para entrarmos no campo da reflexão crítica sobre valores, estratégias de ensino e da nossa própria postura enquanto profissionais da educação, fundamental para a compreensão do próprio significado de saúde e doença em suas múltiplas determinações e na criação de um ambiente escolar inclusivo, multicultural e emancipador.

Tomamos como referência nesse trabalho, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, pois compreendemos que a dimensão biológica é a primeira condição para que um indivíduo se torne

um ser social. Porém, entendemos que a humanização só pode se concretizar quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e por meio da relação com outros homens, o homem aprende a ser homem (LEONTIEV, 1978).

Nesse sentido, o objetivo deste estudo, é analisar a percepção dos professores da Educação Profissional e tecnológica, lotados em cursos técnicos subsequentes, acerca das Queixas Escolares apresentadas por seus alunos em sala de aula. Como método, a pesquisa de abordagem qualitativa utilizada, será realizada em duas partes: bibliográfica e de campo (estudo de caso), onde os resultados foram analisados a luz da teoria das representações sociais e através da análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Percurso metodológico

O presente estudo trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que visa a descrever o modo como os educadores enxergam as questões ligadas aos seus conceitos e práticas referentes as dificuldades de aprendizagem. Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa porque estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Isso possibilita a busca pelas percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

Dentro dessa proposta qualitativa de pesquisa, a forma do estudo se caracterizou como um Estudo de Caso caracteriza-se que é o estudo profundo de um objeto, de maneira a permitir amplo e detalhado conhecimento sobre o mesmo, o que seria praticamente impossível através de outros métodos de investigação, afirmam Goode e Hatt (1973). Os autores caracterizam o Estudo de Caso como um meio de organizar dados e reunir informações, tão numerosas e detalhadas quanto possível, a respeito do objeto de estudo de maneira a preservar seu caráter unitário. A totalidade do objeto pode ser preservada através da amplitude e verticalidade dos dados, através dos diferentes níveis de análise, da formação de índices e tipos de dados, bem como da interação entre os dados observados e a dimensão temporal em que se dá o fenômeno.

Instrumentos

Os dados serão recolhidos junto aos atores sociais mediante entrevistas semiestruturadas que partiram de um roteiro com questões relativas as dificuldades de aprendizagem. Participaram do estudo, dez professores de diversas disciplinas lotados no IFMA, todos professores de Cursos Técnicos Subsequentes. Este roteiro de entrevistas não constou de categorias estabelecidas. Elas emergiram da análise de conteúdo das falas dos professores. As entrevistas coletaram informações, procurando identificar as preocupações, as dificuldades, as carências, as expectativas e as representações dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem.

Resultados e discussões parciais

Para a realização das sínteses descritivas e interpretativas das entrevistas, utilizou-se como método a análise de conteúdo de Bardin (1999). A análise de conteúdo permite fazer inferências, as quais, de acordo com Bardin (1999, p.3), são “[...] operações lógicas, pelas quais se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Para o tratamento dos dados a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada e, de acordo com Bardin (1999), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. As categorias que emergiram foram elaboradas a partir da

leitura das entrevistas, após a sua aplicação. Fizeram parte das análises as seguintes categorias resultantes:

- a) Conceito e Percepções sobre Queixas Escolares;
- b) A função do professor diante dessa demanda;
- c) Como trabalhá-las em sala de aula.

Desta forma, os procedimentos metodológicos da nossa análise de conteúdo foram abertos /exploratórios, ou seja, não fizeram intervir “categorias pré-definidas”, tendo por isso um caráter puramente descritivo/exploratório.

Considerações finais parciais

Podemos inferir, com base nos resultados parciais encontrados, que as representações sociais dos professores, que certamente norteiam suas práticas educativas, estão carregadas de preconceito e desinformação, fruto talvez de uma formação insuficiente para lidar com essa demanda ou de um sistema educacional que se centra na competição, no individualismo, e que aqueles alunos que não se adequam, são necessariamente portadores de algum “problema” cognitivo ou social, que deve ser tratado fora da escola.

A indisciplina, agressividade, desinteresse, dificuldades de aprendizagem (queixas mais comuns dos professores) não podem e não devem ser tratadas isoladamente, e, sim, a partir de um estudo das relações professor-aluno, aluno-conteúdo, aluno-aluno, aluno-estatutos escolares, aluno-comunidade, professor-comunidade. Pela apresentação de um relato de experiência, a autora conclui alertando para o caráter político da atuação do orientador educacional, que ‘ultrapassa os limites dos muros da escola e se envolve com a comunidade.

Percebe-se que se torna necessário no contexto analisado, a construção de um ambiente escolar adequado, a sensibilização e formação dos professores, para a aplicação de estratégias de ensino diferenciadas, de reflexão sobre sua prática profissional, bem como, um Projeto Político Pedagógico que possibilite a presença efetiva da família dos alunos que apresentam Queixas Escolares, além de programas específicos a de acompanhamento escolar a serem desenvolvidos em conjunto com profissionais especializados que fazem parte do quadro (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais) e por todo o corpo docente, de forma interdisciplinar, reflexiva e crítica, trabalhando essas questões dentro da escola, de maneira desmedicalizadora.

Tais soluções apontadas no estudo são elementos importantes para o atendimento das dificuldades. Percebe-se também, como de grande relevância, a necessidade da formação continuada tanto para os professores, quanto para a comunidade acadêmica como um todo, já que a mesma deve estar preparada para formar cidadãos responsáveis e críticos, fortalecendo a autoconfiança dos mesmos, sua capacidade de aprender, sua solidariedade e empatia.

Ademais, assim, como já foi dito anteriormente, diagnosticar, encaminhar e conceituar no âmbito escolar os problemas ou dificuldades, só terá sentido se for para traçar estratégias de ação que busquem metodologias e recursos, considerando também o desenvolvimento de um perfil para o educador que atue dentro da realidade inclusiva da escola regular.

Nossa pesquisa pretende contribuir para uma reflexão mais ampla acerca do tema da percepção docente acerca das Queixas Escolares, bem como para o reconhecimento e valorização dessa queixa no âmbito escolar, melhorando o diálogo entre os diferentes atores envolvidos, levando a Desmedicalização do ambiente escolar. É a partir da maior compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos, da desmistificação de percepções preconceituosas trazidas no arcabouço

do docente, e da compreensão da importância do papel do professor no processo de superação dessas dificuldades, são fatores que podem auxiliar o processo de viabilização de soluções mais efetivas e eficazes.

Referencial bibliográfico

- BARDELLI, C. **Crenças causais de professores de 1ª a 4ª série sobre o mau desempenho escolar do aluno**. Dissertação de Mestrado, PUC – São Paulo, 1986.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRENELLI, Rosely. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. UNICAMP: Campinas, 2004.
- BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. N. C. **Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos**. Psicologia Ciência Profissão, Brasília, v. 33, n. 1 p. 208-219, 2013.
- COLLARES, C. L., & MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação)**. Série Ideias (23), São Paulo, FDE, 25-31, 1994.
- COLLARES, C. L., & MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar - ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da Educação)**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 18 jun. 2015.
- GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. **Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar**. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 149-162.
- LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z.R.G; ROSSATO, S. P. M. **Estado da arte de estudos sobre a queixa escolar (1990/2009): uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; ROSSATO, S. P. M. (Org.). Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar. EDUEM: Maringá, 2012, p. 06-42.
- LEONARDO, N. S. T. e SUZUKI, M. A. **Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 28, n. 1, p. 46-54, jan.-abr. 2016.
- LOZANO, A. B. e RIOBOO, A. P. Dificultades de aprendizaje: categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica. In: SANTIUSTE, V; BÉLTRAN, J. A. **Dificultades de Aprendizaje**. Madrid: Editorial Síntesis, 1998a.
- MIGUEL, E. S. e MARTÍN, J. M. Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. In: SANTIUSTE, V; BÉLTRAN, J. A. **Dificultades de Aprendizaje**. Madrid: Editorial. Síntesis, 1998b.
- NEGREIROS, F; M. D. A, COSTA & T. D. S, DAMASCENO. Concepções de Fracasso Escolar: Um Estudo com Professores das Cinco Regiões Brasileiras. **Revista de Psicologia**. Fortaleza, v.7 n.2, p. 8-21, jul - dez. 2016a.
- NEGREIROS, F; M. D. A, COSTA & T. D. S, DAMASCENO. Medicalização da educação e concepções de professores brasileiros: Um estudo descritivo na rede pública de ensino. **Revista Clínica & Cultura**. v.2, n.1, jul-dez, 2016b.
- MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.
- PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana A. de. **O orientador educacional no Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto ASEBER, M. G. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. SP: Scipione. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

TOREZAN, A. M. **Problemas de ensino e papéis do professor: uma análise das falas de professores em reuniões de discussão.** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. USP: São Paulo, 1990.

WELCH, G, SCHWARTZ, L, WOLOSHIN, S. (2008). **O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos.** Jornal do Cremesp, p. 12, fev. (Texto publicado no The New York Times, em 02/01/2007; tradução de Daniel de Menezes Pereira).

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

CONTRIBUIÇÃO DE AÇÕES EXTENSIONISTAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Liane Nair Much⁹
Fernanda Gall Centa¹⁰
Kelen Krüger¹¹
Eduardo Adolfo Terrazzan¹²

Resumo

Este trabalho objetiva avaliar a contribuição que ações extensionistas de assessoramento realizadas em escolas da Rede Escolar Pública Estadual (REPE/RS) localizadas em Santa Maria, RS, tiveram para a compreensão das mudanças que deverão ser implementadas no Ensino Médio, em virtude das orientações oriundas de normativas legais. Constatamos que as temáticas trabalhadas contribuíram com: a) esclarecimentos sobre as mudanças que deverão ser implementadas no Ensino Médio em decorrência das orientações dispostas nas normativas legais; b) oportunidade para reflexão e discussão acerca da necessidade da reestruturação curricular; c) percepção da necessidade de proporcionar momentos de estudos sobre aspectos relacionados à escola.

Palavras-chave: Assessoramento; Novo Ensino Médio; Ações Extensionistas

Abstract

This project aims to evaluate the contribution of assistance extension actions to the understanding of the changes that will be implemented in High school program, according to the guidelines from legal norms. This was performed in schools of the State Public School Network (REPE/RS) located in Santa Maria-RS. We note that the themes approached contributed with: a) enlightenment on the changes that should be implemented in High School program due to the law guidance; b) opportunity to reflection and discussion on the need for curriculum restructuring; c) perception of the need to offer other moments of studies on aspects related to school.

Keywords: Assistance, New High School; Extension Actions.

Introdução

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica vem vivenciando nos últimos anos seguidas tentativas de reformas educacionais e mudanças curriculares. Essas mudanças estão ocorrendo em todas as esferas (nacional, estadual, municipal e também privada). A partir do ano de 2021 as escolas brasileiras que oferecem a etapa do Ensino Médio deverão reestruturar seus currículos para atender

⁹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFSM. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC). Professora da Rede Escolar Pública Estadual do RS

¹⁰ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFSM. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC). Bolsista do Programa Demanda Social/ Capes.

¹¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFSM. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC). Bolsista do Programa Demanda Social/ Capes.

¹² Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq; Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC).

as determinações e orientações oriundas de normativas legais, tais como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei 13.415/17 (“Lei da Reforma do Ensino Médio”) e Resolução 03/18 (Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

Nesse trabalho apresentamos o resultado das avaliações que os docentes realizaram sobre a contribuição que as ações extensionistas de assessoramento realizadas em escolas da Rede Escolar Pública Estadual (REPE/RS) localizadas em Santa Maria, RS, tiveram para a compreensão das mudanças que deverão ser implementadas na etapa do Ensino Médio, decorrente de orientações oriundas de normativas legais.

Essas ações de assessoramento fizeram parte das atividades extensionistas desenvolvidas pelos integrantes do Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (INOVAEDUC) , sediado no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no âmbito do Projeto de Extensão intitulado “Ações extensionistas de assessoramento às escolas públicas de educação básica para a organização e desenvolvimento do trabalho escolar” (AEATE), registrado no GAP/CE/UFSM sob número 051241.

Ações extensionistas em escolas públicas de Ensino Médio

Atualmente vivenciamos uma realidade marcada por profundas e aceleradas transformações. Estas acontecem nos diferentes âmbitos sejam eles econômicos, políticos e sociais. Bens materiais e imateriais que em determinado período histórico foram novidade, podem vir a se tornar obsoletos em questão de pouco tempo. Isto tem contribuído, como consequência, na estruturação de uma sociedade marcada pela provisoriedade e incerteza, a qual o sociólogo Zygmunt Bauman caracterizou como sociedade líquida.

Diante desta realidade, percebe-se que a escola encontra-se em crise, na medida em que não consegue atender aos papéis aos quais é intimada a desempenhar, ou seja, o modelo de escola vigente não está conseguindo atender aos anseios da sociedade do século XXI. Cada vez mais são impostas às escolas demandas e obrigações a serem cumpridas para as quais os profissionais que nela trabalham não foram preparados/formados previamente.

Apesar de incertezas postas, a importância da escola, como instituição social privilegiada para o acesso aos bens culturais e de formação da cidadania, não tem sido questionada. Ela é o espaço formal onde crianças e jovens constroem seus conhecimentos. Assim, é imprescindível a elas assumir o compromisso de formar pessoas para a complexidade; pessoas não só capazes de se adaptar a um mundo em acelerada mudança, mas também, capazes de evoluir de modo crítico nesse mundo, atuando e influenciando nas transformações que nele ocorram (TERRAZZAN, 2007).

No Brasil, muitas das propostas de mudanças que são planejadas e implementadas nas escolas têm origem em orientações/determinações oriundas de políticas educacionais. As políticas educacionais estão sendo entendidas como a forma de interação entre Estado e sociedade (instituições escolares ou instituições relacionadas à educação formal) (DI GIOVANI, 2009).

A atual reforma do Ensino Médio foi planejada a partir da Medida Provisória 748/16 e sancionada pela Lei 13.415 em 16 de fevereiro de 2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio). Por meio desta lei foram alterados vários parágrafos e incisos de artigos da LDB 9394/96, inclusive por meio dela foi incluído o Artigo 35-A. Estas alterações na LDB ocasionaram a necessidade de serem implantadas mudanças na etapa do Ensino Médio, como por exemplo, a reestruturação curricular para atender a orientações advindas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir de estudos realizados em literatura especializada (POZO, ALTET, ZABALA, ARNAU, GARCIA), podemos afirmar que o processo de reestruturação curricular é complexo na medida em que modifica e/ou altera as ações pedagógicas realizadas nas escolas. Para que a reestruturação se efetive na escola torna-se necessário momentos de estudo, diálogo/discussão e reflexão entre/com professores, coordenação pedagógica, gestores e demais membros da comunidade escolar, para juntos conhecerem as mudanças propostas nas normativas legais, seus objetivos, e a partir disso, se envolverem na construção coletiva dos currículos escolares. Uma reestruturação como a proposta pelas atuais normativas requer um amplo processo de debate e reflexão sobre o papel da escola, as atividades dos professores e a própria organização curricular da instituição. Acreditamos que o assessoramento a escola nesse processo é de fundamental importância para que estas possam contar com outras perspectivas de organização curricular e de prática dos professores, além das orientações e normativas oficiais já existentes.

A partir de estudos realizados sobre currículo, prática docente, BNCC, e normativas legais para a implementação do Novo Ensino Médio, os integrantes do Grupo INOVAEDUC elaboraram o Programa de Extensão intitulado “Ações extensionistas de assessoramento às escolas públicas de educação básica para a organização e desenvolvimento do trabalho escolar” (AEATE). Para atender aos objetivos do Programa, foram desenvolvidas ações de assessoramento para professores de quatro escolas de Ensino Médio, da REPE/RS, localizadas na cidade de Santa Maria, RS.

Para planejar ações de assessoramento que atendam às necessidades formativas das escolas, o grupo INOVAEDUC entrou em contato com equipes diretivas das escolas da REPE/RS localizadas na cidade de Santa Maria/RS, apresentou sua intenção de realizar parcerias com essas instituições com a finalidade de promover ações de assessoramento aos professores levando em consideração as necessidades formativas destes.

A partir de contribuições de Rodrigues e Esteves (1993) defendemos que identificar as necessidades formativas dos professores contribui para conhecer suas expectativas, interesses e problemas antes de lhes oferecer a formação, para com isso garantir a adequação entre programa formativo, professor formador e formando. “A análise das necessidades desempenha, então uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas”. (RODRIGUES, ESTEVES, 1993, p. 20-21)

Nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), também é evidenciado que as ações de formação continuada, devem partir do “princípio de que a formação continuada de professores deve responder tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício”. (BRASIL, 2002, p.131). Assim, a partir da identificação das necessidades formativas, a formação continuada pode se tornar satisfatória no quesito de ir ao encontro do que os professores esperam e precisam para refletir e atuar conscientemente em sua prática profissional.

Após o contato inicial, 4 instituições escolares entraram em contato com o Grupo INOVAEDUC demonstrando interesse em firmar parceria para oferecer momentos formativos aos seus professores. Diante da intenção expressada, marcamos e realizamos reuniões individuais com as equipes diretivas de cada uma das 4 escolas para conhecer suas necessidades formativas. Compreendemos que a atividade de assessoramento “implica uma verdadeira atividade de cooperação ou de trabalho conjunto entre assessores e assessorados na definição e na solução de problemas relacionados ao ensino e à prática ou, em um sentido mais geral, à educação”(MONEREO; POZO, 2007, p.14).

Nessas reuniões fomos informados de que no ano de 2018, estas não haviam realizado momentos formativos com os professores referentes às normativas legais e as mudanças que deverão ser implementadas no Ensino Médio a partir da Lei 13.415/17. Assim, ficou definido em reunião que

nos momentos formativos de assessoramento seriam trabalhados assuntos relacionados à implementação do Novo Ensino Médio (normativas legais, BNCC, Itinerários formativos, reestruturação curricular) para que os professores dessas instituições pudessem se apropriar dessas informações e discussões para repensar a reestruturação curricular e seu trabalho na escola.

Para listar as ações realizadas em cada escola participante, estas foram identificadas neste trabalho pelas letras K, W, Y e Z. Os resultados das avaliações das atividades aqui apresentadas referem-se às ações realizadas no mês de dezembro de 2018, e fevereiro de 2019.

Para atender a essas necessidades demonstradas por essas escolas, foram planejadas e realizadas as seguintes ações formativas em cada escola:

1) estudo e discussão das mudanças que deverão ser inseridas na etapa do Ensino Médio para o atendimento as determinações da Lei 13.415/17, realizado nas escolas K, W, Y e Z, por meio de roda de conversa;

2) estudo sobre a estruturação curricular e competências gerais da BNCC realizado nas escolas W, Y e Z por meio de seminário e roda de conversa;

3) análise das competências e habilidades específicas de cada área curricular, realizado na escola Y, por meio de estudo em pequenos grupos divididos por área curricular;

4) estudo, discussão e construção de propostas de itinerários formativos, realizado na escola Y, por meio de estudo em pequenos grupos divididos por área curricular.

Ao longo do desenvolvimento das ações de assessoramento propostos foi possível perceber a receptividade e participação dos professores, fato que favoreceu a realização das ações extensionistas. Ao final das atividades de assessoramento, os professores avaliaram a contribuição das temáticas abordadas para sua formação profissional.

De acordo com o exposto por eles constatamos que as temáticas trabalhadas tiveram êxito ao contribuir com:

- a) esclarecimentos sobre as mudanças que deverão ser implementadas no Ensino Médio em decorrência das normativas legais;
- b) conhecimento das propostas que estão sendo elaboradas para um Novo Ensino Médio;
- c) reflexão e discussão acerca da necessidade da reestruturação curricular do Ensino Médio;
- d) percepção da necessidade de proporcionar outros momentos de estudos sobre aspectos relacionados a escola.

Considerações Finais

A partir dos resultados das avaliações realizadas pelos professores foi possível perceber e reafirmar a importância que ações de assessoramento oportunizam para a formação profissional de todos os envolvidos nas atividades realizadas, uma vez que elas possibilitam momentos de estudos e a aproximação entre escola e universidade.

A partir das contribuições e demandas apresentadas pelos professores participantes das ações extensionistas, sentimos a necessidade de proporcionar às equipes diretivas e professores novos espaço e momentos para estudos de aprofundamento, reflexões e debates acerca das propostas de reestruturação curricular para o Ensino Médio. Para esse fim, o grupo INOVAEDUC elaborou e desenvolveu no ano de 2019 o Curso de Extensão “Organizando a escola para atendimento crítico

às demandas decorrentes das normativas e orientações oficiais para Reestruturação Curricular do Ensino Médio” (OERCEM), que foi pensado para atender as necessidades dessas equipes e professores interessados em estudos e práticas de aprofundamento sobre aspectos relacionados a reestruturação curricular do Ensino Médio e as mudanças que deverão ocorrer nas escolas em decorrência das exigências de instâncias superiores para a implementação do Novo Ensino Médio.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2018.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 10.fev.2019.

DI GIOVANI, G. As estruturas elementares das Políticas Públicas. In: **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n.82, p. 1-32, 2009. Disponível em: <<https://observatorio03.files.wordpress.com/2010/06/elementos-daspoliticass-publicas.pdf>>

Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio; et al.. **A prática de assessoramento educacional**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre, BR: Artmed, 2007.

RODRIGUES, Angela, ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto:Porto Editora, 1993.

TERRAZZAN, Eduardo.A.: (2007). Inovação escolar e a pesquisa sobre formação de professores. In: Roberto Nardi. (org). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo/BR. p.148-194.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

AUTISMO E TECNOLOGIA: ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE APLICATIVOS EDUCACIONAIS EM DISPOSITIVOS MÓVEIS

Lisiane Corrêa Gomes Silveira¹³

Luis Otoni Meireles Ribeiro¹⁴

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão do estado do conhecimento sobre aplicativos educacionais no contexto da mobilidade destinados a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com uma metodologia do tipo exploratória, este trabalho teve por objetivo mapear as produções científicas sobre o assunto em diferentes bancos de dados com o propósito de compreender as discussões atualizadas acerca do tema. Os resultados desta investigação apontaram que os dispositivos móveis e seus aplicativos podem se tornar recursos potenciais no contexto educacional inclusivo, sendo ferramentas emergentes a serem pesquisadas e exploradas.

Palavras-chave: Autismo; dispositivos móveis; aplicativos educacionais.

Abstract

This article presents a review of the state of knowledge about educational apps in the context of mobility for people with Autistic Spectrum Disorder (ASD). With an exploratory methodology, this work aimed to map scientific productions on the subject in different databases in order to understand updated discussions on this subject. The results of this research showed that mobile devices and their apps can be potencial resources in the inclusive educational context, being an emerging tools to be researched and explored.

Keywords: Autism; mobile devices; educational apps.

Introdução

Ultimamente, as tecnologias digitais no contexto da mobilidade são foco de estudos na área da educação, pois mais do que uma troca de dispositivos – fixos por móveis, elas interferem a relação entre sujeitos, o uso da tecnologia e a aprendizagem. Nesse cenário, destaca-se o número de soluções de software e aplicativos educacionais focados em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O estudo e desenvolvimento de aplicativos educacionais têm sido tema de pesquisas que buscam compreender as oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento, interação e comunicação de autistas. Nesse contexto, os dispositivos móveis e seus aplicativos podem se tornar recursos importantes no contexto educacional inclusivo, no qual todo estudante deve participar ativamente dos processos de ensino e aprendizagem.

No mesmo sentido, pesquisas apontam os benefícios do uso de recursos tecnológicos por autistas, bem como o interesse dos mesmos por dispositivos móveis, principalmente *smartphones* e *tablets*.

¹³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) – campus Pelotas. Contato: lisianecgs@gmail.com

¹⁴ Doutor em Informática na Educação. Mestre em Tecnologia - Educação Tecnológica. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologia do IFSul – campus Pelotas. Contato: luis.otoni@gmail.com

Sendo assim, este artigo apresenta um estudo acerca do estado do conhecimento sobre TEA, aplicativos educacionais e dispositivos móveis. Desta forma, este trabalho tem por objetivo mapear as produções científicas sobre essa temática em diferentes bancos de dados, por meio de uma pesquisa com metodologia do tipo exploratória, com o propósito de compreender as discussões atualizadas sobre tema.

Referencial teórico

Nos últimos anos, é possível observar uma maior visibilidade sobre o Transtorno do Espectro Autista em diversas áreas do conhecimento. A quantidade de estudos sobre o tema tem crescido de maneira significativa, em consonância com o número de incidência de novos casos que, segundo Rios *et al* (2015), podem ser atribuídos às mudanças no modo como a área médica passou a descrever e classificar o transtorno.

O TEA se caracteriza por ser um distúrbio complexo e heterogêneo do neurodesenvolvimento que possui como características essenciais o prejuízo na comunicação e na interação social; além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades (Figura 1). Os sintomas, que se manifestam em variadas formas e intensidades, apresentam-se desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do autista. (APA, 2014; GADIA, 2016; BECKER; RIESGO, 2016)

Figura 1 – Características essenciais do TEA conforme APA, 2014



Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante deste padrão singular de funcionamento, Santarosa (2012, p.13) afirma que, no contexto educacional "as ferramentas de comunicação e interconexão abrem um leque de oportunidades, principalmente para os sujeitos cujos padrões de aprendizagem não seguem os quadros típicos de desenvolvimento". Para isso, é fundamental que exista uma ampla gama de possibilidades tecnológicas disponíveis e, de acordo com Britto (2016),

Atualmente, é possível encontrar diversos aplicativos voltados a pessoas com TEA, especialmente crianças. Muitos destes aplicativos focam em atividades específicas para trabalhar uma determinada habilidade da pessoa com TEA, enquanto há aplicativos e dispositivos adaptados que visam trabalhar múltiplas habilidades em conjunto e possuem possibilidade de uso em diferentes contextos - escolar, doméstico ou terapêutico. (BRITTO, 2016, p.46).

Pessoas com TEA, especialmente crianças, têm um particular interesse em interagir com dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets* (CAMINHA *et al*, 2016). Além disso, pesquisas afirmam que o uso de tecnologia por crianças com autismo tem demonstrado efeitos positivos e benéficos. (PUTNAM; CHONG, 2008; MILLEN; EDLIN-WHITE; COBB, 2010; BRITTO, 2016)

Portanto, diante dessa realidade emergente da oferta de dispositivos móveis, da generosa quantidade de aplicativos e dos estudos sobre o tema, percebe-se que o estado do conhecimento compreende parte fundamental do processo de pesquisa. Morosini e Fernandes (2014, p.155), entendem esse momento como uma etapa que favorece “a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica”, corroborando a importância desta prática.

Percurso metodológico

Para a construção deste estado do conhecimento, foi adotada a metodologia de pesquisa exploratória que, segundo Marconi e Lakatos (2010, p.171), possui como finalidade "aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa" e com isso, ampliar conhecimento, fundamentação e aporte teórico.

Diante do tema abordado, tornou-se necessária uma restrição dos parâmetros de busca, uma vez que a incidência dos tópicos em questão é abundante em diferentes áreas temáticas. Segundo Gil (2008, p. 27), "quando o tema é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação [...]". Portanto, para evitar outros direcionamentos, os termos de busca utilizados foram Autismo/Tecnologia, Autismo/Aplicativo e Autismo/Dispositivos Móveis, os quais foram revezados para superar as limitações de cada ferramenta de rastreio dos bancos de dados.

Com o propósito de que a exploração apresentasse resultados ainda mais significativos, os termos também foram pesquisados em mais dois idiomas – inglês e espanhol, observadas as devidas adaptações necessárias ao contexto de cada língua, conforme ilustra a Figura 2. Ainda, durante a investigação, foram utilizados filtros com recorte de tempo entre 2013 e 2018, justificados pelo fato de que as definições sobre o conceito de autismo foram atualizadas em 2013, conforme o Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014).

Figura 2 – Termos buscados e filtros aplicados durante a investigação



*ASD - Autism Spectrum Disorder, tradução de Transtorno do Espectro Autista

Fonte: Elaborado pelos autores.

Primeiramente, como fontes iniciais de busca, foram apurados o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e o portal Google Acadêmico.

Em um segundo momento, foram identificadas as instituições de origem de alguns trabalhos e buscou-se materiais nos repositórios de universidades, em anais de congressos, além de publicações em revistas científicas, cujo número de ocorrências encontra-se, a seguir, entre parênteses.

Em estudo recente, Ferreira (2018) aponta que as pesquisas sobre a tríade autismo, educação e tecnologia são mais recorrentes nos estados de Alagoas e Rio Grande do Sul. Desta forma, utilizando somente a palavra-chave "autismo", foram investigados os repositórios da Universidade Federal de Alagoas - UFAL (16) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (82). Ainda foram encontrados materiais no banco de dados da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (47), na Universidade Estadual Paulista - UNESP (37), na Universidade Federal de Brasília - UNB (38) e na Pontifícia Universidade Federal do Rio de Janeiro - PUC-Rio (21).

A investigação prosseguiu com a consulta aos anais de congressos científicos tais como do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE (8), do Congresso Internacional de Informática Educativa e do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias - CIET (3). Posteriormente, foram apuradas as revistas científicas, como os periódicos da UFRGS - a Revista Novas Tecnologias na Educação - RENOTE (4) e a Revista Informática na Educação: teoria e prática (3), além da Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE (3), da Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE (24) e da Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC (1).

As ocorrências registradas, obtidas durante o segundo semestre de 2018, foram organizadas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Ocorrências registradas na primeira triagem

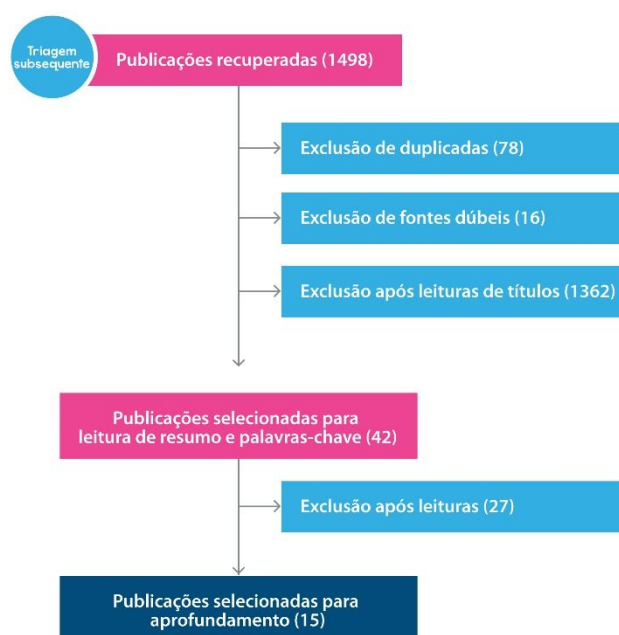
Triagem Inicial	Base	Devolução de acordo com o idioma			Total
		Português	Inglês	Espanhol	
	BDTD	59	0	0	59
	CAPES	540	0	0	540
	SCIELO	5	2	5	12
	Google Acadêmico*	200	200	200	600
	Outros Repositórios	287	0	0	287
	Total Geral	1.091	202	205	1.498

*O portal Google Acadêmico é uma base de dados bibliográficos que faz ampla varredura em diferentes fontes de informação. Diante dos milhares de resultados, foram tratadas as 200 primeiras ocorrências em consonância com a aproximação do tema.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante das centenas de publicações encontradas durante a revisão do estado do conhecimento, Okoli (2015) sustenta que os critérios para seleção ou exclusão de materiais devem ser declarados e justificados. Considerando as sugestões do autor e adaptando o fluxograma de Menezes (2011) disposto na Figura 3, a triagem subsequente das referências obedeceu os seguintes critérios levando-se em conta os três idiomas: exclusão de ocorrências duplicadas (78); exclusão de dados oriundos de fontes duvidáveis (16); exclusão após leituras de títulos, etapa na qual foram descartadas as publicações que não continham a palavra autismo ou autista no título ou que, mesmo contendo os termos pesquisados, o título não tinha aderência ao tema (1362).

Figura 3 - Fluxograma do segundo processo de triagem



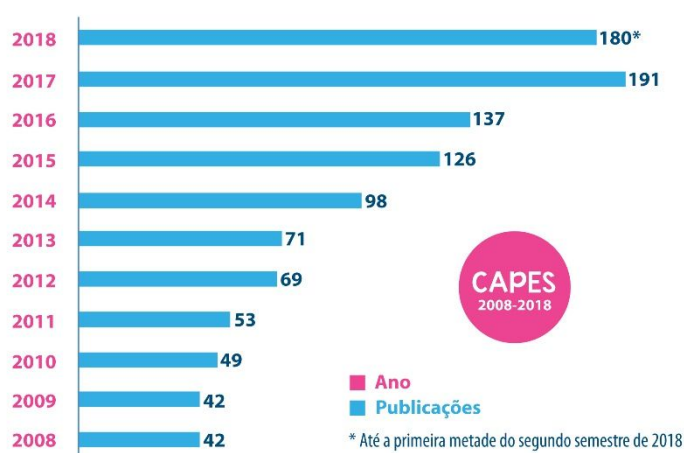
Fonte: Elaborado pelos autores com base no fluxograma adaptado de Menezes (2011).

Diante dos critérios estabelecidos, foram selecionadas 15 publicações, sendo sete artigos científicos, quatro dissertações e quatro teses, as quais o conteúdo poderia contribuir com o propósito de compreender as discussões atualizadas sobre autismo, aplicativos educacionais e dispositivos móveis. Com isso, foi possível delinear as observações a seguir.

Discussões e apontamentos

Uma das primeiras percepções desta investigação é o crescimento de publicações sobre autismo na última década. Ao consultar o termo "autismo" no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, considerando todas as áreas do conhecimento, é possível verificar esse aumento (Figura 4).

Figura 4 - Amostra do crescimento de publicações brasileiras sobre autismo na última década



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da Capes (2018).

Após a identificação do crescimento de estudos sobre o tema, constatou-se que as publicações selecionadas para aprofundamento abordam, comumente, as tecnologias móveis como recurso para o ensino e aprendizagem de estudantes com autismo, enfatizando o impacto, o potencial, o auxílio e os benefícios que os dispositivos móveis com tecnologia *touch* (sensível ao toque) podem proporcionar para este público. (MELO; BARRETO; CONTE, 2016; SILVA; MOURA; SOARES, 2017; GOULART; BLANCO; NETO, 2017)

Contudo, Barroso e De Souza (2018) ponderam que apesar da comprovação de vantagens na utilização de ferramentas digitais por autistas, há uma escassez de pesquisas acerca do uso de tais recursos no ensino de conteúdos escolares assim como na formação de professores nesse contexto. No mesmo sentido, Guimarães (2018) aponta que é urgente a necessidade de desenvolvimento de pesquisas e tecnologias para indivíduos autistas, uma vez que os dispositivos móveis têm ganho popularidade no contexto educacional inclusivo.

Um tema recorrente das publicações é o processo de estudo, desenvolvimento e teste de aplicativos educacionais para dispositivos móveis como foco em pessoas com autismo. No entanto, mesmo com propósitos semelhantes, os estudos apresentam uma variedade de objetivos e produtos finais, como por exemplo, sistemas de comunicação, plataformas assistivas, recomendações de acessibilidade, desenvolvimento de jogos, identificação de perfis de usuários autistas e intervenções baseadas em tecnologia. (ANDREIS; RIGO, 2018; ARAÚJO, 2018; FERREIRA *et al.*, 2018; GUIMARÃES, 2018; LIMA, 2018; BRITTO *et al.*, 2016; LÓPEZ, 2016; BEZ, 2014; RIBEIRO; RAPOSO, 2013)

Embora a diversidade de objetivos seja evidente, as publicações versam sobre os dispositivos móveis e seus aplicativos como ferramentas em potencial – em graus variados - para o estímulo à inclusão educacional, digital e social de pessoas com autismo. Nesse cenário, Silva, Moura e Soares (2017), enfatizam que as ferramentas tecnológicas possibilitam o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de crianças com autismo e, ainda, destacam o impacto das tecnologias móveis nesse processo.

Por fim, as pesquisas exploradas neste estado do conhecimento também possibilitaram a construção de um quadro teórico pertinente à temática abordada. De modo geral, as publicações utilizaram referenciais que, por vezes, se repetiram dada a pertinência e contribuição com o assunto. No que se refere ao TEA, foram encontrados autores como Kanner (1943), Asperger (1944), Silva; Gaiato; Reveles (2012), Gadia (2016) e APA (2014). Quando o tema refere-se à temática de autismo e tecnologia, pode-se observar Putnam; Chong (2008), Millen, Edlin-white, Cobb (2010) e Passerino (2005, 2007, 2010).

Considerações finais

Este estudo teve por objetivo mapear as produções científicas sobre autismo e tecnologia com foco em dispositivos móveis e aplicativos educacionais em diferentes bancos de dados, afim de compreender as discussões atualizadas sobre tema. Com isso, observou-se que os estudos recentes sinalizam as ferramentas digitais mencionadas como potenciais recursos a serem utilizados no contexto educacional inclusivo.

De modo geral, as pesquisas abordam as possibilidades que os dispositivos móveis podem oferecer nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Isso é evidenciado pela ampla gama de estudos que apresentam o desenvolvimento de aplicativos educacionais para esse público. Ainda que alguns autores apontem os benefícios, a importância e até mesmo o interesse de autistas pelas tecnologias móveis, entende-se que o assunto ainda é um tema emergente a ser considerado e desenvolvido.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) *et al.* **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDREIS, Ivan; RIGO, Sandro José. EDUCAUTISM: Um sistema personalizável para o apoio à educação de crianças diagnosticadas com o transtorno do espectro autista. **RENOTE**, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/85924/49305>>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- ARAÚJO, Gisele Silva. **Educação e Transtorno do Espectro Autista: protocolo para criação/adaptação de jogos digitais**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós graduação em Educação - UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/157231>>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- BARROSO, Denise Araújo; DE SOUZA, Ana Claudia Ribeiro. O uso das tecnologias digitais no ensino de pessoas com autismo no Brasil. **CIET: EnPED**, 2018. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/156>>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- BECKER, Michele M.; DOS SANTOS RIESGO, Rudimar. Aspectos Neurobiológicos dos Transtornos do Espectro Autista. In: ROTT, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; DOS SANTOS RIESGO, Rudimar (org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 355-367.
- BEZ, Maria Rosângela. **SCALA - Sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web**. 2014. 286 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Informática na Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/98642>>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- BRITTO, Talita Cristina Paganí *et al.* **GAIA: uma proposta de guia de recomendações de acessibilidade web com foco em aspectos do autismo**. 2016. 257 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Exatas e Tecnologia - Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8683>>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- CAMINHA, Vera Lúcia *et al.* **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Blucher, 2016.
- FERREIRA, Williby *et al.* Panorama das Publicações Nacionais sobre Autismo, Educação e Tecnologia. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2018. p. 913. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/8051>>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- GADIA, Carlos. Aprendizagem e autismo. In: ROTT, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; DOS SANTOS RIESGO, Rudimar (org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 440-449.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- GOULART, Jéssica Cristina; BLANCO, Marília Bazan; NETO, João Coelho. O Jogo Digital em Tecnologia Touch como Instrumento de Aprendizagem para Criança Autista. **Revista Espacios**. v.38, n.60, p.15-21, 2017. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p15.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2018.
- GUIMARÃES, L.M. **ABAcadabra: Um aplicativo para o ensino de discriminações Condicionais auditivo-visuais a indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2018. 113 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10818>>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- LIMA, Roceli P. **Promoção do Interesse em Criança com Autismo a partir de uma Plataforma Educacional Assistiva com Fantoche Eletrônico**. 2018. 191 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/178298>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

- LÓPEZ, Marco Antônio Currais. **Recomendações para desenvolvimento de interfaces para aplicações em tablet com ênfase em crianças com autismo**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Exatas e Tecnologia - Programa de Pós-graduação em Informática - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11730/MI%2006-2016.PDF?sequence=1>>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MELO, Áurea Hiléia da S.; BARRETO, Raimundo; CONTE, Tayana. ProAut: Um Processo para Apoio de Projetos de Interface de Produtos de Software para Crianças Autista. **Cadernos de Informática**, v. 9, n. 1, p. 27-41, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cadernosdeinformatica/article/view/v9n1201627-41>>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- MENEZES, A. M. Metodologia utilizada nos artigos de revisão. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, v.37, n.4, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jbpneu/v37n4/v37n4a22.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.
- MILLEN, Laura; EDLIN-WHITE, Rob; COBB, Sue. The development of educational collaborative virtual environments for children with autism. In: **Proceedings of the 5th Cambridge Workshop on Universal Access and Assistive Technology, Cambridge**. 2010. p.7. Disponível em: <<http://geniuz.com/wp-content/uploads/2012/01/11.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2018.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 5 nov. 2018.
- OKOLI, Chitu. A guide to conducting a standalone systematic literature review. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 37, p. 879-910, 2015. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01574600/document>>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- PUTNAM, Cynthia; CHONG, Lorna. Software and technologies designed for people with autism: what do users want?. In: **Proceedings of the 10th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility**. ACM, 2008. p.3-10. Disponível em: <http://www.cypu.com/papers/Putnam_Chong.pdf>. Acesso em 20 nov. 2018.
- RIBEIRO, Paula Cecon; RAPOSO, Alberto Barbosa. **Desenvolvimento e Avaliação de um Jogo em Dispositivos Móveis para Estimular a Comunicação de Crianças com Autismo**. 2013. 93 f. Dissertação de Mestrado - Departamento de Informática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22575/22575.PDF>>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- RIOS, Clarice et al. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, n. 53, p. 325-336, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832015005040146&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 27 nov. 2018.
- SANTAROSA, Lucila Maria Costi. **Inclusão digital: espaço possível para pessoas com necessidades educativas especiais**. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 13-30, abr. 2012.. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5065/3063>> Acesso em: 06 maio 2019.
- SILVA, Martony; MOURA, Igo; SOARES, André. Uso de tecnologias computacionais para o ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista: Um mapeamento sistemático da literatura. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2017. p. 173. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/7546/5342>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

IDENTIDADES DIASPÓRICAS: FRONTEIRAS SIMBÓLICAS, DISPUTAS DE MEMÓRIAS E REELABORAÇÕES CULTURAIS AFRICANAS NO CONTINENTE AMERICANO

Lucas Emanuel Soares Gueiros¹⁵

Resumo

Este artigo tem como objetivo realizar uma discussão sobre a ressignificação da identidade africana em situação diaspórica, perante o contexto escravocrata americano que visava subalternizar as memórias dos negros oriundos de diversos grupos étnicos do continente africano. Trata-se de um estudo embasado nas obras de ALENCASTRO (2000), BHABHA (1998), BARTH (2000), CANDAU (2012), DAVIS (2001), FANON (1968, 2008), HALL (2003), HALBWACHS (2003), NORA (1993), POLLAK (1989), RODRIGUES (2012), SWEET (2007) e THORTHON (2004). Tal amparo teórico, possibilitou tecer uma abordagem de como uma identidade afro-americana foi sendo forjada com o desencadear dos processos grupais entre brancos e negros.

Palavras-chave: Escravidão. Religião. Resistência.

Abstract

This article aims to make a discussion about the resignification of African identity in diasporic situation, before the American slave context that aimed to subordinate the memories of black people from different ethnic groups of the African continent. It is a study based on the works of ALENCASTRO (2000), BHABHA (1998), BARTH (2000), CANDAU (2012), DAVIS (2001), FANON (1968, 2008), HALL (2003), HALBWACHS (2003), NORA (1993), POLLAK (1989), RODRIGUES (2012), SWEET (2007) and THORTHON (2004). Such theoretical support made it possible to weave an approach to how an African-American identity was forged with the onset of group processes between whites and blacks.

Keywords: Slavery. Religion. Resistance.

Introdução

O comércio transatlântico de escravos foi o responsável por ocasionar transfigurações para uma diversidade de africanos, fazendo com que houvesse, em decorrência da necessidade de mão-de-obra escrava nas regiões americanas, uma diminuição da população de várias localizações geográficas do continente africano. Vários nativos desse continente foram forçados a embarcar em navios que os levariam para a escravização em um sistema econômico colonial que subjugaria as suas identidades, memórias e religiosidades africanas.

Nenhuma novidade para a historiografia, a escravização era uma realidade difusa entre os grupos étnicos da África, mas regida de forma diferenciada do sistema escravocrata vigente nas colônias americanas. Porém, pela produção historiográfica tradicional, não há uma abordagem significativa acerca da resistência e persistência da memória e identidade africana no modo de produção colonial e escravagista, tratando o negro como um mero escravo apto a apenas suprir a prática do seu trabalho braçal forçado. Assim, esse trabalho tem a pretensão, a partir das discussões

¹⁵ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas (PROCADI), Membro do Grupo de Pesquisa História Indígena de Alagoas (GPHIAL) e do Grupo de Pesquisa Antropologia, Religiosidade, Gênero, Interculturalidade, Linguagens e Educação Ambiental (ARGILEA).

sobre memória, identidade e fronteiras simbólicas, de ser um acréscimo nos estudos e pesquisas que visibilizam o protagonismo, resistência e a identidade negra forjada nas colônias americanas.

Do mero desaparecimento à persistência cultural na diáspora: formas e palcos da resistência africana

Antes de adentrarmos na discussão sobre as formas e espaços de resistência da identidade negra no contexto da escravidão americana, faz-se necessário realizar uma breve abordagem sobre como pensamos a cultura tradicional africana na situação da diáspora abordada nesse estudo. Hall (2003) afirma que as culturas são compostas nas condições de diásporas pois são abertas, possibilitando uma reelaboração de cada tradição envolvida nesses contextos de diáspora. Ou seja, há, a partir de uma série de mediações, uma mescla de elementos culturais, envolvidos pelos processos desencadeados pelo envolvimento de diferentes grupos.

No caso discutido nesse trabalho, a mistura se deu pelo envolvimento entre os negros oriundos de diversos grupos étnicos da África com os grupos nativos e colonos que habitavam as regiões da América. Assim, ao falarmos de uma persistência cultural africana em condições diaspóricas, não nos referimos a existência de uma cultura ou tradição pura. Segundo Rodrigues:

A diáspora possibilita constatar que colonizados e colonizadores, senhores e escravos possuem papéis assimétricos, mas complementares, não sendo possível um retorno a uma tradição pura e absoluta. Essa perspectiva sustenta que, ao buscar uma pureza negra, corremos o risco de perpetuar as ideologias que colocam os povos negros como culturalmente inferiores aos brancos. (RODRIGUES, 2012, p. 8)

Ao alegar tal pureza, estaríamos negligenciando todo o protagonismo do negro e o seu envolvimento nos processos grupais desencadeados nas colônias americanas, deixando em segundo plano a sua resistência e as transformações de sua cultura tradicional e de sua identidade inseridas na conjuntura colonial. Laços sociais e sentimentos de pertencimento coletivo ao grupo nativo de origem desapareciam devido a migração forçada, trazendo uma outra série de rupturas que afetava a existência do ser africano.

Sabe-se pela discussão antropológica e historiográfica, que mesmo que o negro fosse submetido a escravização ante as diversas configurações de cativeiro existentes em África, esse não perderia totalmente a sua qualidade de existência humana. O oposto ocorre quando o negro africano se encontra em cativeiro nas colônias das regiões da América, tornando-se um mero objeto ou animal apto ao trabalho braçal. Os negros, inseridos no contexto da sociedade colonial das Américas, são considerados mercadorias destinadas a atuarem nas tarefas de produtividade, tornando-se posses de senhores de engenho. Porém, é necessário acrescentar mais detalhes que são de suma importância para compreender esse ser africano no continente americano que resistiu a uma série de opressões e manteve a sua reelaboração identitária e cultural entrelaçada a uma tradição de origem africana.

Estamos de acordo com Fanon (2008) de que muitos dos próprios negros passaram a realizar uma negação das próprias identidades, negando a cor de sua pele, seu cabelo, seus costumes, tentando a todo custo denegar os aspectos que fazem alusão a sua africanidade. Ser um negro numa sociedade marcada pela colonização racista, significava ser um ser inferior à condição de ser homem. Pode-se afirmar que, assim como na ocorrência dos argelinos, no caso da sociedade do Brasil, acabou havendo num “[...] período calmo de colonização vitoriosa uma regular e importante patologia mental produzida diretamente pela opressão.” (FANON, 1968, p. 212) É devido a opressão racista que o negro passa a sentir-se inferior e até mesmo culpado pelas penúrias que o atinge, fazendo com que o mesmo não deseje ser quem ele é, negando suas origens. Mas, houveram negros que empreenderam

diferentes formas de oposição diante das novas relações estabelecidas nos novos espaços da conjuntura colonial da América e não desejaram branquear-se.

Esses negros que, mesmo sendo classificados como animais aptos ao trabalho braçal, conseguiram empreender uma diversidade de resistência cultural e identitária a partir de momentos ora marcados pelo silêncio, ora caracterizado pela exposição de suas práticas culturais tradicionais que iam sofrendo transformações conforme o contato estabelecido com a sociedade cristã católica e sua escravização.

Os africanos ressignificaram os próprios lugares de onde eram escravizados. Assim, as proximidades dos engenhos, a senzala e os locais de plantações de cana de açúcar, tornaram-se palco de manifestação cultural e religiosa dos escravos, dando continuidade as práticas tradicionais advindas de vários grupos étnicos habitantes na África. Uma das práticas difundidas pelo interior das comunidades escravas era a adivinhação, utilizada pelos africanos para encontrar explicações no mundo espiritual. (SWEET, 2007) Logo tal prática foi incorporada pela classe dominante que,

[...] aceitava o poder da adivinhação africana e tentava controlá-la, de forma a manter e legitimar a dominação branca. Reconhecendo a importância e a popularidade da adivinhação na comunidade escrava, os senhores recorriam muitas vezes aos escravos africanos para adivinhar quem roubara um determinado objeto, quem enfeitiçara quem, ou mesmo o paradeiro de escravos fugidos. [...] De certa forma, esta situação contribuía para reforçar a instituição da escravatura, uma vez que ajudava o senhor a determinar a culpa dos que contra ela se revoltavam. No entanto, era também uma demonstração de que a classe dominante recorria à adivinhação para mediar a instabilidade social. Os adivinhos africanos mantinham sempre o controle sobre os resultados da adivinhação e, em última instância, eram responsáveis perante a comunidade. Desta forma, em algumas situações, os africanos foram capazes de assegurar o controle sobre procedimentos sociais e judiciais que influenciavam diretamente a comunidade escrava. (SWEET, 2007, p. 146)

Mesmo estando na condição de escravos, os africanos empreenderam um controle sobre os diversos procedimentos sociais e judiciais na comunidade escravocrata. A adivinhação no contexto da diáspora foi inserida às novas situações, sendo utilizadas para o empreendimento de várias investigações e na busca de soluções que aludiam nos diversos interesses dos senhores escravocratas. E mesmo transformando-se ou ganhando novos sentidos ou funções, tal prática manteve a continuidade de um elemento cultural de origem africana, sobretudo no tocante ao elemento da religiosidade, pois possibilitou o reforço das crenças africanas na conjuntura de uma sociedade colonial.

É a partir dessa prática de adivinhação que afirmamos que as manifestações ritualísticas, de origem de vários grupos étnicos do continente africanos, foram adaptadas perante as novas relações e fenômenos sociais no continente americano, fazendo com que o negro detentor do conhecimento espiritual africano, mesmo na condição de escravo, chegasse a ter um certo destaque dentro da comunidade colonial. Tais práticas ritualísticas foram comercializadas, sendo responsáveis pelo lucro financeiro dos negros africanos. (SWEET, 2007) As manifestações religiosas de origem africana, foram uma das responsáveis pela persistência da cultura negra na América; sendo um elemento identitário importante do africano da diáspora.

Um outro palco fundamental da resistência da identidade e cultura africana na América, sobretudo no Brasil, é o espaço quilombola que tinha como função ser local de apoio para os escravos fugidos. O quilombo permitia que o negro manifestasse suas religiosidades e comportamentos sem o temor de receber castigos dos colonos. A organização social das comunidades quilombolas eram

caracterizadas pela liberdade e posicionamento anti-escavidão, marcada pela produção de sua própria história e projeto político da criação de uma nação negra independente. (LINDOSO, 2011) A continuidade dos costumes de origem africana nas Américas possibilitou, mesmo com a mistura ou empréstimos culturais, a permanência de elementos característicos que remetem a uma identidade étnica oriunda do continente africano.

Memórias conflituosas: o surgir de uma identidade afro-americana

O negro da diáspora encontra-se em contato com um novo modelo cultural e padrões comportamentais diferentes das suas origens. Já, durante o processo de realização da travessia oceânica, o africano se viu obrigado a receber os novos costumes e uma série de opressões que afetavam a sua existência. Sobre a saída de africanos com destino às colônias americanas administradas pelos portugueses, Carvalho afirma que:

Entre os portugueses eram comuns batismos coletivos em africanos nas etapas que procediam a viagem atlântica. A Coroa Portuguesa ditava como exigência o abandono da condição de pagão, já que uma das justificativas para a escravidão, era o discurso que defendia a salvação das almas através do cativo. (CARVALHO, 2010, p. 3)

Assim, esse período de travessia atlântica já era caracterizado por uma espécie de guerra justa contra as práticas, concebidas como demoníacas pelo europeu, realizadas pelos africanos que deveriam abandonar suas divindades e conquistar a salvação a partir do convertimento à fé do cristianismo católico. Essa travessia, era marcada por uma série de transtornos devido a tentativa inicial de apagar a tradição cultural do africano, como também em decorrência das péssimas condições em que os cativos enfrentavam nos compartimentos dos navios negreiros.

Centenas de escravos advindos de diferentes grupos étnicos, eram amontoados dentro do navio de transporte escravista. A intenção dos comerciantes era obter uma grande quantidade de africanos para aumentar o seu lucro e dar um retorno benéfico a todos os envolvidos nos investimentos das viagens marítimas em busca de mão-de-obra escrava. Segundo Carvalho:

A travessia atlântica exigia custos e uma série de investimentos, como o valor destinado à aquisição ou arrendamento das embarcações, para abastecimento da tripulação e também para o pagamento dos tributos necessários para a legalização da atividade, os chamados direitos de exportação. De acordo com esse raciocínio, muitos negociantes preferiram correr o risco de transportar mais escravos do que o número permitido, mesmo sabendo que eram atos ilegais de acordo com a legislação portuguesa. (CARVALHO, 2010, p. 4)

Essa rede de fatores financeiros com a finalidade lucrativa, sempre foi o principal inimigo do negro que se encontrava na condição de diáspora, atrelado ao elemento religioso e tentativa de europeização do escravo que visava apagar todas as características do africano ou aculturá-lo, fazendo esquecer completamente de suas origens, seu sentimento de pertença e suas manifestações religiosas.

O sistema escravocrata vigente nas colônias do continente americano visava converter o africano por duas vertentes. A primeira delas, convertê-lo a ser um objeto lucrativo, servindo ou sendo uma moeda de negociação importante para o aspecto econômico da conjuntura colonial; a segunda, convertendo-o ao cristianismo católico, servindo para justificar a subjugação de todos aqueles que se enquadravam na categoria de pagãos, importante para a religião católica, pois traria para a igreja a conquista de mais fiéis ou almas a serem salvas.

Sobre o sistema escravocrata e o envolvimento da Igreja nesse contexto, Davis afirma que:

Quando os europeus capturavam ou compravam pagãos, eles se viam atacando a infidelidade em geral, assim como conseguindo novas almas para a Igreja ganhar. Essas foram as ideias que guiaram a Igreja quando os europeus entraram, pela primeira vez, em contato com a África Negra. Em 1452, o papa Nicolau V autorizou o rei de Portugal a privar os mouros e os pagãos de sua liberdade. Em 1488, o papa Inocêncio VIII aceitou um presente de Fernando da Espanha de uns cem mouros e distribuiu-os entre os cardeais e a nobreza. (DAVIS, 2001, p. 122)

Dessa forma, podemos perceber que a Igreja Católica foi uma grande organização institucional que desde o início do tráfico incentivou e fortaleceu a captura dos africanos para serem comercializados e escravizados pelos europeus. A ordem religiosa é mais um dos elementos fundamentais para compreender a identidade negra no contexto ou na condição de diáspora. Esse conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos e religiosos vigora no contexto da sociedade colonial escravista, fizeram com que o negro da diáspora passasse por uma série de transfigurações identitárias. Segundo Alencastro:

Dado fundamental do sistema escravista, a dessocialização, processo em que o indivíduo é capturado e apartado de sua comunidade nativa, se completa com a despersonalização, na qual o cativo é convertido em mercadoria na sequência da reificação, da coisificação, levada a efeito nas sociedades escravistas. Ambos os processos transformam o escravo em fator de produção polivalente, e apresentam-se como uma das constantes dos sistemas escravistas [...]. (ALENCASTRO, 2000, p. 144)

Tal sociedade colonial escravagista é marcada por um campo conflituoso entre as memórias e também, tendo em vista a ótica proposta por Candau (2012) de que não existe identidade sem memória e vice versa, conflitos entre identidades. Incumbia ao colono das américas converter o africano da diáspora em uma mercadoria cristianizada, para esse africano, competia manter a sua memória, fazendo com que a sua identidade e suas manifestações culturais não desaparecessem, adaptando-as aos novos modelos sociais das colônias.

As disputas travadas entre as memórias (POLLAK, 1989), nesse caso a memória dos grupos africanos escravizados e a memória oficial representada pelos latifundiários, donos de engenhos ou senhores escravocratas e por todo o Estado colonial, tinha como efeito ou consequência para os negros escravizados, o silêncio devido a proibição de suas afirmações identitárias, socializações de suas práticas culturais, negando e tentando excluir uma identidade que fazia alusão às origens dos grupos étnicos de África, que por bastante tempo ficou proibida e invisibilizada, atuando na clandestinidade; para os segundos, cabia a prática de negar a memória e identidade do africano da diáspora, usurpar suas liberdades e não permiti-lhes direitos.

É pela continuidade da tradição africana nas colônias do continente americano, mesmo que silenciosa, adaptativa e reelaborada, que possibilitou a elaboração de uma cultura que é resultante da mescla entre as tradições africanas e práticas ou costumes dos colonos, fazendo com que a memória coletiva dos grupos negros da diáspora se propagassem ao longo dos séculos, o suficiente para forjar um identidade afro-americana que mais tarde conquistaria visibilidade, tornando-se discussão pública e conquistando direitos sociais.

Identidade essa, que não foi ordenada a partir do nada, mas sim a partir dos processos e fenômenos sociais desencadeados entre negros, índios e colonos. Esse fator contribuiu para a sua formação étnica e identitária, pois a presença do outro no território de uma sociedade a coloca como receptora, fazendo com que a mesma sociedade tenha de repensar sua identidade (BARTH, 2000). Durante os processos grupais, tecidos por todo o período colonial escravocrata, os negros

ressignificaram suas identidades, participando ativamente da formação da sociedade envolvente, passando a adquirir costumes do branco.

Fronteiras simbólicas: manutenções e distinções entre as religiosidades e identidades

A saída forçada de vários sujeitos com destino às colônias do continente americano, como vimos, acarretou nas transformações de suas culturas e identidades. Esse fenômeno social produz, assim, a formulação de novas fronteiras simbólicas que realizaram a manutenção e distinção entre a religiosidade manifestada pelo colono (o cristianismo católico) e a religiosidade manifestada pelos africanos escravizados (cosmologia de origem africana). Para Thorthon (2004) a religião respondeu, como os demais elementos da cultura, à sua dinâmica interna e à nova dinâmica criada pelo contato cultural e à transferência física. O resultado de todo esse processo foi a emergência de uma nova religião afro-atlântica.

A abertura simbólica e cosmológica, levou, ao já afro-americano, ao esquecimento de uma série de elementos tradicionais africanos, pois, “[...] as origens africanas são memoriais e não se pode tudo lembrar. Portanto, é impossível encontrar um ethos puro e essencial para garantir uma identidade negra plena e completa.” (RODRIGUES, 2012, p. 8) Porém conforme elementos culturais iam sendo produzidos, passando a surgir novos significados de forma simultânea, conseqüentemente havia a produção de novas fronteiras simbólicas, que, sobretudo, eram produzidas pelas coletividades que conseguiam se reunir para a realização de seus rituais sagrados. Tais fronteiras foram responsáveis pela separação entre os mundos cosmológicos e as identidades dos afro-americanos e dos colonos.

A tradição africana passa por uma mutação ao vivenciar o contexto da diáspora. Porém, como vimos acima, há uma tensão que gera uma instância de originalidade que serve como um indicativo de tradução na qual o grupo étnico passa a reelaborar sua identidade coletiva. As expressões religiosas são elementos identitários importantes para esse grupo afro-americano originado na diáspora.

Os grupos afro-americanos passaram a produzir e ressignificar espaços importantes para a execução de suas práticas ritualísticas. Terreiros foram abertos com a finalidade de dar continuidade as manifestações rituais das religiões de matrizes africanas, tornando-se lugares de memória (NORA, 1993) revestidos de materialidade, imaterialidade, simbologias e sentidos erguidos pelos afro-brasileiros.

As comunidades negras inseridas em cativeiros do continente americano, passaram a produzir elementos constituidores de um novo sentimento de identidade. Espaços religiosos foram erguidos com novos significados, constituindo-se em novos elementos fronteirizos que separaram o universo simbólico do negro e do colono. Os negros da diáspora, após produzirem novos significados, passaram a realizar a manutenção das suas fronteiras étnicas ou simbólicas. Sobre fronteira étnica e sua manutenção, Barth afirma que:

Quando as unidades étnicas são definidas como um grupo atributivo e exclusivo, a sua continuidade é clara: ela depende da manutenção de uma fronteira. As características culturais que assinalam a fronteira podem mudar, assim como podem ser transformadas as características culturais dos membros e até mesmo alterada a forma de organização do grupo. (BARTH, 2000, p. 33)

Várias simbologias e crenças cristãs passaram a fazer parte do sagrado do negro da diáspora, assim como vários outros costumes dos colonos foram adotados pelos negros ao longo das relações grupais e empréstimos culturais, pois “[...] o contato entre povos produz um contato entre culturas

que se relacionam, emprestando e incorporando novos hábitos, novas instituições, novos modos de ser.” (GOMES, 2014, p. 42)

A religiosidade foi um dos principais elementos identitários do afro-americano. A religião de matriz africana tornou-se, durante todo o processo diaspórico, num fator fundamental para o estabelecimento da fronteira simbólica, tornando possível as distinções culturais e até mesmo identitárias que propiciaram uma divisão entre os mundos do ser afro-americano e do ser não-afro.

Conclusão

Os aspectos sociais, culturais e identitários dos envolvidos nesse fenômeno histórico e social foram transfigurados, fazendo, principalmente, com que a religiosidade africana adquirisse novos elementos e os negros no cativeiro das colônias da América assumisse uma série de novos arranjos que possibilitaram a dar continuidade as memórias e tradições negras, perpetuadas ao longo dos séculos. Com o desencadear dos processos de misturas e silenciamento de hábitos africanos, a religiosidade de matriz africana tornou-se um dos principais elementos característicos de uma identidade afro-americana.

É a partir do elemento religioso e nas suas crenças cosmológicas que o negro na América continuou a disseminar suas práticas tradicionais e a elaborar novos significados e simbologias, e até mesmo influenciando algumas tomadas de decisões dos senhores escravocratas, produzindo, assim, fronteiras simbólicas que foram de suma importância para manter a distinção identitária e cultural entre os grupos afro-americanos e a sociedade branca colonial. Tais fronteiras e elementos ritualísticos, foram importantes para produção de um novo sentimento de pertença à uma identidade coletiva, determinante para o cultivo de uma coesão e integridade em vários grupos negros habitantes nas Américas.

Referências

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul Séculos XVI e XVII**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.
- BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço L, Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução Maria Leticia Ferreira. – 1. Ed; 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.
- CARVALHO, Flavia Maria de. **Diáspora africana: travessia atlântica e identidades recriadas nos espaços coloniais**. IN **MNEME – Revista de Humanidades**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.
- DAVIS, David Brion. **O problema da escravidão na cultura ocidental**. Trad. Wanda Caldeira Brant. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia**. 2. Ed; 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais**. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003. p. 224.
- NORA, Pierre. **Entre Memória e História**. IN **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo, 1981.
- POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. IN **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v. 2, n. 3, 1989, p. 3 – 15.
- RODRIGUES, Ricardo Santos. **Entre o Passado e o Agora: Diáspora Negra e Identidade Cultural**. IN **Revista EPOS**. V, 3. N 2. Rio de Janeiro, 2012.

SWEET, James H. **Recriar a África:** cultura, parentesco e religião no mundo afro-português (1441 – 1770). Tradução de João Reis Nunes. Lisboa: Edições 70, 2007.

THORNTON, John Kelly. **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico:** 1400-1800. Tradução de Marisa Rocha Mota. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

BIOLOGIA DO CONHECER E BIOLOGIA DO AMAR: CONTRIBUIÇÕES DE HUMBERTO MATURANA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lucas Visentini¹⁶
Valmôr Scott Júnior¹⁷

Resumo

Este artigo aborda as contribuições da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amar, do autor chileno Humberto Maturana, para a formação de professores. Objetivamos apresentar algumas concepções de Maturana necessárias para a contemplação de categorias-chave ao refletirmos sobre a docência, a saber, o amor, a afetividade, a dialogicidade, a interação e a valorização das intersubjetividades. Por meio de revisão bibliográfica, realizamos reflexões [trans]formativas a partir do referencial estudado, ao destacarmos a necessidade de educar no amor e na liberdade, um desafio em uma sociedade que incentiva a competição e a negação do outro como um legítimo outro na convivência.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Docência.

Abstract

This article addresses the contributions of the Biology of Knowing and the Biology of Love, by Chilean author Humberto Maturana, to teacher training. We aim to present some conceptions of Maturana necessary for the contemplation of key categories as we reflect on teaching, such as, love, affection, dialogicity, interaction and appreciation of intersubjectivities. Through literature review, we perform [trans] formative reflections from the studied framework, highlighting the need to educate in love and freedom, a challenge in a society that encourages competition and denial of the other as a legitimate other in coexistence.

Key words: Education. Teacher training. Teaching.

Introdução ao cenário investigativo – biologia, educação e conhecimento

Educar no amor e na liberdade não é fácil em uma sociedade que prioriza e incentiva a competição e a negação do outro como um legítimo outro na convivência. Construir conhecimentos, realizar reflexões e oportunizar o desenvolvimento pessoal-profissional a partir de [re]significações e [trans]formações sob a perspectiva da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amar é um desafio a que se propõem os mediadores pedagógicos com coragem de inovar em suas metodologias. E enfrentar tal desafio requer despir-se da mera reprodução anacrônica e alienante de perspectivas educacionais embrutecedoras.

¹⁶ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Mestre em Educação (PPGE/UFSM). Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciado em Pedagogia (UFSM). Bacharel em Ciências Contábeis (UFSM). Professor, escritor e pesquisador integrante do GPKOSMOS (Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de formação) e do Núcleo KITANDA (Educação e Intercultura).

¹⁷ Professor Adjunto na faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professor e Orientador no Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado) (PPGD/UFPel), na LP 2: Direito e Vulnerabilidade Social. Doutorado em Educação (UFSM); Mestrado em Educação (UFSM); Especialização em Direito (UFSM); Licenciatura – PEG (UFSM); Graduação em Direito (UNICRUZ). Coordenador do GEPAES – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Acessibilidade na Educação Superior.

Nesse sentido, apresentamos a concepção educacional pautada no embasamento conceitual proposto pela abordagem epistêmico-teórico-metodológica da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amar (doravante “BC” e “BA”), de Humberto Maturana. Assim, conforme Barcelos; Maders (2016, p. 92), a BC e a BA

são denominações adotadas para um conjunto coerente de noções a respeito da cognição e da biologia humana. Surgiram conforme Humberto Maturana originalmente quando se começou a apresentar um modo de abstrair, portanto de conhecer, sobre o operar sistêmico relacional do viver e conviver humano. Nelas, a produção de conhecimento sobre o conhecer e o amar vai se constituindo a partir do entendimento que leva em consideração as dinâmicas e mecanismos que operam nos processos do viver e conviver humano. Assentam-se entrelaçadas em uma perspectiva sobre a fenomenologia biológica que constitui o humano.

Barcelos (2013; 2015; 2016), em relação ao pensamento de Maturana, afirma que a perspectiva referente à cognição humana apresentada considera essencial que os modos de conhecer sejam alicerçados na emoção fundamental que nos constitui humanos: o amor. Este pode ser compreendido como a emoção fundante do [con]viver humano, como a condição primeira de nossa humanidade, o elemento essencial que nos permite aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. (MATURANA; 1998; 2001; 2007; 2010)

Destacamos, desse modo, a apreciação da perspectiva que considera o amor como essencial em nosso [con]viver com o outro como consequência da resignificação docente em relação à sua práxis educacional, ao orientar o seu agir na ação pedagógica direcionado por tais pressupostos, os quais podem ser considerados de ordem epistemológica, teórica e metodológica. Ainda em relação à BC e à BA:

fenômenos consensualmente básicos no humano como o conhecer e o amar são tratados em termos dessa fenomenologia biológica que abstrai separando epistemologicamente os espaços fundamentais do viver dos seres vivos como o espaço da corporalidade na produção molecular e o espaço relacional, no qual o ser vivo se faz interagindo, no fazer e no sentir. (BARCELOS; MADERS, 2016, p. 92)

Biologia do Conhecer e Biologia do Amar – rupturas epistemológicas

Compreendemos que a cognição tem relação direta com nossas relações e ações que aceitamos como válidas. Sobre a cognição, Lima (2014, p. 48-49) afirma que “Maturana desmistifica a ideia da cognição acontecer no sistema nervoso, de forma isolada, relacionando-a ao viver do ser humano à sua vida cotidiana. Ou seja, não há como dissociar o conhecer do ser”. Nesse sentido, para o autor, o cérebro não é o órgão central do conhecimento. Isso não quer dizer que o sistema nervoso perca sua importância, dentro dessa perspectiva, mas tudo o que ele faz é expandir, ampliar o domínio de condutas possíveis, construídas pelo ser humano. (LIMA, 2014)

A cognição deixa de fazer parte de um processo baseado, apenas, a partir do sistema nervoso, para associar-se ao viver cotidiano do sujeito. O cérebro deixa de ser o protagonista do conhecimento, em proveito da operacionalidade das ações que o sujeito (observador) aceita como cognitivas em sua experiência cotidiana. Nesse sentido, o conhecimento é constituído pelo observador como:

Uma capacidade operacional que ele ou ela atribui a um sistema vivo, que pode ser ele ou ela própria, ao aceitar suas ações como adequadas num domínio cognitivo especificado nessa atribuição. Por essa razão, há tantos domínios cognitivos quantos forem os domínios de ações – distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões – adequadas que os observadores

aceitarem, e cada um deles é operacionalmente constituído e operacionalmente definido no domínio experiencial do observador pelo critério que ele ou ela usa para aceitar como ações – distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões – adequadas às ações que ele ou ela aceita como próprias deste domínio. (MATURANA, 2001, p. 127)

Diante dessas considerações sobre o conhecer e o conhecimento, é possível constatar que conhecer é o processo pelo qual se representa o mundo internamente a partir de relações interpessoais e condutas. O conhecimento, por sua vez, é constituído por uma compreensão repetidamente afirmada e aceita pelo observador. Em outras palavras, é o resultado do processo de conhecer mediante a observação e reconhecimento da ação cognitiva:

Para conhecer, o sujeito cognoscente precisa agir em um domínio específico, e o conhecimento que emerge é inseparável da construção de uma realidade e do próprio sujeito. Antes de tudo, conhecer para Maturana é um processo inerente ao viver pois a vida é para ele, como o também é para Varela, um processo cognitivo. (PELLANDA, 2009, p. 34)

A BC considera, ao contrário da concepção moderna de ciência, que o conhecimento é produzido como resultado de condutas reiteradas por meio de ações que tenham, como pressuposto, a emoção. Pellanda (2009, p. 39) ressalta que “[...] não existe conhecimento sem experiência pessoal, onde o sujeito do conhecimento emerge juntamente com o seu conhecer. Nessa ótica, não pode haver um conhecimento formal que possa ser pensado independentemente do fenômeno vivido do conhecer/viver”. Nesse contexto, Maturana colabora ao considerar a razão moderna como antolhos:

Todos os conceitos e afirmações sobre os quais não temos refletido, e que aceitamos como se significassem algo simplesmente porque parece que todo o mundo os entende, são antolhos. Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o emocional. (MATURANA, 1998, p. 15)

As condutas reiteradas podem ser recorrentes mediante várias atitudes por parte do observador, inclusive ao analisar, capacitar, compreender, conectar, dialogar, elaborar, expressar, investigar, relacionar e vincular os contextos em que vive. Essa perspectiva epistemológica, segundo Maturana, ocorre por meio da BC, a qual pode ser resumida na expressão: “Viver é conhecer. Conhecer é viver” (PELLANDA, 2009, p. 37). Conhecer escapa ao acesso e domínio de conteúdos, para convergir com a vida dos sujeitos em sua amplitude de experiências, sejam pessoais, relacionais, profissionais, entre outras. O ato de conhecer deve contemplar experiências “auto-trans-formativas”. (VISENTINI, 2014)

Formação de professores: contribuições da BC e da BA

Leituras interpretativas surgem como opção entre a diversidade de explicações possíveis no contexto da formação de professores. Interpretações são possibilidades que colaboram com a formação de professores com base epistemológica na BC e BA. Ambas criam um novo fundamento epistemológico, baseado em um outro modo de conceber o viver humano, pois transforma o modo como refletimos.

A BC e a BA, nas práticas educacionais, de um modo geral, permite um novo modo de refletir sobre a atuação nos mais diferentes lugares, inclusive em sala de aula. A BC e a BA não se configuram como uma teoria, mas como reflexões sobre a ação em quaisquer espaços de convivência. Os mediadores pedagógicos – professores de diversos níveis e modalidades educacionais, assim como demais educadores –, em sala de aula, estão imersos em um viver e fazer que permite reflexões sobre a sua práxis em relação aos processos de ensino-aprendizagem. Refletir em busca de novas

alternativas exige um olhar atento para outras epistemologias de reflexão, como a BC e a BA, em virtude de que possibilita mudar o viver, o conviver e o fazer, ao considerarmos as relações intersubjetivas com os estudantes.

Ser estudante, sou estudante. Mas, afinal de contas, o que é ser estudante? Penso que a ação humana de considerar-se em um processo de ensino-aprendizagem seja um dos movimentos mais nobres que o ser humano, como consciência epistêmica própria de sua natureza, possa desenvolver. A ação pedagógica requer a contemplação de categorias fundamentais para que se logre o sucesso de seus objetivos educativos, ao destacarmos a interação, a mediação e a intencionalidade, assim como a construção de conhecimentos e a realização de reflexões que façam com que a criticidade e a reflexividade sejam requeridas em tal processo. (VISENTINI, 2019, pp. 395-96)

Em um sistema social, as relações sociais são o conjunto de interações em que é observada a aceitação e o respeito recíprocos entre as pessoas que a vivenciam. Quando não há aceitação e respeito, poderá haver quaisquer outros tipos de relações, porém não relações sociais.

Maturana afirma que as relações sociais são relações que somente podem acontecer no amar. Para ele o amar é o emocionar que se estabelece no social. Com isto, em outras palavras, ele quer dizer que enquanto agimos nas condutas que permitem relações no respeito e aceitação mútuas espontâneas, estamos constituindo com nossas condutas nessas relações o sistema social que se define com nossa participação nele. Só podemos considerar uma relação como uma relação social se o emocionar que se define essa relação for a aceitação e o respeito entre os que dela participam, ou seja, o amar (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012, p. 50).

Ao fazer parte de uma relação baseada em condutas de respeito e aceitação mútua entre as pessoas, o sujeito vive uma relação social, ou seja, não há negação de si e do outro. Ainda, há esforços recíprocos, comunhão em prol da realização de algo. Outrossim, de acordo com Maturana (1998, p. 78), “cada vez que entramos num acordo para fazer algo juntos, de modo a não precisarmos nos controlar mutuamente, porque com aceitação e respeito pelo outro agimos com sinceridade, estamos numa conspiração ontológica. Quer dizer, estamos na construção de um mundo comum a partir do desejo de convivência”.

Nesse sentido, quaisquer óbices à aceitação do outro afeta diretamente o acontecimento de um fenômeno social, pois “qualquer coisa que destrua ou limite a aceitação do outro, desde a competição até a posse de verdade, passando pela certeza ideológica, destrói ou limita o acontecimento do fenômeno social”. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 269)

Ainda conforme Maturana (2001, p. 47), “relações de autoridade não são relações sociais. Os sistemas hierárquicos, como um exército, por exemplo, não são sistemas sociais: são uma maquinaria de um tipo no qual cada pessoa deve fazer algo, mas não é um sistema social”. Em outras palavras, o respeito e a aceitação mútua pressupõem a relação social sob pena de, em sua ausência, descaracterizar esse tipo de relação.

Os mediadores pedagógicos, os professores, são profissionais imprescindíveis aos processos educativos, de ensino-aprendizagem, com competência para estimular a convivência e a interação entre os membros do grupo, seja entre estudantes ou entre estudantes com o professor, em busca da aprendizagem, “pois o mestre [aquele que ensina/escreve, mesmo sem saber a língua dos alunos/do livro] ensina que, para aprender, o melhor é praticar a arte de traduzir: de pôr as experiências em palavras e suas palavras à prova” (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012, p. 10). Assim, eis que nos

questionamos sobre o ofício de professor, qual seja: O que é educar? Como educar no amor e na liberdade? Maturana apresenta uma possibilidade de resposta:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. [...] A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar (MATURANA, 1998, p. 29).

Educar é um processo de convivência, de interação, que pressupõe reciprocidade e o reconhecimento do outro no viver junto. Ainda segundo Antônio (2009, p. 19), “educar é criação de sentido. Uma atividade de descoberta e construção do conhecimento. Reconhecemos e produzimos sentido nas interações e diálogos que configuram o trabalho de educar e educar-se”. Educar, então, é uma atividade relacional, pois “a formação humana está sempre ligada às relações ainda que cada um, na sua dimensão de autonomia, precise ser autor de seu próprio processo” (PELLANDA, 2009, p. 53).

Ao refletirmos para além de um sistema formal e institucionalizado, a educação deve ser compreendida de modo dinâmico e contínuo, não sendo esgotada em um período institucionalmente delimitado, mas para toda a vida. Nas palavras de Morin (2014, p. 47), “como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”.

A educação também constitui um mundo de trocas com o outro e aceitação deste como alguém legítimo na convivência, ou seja, a educação é um processo contínuo de trocas recíprocas, de interação e de diálogo. Destarte, Figueiredo (2009, p. 39) afirma que “para que se tenham processos educativos efetivos se torna essencial a constituição de relações de respeito mútuo, lugar nos quais se torna possível florescer interações autênticas e solidárias, recanto em que há um clima de compreensão na qual os seres são, realmente, mais importantes do que os fatos, eventos e circunstâncias”.

A cultura da modernidade foi longe demais na simplificação da realidade. A educação sofreu o impacto brutal dessa força desagregadora de tal forma que as práticas educativas não oportunizam a consciência de nos vermos como membros integrantes e cocriadores do cosmos. Perdemos a capacidade de relacionar cada ação nossa como o universo como um todo. (PELLANDA, 2009, p. 69)

Portanto, os mediadores pedagógicos, os professores, necessitam superar concepções reducionistas sobre a educação, principalmente para que compreendam os educandos como seres humanos em sua legitimidade na convivência, e não apenas como seres passivos tratados como contas bancárias em que os professores depositam seus conteúdos (ARROYO, 2011). Em relação à educação bancária, Vasconcellos (2006, p. 83) ressalta:

Configura a abordagem pedagógica pela qual o educador é agente transmissor de informações e conhecimentos aos educandos. Para esta concepção, o único papel do educador é o de expor/impor conhecimentos, não havendo espaço para discussão ou reflexão, sua missão é meramente informativa. Por isto, adota-se, analogicamente, o termo “bancária”. A ideia que se tem é de que aquele que possui conhecimento irá “depositar”, transferir, pura e simplesmente, aquilo que conhece para aquele que nada sabe, o depositário do saber de outrem.

Destarte, a compreensão de educação bancária desconsidera que os educandos tenham participação ativa no processo educativo. Maturana retifica esse entendimento, ao considerar a participação dos estudantes em trocas produtivas, ao afirmar que “para mim, a docência sempre foi extremamente importante porque, inspirado pelas perguntas inteligentes dos estudantes, os seminários eram para mim uma espécie de laboratório onde ensaiava diferentes abordagens do tema. Não me aborrecia jamais. Cada pergunta que sai pode ser interessante e levar a novas ideias”. (MATURANA; PORKSEN, 2004, p. 156)

A profissão docente não se restringe à facilitação do acesso a conteúdos, mas a uma formação abrangente do sujeito. Arroyo (2011, p. 70) acrescenta: “está em jogo o pensar, sentir e ser gente”. Em outras palavras, educar é uma ação que, assim como a definição de conteúdos, pressupõe a atenção sobre os sujeitos, em suas relações sociais nos mais diversos tempos e espaços sociais. Segundo Henz; Rossatto (2009, p. 17-18), “a aprendizagem dos conteúdos conceituais precisa estar mergulhada no conjunto de outras aprendizagens fundamentais ao aprendizado humano: aprender a aprender, aprender a sentir, aprender a admirar, aprender a escutar, aprender a falar, aprender a raciocinar, aprender a imaginar, aprender a agir, aprender a amar, aprender a ser”. Outrossim,

Educar a sensibilidade, a percepção e os sentimentos, é fundamental para despertar o desejo de aprender. Sem despertar e desenvolver este desejo, dificilmente haverá aprendizagem autêntica e significativa, elaboração de conhecimento, autoria de ideias e palavras. Dificilmente haverá emancipação: falar pela própria boca, com as próprias palavras, ver com olhos livres, isso vai além da razão, as iluminações racionais não bastam. (ANTONIO, 2009, p. 58)

É fundamental que os professores sejam sensíveis, empáticos e acolhedores em relação aos estudantes, pois “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 15). “Formar” é mais que simplesmente educar formalmente. Para educar integralmente, os professores precisam pensar em uma educação sensível ao humano. Conforme o pensamento de Arroyo (2011, p. 46-47), o educador precisa se compreender como um “sujeito capaz de desenvolver múltiplas dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas. De aprender múltiplas linguagens, assim como refletir sobre sua prática, eleger temas para projetos, sem esquecer os sujeitos e seus tortuosos percursos humanos”.

A docência é uma ação complexa, pois sua atuação com os educandos, além da mediação na construção de conhecimentos e na realização de reflexões, compreende também atenção ao aspecto emocional, afetivo. Nesse sentido, conforme Freire (1996, p. 159), “significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano”.

Morin (2006 p. 15) colabora ao apresentar a necessidade de considerar a “condição humana como objeto essencial de todo o ensino”. O docente é um profissional com competência para desenvolver o potencial dos estudantes, ao professor cabe “trabalhar o desenvolvimento de sujeitos afetivos, éticos, estéticos, cognitivos, trabalhar pedagogicamente identidades, diversidades, exige competência e trato, profissionalismo muito especial” (ARROYO, 2011, p. 98).

Outrossim, o exercício da alteridade é fundamental para que haja aceitação do outro em sua (in)completude. Bondía apresenta outro modo de pensar a educação, quando sugere a possibilidade do par *experiência-sentido*, sendo a experiência algo que:

Requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar

mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (BONDÍA, 2002). O exercício da alteridade tem como finalidade a compreensão do outro e de si em uma relação de reciprocidade. Ao professor compete a facilitação desse processo, pois “todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano”. É fundamental que o professor seja capaz de dialogar também com outras áreas do conhecimento para expandir sua escuta sensível em favor do desenvolvimento de outros aspectos fundamentais à formação do sujeito.

Esta é uma necessidade vital no trabalho educativo, hoje mais do que em qualquer outro tempo: superar os enclausuramentos, as divisões estanques, as rígidas separações. Superar o que isola, o que fraciona, o que dissocia, o que reduz e desfigura o conhecimento e também o ensinar e o aprender. (ANTONIO, 2009, p. 90)

Por fim, conforme Freire (1996, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ao corroborar com as reflexões apresentadas, destacamos o pensamento de Maturana (1999, p. 40), o qual afirma que “a educação é um processo no qual tanto estudantes como professores mudam junto de forma congruente enquanto se mantém em interações recorrentes de tal modo que os estudantes aprendem a viver com seus professores em qualquer domínio da vida”.

BC e BA, de Maturana: considerações finais

Em tempos conhecidos como “pós-modernos”, a compreensão do mundo escapa à ordem, à previsibilidade, à disciplinarização, aos conteúdos fechados, objetivos. Perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas em relação às relações sociais, à formação de professores e aos processos de ensino-aprendizagem se fazem necessárias e urgentes.

Necessitamos mais do que nunca de novas teorias científicas capazes de fundamentar uma prática pedagógica renovadora e o que acreditamos que deva ser o processo de construção do conhecimento e a aprendizagem. Hoje sabemos que uma nova epistemologia implica em uma nova concepção de trabalho científico, em uma nova concepção de conhecimento como também uma compreensão mais adequada da realidade e do mundo em que se vive. Novas práticas pedagógicas que favoreçam não apenas o desenvolvimento da inteligência humana, mas, sobretudo, que colaborem para uma reforma do pensamento. (MORAES, 2003, p. 18)

A BC e a BA caracterizam-se como perspectiva epistemológica emergente que contribui para o interesse e engajamento em novas abordagens metodológicas que legitimem, na construção do conhecimento, as diversas dimensões da vida dos sujeitos. Nesse sentido, Pistóia (2009, p. 107-108) considera que “o desafio da(o) professora(r) será criar um espaço de convivência no qual as questões da aprendizagem serão trabalhadas a partir do ponto em que o aluno se encontra [...]. O(a) professor(a), que será o elemento articulador de ações que permitirão escutar os alunos e transformar isto em algo que faz sentido no espaço educacional”.

Para tanto, consideramos fundamental o advento de uma mudança na práxis pedagógica do professor, com fundamento em epistemologias emergentes, tais como a BC e a BA. Assim será

possível conjecturar possibilidades de mudanças no modelo educacional vigente nos diversos níveis e modalidades educacionais do país. Esse é um dos fatores para que a formação de professores supere a concepção moderna de conhecimento: fragmentado, disciplinar, regulatório e ordenatório, que desconsidera as dimensões humanas essenciais à aprendizagem, como é o caso da [inter]subjetividade, das emoções, da (s) realidade (s) vivenciada (s) pelo sujeito.

A construção do conhecimento, por meio de interações e diálogos reflexivos entre os sujeitos dos processos educativos, mediante a atuação do professor em ações que prezem por espaços de expressão crítica, criativa e questionadora, colaboram com uma das principais finalidades da educação: as relações de ensino-aprendizagem. A formação de professores, ao partir apenas de conhecimentos técnicos, disciplinares, contempla a formação do profissional, mas desconsidera a formação do ser humano. Dessa forma, a formação do professor abandona o reducionismo e considera a dinamicidade do ser humano, ao desenvolver uma educação sensível ao humano.

É necessário, ainda, que o docente realize reflexões [trans]formativas em relação a si mesmo e à sua práxis e tenha consciência de suas limitações e potencialidades para que possa realizar um trabalho pedagógico que alcance não somente o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem, mas o seu próprio desenvolvimento pessoal-profissional e dos educandos.

Por fim, ao considerarmos o atual cenário educacional de nosso país e ao refletir sobre a formação de professores, reiteramos o desafio de educar no amor e na liberdade em uma sociedade que incentiva a competição e a negação do outro como um legítimo outro na convivência. Construir conhecimentos, realizar reflexões e oportunizar o desenvolvimento pessoal-profissional do professor e dos educandos a partir de [re]significações e [trans]formações sob a perspectiva da Biologia: Conhecer e da Biologia do Amar é uma realidade possível para os mediadores pedagógicos com coragem para conhecer, ensinar, aprender e amar.

Referências

- ANTÔNIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes.** São Paulo: Paulus, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre.** Imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARCELOS, V. **Cenas e cenários interculturais: pensando epistemologias a partir do Sul.** Organizado por Valdo Barcelos (et al.). Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.
- _____. **Humberto Maturana e a Educação: educar no amor e na liberdade.** Valdo Barcelos, Sandra Maders. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.
- _____. **Uma educação nos Trópicos – contribuições da antropofagia cultural brasileira.** Petrópolis. Vozes, 2013.
- _____. **Educação e Intercultura – a descolonização dos saberes.** Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2015.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação. n. 19, p. 20-29, janeiro a abril, 2002.
- FIGUEIREDO, João. **Educação e afetividade na relação com o outro: contributos da perspectiva eco-relacional.** In: HENZ, C. I., ROSSATO. R., BARCELOS, V. (Orgs.) Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HENZ, Celso. I; ROSSATTO, Ricardo. **Educação humanizadora em tempos de globalização.** In: HENZ, C. I., ROSSATO. R., BARCELOS, V. (Orgs.) Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2009.
- LIMA, Francisca Alexandre de. **Autopoiesis, Enacção e Emoções: desvendando os processos de aprendizagem de professores.** Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Pb, Brasil, 2014.

- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- _____. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Campos Fortes – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- _____. **Transformación**. Santiago: Dolmen, 1999.
- MATURANA, H.; PORKSEN, B. **Del ser al hacer**. Santiago: J. C. Saez, 2004.
- MATURANA, H.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 8ª ed. São Paulo: Palas Atenas, 2010.
- _____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- _____. **Transformación en la convivencia**. Santiago: J. C. Sáez Editor, 2007.
- MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação. 2003. V. 9. N. 2.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.
- PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- PISTOIA, Lenise Henz Caçula. **Gregory Bateson e a educação: possíveis entrelaçamentos**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- SCOTT JR, Valmôr. **Afetividade na formação de professores universitários, em Licenciaturas, a partir do diálogo entre a Educação e o Direito**. 2015. 112 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- SCHLICHTING, Homero. **A Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento de Humberto Maturana: contribuições à formação de professores e à educação ambiental**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.
- SCHLICHTING, Homero; BARCELOS, Valdo Hermes de L. **Humberto Maturana: amar... verbo educativo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.
- VASCONCELLOS, Maria José de. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência**. Campinas-SP: Papirus, 2002.
- VISENTINI, Lucas. **Experiências [trans]formadoras a partir de processos de ensino-aprendizagem em sujeitos aprendentes no contexto da Educação a Distância no Instituto Federal Farroupilha**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC). ISSN: 2446-774X. V. 05, n. 10, pp. 391-402, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.31417/educitec.v5i10.585>>.
- VISENTINI, Lucas. **O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa: o processo formativo autopoietico em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), RS, 2014.
- Enviado em 30/12/2019
- Avaliado em 15/02/2020

GESTÃO ORGÂNICA E MECANICISTA: UM ESTUDO DE SUA EVOLUÇÃO E UTILIZAÇÃO NAS EMPRESAS CONTEMPORÂNEAS

Luciano da Silva Rodrigues¹⁸
Jovana Rufino Barbais¹⁹

Resumo

A busca por expansão do mercado, maior lucratividade e instabilidade de cenários exigem das organizações atuação ágil e adaptação de estratégias competitivas. Adaptar-se ao mercado é fator crucial para a sobrevivência de qualquer organização. Este estudo discutiu algumas formas de gerir, utilizando os modelos humanista e mecanicista e o seu papel estratégico às adaptações e mudanças diante das exigências do mercado. Aqui se evidencia a análise sobre os modelos de gestão Mecanicista e Humanista e constatou-se que não existe fórmula perfeita para gerir, ou seja, cada organização é, portanto, singular; remetendo à individualidade e a necessidade própria de ser gerenciada.

Palavras chave: Gestão Organizacional. Teoria Mecanicista. Teoria Humanista.

Abstract

The pursuit of market expansion, higher profitability and scenario instability require organizations to act quickly and adapt competitive strategies. Adapting to the market is crucial to the survival of any organization. This study discussed some ways of managing, using the humanistic and mechanistic models and their strategic role to adaptations and changes in the face of market demands. Here the analysis of the Mechanistic and Humanist management models is high lighted and it was found that there is no perfect formula to manage, that is, each organization is therefore unique; referring to individuality and the need to be managed.

Keywords: Management Organization. Mechanistic Theory. Humanist Theory.

Introdução

O mundo corporativo está em constante mudança, tornando-se cada vez mais dinâmico, competitivo e imprevisível, e as organizações têm buscado soluções sólidas que as adaptem às exigências do mercado no que tange às mudanças e inovações impostas pelo mercado. O presente artigo visa analisar e identificar particularidades de dois modelos de gestão, com definições organizacionais caracterizadas como mecanicistas ou orgânicas, sendo o mecanicista tido como sinônimos de burocracia, formalização e limitação na tomada de decisões à base hierárquica; por outro lado, o modelo orgânico remete às organizações de aspectos hierárquicos mais horizontalizados, formados por equipes cada vez mais polivalentes e multifuncionais, tendo assim, maior participação dos indivíduos nas tomadas de decisão da empresa.

Para trazer à tona a teoria com a prática realizada no mercado, foi feito a princípio um levantamento bibliográfico no qual elencou os conceitos e características de cada modelo estudado, em seguida, foi estruturado um questionário e feito uma pesquisa de campo pelo aplicativo Google Forms no qual apurou a relevância e utilização de cada modelo nas empresas contemporâneas.

¹⁸ Graduando do Curso de Administração nas FIU – Faculdades Integradas Urubupungá. E-mail: jpositivo33@gmail.com

¹⁹ Professora do Curso de Administração e Ciências Contábeis nas FIU – Faculdades Integradas Urubupungá. E-mail: prof_jovana@yahoo.com.br

A Evolução do Conceito de Organização

Pode-ser entender organização como a união de esforços individuais para atingir um objetivo proposto ao coletivo, tornando possível o alcance de resultados que se buscado de forma individual seriam inatingíveis (MAXIMIANO, 2000).

Para Cury (2005), esse conceito pode ser mais amplo, sugere uma definição mais abrangente e trata a organização como uma junção de vários fatores, recursos e mecanismos que somados buscam o interesse comum àquele grupo.

As organizações são, portanto, o meio que o homem encontrou para unir força para atingir metas, e isso se faz presente desde as primeiras sociedades. De acordo com Cury (2005), essa forma de agir não é recente, pois é possível encontrar registros antigos, mesmo em menor quantidade se comparado ao período contemporâneo. O autor defende, ainda, que, cada vez mais, as pessoas se organizam para alcançar objetivos pessoais e sociais e caracteriza o momento contemporâneo como a sociedade das organizações.

Maximiano (2007) refere-se às organizações muitas vezes como organismos vivos, flexíveis e capazes de se adequarem aos ambientes conforme as demandas e necessidades do mercado. Assim, é possível afirmar que a gestão de pessoas pode se tornar uma importante estratégia para as organizações.

Os primórdios das Teorias da Administração Clássica

A teoria clássica da administração surgiu em 1916, dois anos após, o início da segunda guerra mundial na França. E segundo Chiavenato (2011), essa teoria partia do todo organizacional e sua estrutura servia para garantir a eficiência a todas as partes envolvidas no processo, fossem elas pessoas ou órgãos. Henry Fayol foi o fundador da teoria clássica da Administração e aquele período, vivenciou as consequências da revolução industrial e mais tarde, a primeira guerra mundial.

Chiavenato ainda relata que Fayol considerava que toda organização possuía um conjunto de atribuições desempenhadas por empregados que possuem talentos e responsabilidades. Além disso, Fayol estudou o comportamento das pessoas que compunham as organizações e expôs seis funções básicas da Administração, sendo:

Funções Técnicas	Relacionadas com a produção de bens ou de serviços da empresa.
Funções Comerciais	Compra, venda e permutação.
Funções Financeiras	Procuração e gerência de capitais.
Funções de Segurança	Proteção e preservação dos bens e das pessoas.
Funções Contábeis	Inventários, registros, balanços, custos e estatísticas.
Funções Administrativas	Integração de cúpula das outras cinco funções.

Fonte: Elaborado pelos próprios autores

Empresas que têm produção em série como meta central possuem mais tendências de serem geridas pelo modelo de gestão mecanicista. Esse modelo é o mais indicado quando o foco está na segurança, precisão e entrega. Segundo Chiavenato (2011), embora eficaz, este modelo também ficou

considerado como desumanizante e irracional por focar o resultado a “todo custo” sem se importar com o ser humano e o seu desenvolvimento.

Os primórdios das Teorias das Relações Humanas

A Teoria das Relações humanas surge quando as organizações se veem obrigadas a aderir medidas de gestão que possibilitassem sua sobrevivência em um mercado inserido num ambiente cada vez mais instável e competitivo. Esse modelo sugeriu uma abertura maior aos talentos que as empresas possuíam retidas em seus quadros, pois assim teriam mais facilidade e alta capacidade de adaptação às mudanças, haja vista que maior atenção ao ser humano colocando-o como parte fundamental do processo de produção. Enquadrado nessa teoria, o modelo de gestão orgânico denota a estruturação organizacional de flexibilidade ampla e mais adaptável, com decisões descentralizadas a partir de uma hierarquia mais horizontal e flexível, permitindo oportunidades de participação e desenvolvimento humano.

Maximiano (2007) considera alguns aspectos importantes nesse modelo de gerir organizações, sendo que os cargos não são inertes e continuamente são redefinidos, há uma visão sistêmica do superior e ocorre uma abertura à comunicação informal e interação lateral, proporcionando assim, a valorização dos princípios do bom relacionamento humano.

Organização Mecanicista: características e utilização

De acordo com Motta (1998), a organização Mecanicista, também conhecida como administração científica, limitou-se às atividades e aos fatores inerentes à função e não ao empregado. Apesar de a organização ser constituída de pessoas, pouca importância foi dada ao desenvolvimento humano, assim, criou-se uma organização como uma composição estática e rígida, onde o homem era colocado em equiparação às máquinas, isto é, do mesmo modo que se referia a uma máquina para uma determinada finalidade, a organização (pessoas) também era construída e idealizada por meio de um protótipo, daí a denominação de “teoria da máquina”.

Vantagens e Desvantagens das Organizações Mecanicistas

De acordo com o relatado no site Ibcoaching (2019), pode-se entender como uma das principais vantagens da gestão mecanicista a agilidade e eficiência na execução de tarefas. Ademais, a gestão mecanicista, garante melhor assertividade na execução destas mesmas atividades, aumento no nível de excelência minimização dos riscos e falhas no processo. Ainda conforme relatado no site, entre os fatores de desvantagens evidenciam-se a maior exposição à burocracia desnecessária, mecanização dos funcionários e a desconsideração do homem em relação aos demais recursos na produção, ao passo que o contrário poderia enaltecer benefícios maiores com forma mais flexível, sistêmica e melhor preparada a mudanças e adaptações.

Exemplos de Organizações que utilizam este modelo de gestão

Alguns exemplos de organizações que optam por gerir suas produções por esse modelo são as linhas de produção da indústria automobilística e as grandes franquias, como McDonald's, Burger King, além de gráficas que trabalham com produções em grande quantidade como a Revista Veja que se faz presente em todo território nacional com tiragem significativa semanalmente. (ROCHA, LUIZ; 2019, online).

Organização Orgânica: características e utilização

Segundo consta no site Sobreadministração (2019), a organização Orgânica, também chamada de humanística surgiu em 1929; momento em que a Teoria Administrativa inovava o conceito de gestão, dedicando o foco outrora direcionado à função e a estrutura organizacional para as pessoas envolvidas no processo de produção das organizações. A veneração dada às máquinas, ao método de trabalho e a organização formal, agora é dedicada também às pessoas e aos grupos sociais, abrangendo os aspectos psicológicos e sociológicos. Impulsionada pelas modificações no cenário social, econômico e político, em função da grande depressão econômica ocorrida em 1929, essa mudança ocorreu, principalmente, a partir da década de 1930, nos Estados Unidos, e com isso, as organizações passaram a desejar maior eficiência. Portanto, entende-se, uma empresa que adotou um modelo de gestão focado no desenvolvimento humano e tendem a possuir um sistema de decisões descentralizadas e hierarquia flexível.

A competitividade praticada no mercado é cada vez mais alta e as organizações buscam adquirir vantagens para sobreviverem à ferocidade da concorrência. A eficiência é um fator chave fundamental para uma organização obter sucesso e se manter no mercado, uma vez que o termo é considerado como uma maneira de executar as tarefas no tempo pré-determinado, sem desvios, utilizando somente o necessário dos recursos, sem desperdícios e esbanjamentos (HAMPTON, 1992).

Para Hampton (1992), as empresas consideram o profissional em sua complexidade para atender a necessidade imediata que o cenário impõe de novos métodos de gestão. Valoriza-se o lúdico, a flexibilidade, o informal, a arte e criatividade. Neste modelo, um novo arranjo no plano empresarial é formado pelo conhecimento da complexidade do ser humano que garantem o seu pleno funcionamento. Dessa forma, toda tecnologia não ultrapassa o conceito de humanismo, pois o considera essencial para próprio avanço tecnológico. O autor ainda relata que o nível de produção é resultante da integração social, ou seja, a capacidade física não será eficaz se o indivíduo, que é parte essencial do processo, sofrer desajuste social; há a necessidade do equilíbrio de aceitação do empregado perante seus colegas, isto é desinente da produção acima ou abaixo da média do grupo; valorização das ações e atitudes resultantes do contato com a equipe, além de enfatizar os aspectos emocionais do grupo.

Vantagens e Desvantagens das Organizações Orgânicas

A gestão orgânica é apontada para lidar com alta competitividade e mudanças constantes no mercado em que estejam inseridas. Uma das principais vantagens deste modelo de gestão é o seu potencial em destacar a polivalência e desenvolver habilidades importantes de seus profissionais e permitir que eles vivenciem novas experiências profissionais que contribuirão de maneira positiva com suas carreiras, isto dispor[á] de um papel facilitador para que os gestores descubram novos talentos, retenha-os dentro da organização e, com isso, abram possibilidades em ações e estratégias inovadoras. (SOBREADMINISTRAÇÃO, 2019, online).

Exemplos de Organizações que utilizam este modelo de gestão

A IBM – International Business Machines - uma empresa dos Estados Unidos, voltada para a área de informática deteve, por muito tempo, o monopólio em seu segmento de mercado, no entanto, depois de sofrer sérios prejuízos, considerou inescusável deixar o modelo de gestão mecanicista, uma prova de que qualquer organização deve estar atenta às adaptações necessárias que o mercado exige para sua sobrevivência. (PLORENZO, 2019, online).

Mecanicista ou Orgânica: qual o melhor modelo de gestão?

De acordo com a informação discorrida no site Periódicos Unifor (2019), a exigência do mercado, atualmente, é por organizações capazes de acompanhar a complexidade e volatilidade do mercado, cabendo às mesmas definirem a melhor maneira de se organizar, sem perder de vista o resultado almejado. É possível considerar que nenhum dos modelos de gestão apresentados neste artigo se sobrepõe entre si e que cada gestor, para escolher um determinado modelo de gestão, deve elencar e analisar variáveis importantes seu negócio como, por exemplo: os objetivos estratégicos, o ambiente e o mercado. Compreende-se que não há um modelo ideal de gestão, porque não há organizações iguais. São organizações com características peculiares e necessidades distintas.

Análise dos Resultados da Pesquisa

Para medir o grau de conhecimento dos colaboradores em relação ao modelo de gestão adotado pela organização na qual exercem suas atividades laborativas, foi desenvolvido pelo aplicativo do Google *Forms*, um questionário e aplicado a quarenta e nove pessoas, no período de 12 a 18 de outubro de 2019 e aqui serão elencadas algumas das respostas: As pessoas foram classificadas como colaboradores (91,8%) ou líderes (8,2%).

Somente 30,6% responderam que raramente ou nunca participam das tomadas de decisões da empresa, um dado importante que destaca que os gestores atuais estão optando por uma gestão mais participativa buscando nos colaboradores sugestões e pontos de vistas que diferem dos atuais ampliando, assim, a probabilidade de tomada de decisão mais assertiva. Ao serem questionados sobre o relacionamento harmônico entre o grupo de trabalho, percebe-se que 51% acredita que ocorra às vezes, já para 38,8% acontece sempre, porém 6,1 % confirmam que ocorra raramente e 4,1% confirmam que nunca acontece. Fica confirmada novamente essa informação quando 91,9% dos entrevistados responderam “sempre” ou “às vezes” identificam ter bom relacionamento entre os colegas de trabalho, 6,1% raramente e apenas 2% responderam “Nunca”.

É possível, ainda, considerar que a maioria das empresas (67,3%) das quais os entrevistados fazem parte está fielmente focada na gestão por eficiência, já as demais optaram por considerar uma gestão direcionada às Pessoas.

Alem disso, 42,9% dos entrevistados disseram que são incentivados por seus líderes, seguido de 24,5% que ocorre “Às vezes”, 20,4% “Raramente” e 12,2% “Nunca”.

Contextualização do Resultado:

A partir da pesquisa realizada, portanto, foi possível compreender que a velocidade das mudanças no mundo contemporâneo ocasiona maior preocupação no que tange a forma de gerir e agir diante de um mercado cada vez mais competitivo e incerto e formas de gerenciamento de sucesso se diferem entre as organizações.

Considerações finais

Com base nos resultados obtidos por meio desta pesquisa, conclui-se que ao se discutir conceitos básicos dos modelos de gestão humanista e mecanicista, por meio de uma visão estratégica dos gestores centrada como o caminho de sucesso a ser percorrido, evidencia-se que será possível analisar os desafios em adaptar-se, quando necessário, a considerar todo o contexto ao qual a organização está inserida. O objetivo desse estudo não é destacar um modelo ao outro, mas evidenciar que não existe um modelo perfeito a seguir, mas características próprias que se adaptam a empresa e, que se geram os resultados esperados, não há porque ser alterado.

Referências

- CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- CURY, C. R. J. **O princípio da gestão democrática na educação**. Salto Para o Futuro. TV Escola. 2005. Disponível em: <<https://administradores.com.br/artigos/organizacoes-conceito-e-classificacao>>. Acesso em: 25 ago.2019.
- FACEFACULDADE. **Administração Científica e sua colaboração para as Organizações do Século XXI**. Disponível em: <http://facefaculdade.com.br/arquivos/revistas/A_Administracao_Cientifica_e_sua_colaborao_para_as_Organizaes_do_Sculo_XXI.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.
- HAMPTON, David. **Administração contemporânea**. 3. ed. São Paulo : Makron Books, 1992.
- IBCCOACHING. **Organização orgânica, empresas mecanicistas: como encontrar equilíbrio e gestão**. Disponível em: <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/rh-gestao-pessoas/organizacao-organica-empresas-mecanicistas-como-encontrar-equilibrio-gestao/>>. Acesso em: 07 set. 2019.
- MAXIMIANO, Antônio Cesar Amaru. **Introdução à administração**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MEIRELES, Manuel; STONER, James A. F.; FREEMAN, R. Edward. **Teorias da administração: clássicas e modernas**. São Paulo: Futura, 2003.
- MOTTA, Fernando C.P. **Teoria geral da administração: uma introdução**. São Paulo: Pioneira Administração e Negócios, 2000.
- PERIÓDICOS. UNIFOR. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rca/article/view/1715>>. Acesso em: 12 out. 2019.
- PLORENZO, MARIANA. **Modelos de Organizações**. Disponível em: <<https://marianaplorenzo.com/2011/06/12/modelos-de-organizacoes/>>. Acesso em: 07 set. 2019.
- ROCHA, Luiz. **Empresas Mecanicistas**. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/pulse/empresas-mecanicistas-luiz-rocha/>>. Acesso em: 07 set. 2019.
- SAMPAIO, Jáder dos Reis. **Qualidade de vida no trabalho e psicologia social**. Casa do Psicólogo, 2004.
- SOBREADMINISTRAÇÃO. **Teoria das relações humanas humanizando a empresa**. Disponível em: <<http://www.sobreadministracao.com/teoria-das-relacoes-humanas-humanizando-a-empresa/>>. Acesso em: 12 out. 2019.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

GERENCIAMENTO DE PROJETOS APLICADO AO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MIRACEMA DO TOCANTINS – TO

Madalena Varzinha Ferreira Melo Costa²⁰
Rafael Lima de Carvalho²¹

Resumo

O objetivo deste trabalho foi demonstrar uma proposta de acompanhamento das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação de Miracema do Tocantins (PME), usando técnicas de Gerenciamento de Projetos. A metodologia utilizada incluiu levantamento bibliográfico de caráter exploratório e análise qualitativa que resultou na seleção de um conjunto de práticas, capazes de possibilitar avanços com foco no aumento da efetividade das metas e estratégias do PME. A técnica utilizada foi estudo de caso de análise documental. O resultado culminou na sugestão de aplicabilidade do método gestão de projetos ao plano, mostrando a possibilidade real de utilização da técnica.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Gestão de projetos. Guia do PMBOK.

Abstract

The aim of this work was to demonstrate a proposal to follow up the goals and strategies of the Miracema do Tocantins Municipal Education Plan (PME), using Project Management techniques. The methodology used included exploratory bibliographic survey and qualitative analysis that resulted in the selection of a set of practices, capable of enabling advances focusing on increasing the effectiveness of the goals and strategies of the SME. The technique used was a case study of document analysis. The result culminated in the suggestion of applicability of the project management method to the plan, showing the real possibility of using the technique.

Keywords: Municipal Plan of Education. Project management. PMBOK Guide.

Introdução

O Plano Municipal de Educação (PME) é o planejamento da educação municipal e busca contemplar as necessidades educacionais da população. Com vigência de (dez) anos, desempenha a função de articular o sistema municipal de educação com as redes: federal, estadual e particular. Como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as políticas e planos estaduais, PNE²² devem visar não apenas à integração e coordenação de suas ações, mas também ser relativas ao âmbito municipal. (BRASIL, 1996, art. 10, inciso III).

A implementação do PME e a execução de suas metas, são objetos de monitoramento contínuo e de avaliações bienais, que serão realizados pela Equipe Técnica e Comissão Coordenadora

²⁰ Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Tocantins (2002), em Licenciatura em Informática pela Universidade Federal do Tocantins (2019). Pós-graduada em Educação do Campo (2011) e em Gestão da Educação Municipal (2015) pela Universidade Federal do Tocantins.

²¹ Graduado em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Tocantins (2006), Mestre em Sistemas de Computação pelo Instituto Militar de Engenharia (2008), Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, curso de Ciências da Computação.

²² O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE. (OBSERVATORIO DO PNE, 2014).

das Audiências Públicas para Monitoramento e Avaliação do Plano, nomeadas pela Secretaria Municipal da Educação – SME, conforme Lei Municipal²³ que aprovou e sancionou o Plano.

A escolha do tema se deu em razão do Plano Municipal de Educação ser um instrumento importante na concretização do direito à educação de qualidade de um município e pela sua relevância no campo educacional. Assim, neste trabalho trataremos de gerenciamento do Plano Municipal de Educação de Miracema do Tocantins: um estudo de caso, utilizando como método uma coletânea de melhores práticas que representam um conjunto de conhecimentos para a Gestão de Projetos conforme orientado pelo Guia de Conhecimentos PMBOK.

A complexidade de um plano municipal de educação exige que seu gerenciamento se torne um ato contínuo. Deste modo, como a tecnologia pode melhorar a funcionalidade do monitoramento do Plano Municipal de Educação, de forma que as instituições locais: federal, estadual e municipal, consiga acompanhar o andamento das metas e estratégias neste processo?

O método proposto é um estudo de caso descritivo, realizado através de análise documental e observação participante. Nas palavras de André (2005), quando existe interesse em investigar fenômenos educacionais no contexto em que eles ocorrem, o estudo de caso se mostra como um instrumento bastante significativo, pois o contato direto do pesquisador com as situações investigadas lhe possibilitam observar e descrever ações e comportamentos sem desvinculá-los do contexto em que ocorrem.

Plano municipal de educação

Os planos Municipais de educação são elementos fundamentais para a consolidação da democracia e da garantia do direito a educação de qualidade para todas as pessoas, e estão diretamente ligados ao PNE (MEC/SASE, 2014, p. 20). O primeiro Plano Nacional de Educação do Brasil foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação em 1962, em cumprimento ao estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. (SAVIANI, 1998, p. 78).

Atualmente está em vigor o terceiro Plano Nacional de Educação, 2014-2024, de onde surgem os primeiros Planos Municipais de Educação. Após aprovação do PNE o Ministério da Educação iniciou o processo de mobilização para que cada município construísse esse documento.

O Plano Municipal de Educação de Miracema do Tocantins está embasado nas leis da Constituição Federal, LDB, Lei Orgânica Municipal, PNE, Plano Estadual de Educação – PEE, contemplando os objetivos, metas e ações direcionadas ao campo da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Formação de Professores, Valorização do Magistério e Financiamento e Gestão da Educação. (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2015, P. 9).

Estrutura organizacional do PME de Miracema do Tocantins

Esta seção traz elementos fundamentais para compreensão do que representam os Planos Decenais de Educação no Brasil, descreve a estrutura organizacional e atividades sistemáticas dos Planos Municipais de Educação que foram pensadas para alcançar os resultados propostos no processo de elaboração e monitoramento.

²³ Lei nº 409/2015, de 27 de maio/2015, aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências.

O PME de Miracema do Tocantins está organizado na seguinte estrutura: expediente contendo a relação dos principais responsáveis pela elaboração do documento, relação dos servidores da Secretaria Municipal da Educação, relação de mediadores e colabores da I e II Audiência Pública do PME, lista de instituições integrantes com seus representantes, sumário, apresentação, Lei de aprovação do PME, anexo I trazendo aspectos gerais do município, anexo II contendo 20 metas conforme quadro 1 disposto abaixo e 249 estratégias alinhadas ao Plano Nacional de Educação (PNE), e por fim, as referências bibliográficas.

Em consonância a Lei n. 13.005/2014 cada Estado, o distrito Federal e os municípios tiveram que elaborar seus planos, adaptando as metas e estratégias conforme a realidade local. (DOURADO, GROSSI JUNIOR E FURATADO, 2016, p. 452).

Tabela 1: Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

1	Educação Infantil: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.
2	Ensino Fundamental: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
3	Ensino Médio: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
4	Educação Especial Inclusiva: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
5	Alfabetizar: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.
6	Educação integral: oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.
7	Aprendizado na Idade Certa: fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb.
8	Escolaridade média: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
9	Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
10	EJA integrada à Educação Profissional: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
11	Educação Profissional: Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.
12	Educação Superior: Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.
13	Titulação de professores da Educação Superior: Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.
14	Pós-graduação: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

15	Formação de professores: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formação continuada e pós-graduação de professores: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17	Valorização do professor: Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE.
18	Plano de carreira docente: Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Const. Federal.
19	Gestão democrática: Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
20	Financiamento da Educação: ampliar o investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

Fonte: Elaboração com base no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2021.

Característica da gestão de projetos

O gerenciamento de projetos é a aplicação do conhecimento, habilidades, ferramentas e técnicas às atividades do projeto para atender seus requisitos. O mesmo é realizado através da aplicação e integração apropriadas dos 47 processos de gerenciamento de projetos, agrupados em cinco grupos de processos. São eles: iniciação, planejamento, execução, monitoramento, controle e encerramento. (PMI, 2013, p. 5).

A etapa de execução de um projeto consiste na materialização do planejamento de criação. O projeto é inovador quando introduz um novo produto; a inovação é um processo de mudança, em que novos processos são agregados à organização. Considera-se uma inovação colaborativa, visto que integra instituição de ensino e serviço no desenvolvimento do produto. (JAGGI, CANABARRO, RABIN, & CAREGNATO, 2016, P. 6).

Deste modo, pode-se compreender que, para uma organização alcançar seus objetivos, ela precisará de esforços bem planejados, como enfatiza Heimann (2017), a metodologia usada pelo PMI e o Guia PMBOK tem sido amplamente empregada, não apenas pela força de sua técnica, que consegue estruturar de maneira completa todas as fases, eventos e partes que compõem um projeto, mais principalmente por ser de simples compreensão e acompanhamento para diferentes pessoas, de diversas. (HEIMANN, 2017, P. 55).

Neste viés, o Guia PMBOK pode potencializar a gestão do PME de Miracema do Tocantins, agregando os instrumentos de coletas de dados sugeridos pelo MEC, ao sistema operacional, criado para atender as suas necessidades específicas, com base na aplicação e integração dos seus “cinco grupos de processos: iniciação, planejamento, execução, monitoramento, controle e encerramento e suas áreas de conhecimentos.”. Como pode ser conferida na figura abaixo. (FREIRE, 2016, p. 98).

Processos do guia PMBOK

Processos de iniciação: caracteriza-se como um documento formal que autoriza o início do projeto ou fase, também conhecido como termo de abertura, neste caso, representado pela Lei 409, de 27/05/2015, lei de criação do PME, a mesma contempla os objetivos, as principais informações do projeto e identifica as partes interessadas, sendo: redes federal, estadual, municipal e particular.

Processos de planejamento: o dirigente municipal instituiu uma comissão coordenadora e uma comissão técnica que são responsáveis para planejar e elaborar a agenda de trabalho, conforme as metas e estratégias do Plano.

Processos de execução: a equipe técnica é responsável pelo gerenciamento das 20 (vinte) metas e 249 (duzentos e quarenta e nove) estratégias, uma das atribuições é elaborar um relatório anual com o resultado dos esforços das partes interessadas (Stakeholder), e publicar no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC).

Processos de monitoramento e controle: com a criação da Lei nº 409/2015, de 27 de maio de 2015, que aprovou o Plano Municipal deste município, fica determinada as instâncias responsáveis pelo seu monitoramento e Avaliação, um processo continuamente articulado objetivando o alcance das metas propostas, prevendo eventuais mudanças e aliando ao plano o caráter de flexibilidade. Apesar de o município investir mais de 25% (mínimo exigido em conformidade com a LDBEN, nº 9394/96) muitas demandas contempladas no PME não foram cumpridas nos dois primeiros anos. Com base no exposto, nota-se a necessidade do município fomentar uma política financeira específica para a educação. (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2017, P. 29).

Processos de encerramento: consiste em formalizar o fechamento do projeto ou de uma das suas etapas. Neste Plano este processo de encerramento ocorrerá com a conclusão da 5ª (quinta) avaliação bial, prevista para o segundo semestre de 2025.

Resultados e considerações finais

Diante do exposto, o resultado principal deste trabalho foi a elaboração de um documento chamado Termo de Abertura do Projeto. A pesquisa apresentada encontrou uma sugestão para o melhor desenvolvimento das ações de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação no âmbito do Sistema de Gestão de Projetos.

Na análise realizada na organização do PME, foram ressaltadas as principais características nas etapas de monitoramento e avaliação do plano, onde se observou entre os métodos que atualmente são mais requisitados, o que melhor atende às necessidades do PME refere-se ao Guia PMBOK, ele é mundialmente reconhecido por suas boas práticas.

Após a conclusão da pesquisa, acredita-se que a criação de uma plataforma será o primeiro passo para o alcance de melhorias, onde o conjunto de conhecimentos do Guia PMBOK se agregará aos recursos atualmente utilizados para realizar o monitoramento e a avaliação do PME, sugeridos pelo MEC e realizados de acordo as especificidades e condições tecnológicas locais. A implantação desse sistema terá muita importância para o município e certamente vai causar um impacto social positivo de grande relevância. E para efetivar esta tarefa conta-se com a orientação e parceria da equipe de TI da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas – TO.

Este sistema será um recurso de fácil entendimento e muito importante que a equipe que acompanham o PME siga os processos estabelecidos envolvendo desde a equipe técnica representante da SEMED até as comissões coordenadoras, representantes da sociedade civil e das

redes: federal, estadual, municipal e particular, de forma que o gerenciamento das metas e estratégias sejam colaborativas pois, “a inovação é um processo de mudança em que novos ou melhorados processos são agregados à organização”. (CANABARRO, RABIN, & CAREGNATO, 2016, P. 6). No entanto, 20 metas e 249 estratégias, com seus devidos indicadores serão termômetro para que as equipes possam descobrir se as atividades caminham na direção certa.

É importante registrar que este sistema será inspirado no observatório do PNE, que é uma plataforma online e visa o monitoramento dos indicadores das metas do Plano Nacional de Educação. Desta forma, com este recurso, o município passará a “monitorar e controlar o trabalho, realizar o controle de mudanças, controlar o cronograma, controlar os custos, as comunicações, os riscos, as aquisições, o engajamento das partes interessadas”, conforme orientações do Guia PMBOK.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). **Planejando a Próxima Década**. Alinhando os Planos de Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: pne.mec.gov.br https://www.youtube.com/watch?v=y_yh6oedfww. Acesso em: 26/05/2018.

_____. http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf. Acesso em: 28/06/2018.

FREIRE, EMR, BATISTA, RCR, MARTINEZ, MR. **Project management for hospital accreditation: a case study**. Online braz j nurs [internet] 2016 Mar [cited year month day]; 15

HEIMANN, Candice. **Gestão de Projeto Educacional a Distância na Perspectiva do Guia PMBOK** / Candice Heimann. São Paulo, 2017. 156 p.

<http://www.revistaeducacao.com.br/a-evolucao-da-tecnologia-educacional-e-os-beneficios-na-pratica/>. Acesso em: 28/07/2018.

JAGGI, Leila Maria de Abreu; SIMONE, Travi Canabarro; RABIN, Eliane Goldberg; CARREGNATO, Rita Catalina Aquino. **Gestão estratégica promovendo a integração ensino e serviço: implantação de Residência Multiprofissional em Onco-Hematologia**. Porto Alegre, 2016.

MIRACEMA DO TOCANTINS. **Lei nº 409/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Miracema do Tocantins, maio, 2015.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. **Guia do Conjunto de Conhecimentos em Gerenciamento de Projetos, (Guia PMBOK®)**. — Quinta edição. Guide. Newtown Square, Pennsylvania, USA, 2013.

SAVIANI, D. (1999). Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos 7 municípios. Educação & Sociedade, XX (69), dezembro, 119-136.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS A PARTIR DE IMAGENS EM LIVROS DIDÁTICOS: UM OLHAR NA *VERTENTE DA QUÍMICA ORGÂNICA* PELA PERSPECTIVA DE *BACHELARD*

Manuela Conceição Machado da Silva²⁴
Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques²⁵

Resumo

Os obstáculos epistemológicos se constituem como obstáculos pedagógicos para o ensino de Ciências, já que dificultam a compreensão do conhecimento científico (BACHELARD, 1996; ANDRADE et al, 2002). Portanto, este trabalho apresenta a análise de uma amostragem de livros didáticos de Química do 3^a ano de escolas dos arredores da Universidade Federal do Maranhão, em São Luís do Maranhão em relação a sua linguagem imagética presentes nos capítulos referentes a Química Orgânica. Para a análise utilizou-se categorias com base na perspectiva dos *obstáculos epistemológicos*, codificadas por Stadler et al (2012) e Lopes (1992) que podem ocorrer durante o processo de aprendizagem. A partir da análise da amostragem selecionada identificou-se a presença dos obstáculos da *Primeira Experiência, Realista e Verbal*. Assim, as imagens utilizadas em relação aos textos de química orgânica podem gerar obstáculos que não permitem à apropriação do conhecimento científico dessa área e nem contribuam para a inserção do aluno a uma cultura científica.

Palavras Chaves: Livro didático, Química, Obstáculo Epistemológico

Abstract

Epistemological obstacles constitute pedagogical obstacles to science teaching and hinder it difficult to understand scientific knowledge (BACHELARD, 1996; ANDRADE et al, 2002). Therefore this paper presents the analysis of a sample of 3rd year chemistry textbooks from schools around the Federal University of Maranhão, in São Luís of Maranhão in relation to its imagetive language present in the chapters referring to Organic Chemistry. For the analysis used categories based on the perspective of *epistemological obstacles*, coded by Stadler et al (2012) and Lopes (1992) that may occur during the learning process. From the analysis of the selected sampling identified the presence of obstacles of the *First Experience, Realistic and Verbal*. The images used in relation to the texts of organic chemistry can create obstacles that do not allow the appropriation of the scientific knowledge of this área and nor does it contribute to the student's insertion into a scientific culture.

Keywords: Textbook, Chemistry, Epistemological Obstacle

Introdução

De acordo com a literatura da área, o livro didático (LD) costuma ser o único referencial para professores e alunos em diversas situações de ensino e essa utilização abrange desde o planejamento das aulas para todo o período letivo até a indicação de leitura e de atividades para alunos, e assim, apesar da vasta disponibilidade de materiais e/ou dispositivos tecnológicos existentes

²⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPECEM – Universidade Federal do Maranhão. Bolsista CAPES - Integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais – PPECEM - UFMA.

²⁵ Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de São Carlos- SP. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica PPEGEB/UFMA e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPECEM/UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais – PPECEM - UFMA.

atualmente no mercado pedagógico, o LD continua ocupando um lugar de destaque na rotina escolar (FRACALANZA, 1993; CARNEIRO et al, 2005). Vários pesquisadores afirmam que as obras didáticas são fortemente empregadas nas escolas públicas de todo o território nacional, disseminando impressões acerca do conteúdo curricular e influenciando a cultura das populações, e, portanto, merece ser foco constante de estudos sobre seu conteúdo e formas de apresentação (MEGID NETO et al, 2003; BADZINSK ;HEMEL, 2015).

Em relação a linguagem científica, Cachapuz (1989) afirma que a Ciência tem suas próprias especificidades discursivas, com predominância de definições e um estilo impessoal, que por vezes pode não colaborar em um dado contexto educacional, portanto, a atenção aos textos contidos em LD's deve ser na sua forma de comunicação proposta entre o professor e aluno. Nesse contexto, o mesmo autor sugere que é mais interessante propor a construção de um conhecimento por meio de modelos menos rigorosos e mais expressivos, como uso de linguagem metafórica, o que facilitaria a transposição das informações e de uma estruturação de domínio conceitual significativo. Assim, o emprego de analogias e metáforas tem se propagado e na mesma proporção vem aumentando as discussões sobre o uso dessas abordagens, no sentido dos efeitos dessas representações dentro no campo do conhecimento escolar (LOPES, 1993; ANDRADE et al, 2002).

Nesta linha de pensamento, Oliveira e Gomes (2007) defendem que o uso não só de analogias, metáforas ou modelos, como também o uso de imagens deve ser atenção de pesquisas por terem a possibilidade de facilitar a aprendizagem dos alunos na compreensão de um determinado conteúdo. Pontualmente, as imagens são atrativas para os alunos, porém, podem ser prejudiciais no tocante a aprendizagem, como no caso de uma abordagem de conteúdo de forma simplista levando a apropriações inadequadas das informações, resultando na formação de obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996; OLIVEIRA; GOMES, 2007).

No que se refere ao uso de imagens nos LD's da área de química, segundo Lopes (1992) normalmente, os livros tendem a recorrer para imagens fáceis que permitem ao aluno uma associação de ideias familiares, mas que não incorporam a problematização de conceitos e nem uma preocupação com o desenvolvimento do raciocínio do aluno. Sabe-se que as imagens do campo da ciência têm um papel significativo no ensino e na aprendizagem, principalmente no sentido de se apresentar como uma ferramenta nas representações de modelos, e que embora o conhecimento científico tenha sumamente se privilegiado da linguagem escrita, é possível afirmar que o desenvolvimento de modelos explicativos é fundamental para o processo de compreensão do conhecimento (COUTINHO et al, 2010; LOBO,2008).

Kill (2009) comenta que o uso de imagens é amplamente veiculado a educação, pois, antes de tudo, é uma forma de comunicação. Logo, o processo educativo é constituído substancialmente de uma relação dialógica, onde não existe somente a troca de ideias, mas a construção de conhecimentos que ocorre quando as informações se transformam modificando o cognitivo do aprendiz, portanto, é necessária uma mudança de cultura e de racionalidade do uso de materiais para se alcançar o aprendizado científico (LOPES, 1993; BACHELARD, 1996).

É nesse sentido que adentramos na perspectiva das discussões sobre superação dos obstáculos que podem surgir durante o processo de ensino e aprendizagem, sejam eles epistemológicos ou pedagógicos. O conhecimento proveniente do senso comum ou conhecimento adquirido com inadequações pedagógicas são considerados como obstáculos à compreensão do pensamento científico, pois tende a prevalecer no imaginário dos alunos informações acríticas e equivocadas, e esses equívocos podem conduzir a erros conceituais, impossibilitando ao aluno desenvolver competências para entendimento em nível mais abstrato dos conteúdos e a capacidade para clareza do processo evolutivo da história científica (LOPES, 1996; COSTA; 1998).

Oliveira e Gomes (2007) afirmam que os obstáculos epistemológicos são inerentes ao processo de aprendizagem e nesse contexto são estabelecidos como adaptações ao que já é conhecido, podendo ser visto dentro desse processo como antirrupturas, logo, o conhecimento comum seria um obstáculo ao conhecimento científico, já que este se constitui a partir de um pensamento abstrato, distante do âmbito do senso comum.

A noção de obstáculo epistemológico de Bachelard (1996) está relacionada a uma crítica ao realismo ingênuo, ao empirismo e ao racionalismo cartesiano que permeavam as atividades científicas, ainda que seu discurso se debruce em relação a prática científica para interpretar o que o cientista faz e dialogar com os filósofos no que se diz respeito a pesquisa científica, ou seja ele realiza uma série de questionamentos acerca das concepções filosóficas a partir das novas interpretações científicas.

De acordo com Lopes (1992b) o conhecimento não se desenvolve por acúmulo de informações, mas pela constante busca de uma verdade maior, por conseguinte o progresso da ciência é um processo descontínuo, onde está em constante movimento e sendo assim, se faz necessário o rompimento do conhecimento anterior para a construção de um novo conhecimento. Por essa ótica, a ciência está sempre buscando superar os obstáculos epistemológicos.

Andrade et al (2002) em seus estudos sobre uso de metáforas e analogias pela perspectiva de Bachelard, discorrem que os obstáculos epistemológicos são também obstáculos pedagógicos, classificando-os em categorias definidas como situações que podem impedir a apropriação do conhecimento científico, uma vez que bloqueiam a atividade racional do aluno. Essas categorias se constituem em 5, a saber: *Obstáculo da Primeira Experiência*, *Obstáculo Verbal*, *Obstáculo Animista*, *Obstáculo Substancialista* e *Obstáculo Realista*. Na primeira categoria de obstáculo, denominada de *Obstáculo da Primeira Experiência* está relacionado as evidências empíricas (campo sensorial) que podem gerar interpretações de concepções alternativas fora do conhecimento científico, já que toma uma experiência já vivenciada e acrítica e que sujeita a prática científica ao efeito de imagens do que é observado, dando ênfase ao que é natural, exemplificando fenômenos complexos como se fossem fáceis (SANTOS, 1992).

Outro obstáculo defendido pelo autor é denominado de *Verbal*, que é descrito como um falso esclarecimento que foi obtido através de uma palavra explicativa, como por exemplo uma só “palavra” funcionando como uma imagem, substituindo o lugar de um esclarecimento ou explicação científica. Essa palavra ou imagem é usada com atribuições auxiliares do pensamento, numa extensão de imagens familiares, simplificando o conceito, e que por muitas vezes podem fazer referência a algum significado simbólico para o sujeito, o que leva a uma barreira ao ensino formal da Ciência. Dessa forma, o obstáculo verbal está relacionado com uso inapropriados de imagens, analogias e metáforas quando na prática pedagógica em sala de aula são propensas a contribuir para concepções alternativas radicais no imaginário do aluno (BACHELARD, 1996; SANTOS; 1992).

O *Obstáculo Animista* se caracteriza pela tendência de atribuir vida e em diversas situações de especificidades e propriedades antropomórficas²⁶ objetos inanimados, resultando em uma explicação falseada dos objetos. É correto afirmar que o entendimento da dimensão científica do conhecimento incluindo suas representações requer um rompimento significativo com as representações consideradas animista (BACHELARD, 1996; SANTOS; 1992).

²⁶ “[...] quais objetos inanimados são comparados à vista humana, como ocorre com a palavra boca, que se aplica a uma gama de objetos que a lembram, ou por sua aparência, ou por sua forma, ou por sua posição (ex.: boca de um rio). No sentido oposto, partes do corpo também podem receber nomes de objetos (ex.: maçã do rosto)”. ROCHA, C. M. C. As expressões idiomáticas e a motivação metafórica que a elas subjaz. **Entrelinhas**, v. 7, n. 2, p. 173-187, 2014.

Já o *Obstáculo Substancialista* é considerado como uma grande dificuldade a compreensão do conhecimento científico, principalmente no campo de estudo dos conhecimentos trabalhados dentro da Química, pois sua ideia se caracteriza pela noção de qualidade evidente a uma qualidade superficial, um exemplo que explica esse obstáculo é dado por Bachelard (1972), que se refere ao exame da cor do metal ouro como cor amarela (qualidade evidente), onde pela perspectiva substancialista é entendida que o amarelo como conhecimento comum remete a qualquer divisão desse metal, ou seja “todo ouro é amarelo”. No entanto lâminas muito finas de ouro expressam variadas cores conforme a sua espessura, podendo ser ouro azul, ouro verde, rosa-violáceo, ou seja, transcende o simples amarelo. Portanto o obstáculo substancialista diz respeito ao um conjunto de propriedades e características visto como pertencente a uma determinada substância, e nessa substância encontra-se a razão única para todas as outras (BACHELARD, 1996; LOPES, 1993b). Por fim, o *Obstáculo Realista* é considerado uma supervalorização das informações tácteis e visuais produzindo distorções conceituais (BACHELARD, 1996; LOPES, 1992; LEITE et al, 2006).

Diante do exposto, compreende-se que os professores devem repensar *epistemologicamente* o que ensinam e como ensinam, escolhendo conscientemente os materiais com os quais se utilizam para evitar que obstáculos epistemológicos sejam estimulados e propagados no conteúdo das disciplinas. No tocante as imagens contidas nos LDs, a literatura afirma que elas podem se apresentar como obstáculos ativos para aprendizagem dos alunos, levando em conta o nível de argumentação construída, tendo em vista a disposição de imagens simplistas que podem significar uma perda na evolução conceitual (LOPES, 1996; COSTA, 1998).

Nesse contexto, o presente trabalho se propôs a uma análise sobre os diferentes tipos de imagens e representações referentes ao conteúdo de Química Orgânica existentes em uma amostragem de Livros Didáticos de Química (LDQ), pontualmente usados no 3º ano do Ensino Médio (EM), buscando verificar a contribuição das imagens para aprendizagem do conhecimento científico pelo aluno, e alertando ao professor para o uso do livro didático de Química evitando a aplicação de analogias equivocadas e/ou afastamento da real representação dos modelos químicos (LEITE et al, 2006).

Material e Métodos

Abordagem metodológica adotada neste estudo foi de natureza interpretativa, baseada numa perspectiva qualitativa envolvendo análise das imagens com intuito de verificar a construção das mesmas numa linguagem científica (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1982; BACHELARD, 1996; STADLER et al, 2012).

O objeto de pesquisa desta investigação se ateve aos Livros Didáticos de Química (LDQ) utilizados nas escolas selecionadas como campo de pesquisa. As escolas foram do nível de Ensino Médio (EM) da rede pública estadual do município de São Luís do Estado do Maranhão, no eixo Bacanga, que se localiza nos arredores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ressalta-se que a justificativa para a amostragem selecionada se deu pelo fato de que essas escolas são utilizadas como local de Estágio para os alunos desta universidade. Antes do contato com o campo de pesquisa, procedeu-se o convite e pedido de autorização de inserção da pesquisadora no nas escolas, que foi concedido pela SEDUC/MA.

Dessa forma, foram solicitados aos professores de química, exemplares de LDQ's do 3º ano do EM. A análise desses livros seguiu a metodologia da pesquisa num âmbito qualitativo, tendo como procedimento analítico a análise de conteúdo (AC) das mensagens visuais, ou seja, das imagens presentes que remetem ao assunto da química orgânica (BARDIN, 2009).

As categorias de análise utilizadas basearam-se na perspectiva da teoria dos *obstáculos epistemológicos*, codificadas por Stadler et al (2012) e Lopes (1992) que podem ocorrer durante o processo de aprendizagem, que se dividem em 5 categorias, a saber: (i) *obstáculo da primeira experiência*, (ii) *animista* (iii) *obstáculo realista*, (iv) *substancialista* e (v) *verbal*. Este artigo apresentará a discussão de três categorias de obstáculos epistemológicos detectados nos LDQ analisados no que se refere a propostas das imagens sobre o conteúdo de Química Orgânica, que são: *Obstáculo da Primeira Experiência*, *obstáculo Realista* e *Obstáculo Verbal*.

Resultados e Discussões

A amostragem de livros analisada foi coletada em três escolas de EM, conforme se mostra no quadro (Tabela 1). Revelou-se a presença de *obstáculo Realista* quando se detectou a proposição de tipos de imagens presentes em dois dos LD de Química analisados (I e II) quando fazem o uso dos modelos com bolas e varetas para representação das moléculas, sem indicações figurativas de dimensões, além de cores fora da escala. Esse modelo usado é espacial e serve para explicação da orientação tridimensional, e isso sob olhar do conceito de obstáculo epistemológico possibilita ao aluno uma natural vinculação do que é “concreto” e “tácito” nas imagens das moléculas, podendo dissimular a forma abstrata dela, favorecendo uma dimensão natural dos fenômenos, levando o aluno a ficar sem competência para explicar cientificamente o que é observado (ANDRADE et al, 2002; LEITE et al, 2006).

Figura 01. Quadro com os Dados Bibliográficos dos Livros referentes à análise.

	Título	Autor	Editora	Ano/PNLD
LDQI	Química. 3ª ano. Ensino Médio.	REIS. M	Ed. Atica. 2ªed. São Paulo.	2016/2018
LDQII	Química – 3ª ano do Ensino Médio. Coleção Ser Protagonista.	BEZZERA, L. M et al.	Ed. SM. 3ªed. São Paulo.	2016/2018
LDQIII	Química – Coleção VIVÁ. 3ª ano do Ensino Médio.	NOVAIS, V. L. D; TISSONI	Ed. Positivo. 1ªed. Curitiba.	2016/2018

Fonte: Autoras

No que se refere ao *Obstáculo Realista* é oportuno explicar que esse tipo de obstáculo é descrito como a dificuldade do aluno a se conectar com uma explicação concreta de um fenômeno, não conseguindo produzir a abstração necessária para obter uma explicação completa de forma mais aplicada como esse fenômeno acontece (STADLER et al 2012; LOPES, 1992). Sendo assim, a relação do que é macroscópico, visual e empírico presente em LD devem auxiliar ao aluno a alcançar um maior nível de abstração possível no seu imaginário dentro do que é determinado por conhecimento científico explicitado, pois para o aluno posteriormente pode ficar difícil desvincular a imagem da molécula ao modelo molecular utilizado, não priorizando assim primeira experiência que aqui está relacionada ao *Obstáculo Realista*.

No tocante ao *Obstáculos Verbal* observou-se em dois dos LD's (II e III) quando fizeram emprego de esquemas simplificados na forma de imagens, e uma abordagem temática contextualizadora. Pontualmente, o uso de imagens simples para explicação de esquemas elementares sem complexidade e nenhuma problematização dos conteúdos podem acarretar em diversas dificuldades para assimilação dos conteúdos na Química, pois ao juntar a simplificação e a subjetividade pode conduzir a esse tipo de obstáculo, uma vez que fragmenta o conhecimento científico e desvia o aluno das teorias e dos conceitos racionais, o que consequentemente, gera um

obstáculo verbal principalmente em referência ao uso de termos do senso comum, do cotidiano ou analogia para tentativa de facilitar a compreensão de um fenômeno (LOPES, 1993).

Essa prática pode impedir que o conceito seja apropriado corretamente e favorecer o surgimento *Obstáculo de primeira experiência*, levando o aluno a criar concepções alternativas a respeito do conteúdo. É fato que a contextualização pode sim envolver o aluno de maneira mais consistente a linguagem científica, entretanto, o seu uso sem as definições cientificamente aceitas pode induzi-lo somente a concepções alternativas. Dessa mesma forma pode ocorrer com o uso de esquemas simplificados de processos, embora o objetivo seja facilitar a compreensão do aluno, porém pode promover obstáculos relacionados à primeira experiência (OLIVEIRA; GOMES, 2007; LOPES, 1993; STADLER et al, 2012).

Ainda nos LDQ I, II e III em questão é possível observar vários recortes contendo fragmentos da história da Ciência. Nessa compreensão, Lopes (1993) discute a importância da historização da ciência, no que concerne ao seu progresso, a sua cultura e a sua complexidade, contudo o que se observa nos LD são breves resumos históricos que possuem apenas um caráter ilustrativo e informativo. A forma como é retratada a história da Ciência nos LD's contribuem para o aparecimento de entraves que impedem a compreensão do conhecimento científico, Bachelard (1996) denomina que questões que venham impedir o estudante de aprender o conhecimento científico é um *Obstáculo pedagógico*, já que aprendizagem de um novo conhecimento reque um processo de mudança de cultura sendo imprescindível a superação dos conhecimentos prévios desta forma, descrever com veracidade a transmissão dos erros e das verdades permite a compreensão das construções progressivas racionais existentes.

Segundo Lopes (1993b) sob a ótica das discussões sobre obstáculos epistemológicos podemos afirmar que a inserção na cultura científica ocorre dialeticamente pela superação desses obstáculos que, por conseguinte, estão relacionados ao cotidiano do aprendiz, ou seja, onde o senso comum prevalece. Dessa forma, ao superar visões simplistas o aluno atingirá uma aprendizagem significativa através de uma mudança de cultura, ou seja, sua inserção na cultura científica. Sob este ponto de vista, é comum se desenvolver obstáculos dentro dos conteúdos da química porque a perspectiva da realidade macroscópica é usualmente transportada para mundo microscópico, e isso pode desfavorecer o percurso do aluno a atingir um nível de abstração necessária para compreensão dos fenômenos o levando a criar falsos conceitos (GOMES; OLIVEIRA, 2007; ANDRADE et al, 2002; LOPES, 1993).

Conclusão

Defende-se, portanto, que para que a educação científica se desenvolva de forma satisfatória é importante que se proceda um processo de desconstrução do conhecimento pré-existente, pois podem obstaculizar a construção do conhecimento científico. Os dados tratados nessa pesquisa revelaram a presença de três obstáculos epistemológicos presentes em LDQ's (*Primeira Experiência, Verbal e Realista*). Entendeu-se que quando esses obstáculos possam ser difundidos por elementos utilizados em livros didáticos podem levar a dificuldades no processo de ensino aprendizagem. As imagens nos LDQ's devem corroborar para significação e apropriação do conhecimento científico. E é nessa vertente que afirmamos a importância de pesquisas com a intenção de averiguar essas questões, de como estão dispostas as imagens dentro do livro didático de Química para que não se portem apenas como ilustrações do texto, mas sim contextualizem o texto e contribuem de fato para o aprimoramento do conhecimento ao aluno.

Referência Bibliográfica

ANDRADE, B. L. De; ZYLBERSZTAJN, A.; FERRARI, N. As analogias e metáforas no ensino de ciências à luz da epistemologia de Gaston Bachelard. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2000.

BADZINSKI, C.; HERMEL, E. E. S. A representação da genética e da evolução através de imagens utilizadas em livros didáticos de Biologia. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n°2, p.434-454, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições70, 2009.

BACHELARD, G. A formação do espírito científico – Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. **5ª reimpressão (2005). Ed. Contraponto, Rio de Janeiro, 1996.**

BACHELARD, G. Conhecimento comum e conhecimento científico. **Tempo Brasileiro**, v. 28, p. 47-56, 1972.

BIKLEN, S.; BOGDAN, R. C. Investigação qualitativa em educação. **Porto Editora, p. 134-301, 1982.**

CACHAPUZ, A. Linguagem metafórica e o ensino das ciências. *Revista portuguesa de educação*, v. 2, n. 3, p. 117-129, 1989.

CARNEIRO, M. H. da S.; SANTOS, W. L. P. Dos; S. M, G. De. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 7, n. 2, 2005.

COUTINHO, F.; SOARES, A. G.; MOURA B. De, S. A.. Análise do valor didático de imagens presentes em livros de Biologia para o ensino médio. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 10, n. 3, 2010.

COSTA, R. C. Os obstáculos epistemológicos de Bachelard e o ensino de Ciências. **Cadernos de Educação**, v. 11, p. 153, 1998.

FRACALANZA, H. O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de Ciências no Brasil. 1993. **Tese (Doutorado)** – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

KIILL, K. B. **Caracterização de imagens em livros didáticos e suas contribuições para o processo de significação de conceito de equilíbrio químico**. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2009.

LEITE, V. M; SILVEIRA, H. E; DIAS, S. S.. Obstáculos Epistemológicos em Livros Didáticos: Um estudo das imagens de átomos. **Revista Virtual Candombá**, v. 2, n. 2, p. 72–79, jul – dez 2006.

LÓBO, S. F. O ensino de química e a formação do educador químico, sob o olhar bachelardiano. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 14, n. 1, p. 89-100, 2008.

LOPES, A. R. C. Livro didático: Obstáculo ao Aprendizado da Ciência – Obstáculos Animista e Realista. **Química Nova**, V. 15, N. 3, p. 254 – 261, mar., 1992.

LOPES, A. R. C. Livros Didáticos: Obstáculos Verbais e Substancialistas ao Aprendizado da Ciência Química. **Revista Brasileira de Estratégias Pedagógicas**. Vol. 74. Brasília, 1993b.

LOPES, A. R. C. Contribuições de Gaston Bachelard ao Ensino de Ciências. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 11, n. 3, p. 248-274, 1993.

LOPES, A. R. C. Bachelard: O filósofo da desilusão. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 248-273, dez. 1996.

LÚDKE, M. e ANDRÈ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.

NETO, J. M.; FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

OLIVEIRA, O. GOMES, H. J. Obstáculos epistemológicos no ensino de ciências: um estudo sobre suas influências nas concepções de átomo. **Revista Ciências & Cognição**, vol. 12. dez. 2007.

SANTOS, M. E. V. M.; PRAIA, J. As concepções alternativas dos alunos à luz da epistemologia bachelardiana. **Ensino das Ciências e Formação de Professores**, n°1, p. 35-51, 1992.

STADLER, et al. Análise de obstáculos epistemológicos em livros didáticos de química no médio do PNLD 2012. **Revista HOLOS**, Ano 28, Vol.2, 2012.

Enviado em 30/1/2019

Avaliado em 15/02/2020

A DINÂMICA ESPACIAL DO TURISMO E A URBANIZAÇÃO TURÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE O MORRO DE SÃO PAULO –BA

Mariana Lacerda Barboza Filha²⁷

Resumo

Esta pesquisa tem o objetivo de mostrar como se estabelece a dinâmica espacial do turismo e a sua urbanização turística. A industrialização do País, ao provocar movimentos migratórios do campo para a cidade como atração de oportunidades de emprego e “melhoria de vida”, direcionou a existência de serviços e infraestrutura para atender à nova realidade. Contudo, em meio aos anos 1960 e 1970, a força de trabalho advinda do movimento migratório, que não foi “absorvida” pela cidade, retorna para o campo ou migra para as áreas não centrais da cidade, inseridas aí as áreas litorâneas. Dentro do contexto da ocupação das áreas litorâneas, destacam-se também os movimentos de veraneio, constituindo-se uma realidade de residentes temporários nesses locais. E, para atender às suas demandas, atividades, serviços e infraestrutura foram instalados, caracterizando o início da urbanização litorânea ou o redimensionamento da estrutura urbana já existente, em casos específicos. Por meio de uma revisão bibliográfica acreditamos que a urbanização turística se revela como um dos mais significativos motores do crescimento urbano na atualidade. Sem dúvida, estamos diante de um fenômeno novo, de largo alcance e de grande impacto na produção e dinâmica do espaço urbano, a merecer investigações empíricas e reflexões teóricas.

Palavras – Chave: Turismo; Dinâmica espacial; Urbanização.

Abstract

This research aims to show how the spatial dynamics of tourism and its tourism urbanization are established. The industrialization of the country, by provoking migratory movements from the countryside to the city as an attraction of job opportunities and “improvement of life”, directed the existence of services and infrastructure to meet the new reality. However, in the middle of the 1960s and 1970s, the workforce from the migratory movement, which was not “absorbed” by the city, returns to the countryside or migrates to the non-central areas of the city, including the coastal areas. Within the context of the occupation of coastal areas, there are also the summer movements, constituting a reality of temporary residents in these places. And to meet their demands, activities, services and infrastructure were installed, characterizing the beginning of coastal urbanization or the resizing of the existing urban structure, in specific cases. Through a literature review we believe that tourist urbanization is revealed as one of the most significant drivers of urban growth today. Undoubtedly, we are facing a new phenomenon, far reaching and of great impact on the production and dynamics of urban space, which deserves empirical investigations and theoretical reflections.

Keywords: Tourism; Spatial dynamics; Urbanization.

Turismo e Espaço Urbano

O processo de urbanização do país fez as cidades brasileiras assumirem um papel multifuncional com a influência dos interesses do capital monopolista e, dentro desse contexto, identifica-se a análise urbana integrada ao funcionamento da economia contemporânea. Entretanto, o estudo da urbanização das cidades não pode desconsiderar os aspectos culturais, a ação das classes

²⁷ Mestre em Desenvolvimento Regional e Urbano – Universidade de Salvador (2014). MBA em Engenharia da Produção com Inteligência Organizacional - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.UFSC-2006.Especialista em Planejamento e Marketing Turístico pelo SENAC -CEATEL 1998. Possui Graduação em Turismo pela Faculdade de Turismo da Bahia (1995).

sociais e o posicionamento destas, expresso nos hábitos, costumes, estilo de vida e comportamento de consumo, estabelecendo as relações sociais, territoriais e regionais, especificamente no espaço. No caso das cidades brasileiras, observa-se, na maioria das vezes, a urbanização em prol da modernização, mas nem sempre relacionada às questões sociais ou atendendo ao que é definido no plano diretor, quando existe esse instrumento.

A partir da segunda metade da década de 1950 verificou-se no Brasil um conjunto de transformações que afetaram a sociedade brasileira. [...] transformações vinculadas às pequenas cidades, ressaltando, contudo, que as mesmas transformações afetaram as mais diversas esferas da vida econômica, política e social da sociedade e de seu espaço. Ressaltemos também que as transformações, combinaram-se entre si de modo desigual nos diferentes contextos regionais: ora uma desempenhou papel mais importante, ora essa mesma desempenhou papel reduzido nas mudanças havidas nas pequenas cidades. (CORRÊA, 2011, p. 9).

Muitas vezes, a construção da imagem de determinadas cidades não condiz com a realidade local. A utilização de estratégias e aplicação de ações voltadas para captação de investidores e mercados consumidores, resvaladas no marketing de cidades, considera apenas parte do todo e constrói a imagem simulada para atender aos interesses de investidores e operadores da administração pública (MARICATO, 2000). Os destinos turísticos e os processos de urbanização destes enquadram-se nessa realidade. Não se trata de uma regra, mas sim de características típicas de localidades que não possuem, em suas bases de crescimento e desenvolvimento, os princípios de planejamento sustentável.

No caso do Brasil, via de regra, os destinos turísticos são constituídos de forma espontânea provocada por fluxos, que se deslocam atraídos por elementos de ordem natural e ou cultural, associados à infraestrutura e serviços instalados para viabilizar o consumo do destino, correspondendo a equipamentos diversos de meios de hospedagem, alimentação, transportes e lazer, amparados por uma infraestrutura básica, nem sempre suficiente.

Nesse mesmo contexto, o estado da Bahia apresenta uma esteira de produtos turísticos que, em alguns casos, estimularam a urbanização. Contudo, nem sempre associado a processos de planejamento o que proporciona em certa medida a ocupação do espaço de forma indevida e um crescimento urbano irregular. Exemplos como Morro de São Paulo, objeto desta pesquisa, e Porto Seguro evidenciam essa realidade. Quanto ao destino Porto Seguro, os apelos mercadológicos voltados para o aspecto natural e conceito hedonista do local, associados à instalação de empreendimentos de grandes operadoras de turismo, deflagraram o turismo de massa, provocando, em determinado momento, a superestimação da oferta turística acompanhada da necessidade de aumentar a capacidade da infraestrutura básica e urbana. No caso específico de Morro de São Paulo, a espontaneidade do turismo e a ausência, durante muito tempo, de intervenção pública, permitiram e permitem até hoje um processo de ocupação do espaço de forma desordenada com a instalação irregular de infraestrutura urbana e turística, como consequência da inexistência de planejamento para o local.

O estudo do espaço implica um processo de investigação que considere os fenômenos nele existentes, como também a ação e atuação do homem. Por outro lado, há de se investigar a influência que o espaço exerce nas diversas relações contidas nele e nas práticas do homem. O espaço “é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, entre sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá.” (SANTOS, 1994, p. 111). Aí estão estabelecidas as relações entre natureza, tempo e sociedade e espaço.

O espaço urbano implica as relações entre os elementos da estrutura social e analisa a delimitação da urbanização, considerando o aspecto ideológico, político-jurídico e econômico. Neste último, o autor considera que a produção da cidade, seus equipamentos e serviços se dão por meio da privatização do espaço público, submetendo-se aos interesses dos monopólios e do grande capital, sem a devida atenção para aquilo que, de fato, interessa aos cidadãos e para a sua qualidade de vida. De acordo com Pedrão (2002, p. 44), “a urbanização é um processo de criação e ocupação de espaços que começa pela apropriação de terras para fins urbanos”.

Colocar a questão da especificidade de um espaço e em particular o espaço urbano equivale a pensar nas relações entre os elementos da estrutura social, no interior de uma unidade definida numa das instâncias da estrutura social. Mais concretamente, a delimitação de urbano conota uma unidade definida seja na instância ideológica, seja na instância político- jurídica, seja na instância econômica. (CASTELLS, 1983, p. 333).

As análises de Singer (1980), em torno da questão são direcionadas para a vertente econômica e em uma abordagem do capital, apontam que “[...] a urbanização assume características próprias no capitalismo, na medida em que este cinda as perspectivas micro e macroeconômicas [...]” (SINGER 1980, p. 37). Em verdade, o estudo do urbano com as contribuições de Singer revela a presença das relações de dependência existentes entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

De acordo com Pedrão (2002), a urbanização compreende a construção de cidades novas e a reconstrução, total ou parcial, de cidades já existentes, com crescimento horizontal e verticalização. Envolve reparos, restaurações e, principalmente, a ação dos agentes sociais residentes na cidade. Em torno dessa discussão envolvendo o aspecto físico e econômico, o autor destaca as formas desiguais da urbanização na cidade e considera que a urbanização significa a mobilização de recursos humanos e físicos, de modo permanente ou temporário. Já Lefebvre (2001) acredita que a existência urbana se confunde com a existência política, como a palavra indica. Se a cidade concentra o que faz uma sociedade, ela o distribui de uma maneira relativamente razoável em organizações e instituições.

Ao discutir o núcleo urbano em uma ótica social e político-jurídica, Lefebvre (2001) destaca que esses núcleos resistem ao se transformarem, os quais se mantêm como centros urbanizados, tornando-se produto de consumo de grande valor para os turistas estrangeiros. Os destinos turísticos são exemplos concretos dessa realidade, sendo a atividade do turismo uma das responsáveis pelo processo de ocupação de determinadas áreas nos estados brasileiros, em especial as áreas litorâneas. No estado da Bahia, especificamente, essa realidade é evidenciada ao longo de toda a costa litorânea, com destaque para alguns destinos como Porto Seguro, Praia do Forte e Morro de São Paulo.

A partir dos anos de 1960, dois fenômenos caracterizaram fortemente a ocupação do litoral: Por um lado, a popularização das residências de veraneio e os movimentos migratórios, oriundos do campo, ou de outros centros urbanos menores não absorvidos pela indústria – o processo de industrialização no Brasil deu-se de forma tardia se comparada com a Europa. Por outro lado, a sua velocidade gerou a ocupação desordenada e desigual na maior parte do País, provocada pelo êxodo de pessoas que viviam em áreas rurais e migraram para as cidades, demandando a adoção de ampliação e ou instalação de infraestrutura para atender ao aumento populacional dos centros, mas que, em grande parte dos casos, não seguia diretrizes de planejamento urbano. Há de ser considerado, contudo, que a ocupação do litoral decorrente de tais fenômenos não se deu de forma homogênea, mas sim conforme características, socioeconômicas, culturais e ambientais, próprias do contexto regional e espacial de cada local.

No início do século XX, o Brasil era predominantemente rural; a industrialização apresentava-se ainda incipiente. Contudo, na década de 1920, houve o aumento da capacidade de produção em diversos setores, especialmente o setor de energia, cimento e aço, elevando-se também

a importação de bens de capital. Nas décadas seguintes, 1930/1940, ao lado dos novos setores industriais, houve a expansão do comércio e dos meios de transporte. Com as consequências da Segunda Guerra Mundial, as dificuldades de importação foram marcantes na década de 1940, favorecendo o setor industrial com crescimento significativo naquela década com expoente para a década de 1950.

[...] o crescimento prosseguiu na década de 50, de modo que, no final do período, a maior parte do mercado interno já era suprida com bens produzidos no próprio país, complementando-se assim o ciclo de substituição de importações de bens de consumo e iniciando-se (de modo acelerado) a produção de bens duráveis. Foi também na década de 50 que o capital estrangeiro entrou maciçamente para apoiar a industrialização. (PASTORE, 2001, p. 6).

Para sustentar o crescimento e a dinâmica da industrialização, fez-se necessário investir na infraestrutura das cidades, gerando instalações de recursos e, em alguns casos, construções de uma cidade voltada para atender às demandas do processo industrial.

Tais intervenções atenderiam à nova dinâmica das cidades, provocada pelo deslocamento da zona rural para a zona urbana, em função da possibilidade de trabalho, gerando mobilidade social. Em uma mesma direção, conforme pontua Santos (2009), [...] A construção de rodovias, barragens e mesmo de uma cidade inteira a partir do zero (como no caso de Brasília) não só foram empreendimentos que absorveram uma quantia significativa de valores, como foram também elementos cruciais para a sustentação do crescimento industrial. Nessas construções vultosas, que marcaram governos como os de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek e quase todos os do regime militar, uma quantidade substancial de trabalhadores eram trazidos para o canteiro de obras. Uma população que tinha na construção civil, fortemente incentivada, financiada ou paga pelo Estado, a porta de entrada para o mercado de trabalho urbano (formal ou informal). (SANTOS, 2009, p.10).

Nesse contexto, “a planificação desempenharia importante papel, podendo se apresentar sob a forma de programa de incentivos em favor de uma região, como o caso do Nordeste do Brasil.” (SANTOS, 1989, p.100). Entretanto, não são verificadas políticas exequíveis à realidade, de forma que seja viabilizada tal condição. Para Villaça (2000), o planejamento urbano das cidades brasileiras apresenta o seguinte panorama: A atuação do poder público sobre as cidades acontece e sempre aconteceu às margens do plano diretor, especialmente as ações referentes ao saneamento, habitação, meio ambiente e transportes; as leis de controle de uso e ocupação do solo, quando aplicadas, favorecem apenas as camadas com renda mais alta, de modo que apenas alguns bairros são contemplados pelos benefícios – para a maioria dos casos, especialmente nas metrópoles, é como se não existisse o controle e legislação para loteamentos; a existência do plano diretor não tem assegurado o ordenamento do espaço e os benefícios que podem ser gerados pelo instrumento, em virtude de não haver a aplicabilidade desse instrumento legal.

Nunca é demais repetir que não é por falta de planos e nem de legislação urbanística que as cidades brasileiras crescem de modo predatório. Um abundante aparato regulatório normatiza a produção do espaço urbano no Brasil- rigorosas leis de zoneamento, exigente legislação de parcelamento do solo, detalhados códigos de edificações são formulados por corporações profissionais que desconsideram a condição de ilegalidade em que vive grande parte da população urbana brasileira em relação à moradia e à ocupação da terra, demonstrando que a exclusão social passa pela lógica da aplicação discriminatória da lei. A ineficácia dessa legislação é, de fato, apenas aparente, pois constitui um instrumento fundamental para o exercício arbitrário do poder além de favorecer pequenos interesses corporativos. A ocupação ilegal da terra urbana é não só permitida como parte do modelo de desenvolvimento urbano no Brasil [...]. Ao lado da detalhada legislação urbanística (flexibilizada pela pequena corrupção, na cidade legal) é promovido um total *laissez-faire* na cidade ilegal (MARICATO, 1996). A ilegalidade na provisão de grande parte das moradias urbanas

(expediente de subsistência e não mercadoria capitalista) é funcional para a manutenção do baixo custo de reprodução da força de trabalho, como também para um mercado imobiliário especulativo (ao qual correspondem relações de trabalho atrasadas na construção), que se sustenta sobre a estrutura fundiária arcaica. (MARICATO, 2000, p. 147-148).

O cenário apresentado por Maricato (2000) representa a maioria das cidades brasileiras, associada a uma construção de identidade que, muitas vezes, não considera o socioambiental, definindo uma imagem construída por apelos que condizem apenas com parte da realidade, voltados para modernidade urbana, melhorias de ordem econômica e infraestruturais das cidades e suas potencialidades. Com o simulacro criado pelas ações midiáticas startadas por restritos – mas poderosos – grupos, parece que o todo é contemplado, quando na verdade as áreas periféricas, com relevante expressividade populacional e territorial, sofrem pela condição marginal em que são condicionadas pelo proposital “esquecimento”. Como consequência, tornam-se “invisíveis” às ações de marketing promocional das cidades na captação de recursos e mercados turísticos, mas funcionam como principal objeto em campanhas políticas.

Na esteira desse pensamento, Arantes complementa:

[...] A animação que se expressa na convergência entre governantes, burocratas e urbanistas em torno de uma espécie de teorema – padrão: que as cidades só se tornarão protagonistas privilegiadas, como a Idade da Informação lhes promete se, e somente se, forem devidamente dotadas de um plano estratégico capaz de gerar respostas competitivas aos desafios da globalização [...], e isto a cada oportunidade (ainda na língua dos negócios) de renovação urbana que porventura se apresente numa possível vantagem comparativa a ser criada. (ARANTES, 2012, p.13).

Para Maricato (2012), o urbanismo brasileiro (entendido como planejamento e regulação urbanística) apresenta comprometimento apenas com uma ordem que diz respeito a uma parte da cidade, apenas, excluindo a realidade concreta. A ordem está associada a todos os indivíduos, de acordo com os princípios do modernismo ou da racionalidade burguesa, o que contempla uma parcela da sociedade somente reafirmando desigualdades e privilégios. “Para a cidade ilegal não há planos, nem ordem. Aliás, ela não é conhecida em suas dimensões e características.” (MARICATO, 2012, p. 122). A autora supracitada acrescenta que a exclusão urbanística, representada pela gigantesca ocupação ilegal do solo urbano, é ignorada na representação da ‘cidade oficial’. Ela não cabe também no contexto do mercado imobiliário formal/legal, que corresponde ao urbanismo modernista. Ela não cabe ainda, de modo rigoroso, nos procedimentos dos levantamentos elaborados pela nossa maior agência de pesquisa de dados, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). E, por incrível que pareça os órgãos municipais de aprovação de projetos, as equipes de urbanistas dos governos municipais e o próprio controle urbanístico (serviço público de emissão de alvará e habite-se de construções), frequentemente desconhecem esse universo. Mesmo nas representações cartográficas é de hábito a sua ausência. (MARICATO, 2012, p.123).

A realidade acima apresentada é muito comum em áreas periféricas nos destinos turísticos litorâneos decorrentes das diferenças socioeconômicas realçadas pela urbanização desigual. Cabe destacar que, no caso dos destinos turísticos, muitas vezes as áreas periféricas surgem pela especulação imobiliária que provoca o deslocamento da comunidade local para áreas não centrais constituindo as “cidades ilegais”, anteriormente apresentadas por Maricato (2012). Na subseção seguinte serão apresentadas algumas características da atividade turística dentro de uma perspectiva sistêmica, na qual o turismo está integrado e integra aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais, incorporados a processos de oferta, demanda, consumo e estruturação do setor, apresentando também a perspectiva da atividade e a sua relação com a urbanização.

A Natureza da Urbanização Turística

O conceito de urbanização turística corresponde a formas específicas de produção do espaço urbano para o turismo e pelo turismo. De acordo com Mullins (1991), esse processo se dá, sobretudo, quando a atividade turística se impõe como dominante na economia local. Trata-se, de uma modalidade peculiar de produzir e estruturar o espaço urbano. “As localidades turísticas representam uma nova e extraordinária forma de urbanização.” (MULLINS, 1991, p. 326).

A respeito da questão, Luchiari (1999) complementa que a urbanização turística tende a introduzir, nos lugares, cenários significativos do imaginário urbano moderno. Esses signos – representados na infraestrutura, na estética arquitetônica, nos objetos de consumo – proporcionam aos turistas a superação do estranhamento ao meio social e natural local, mas implantam, muitas vezes, uma materialidade que não se comunica com o lugar. As paisagens valorizadas por sua rusticidade e distanciamento da urbe são rapidamente transformadas na reprodução de objetos e ações necessários à vida urbana.

Além disso, a natureza funcional da rede urbana relaciona-se à estrutura social e à hierarquia posicional dos grupos, conforme a capacidade destes em ter acesso aos benefícios que a cidade oferece. Por meio da urbanização turística, o meio urbano veste-se de uma materialidade moderna, mas traz de fora seus próprios sujeitos sociais, ou seja, a lógica locacional da infraestrutura da cidade impõe uma apropriação socialmente seletiva do solo urbano. Os condomínios fechados horizontais para segundas residências são um exemplo extremo desses cenários que, indiferentes ao contexto do lugar, são vendidos ao consumo turístico, mas não se incorporam ao cotidiano das cidades. Essas novas formas urbanas instituem o isolamento das sociabilidades, ignoram o contexto e os códigos das narrativas locais, e evitam a possibilidade do encontro da sociedade com seu entorno (LUCHIARI, 1999).

Considerações Finais

Tradicionalmente, sabemos que as aglomerações urbanas surgiram e cresceram em torno da acumulação do excedente agrícola, do comércio, e mais tarde, da produção de bens manufaturados. Por seu turno, as cidades turísticas dedicam-se quase exclusivamente ao consumo, e mais precisamente ao consumo de artigos e serviços de diversão, prazer, relaxamento e recreação, e não ao consumo de necessidades básicas como moradia, serviços de saúde, abastecimento alimentar, educação etc. Tal especificidade irá se verificar nitidamente no uso do solo e se especializar na morfologia urbana, conforme [...]. Acreditamos que a urbanização turística se revela como um dos mais significativos motores do crescimento urbano na atualidade. [...]. Sem dúvida, estamos diante de um fenômeno novo, de largo alcance e de grande impacto na produção e dinâmica do espaço urbano, a merecer investigações empíricas e reflexões teóricas.

Considerando que refuncionalização turística dos lugares constrói uma materialidade de uso ocasional (temporadas sazonais, de férias e feriados), detecta-se toda uma infraestrutura urbana nas áreas mais valorizadas destas cidades. Na urbanização turística, as cidades vão sendo projetadas pela determinação econômica da indústria da construção civil e pelo poder de consumo, não para a cidadania e para o fortalecimento de uma nova sociabilidade. Considerando que esta refuncionalização turística dos lugares constrói uma materialidade de uso ocasional (temporadas sazonais, de férias e feriados), detecta-se toda uma infraestrutura urbana, nas áreas mais valorizadas destas cidades. Na urbanização turística as cidades vão sendo projetadas pela determinação econômica da indústria da construção civil e pelo poder de consumo, não para a cidadania e para o fortalecimento de uma nova sociabilidade, mas sim para o turista e para o turismo. Esse espaço urbano passa a ser produzido para o consumo turístico, cuja finalidade é satisfazer as necessidades e desejos dos visitantes e, dessa forma, viabilizar a expansão de uma economia baseada no turismo.

O caráter multidisciplinar do turismo estabelecendo uma relação direta com diversas ciências, a exemplo da economia, das ciências sociais e da geografia, entre outras, dificulta a determinação precisa do seu conceito. É possível encontrar estudos, pesquisas e publicações sobre o turismo com abordagens relacionadas a diversas áreas, em virtude da sua natureza multidisciplinar.

Referências Bibliográficas

- CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Tradução: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- CORRÊA, Roberto Lobato. O Espaço Geográfico: Algumas Considerações. In: SANTOS, Milton. **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados. São Paulo: Atlas, 1985.
- _____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2009.
- LEFEBVRE, Henry. **O Direito à Cidade**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.
- LUCHIARI, Maria Tereza. Urbanização turística: um novo nexos entre o lugar e o mundo. In: LIMA, L. C. (Org.). **Da Cidade ao Campo**: a diversidade do saber fazer turístico. Fortaleza: UECE, 1998.
- MARICATO, Ermínia. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias. In: ARANTES, Otília; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. **A cidade do pensamento único**: desmanchando consensos. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PEDRÃO, Fernando. **A economia urbana**. Ilhéus: Editus, 2002.
- SANTOS, César R. Simoni. Da urbanização do território ao urbanismo da requalificação dos espaços centrais: a reprodução do espaço urbano como fronteira interna da expansão capitalista. **Geosp**, São Paulo: FFLCH/USP, n. 24, 2009.
- SANTOS, Milton. **A metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SINGER, Paul. **Economia política da urbanização**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020

FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DE VIDA DE ALUNOS DA TERCEIRA IDADE: UM ESTUDO DE CASO, NA UNIVERSIDADE DA MATURIDADE/UFT²⁸

Marlene Barros Sandes²⁹

Carlos Wiennery da Rocha Moraes³⁰

Carlos Alberto Moreira de Araújo Junior³¹

Jonatas Gomes Duarte³²

Resumo

O envelhecimento tem sido colocado em pauta na efetivação de políticas públicas voltadas aos direitos da população idosa, especialmente após a criação do Estatuto do Idoso, efetivado na Lei n. 10.741/2003. Neste contexto, a Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins (UMA/UFT) emerge como uma alternativa de inclusão desses sujeitos. Este estudo se propõe a analisar se há efetividade nos princípios delineados pelo Estatuto do idoso em comparação à prática que envolve o atendimento a estes sujeitos no contexto educacional na universidade da maturidade.

Palavras-chave: políticas públicas, educação, idoso, universidade, inserção.

Abstract

Aging has been put on the agenda in the implementation of public policies aimed at the rights of the elderly, especially after the creation of the Elderly Statute, effective in Law no. 10,741 / 2003. In this context, the University of Maturity of the Federal University of Tocantins (UMA / UFT) emerges as an alternative to include these subjects. This study aims to analyze if there is effectiveness in the principles outlined by the Statute of the elderly compared to the practice that involves the care of these subjects in the educational context at the university of maturity.

Keywords: public policies, education, elderly, university, insertion.

Introdução

A resiliência no envelhecer pode ser uma resposta complementar a abordagem da vulnerabilidade, mas não corresponde por isso à idéia de invencibilidade ou insensibilidade, remete, pelo contrário, à idéia de flexibilidade e de adaptação. UMA/UFT.

O fenômeno universal do envelhecimento das populações, inevitável e irreversível, tardiamente tem sido colocado em pauta nas políticas públicas do Brasil. Os debates envolvendo a temática figuram embasados na perspectiva de que mais importante do que ter a existência prolongada é envelhecer dignamente, com qualidade de vida.

O maior interesse na discussão envolvendo políticas de atenção ao idoso em território nacional ocorreu mediado por lutas sociais, ainda na década de 70, período em que foram criados políticas, programas e projetos em atenção a esta questão. Contudo, os debates sobre avançaram

²⁸ Agradecemos à professora Neila Osório pela sugestão de artigos que tematizam o envelhecimento.

²⁹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação à Distância da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestranda do PPGL, Araguaína.

³⁰ Doutorando e Mestre em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

³¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em Direito Administrativo da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

³² Mestre em Meio Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Doutor em Ensino de Língua e Literatura.

apenas em 2003, com a aprovação do Estatuto do Idoso - Lei 10.741/2013, instrumento jurídico de muita relevância na luta pelos direitos e cuidados com a pessoa idosa.

Apesar do respaldo desse documento, não houve suficiência na implementação de políticas públicas que atendam e efetivem os direitos garantidos na Constituição Federal e no Estatuto do Idoso e neste quesito uma problemática se instala, dada a comprovação por estudos de que grande parte das famílias brasileiras detém idosos em seu poder e a própria população, de modo geral, caminha para a terceira idade. Algumas análises acreditam que o mundo está se constituindo por idosos, diante do crescimento substancial de pessoas nestas condições nas últimas décadas (GOLDMAN; PAZ, 2005).

Se não bastasse o quantitativo de pessoas em situação de envelhecimento, muitos sujeitos, hoje nesta condição, vivenciam percursos de desprezo e abandono. Em alguns casos, os atos de maus-tratos são praticados por familiares, e no perfil desses marginalizados, a situação se agrava nos grupos sociais em que predomina a pobreza.

Diante dessa realidade, este estudo defende a necessidade de formulação de estratégias e a implementação de benefícios que considerem tanto as políticas de atendimento às diferenças internas desse segmento social (serviços e programas voltados para a promoção dos direitos humanos dos idosos) quanto as políticas de incentivo à alteração da visão da sociedade em relação a esse grupo etário, que os povos possam vê-los não mais sob o estigma de uma imagem negativa de fragilidade, dependência e perda de utilidade social.

Em contexto específico, buscamos analisar neste estudo a efetividade das normas educacionais do Estatuto do Idoso na Universidade Federal do Tocantins (UFT), detentora da Universidade da Maturidade, um curso de extensão vinculado à graduação de Pedagogia. O incentivo para a abordagem da temática parte da compreensão de que os idosos são sujeitos ativos na construção do imaginário social que constitui o povo brasileiro. A capacidade que tem esta sociedade instituída, enquanto coletivo anônimo de criar, inventar, fazer serem "significações imaginárias sociais" e coletivas é sobremaneira importante para (re)assumir posturas e (re)aver conceitos e preconceitos.

No contexto educacional em análise a temática do idoso, partimos da perspectiva de que as atividades educacionais e as recreações são características preponderantes para o trabalho com a terceira idade. Propomos, portanto, analisar em que aspectos as atividades desenvolvidas na Universidade da Maturidade (UMA/UFT), com sujeitos idosos, contribui e altera suas trajetórias de vida.

O Estudo propõe-se a analisar se há efetividade dos princípios delineados pelo Estatuto do idoso, mediante a comparação de teoria e prática que envolve o atendimento a estes sujeitos no contexto social. Há de fato (re)inserção social? Como se efetiva? Que olhar o idoso constrói sobre esse processo educativo na terceira idade, considerando sua trajetória de vida e de formação?

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa caracteriza um estudo de caso, a ser realizado com 20 sujeitos na condição de idosos e também acadêmicos da Universidade da Maturidade da UFT (UMA/UFT), localizada em Palmas, capital do Tocantins. De natureza qualitativa, utilizaremos como escopo teórico a Análise do Discurso Francesa - vertente da Linguística que entre suas categorias trabalha questões que envolvem o discurso, identidade, memória e história - e as teorias que investigam e trabalham a questão do idoso na perspectiva sócio histórica. Como técnica, usaremos a história de vida, mecanismo que possibilita ao pesquisador captar a singularidade pertencente a cada sujeito pesquisado e que normalmente transpassa o relato em si, envolvendo as relações sociais em geral (PINTO, 2006).

Resultados e Discussão

A Constituição Federal de 1988 é uma resposta às lutas da sociedade brasileira que, desde a década de 70, exigia um país mais democrático e justo. É um documento que reflete também as manifestações ocorridas nesse período em torno da criação de uma política nacional do idoso.

Conforme disposições albergadas na CF/88, art. 203 Inc. I c/c Art. 229, o direito à velhice é garantido. Conforme Giacomini (2011, p. 15) uma das premissas para a criação do texto constitucional é endossada pela realidade brasileira que “envelhece a passos largos [...] a cada ano 650 mil idosos são incorporados [...] em 15 anos, o Brasil terá a quinta maior população idosa do mundo”. Para a autora, este crescente processo de envelhecimento da população demanda políticas públicas com novas alternativas para o cuidado da população que envelhece, dadas as profundas modificações que envolvem e encerram essa realidade social.

Após a promulgação da Constituição de 88, debates fomentados em torno da terceira idade incitaram a aprovação da Lei 8.842/94, instituindo a Política Nacional do Idoso. Todavia, o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI), enunciado no próprio título desta Lei, só foi criado em 2002 na estrutura básica do Ministério da Justiça, por meio do Decreto nº 4.227/02, inicialmente instituído com caráter consultivo e sem paridade.

Em 2003, cria-se o Estatuto do Idoso mediante a Lei 10.741/03, instrumento jurídico de direito que garante a atenção aos sujeitos na terceira idade e traz à tona “questões de diversas ordens que geram na sociedade brasileira discussões a respeito dos direitos pertinentes ao contingente idoso” (PAZ; GOLDMAN, 2006).

Esse documento é um mecanismo que possibilita a oportunidade de pessoas na terceira idade materializarem em vida os direitos assegurados no ordenamento jurídico brasileiro, oportunizando-lhes conhecer o significado de envelhecer com dignidade. Nos artigos 3, 8 a 42, a Lei 10.741/03 traz como princípio ao idoso ser obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do poder público o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. Em seu art. 20, endossa aos idosos direitos “[...] às diversões, aos espetáculos, aos produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”.

Dentre “Os direcionamentos do Estatuto para a construção de ações dos direitos dos idosos”, pontuamos os Programas de Universidades Abertas para a Terceira Idade (Art. 25) e quanto às “Regras minuciosas que orientam obrigações, possibilidades e formas corretas de agir”, ressaltamos o Art. 21 que preconiza sobre o acesso do idoso à educação, mediante a adequação de currículos, metodologias e material didático, que permitam-lhes ter acesso aos avanços tecnológicos (BRASIL, 2003, p.11).

Em análise a essa questão, Viola (2012) sinaliza que “o acesso às políticas de seguridade, saúde e educação são condições *sine qua non* para que a pessoa idosa possa sentir-se parte, ser reconhecida como sujeito de direitos e participar da sociedade em que vive”. Entretanto, Goldman (2006, p. 1), embora considere o Estatuto do Idoso “um avanço sócio-jurídico de alta relevância na defesa dos direitos da população idosa”, tece críticas ao uso da linguagem na composição do material e à sua socialização entre idosos e população geral:

[...] entendemos ser fundamental que o Estatuto seja socializado para os idosos, para os profissionais que lidam com eles, para os familiares e, por extensão à sociedade em geral. Muito embora o Estatuto tenha sido mais distribuído e divulgado do que o Estatuto da Criança e do Adolescente, uma das grandes dificuldades é conseguir um exemplar do Estatuto para a população. Mesmo considerando os inúmeros endereços eletrônicos que disponibilizam o conteúdo integral do Estatuto como os do Senado Federal, da Associação Nacional de Gerontologia (ANG), da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG), dentre outros, há que se reconhecer uma dificuldade de acesso de enorme parcela da população brasileira que não dispõe de recursos eletrônicos e nem tem familiaridade em lidar com os mesmos (GOLDMAN, 2004 apud PAZ; GOLDMAN; PAZ, 2006, p. 1).

A exclusão digital é apresentada por essa autora como “uma das facetas da exclusão social”, responsável por atingir significativamente a população idosa, representada por parcela significativa de pobres e socializada sem o impacto das novas tecnologias digitais. Tal situação configura um paradoxo num contexto em que a cultura contemporânea conecta várias redes via mediação do digital, que não fica só no ciberespaço, mas afeta a cidade e as pessoas que nela habitam, gerando convergências de significações e sinalizando para uma construção coletiva (SANTOS, 2012). Logo, acreditamos não serem suficientes as iniciativas dos governos federais, estaduais e municipais na divulgação e circulação do Estatuto do Idoso, tampouco na aplicação de seus norteamentos, especialmente entre as classes mais empobrecidas, muito embora, em 2004, o CNDI tenha recebido “caráter deliberativo integrante da estrutura regimental da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República”, pelo Decreto nº 5.109 (BRASIL, 2002, não paginado).

A partir da análise dos pressupostos do Estatuto do Idoso e com base nessa ambiência moderna em que os equipamentos culturais, inclusive a escola e a universidade, exercem papel fundamental no processo de mudanças, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), vinculada ao Colegiado de Pedagogia (que contém no currículo a disciplina optativa de Gerontologia), cria uma proposta pedagógica denominada Universidade da Maturidade (UMA/UFT). Esta proposta define um programa de extensão voltado “à melhoria da qualidade de vida da pessoa adulta e dos idosos” (UFT/UMA, 2013, não paginado), que acompanha, orienta e divulga pesquisas sobre o envelhecimento humano, com foco na Região Amazônica.

A finalidade da proposta é a integração entre alunos da terceira idade e alunos de graduação da universidade, mediante a flexibilidade, interação e compartilhamento de dúvidas e de experiências, numa abordagem holística, que traz uma inovadora probabilidade de ampliação das possibilidades de compreensão das pessoas que envelhecem, nos vários domínios da vida social e política (UFT/UMA, 2013).

Nessa perspectiva, a UFT disponibiliza o primeiro imóvel para idosos dentro de uma universidade pública, bem como uma equipe técnica composta por docentes gerontólogos. A instituição, portanto, é singularmente um espaço privilegiado de estímulo ao desenvolvimento da autonomia de sujeitos na terceira idade. Tal iniciativa identifica o seu papel social e atesta sua responsabilidade, enquanto espaço educativo adequado e estruturado para responder às necessidades específicas de inclusão, inclusive de idosos.

O trabalho da Universidade da Maturidade na UFT representa uma alternativa de inclusão social de sujeitos que, na fase da vida em que poderiam contribuir com o conhecimento (por experiência acumulada e sabedoria adquirida nos desníveis de seus percursos de vida) normalmente veem-se marginalizados ou tratados, segundo Goldman e Paz (2005), com indiferença.

Na educação brasileira, a iniciativa apresentada pela UMA/UFT ainda é muito pontual³³, mesmo existindo aparato legal. As proposições em torno da questão do idoso ainda carecem de atenção no contexto nacional de educação e isto reflete a pouca eficácia na problematização da temática fora da universidade, seguindo em mão única. Todavia, o fenômeno universal do envelhecimento das populações e, conseqüentemente, o aumento do tempo de vida dos sujeitos alocados na terceira idade constitui uma realidade e junto a ele, surge o anelo por uma terceira idade com qualidade e dignidade.

É nesta perspectiva que este estudo traz a proposta de analisar e refletir acerca do Estatuto do Idoso, seus delineamentos e o impacto por ele promovido na Universidade Federal do Tocantins, em específico na Universidade da Maturidade. É nosso objetivo analisar a efetividade das normas educacionais propostas nos documentos que regulamentam a política de atenção ao idoso, comparando-os às práticas efetivadas no cotidiano desses sujeitos, no contexto educacional e social.

É notória a relevância científica e social deste estudo porque ele traz reflexões de caráter interdisciplinar. O diálogo a ser tecido com os idosos, no desenvolvimento da pesquisa, nos permitirá perceber “a especificidade de suas trajetórias”, suas “narrativas de lutas e dificuldades”, marcadas no percurso de escolarização e/ou em outros momentos de suas vidas, que trará a necessidade de significarem seu passado e seu presente. Ao processar esta ação, os idosos acadêmicos buscarão “significar a si mesmos, suas experiências” (SILVA; RAMOS JR., 2011, p. 124).

Essa busca de significação traz força às narrativas dos sujeitos entrevistados porque elenca suas experiências como base existencial. Logo, as narrativas constituem-se “singulares nesse projeto formativo [...], assentadas na transação entre as variadas experiências e a aprendizagem individual e coletiva” (MORAES, 2013, p.76).

Ademais, essa construção de uma *narrativa de si* põe o sujeito em contato com suas experiências formadoras, perspectivadas a partir daquilo que vivencia e/ou vivenciou, delineadas pelo cotidiano simbolizado e subjetivado ao longo da vida (CORACINI, 2010). Este interiorizar-se faz emergir processos sociais mais amplos, que agrupados, permitem ao pesquisador construir uma “história coletiva”, espécie de “destino compartilhado” (RAMOS JR & SILVA, 2011), mesmo que as experiências relatadas se mostrem individualizadas.

Considerações Finais

Em linhas gerais, o Estatuto conceitua a pessoa idosa a partir dos 60 anos e, neste quesito, já apresenta contradição, visto que o acesso gratuito aos transportes urbanos e ao Benefício da Prestação Continuada contempla cidadãos acima de 65 anos ou mais. Em razão deste e de outros fatores, urge a necessidade de intervenção do Estado e a conscientização da sociedade acerca da importância e do dever de cuidado com o idoso, direito já positivado no arcabouço jurídico brasileiro. Esta ação é premente à consagração do acesso do idoso às políticas de seguridade, saúde e educação.

Estudos indicam a representação da velhice associada a perdas fisiológicas, psicossociais, culturais e políticas. Daí a importância da construção de espaços que sistematizem a pesquisa, o

³³ Estende-se apenas a sete pólos, localizados nos estados do Tocantins e da Paraíba (UMA, 2013).

ensino e a extensão, possibilitando aos sujeitos na condição de idosos a aproximação com o contexto em foco. O avanço da longevidade humana exige que esforços sejam incrementados para aprofundar e ou iniciar estudos e pesquisas que possam contribuir com a qualidade de vida dos que hoje já alcançaram a velhice, valorizando e preservando a memória do país e sulcando novos alicerces para o futuro.

Referências

- CORACINI, M. J. R. F. Discurso e escrit(u)ra: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: **Escritura de si e a alteridade no espaço papel tela** – alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira / Beatriz M. Eckert-Hoff e Maria J. R.F. Coracini (org). Campinas/SP: mercado de letras, 2010.
- GOLDMAN, S.N.; PAZ, S. F. Velhice com cidadania: uma conquista a cada dia. In: **tempo: Rio que arrebat**a. Pacheco e outros (org). Holambra: Editora Set., 2005.
- PAZ, S. F.; GOLDMAN, S. N. **O estatuto do idoso**. 2ª edição. São Paulo: Ed. Guanabara/Koogan, 2006.
- GIACOMIN, K. C. O papel do Conselho Nacional dos direitos do idoso na elaboração e implementação de políticas públicas no Brasil. **Revista dos Direitos da Pessoa Idosa**. Edição especial. Brasília, DF, 2011.
- SILVA, M. C. O processo de envelhecimento no Brasil: desafios e perspectivas. Textos Envelhecimento. **Revista Unati**. UERJ. v. 8, n. 1, p. 43-60, 2005. Disponível em: <http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-59282005000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso: 28 de junho, 2013.
- VIOLA, S. A. Educação em Direitos Humanos na Promoção de uma Cultura de respeito aos Direitos da Pessoa Idosa. Brasília, DF: **Revista dos Direitos da Pessoa Idosa**. Edição especial, 2011.
- MORAES, C. W. da R. **Histórias de vida e formação**: análise de relatos de professores licenciados em matemática pela EaD/ Unitins. 2013. 212 f. (Dissertação Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2013.
- PINTO, M. L. **Discurso e Cotidiano: História de Vida em depoimentos de pantaneiros**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01082007>. Acesso: 13 de agosto de 2013.
- BRASIL, Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso: 03 de maio, 2013.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Direitos do Idoso**. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/participacao/conselhos/conselho-nacional-de-combate-a-discriminacao-lgbt/132-conselho-nacional-dos-direitos-do-idoso/266-conselho-nacional-de-direitos-do-idoso>. Acesso: 16 de Agosto de 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF.: Senado, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 4.227, de 13 de maio de 2002. Cria o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso - CNDI, e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4227.htm. Acesso: 28 de julho, 2013.
- BRASIL. Decreto nº 5.109, de 17 de junho de 2004. Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional dos Direitos do Idoso - CNDI, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5109.htm. Acesso: 03 de maio, 2013.
- BRASIL. Governo Federal, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **O Conselho Nacional dos Direitos do Idoso na Visão de seus Conselheiros**. Brasília: IPEA, 2012.
- BRASIL. Lei n. 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF, 1994. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18842.htm. Acesso: 13 de julho de 2013.
- SANTOS, E. **Ednéia Santos**: entrevista [2011]. Entrevistador: Murilo Ribeiro, Rio de Janeiro: TV Escola, 2011. Duração 16m. Entrevista concedida à TV Escola. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=AoR8Bfo4pG4>. Acesso: 13 de maio de 2013.
- UFT. **Universidade da Maturidade**. Disponível em http://www.uft.edu.br/uma/index.php?option=com_content&view=article&id=189&Itemid=61. Acesso: 13 jun., 2013.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ABORDAGEM SOBRE ESPAÇO GEOGRÁFICO.³⁴

Marta Evânia Miguel da Silva³⁵
Cícero Nilton Moreira da Silva³⁶

Resumo

A Geografia é constituída teoricamente tendo por base seus conceitos-chave que formam o arcabouço teórico dessa ciência. Destes conceitos, espaço é o mais abrangente, sendo o objeto de estudo da Geografia. Diante disso, buscou-se fazer um levantamento bibliográfico acerca dos autores que trabalham a temática em tela. Aplicou-se um questionário, buscando conhecer como os educandos do Ensino Médio de uma escola pública de Pau dos Ferros -RN, entendem o espaço geográfico. Considera-se que os estudantes investigados desenvolveram uma construção limitada acerca do conceito de espaço geográfico, entretanto, entendemos que são conhecimentos válidos para o aperfeiçoamento dessa aprendizagem.

Palavras-chave: Conceitos. Geografia. Aprendizagem

Abstract

The Geography is theoretically constituted based on its key concepts that form the theoretical framework of this science. Between these concepts, the space is the most embracing, being the object of study of geography. Therefore, we attempted to make a bibliographic survey about the authors who work on the theme. A questionnaire was applied, seeking to know how high school students of a public school in Pau dos Ferros -RN, understand the geographical space. It is considered that the investigated students developed a limited construction about the concept of geographic space, however, we consider that they are valid knowledge for the improvement of this learning.

Keywords: Concepts. Geography. Learning.

Introdução

A Geografia é constituída teoricamente tendo por base seus conceitos-chave: espaço, paisagem, território, lugar e região, os quais formam um importante arcabouço teórico dessa ciência e se difundem na Geografia Escolar. São conceitos capazes de fazer os atores sociais conhecerem e entenderem a realidade na qual estão inseridos. Destes conceitos, espaço é o mais abrangente pois se trata do espaço das pessoas que vivem em sociedade e que sobre ele atuam em uma relação sociedade e natureza, sendo este o principal objeto de estudo da Geografia.

É na construção sólida desses conceitos na Educação Básica que a Geografia Escolar se fortalece, pois são conceitos relevantes da Ciência Geográfica. Assim, ao mediar esse conhecimento

³⁴ Este trabalho é resultado, parcial, da pesquisa que estamos desenvolvendo como discente do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Pau dos Ferros.

³⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros-RN.

³⁶ Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto do Curso de Geografia, do Quadro Permanente, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros-RN. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

no ensino de Geografia na escola precisamos contemplar uma aprendizagem significativa para os educandos, na qual se aprenda não uma definição pronta, mas oportunizar com que os mesmos possam interpretar e contextualizar esses conceitos à sua vivência cotidiana, bem como pensar criticamente por intermédio destes conceitos geográficos, dentre inúmeras outras possibilidades de entender o mundo, proporcionado pelos conceitos geográficos.

Assim, no ensino de Geografia, a exemplo da aprendizagem do conceito de espaço geográfico, deve-se considerar que o objetivo principal não é apenas aprender o que é espaço geográfico, mas também para que serve esse conhecimento na vida das pessoas; como o educando pode utilizar esse conceito e relacioná-lo a outros conhecimentos.

Isto posto, desenvolvemos esta pesquisa de cunho descritivo com análise qualitativa voltada para o ensino de Geografia. Assim, buscamos inicialmente fazer um levantamento bibliográfico acerca dos autores que trabalham a temática em tela como Callai 2000, Castelar 2010, Cavalcanti 1998 e Haesbaert 2014, para desenvolvermos o embasamento teórico dessa discussão. Seguidamente, aplicamos um questionário com questões objetivas, fechadas e abertas, buscando conhecer como os educandos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Pau dos Ferros -RN, entendem o conceito de espaço geográfico. A opção pelo Ensino Médio, e especificamente o 3º ano, se deu com base no princípio de que esses alunos já possuam conhecimento necessário para o desenvolvimento da atividade, visto que estão saindo da Educação Básica. A escolha da escola e da turma, se deu com base na disponibilidade das mesmas para que realizássemos a intervenção.

Inicialmente, discorremos sobre a aprendizagem de conceitos na Geografia, buscando ressaltar a relevância dos conceitos para a disciplina e para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Seguidamente, buscamos discutir sobre o conceito de espaço geográfico na Geografia escolar, entendendo que a partir da aprendizagem significativa desse conceito, pelos estudantes, surgirá uma maior valorização da Geografia e seus conteúdos. Por fim, dissertamos sobre a análise dos questionários aplicados aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio e as considerações finais da pesquisa em tela.

Aprendizagem de conceitos na geografia

É relevante considerarmos que a aprendizagem é um processo do aluno. Assim, as ações realizadas precisam ser indispensavelmente voltadas à construção do conhecimento para o sujeito ativo da aprendizagem (CALLAI, 2000). Desse modo, a construção do conhecimento requer um diálogo consistente entre professor e aluno. Este último, por sua vez, deve estar engajado em aprender, interagir com o professor, questionando e contribuindo a partir dos conhecimentos empíricos que fazem parte das suas vivências. O professor, ao ensinar, precisa dispor de clareza sobre os conteúdos na construção do conhecimento com os estudantes, bem como ter aptidão dos procedimentos pedagógicos que serão trabalhados, para isso, é necessário o planejamento de suas ações.

Nesse sentido, é possível vislumbrar as possibilidades de se trabalhar conceitos científicos no ensino, com vista ao desenvolvimento intelectual dos alunos e ao envolvimento deles na aprendizagem significativa de conteúdos na Educação Básica. De acordo com Haesbaert (2014, p. 112) “um conceito, em síntese, ainda que permanecendo no campo das ideias, também é, em si mesmo, ‘realidade’. E mais, ele também é capaz de criar”. Essas potencialidades dos conceitos possibilitam alternativas para o ensino e aprendizagem na escola. Ainda conforme Haesbaert (2014, 113)

Todo conceito, obviamente derivado de ou envolvido com uma problemática, está também situado, contextualizado tanto num sentido temporal, histórico,

quanto espacial geográfico. Ele permite não só revelar um passado, mas também indicar um futuro, traçar linhas na direção de um processo, indicar novas conexões a serem feitas. O conceito, portanto, é também um transformador, na medida em que interfere na realidade da qual pretende dar conta.

Por essa assertiva, podemos entender o quanto os conceitos são relevantes e que sua compreensão pode envolver motivação intrínseca e extrínseca dos estudantes. Desse modo, o docente na mediação da aprendizagem de conceitos, particularmente os geográficos, pode desenvolver o pensamento crítico dos educandos a partir de contextos diversos. Por essa óptica, entendemos que o educando pode portar as ferramentas cognitivas necessárias para a aprendizagem de conceitos na escola e que, por sua vez, dispõe do professor para lhe orientar na utilização dessas ferramentas, com vista à construção do conhecimento por estes sujeitos.

Castellar (2010, p. 102) também afirma que “na construção de um conceito, por exemplo, é necessário que ele seja contextualizado, que haja espaço para a história do fenômeno estudado.” Nesse sentido, ao se trabalhar conceitos, a exemplo os conceitos geográficos, necessita que se faça uma profunda relação desse conhecimento no que se refere ao seu contexto temporal, histórico, espacial e político que resultou na realidade vivenciada pela sociedade.

Desse modo, tratando da aprendizagem, seja de conteúdos ou conceitos, Castellar (2010, p. 103) atesta que “[...] não se aprende aquilo que se desconhece, não se gosta daquilo que se ignora. É preciso, portanto, considerar que a aprendizagem é um processo de reconstrução e que há rupturas com aquilo que já se sabe ou com a representação que se tem dos objetos.” Assim, o ensino que não confronta o conhecimento escolarizado com as vivências cotidianas dos educandos, tende a não fazer sentido a esses sujeitos.

Nesse sentido, sobre o papel do professor na mediação do conhecimento, o ensino direto de conceitos não é efetivo, assim como a definição não é o conceito. Por isso, uma prática pedagógica focada na decoração da definição imaginando, equivocadamente, que aprendeu a conceituar não é adequada. Fatos se memorizam, conceitos se compreendem, por generalização de fatos, abstração do pensamento e construção pessoal (CARNEIRO, 2011).

Para Novak (1999) *apud* Tomita (2009, p. 79), “os conceitos nunca são finalmente aprendidos, mas sim permanentemente enriquecidos, modificados e tornados mais explícitos e inclusivos, à medida que se forem progressivamente diferenciados.” Assim, inferimos que os conceitos podem ser constantemente aperfeiçoados de maneira que se tenha uma compreensão clara e ampla dele, mas respeitando a essência do conhecimento científico que o originou.

Desse modo, existem algumas ações que contribuem pra o estímulo da aprendizagem de conceitos, são elas: ocasionar atividade mental dos alunos; considerar suas vivências e conhecimentos prévios e; instruir a produção cooperada de material que apresente uma construção do conceito trabalhado.

Ocasionar atividade mental dos alunos é, conforme Cavalcanti (1998, p. 145), “buscar no ensino atividades que propiciem o desenvolvimento instrumentais cognitivos dos alunos”. Em outras palavras, é dispor de recursos que trabalhem as diversas possibilidades de se aprender/entender determinado conteúdo escolar. Na Geografia podem ser imagens que incitam a observação; a leitura de mapas na expectativa de desenvolver a compreensão da localização/espacialidade; a relação de objetos e fenômenos; e a representação, como um instrumento que ajuda socializar algo apreendido/conhecido.

Em se tratando de considerar suas vivências e conhecimentos prévios na aprendizagem dos conceitos, tem-se a primeira como um parâmetro do processo de conhecimento. Cavalcanti (1998, p.

148) esclarece que “é do confronto dessa dimensão do vivido com o concebido socialmente – os conceitos científicos – que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido.” É nessas experiências que as crianças e jovens desenvolvem seus conhecimentos prévios, ou seja, aqueles conhecimentos que os educandos já portam. Assim, conforme Moreira (2007, p. 7):

O conhecimento prévio é fundamental pois os modelos mentais são construídos a partir de conhecimentos que o indivíduo já tem em sua estrutura cognitiva e daquilo que ele percebe da nova situação, seja por percepção direta seja por alguma descrição ou representação dessa situação, desse novo conhecimento.

É nesse sentido, que entendemos ser necessária uma aprendizagem significativa do conceito de espaço geográfico. Essa aprendizagem que proporcione uma melhor compreensão da existência social e da relação desta com a natureza, por intermédio do estímulo ao raciocínio e pensamento espaciais, rompendo com a distância entre conhecimento e vida real.

Na pretensão de desenvolver essa relação entre o saber científico com o cotidiano e a existência social na qual os educandos fazem parte, que entendemos a produção da produção cooperada de material que apresente uma construção do conceito trabalhado, com a finalidade de uma aprendizagem significativa.

O conceito de espaço geográfico na Geografia Escolar

As disciplinas, bem como a ciência e suas respectivas áreas de conhecimento, buscam evidenciar a relevância de seus conceitos e conteúdos para a sociedade e para a formação de cidadãos. Na Geografia, as discussões em torno de sua validade e objeto de estudo ainda se fazem presentes no mundo científico e entre os sujeitos da aprendizagem, envolvendo questionamentos sobre a relevância desses conhecimentos. Assim, entendemos que se constitui necessário estarmos evidenciando e defendendo o papel do ensino de Geografia na escola.

Dessa forma, partimos da ideia de que o espaço geográfico, deve ser posto em uma discussão que vise estabelecer sua relevância para o entendimento da Geografia, como um conceito que possibilita diversas formas dos educandos compreenderem o mundo e a sociedade em que vivem. Assim, poderão valorizar essa disciplina e conjecturar o seu potencial formativo em seu desenvolvimento intelectual. Isso posto, nos parece pertinente, já que, pesquisar e discorrer sobre o espaço geográfico como um conteúdo trabalhado em sala de aula, pode corroborar com a valorização da Geografia e do seu ensino escolar.

Assim, considerando que o mundo e a sociedade passaram por profundas mudanças ao longo de sua existência. Tanto a sociedade quanto o mundo, se desenvolveram de maneira a adquirirem a complexidade que os caracterizam na contemporaneidade. Diante disso, a ciência se apresenta como indispensável para entender e explicar essa complexidade.

Em todas as áreas do conhecimento, especialmente nas Ciências Sociais e Humanas, os conceitos e categorias são fundamentais para a inteligibilidade na produção do conhecimento, bem como no entendimento dos mais diversificados objetos de estudo.

Nesse entendimento, Cavalcanti (1998, p. 88) afirma que a Geografia, “seja como ciência, seja como matéria de ensino desenvolveu uma linguagem geográfica” que “está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico”. São conceitos-chave, capazes de permitir aos sujeitos conhecerem e entenderem a realidade dos espaços nos quais estão inseridos, já que desde os primórdios da humanidade, as pessoas desenvolveram o desejo de entender essa complexa ligação entre seu ser e o espaço onde vivem.

Desse modo, entendemos que o espaço se apresenta como um relevante conceito-chave que se encontra na Geografia, conforme Callai (2000, p. 99), como um “conhecimento científico no caso escolarizado”, que vem expressar, a relação entre sociedade-natureza em uma sociedade que está em constante transformação, tanto humana, como social, o que torna uma missão complexa para o professor de Geografia trabalhar conceitos, como o de espaço e os demais, seja na universidade ou na escola.

É necessário que se tenha domínio da origem e validade dos conhecimentos que sustentam os conceitos basilares de uma ciência. É necessário fazer uma análise crítica dos princípios das ciências e dos conhecimentos científicos que resultaram em seus objetos de estudo, definindo, assim, a origem lógica e a objetividade das ciências (JAPIASSU, 1934).

Segundo Dantas e Morais (2012, p. 37), “a produção do espaço está atrelada ao processo de produção social do tempo”. Assim, tratando da formação espacial, o que vemos, as casas, escolas, ruas, praças são resultantes do trabalho do homem através das técnicas que foram se modernizando ao longo do tempo. São construções feitas para satisfazer as necessidades criadas pela sociedade. Dessa forma, aguçarmos nossa visão para uma análise além do visível, buscando saber a origem, a função, os processos envolvidos para determinados objetos estarem em determinados lugares. É um exercício que nos ajuda a compreender a existência das formas espaciais e o espaço geográfico.

Nesse sentido, a construção do conceito de espaço geográfico na geografia escolar deve ser substancialmente significativa para os educandos, pois além desse conceito representar o espaço social no qual eles estão inseridos, é o objeto de estudo da geografia. Assim, é interessante que o docente demonstre no ensino de geografia seu forte entendimento da disciplina que leciona e o papel desta na formação socioespacial dos sujeitos.

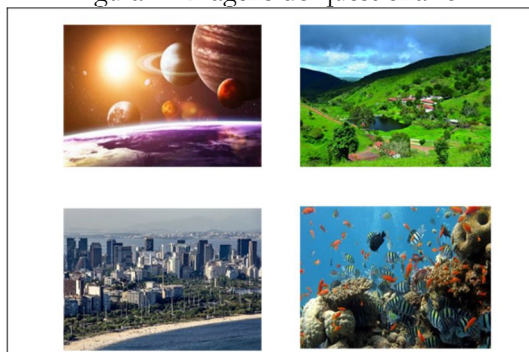
A compreensão dos alunos do 3º ano do Ensino Médio sobre conceito de espaço geográfico

Diante da significativa necessidade de se aprender os conceitos, e especificamente o de espaço geográfico, tendo em vista que é um conceito elementar na Geografia, entendemos como substancial conhecermos a construção conceitual de alunos que estão cursando o 3º ano do Ensino Médio Ensino Médio, de uma escola pública da cidade de Pau dos Ferros -RN. Visto que estes estudantes estão finalizando a Educação Básica, e se faz pertinente conhecer a aprendizagem que eles portam acerca do objeto de estudo da Geografia. Assim, buscamos conhecer a compreensão que estes estudantes têm com o conceito de espaço geográfico, já que esse conceito é trabalhado desde o Ensino Fundamental.

Para conhecermos a aprendizagem desses estudantes sobre Espaço Geográfico, aplicamos um questionário, com questões fechadas e abertas, dos quais participaram 30 educandos. O questionário era composto por 10 questões das quais às quatro a seguir eram relacionadas ao espaço geográfico:

1. Qual o objeto de estudo da geografia? Ou seja, o que essa ciência analisa, descreve e explica?
2. Para você, o que é espaço geográfico?
3. Você considera importante aprender sobre o espaço geográfico? Justifique?
4. Marque as imagens que representam o espaço geográfico. (Figura 1)

Figura 1: Imagens do questionário³⁷



Fonte: *Google* imagens, adaptado.

Com a questão 1, buscamos saber qual o entendimento dos estudantes sobre o que a Geografia estuda, para onde são voltados os conhecimentos geográficos, pois entendemos que ter essa compreensão faz com que o educando desenvolva a consciência e a motivação para com a disciplina e entenda que esta não é vazia de um objeto de estudo.

Na questão 2, que está relacionada com a questão 1, buscamos entender qual a concepção dos estudantes sobre espaço geográfico, se o que eles portam de conhecimento sobre esse conceito é uma construção significativa.

Na questão 3 buscamos conhecer o grau de importância que os estudantes dão a aprendizagem sobre espaço geográfico. Também relacionada à questão anterior, é uma questão aberta na qual pedimos uma justificativa à resposta dada. Posteriormente, na questão 4, utilizamos imagens de paisagens de lugares para que os alunos distinguíssem o que seria ou não uma representação do espaço geográfico.

Sistematizamos as respostas dos estudantes em um quadro (Figura 2), para desenvolver uma análise qualitativa das impressões desses sujeitos sobre espaço geográfico.

³⁷ Disponível em: <<https://www.sublimesonhos.com.br/Painel-de-Festa-em-Tecido-Sublimado-Espaco-Futurista>>
<<https://www.queroviajarmais.com/onde-ficar-no-rio-de-janeiro/>>
<<http://revista.algomas.com/wp-content/uploads/2018/01/fazenda-salao-reduzida.jpg>>
<<http://www.osmais.com/index.php?ver=MTI5Nzk>> Acesso em: 20 Dez. 2019.

Figura 2: Quadro de respostas

Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4
Sete (7) estudantes responderam que o objeto de estudo da Geografia é o “espaço geográfico”,	Cinco (5) responderam que o espaço geográfico é “o lugar onde vivemos”, um (1) respondeu que “é o lugar ocupado por edificações, população, etc.” e um (1) respondeu que era “determinada medida de continente e países”.	Três (3) “não” consideram importante aprender sobre ele, e não justificaram a resposta. Quatro (4) disseram: “Sim”, é importante, “pois aprendemos como se dá o espaço geográfico”; “adquirimos mais conhecimento”; “é um conceito importante”; “pois é a história do mundo”.	Seis (6) desses alunos marcaram a imagem do campo e da cidade como representação do espaço geográfico e apenas o aluno que conceituou espaço geográfico como algo referente a medida de área de continente ou países marcou, além dessas duas, a imagem do fundo do mar.
Onze (11) estudantes responderam que a Geografia “estuda a Terra”	Seis (6) responderam que espaço geográfico era “o espaço onde vivemos” ou “o espaço onde habitamos”, dois (2) responderam que é “qualquer espaço ou local da terra” e três (3) disseram que “é tudo que se percebe”	Na questão 3, todos consideram importante aprender sobre espaço geográfico, as justificativas mais frequentes foram: “Para melhorar o nosso conhecimento sobre o mundo”; “Para aprender sobre o ambiente onde vivemos”; “Porque faz parte do nosso cotidiano”; “Porque aprendemos coisas ao nosso redor”.	Apenas 2 marcam a imagem do fundo do mar, além da imagem da cidade e do campo, como imagem que representa o espaço geográfico.
Sete (7) deram respostas relacionadas ao conceito de lugar, com termos como: “o lugar ao nosso redor”, “o espaço de nossa vivência”, “nossa cidade”.	Quatro (4) resumiram espaço geográfico a continentes, escala geográfica ao falar em “medida de continentes” ou a generalizações ao dizerem que é “todo o espaço da Terra”. Os três (3) conceituaram como: “todo lugar possível de habitar”; “um espaço grande”; “tudo que ocupa lugar na Terra”.	Todos eles consideram relevante aprender sobre o espaço geográfico, e as justificativas mais frequentes estavam relacionadas a saber mais sobre seu lugar de vivência e como “as coisas funcionam”.	Dois (2) marcaram corretamente e cinco (5) se equivocaram ao marcar a imagem do fundo do mar ou a da nossa galáxia como representação do espaço geográfico.
Três (3) deram respostas referentes a aspectos naturais, físicos ou cartográficos como: clima, relevo, solo, países, continentes e mapas	Um (1) respondeu que espaço geográfico “é o espaço rural e urbano” e três (3) responderam que “é o lugar onde vivemos”.	Os três alunos, consideram importante aprender sobre esse conceito por motivo de: “ser onde vivemos e estamos destruindo esse espaço” e “para nos ajudar a ter mais conhecimento”.	Os três marcaram corretamente as imagens que representam o espaço geográfico.

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2019. Elaboração da autora.

Diante dessa sistematização, percebemos que dos 30 alunos pesquisados, apenas sete (7) souberam o nome dado ao objeto de estudo da geografia, e destes sete, apenas um (1) deu uma conceituação incoerente ao que é espaço geográfico, já que se referiu à medida de áreas de continentes e países.

Diante dessas justificativas, dos 11 estudantes que disseram que a Geografia “estuda a Terra”, na questão 1, podemos perceber que esses estudantes tem uma consciência significativa da importância de se aprender sobre espaço geográfico. Mesmo não tendo utilizado este conceito para responder à questão 1, eles conceituam coerentemente o espaço geográfico na questão 2, apesar de não se aprofundarem muito em suas respostas.

Dos sete (7) que deram respostas relacionadas ao conceito de lugar, entendemos que para esses alunos a Geografia estuda apenas o lugar. Estes não demonstram entender que os estudos geográficos também se desenvolvem em uma escala global. Entretanto, consideramos essas respostas coerentes, tendo em vista que o lugar pode ser entendido como uma escala menor do espaço geográfico, no tocante à sua estrutura e dinâmica, dentre outros aspectos. Porém, quando partimos para a questão 2, não obtivemos resposta coerentes nem relacionadas à resposta da primeira questão. Podemos perceber que é uma construção conceitual limitada e, em partes, equivocada sobre espaço geográfico. Entretanto, são conhecimentos válidos para problematizar e desenvolver nesses estudantes uma melhor compreensão sobre esse conceito.

Dos 30 alunos, apenas dois (2), que não foram incluídos no quadro, responderam que não sabiam o que era o objeto de estudo da Geografia e deixaram as demais questões em branco.

Considerações Finais

A Geografia, assim como as demais disciplinas, possui seu objeto de estudo. O espaço geográfico é, diante dos demais, o conceito mais abrangente no que concerne à relação com os conteúdos geográficos e não deve ser ensinado de maneira isolada dos demais conceitos e conteúdos. Ao contrário disso, o espaço geográfico deve ser aprendido a partir de uma rede de ligação aos conteúdos geográficos.

Sobre os conceitos, se trata de aprender uma definição, já que esta não é conceito, a aprendizagem concerne a problematização desse conceito, da construção de uma nova forma de entender o espaço geográfico, desconstruir para construir um conhecimento e assim desenvolver a aprendizagem. Entretanto, nessa tarefa há de sempre respeitar as bases científicas de cada conceito e as particularidades da Ciência que o criou. Na Geografia Escolar, esse exercício de construção e problematização conceitual é indispensável para uma aprendizagem significativa.

Referências

- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H.C.; KAERCHER, N. A. C. (orgs). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 6ª ed. Porto Alegre: editora meditação, 2000, p. 85-136
- CARNEIRO, R. N. **Pensando a Geografia e o ensino dos seus conceitos-chaves**. Paraná de Minas, MG: Editora VirtualBooks, 2011
- CASTELLAR, S. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____. Conhecer e aprender o espaço: considerações prévias a um processo de intervenção pedagógica. In: CAVALCANTI (org). **Tema da Geografia na escola básica**. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 199 - 216
- DANTAS, E. M.; MORAIS, I. R. D.. **Organização do espaço**. 2. Ed. Natal: EDUFRN, 2012.
- HAESBAERT, R. da C. O espaço como categoria e sua constelação de conceitos: uma abordagem didática. In: TONINI, I. M. (Org.) **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. P. 109 - 121
- JAPIASSU, H. F. O que é epistemologia? In: ____ **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1934. P. 21-41.
- TOMITA, L. M. S.. **Ensino de Geografia: aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais**. São Paulo: 2009
- MOREIRA, M. A. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: da visão clássica à visão crítica Conferência de encerramento do **V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, Madrid, Espanha, setembro de 2006 e do **I Encuentro Nacional sobre Enseñanza de la Matemática**, Tandil, Argentina, abril de 2007. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/visaoclasicavisaocritica.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

A POÉTICA DE FERNANDO PESSOA NA HODIERNIDADE

Maurício Signorini Dias³⁸

Raíssa Cardoso Amaral³⁹

Resumo

Este artigo discorre sobre a importância da obra poética de Fernando Pessoa para a fruição artística e práticas de leitura na hodiernidade. O aporte teórico que embasa esta pesquisa é específico da área da literatura, com foco à Sociologia da literatura e de teóricos que se debruçam sobre a arte e vida pessoana. As considerações finais indicam a relevância da obra do poeta para a sociedade contemporânea, imersa em um mundo digitalizado, que necessita de um contato significativo com a literatura.

Palavras-chave: Fernando Pessoa. Heteronímia. Literatura Portuguesa.

Abstract

This article discusses the importance of Fernando Pessoa's poetic work for the artistic fruition and reading practices in today's. The theoretical base of this research is specific to the literature area, focusing on the sociology of literature and others theorists. The final considerations indicate the relevance of the poet's work to contemporary society, immersed in a digitalized world, which needs a significative contact with Literature.

Keywords: Fernando Pessoa. Heteronymy. Portuguese Literature.

Introdução

Com uma falta de literatura, como há hoje, que pode um homem de gênio fazer, senão converter-se ele só, em uma literatura?
Fernando Pessoa

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a vida de Fernando Pessoa, a importância de sua obra e o impacto na formação de indivíduos leitores. Com uma produção literária complexa, o poeta português, ainda hoje, desperta o interesse de leitores, de professores e de pesquisadores da literatura portuguesa. Suas criações heterônimas, por exemplo, transcendem a criação literária, fazendo parte da vida social de Pessoa, conforme relatos, como os de sua namorada, Ofélia. Ela, aliás, recebia até cartas dos heterônimos de seu parceiro. Tal fato levantou questionamentos de diversas outras áreas além da Literatura, como a psicanálise, a astrologia e até mesmo o espiritismo.

Tendo em vista a vasta possibilidade de pesquisa e análise da obra pessoana, este artigo, de caráter bibliográfico, parte de textos específicos em relação à proposta já estabelecida. Nesse sentido, o presente texto divide-se em três subtítulos que traçam um panorama da vida de Fernando Pessoa, sua construção heteronímica e a relevância da leitura de sua obra, em sentido geral.

O estudo da obra de Fernando Pessoa se justifica, fundamentalmente, pela peculiaridade de sua concepção do ato poético, conformadora de um lirismo impregnado de raciocínio e da consideração do poema como um palco de um certo teatro, onde ocorre a encenação da busca pela autoidentidade. “Escrevemos”, como afirmou o poeta mexicano Octavio Paz, “para ser o que somos ou para ser aquilo que não somos. Em um ou outro caso, nos buscamos a nós mesmos” (PAZ, 1976, p. 208). Justifica-se também porque é uma obra que criou um complexo e apaixonante “problema” em literatura: a invenção de outros poetas (a chamada heteronímia).

³⁸ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas.

³⁹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas.

Pessoa, Pessoas – Considerações sobre o poeta

O período conhecido como Modernismo Português surgiu em março de 1915 com a primeira edição da Revista Orpheu, a qual trouxe discussões políticas e culturais da atualidade europeia, que passava pela primeira grande guerra. Embora a Revista tenha se tornado influente, suas publicações cessaram com a segunda edição, em junho daquele ano. Este abrangente período desenvolveu-se até a década de setenta, e nele destacam-se três relevantes vertentes: o Orfismo (1915), o Presencismo (após a publicação da Revista Presença, em 1927), e o Neorrealismo que inicia a partir da década de quarenta. Cada qual possuía características marcantes, como o Presencismo, em que as discussões se aprofundaram em torno da teoria da literatura, e o Neorrealismo, que se caracterizava pela crítica e luta contra o fascismo.

Concomitante ao início do Modernismo Português, surge do quase anonimato Fernando Pessoa. Um poeta dono de uma obra completamente incomum, porém com uma vida nada inusitada – ou aparentemente assim. A respeito disso, Octavio Paz complementa, em *O desconhecido de si mesmo*, que “nada em sua vida é surpreendente, nada, exceto seus poemas” (1982, p. 201).

Tendo trabalhado, unicamente, como escritor, e redigindo cartas comerciais, Fernando Pessoa (1888-1935) deixou um baú cheio de escritos, o qual atrai pesquisadores até os dias atuais. No que concerne à obra do poeta, Abdala Jr. (2007) a declara como um dos nomes mais importantes das literaturas de língua portuguesa. Ele acrescenta ainda que

Produzindo desde os treze anos, [Fernando Pessoa] deixou obra vasta e de notável qualidade artística. Sociologicamente, sua poética é representativa da profunda instabilidade político-social de seu tempo, não apenas no plano português, como europeu. E traz-nos uma atitude pequeno-burguesa de grupos de intelectuais que se recusavam a assumir posição definida diante de situações sociais muito tensas vividas pela Europa (ABDALA JR., 2007, p.265).

Assim como mencionado anteriormente, Fernando Pessoa estreou, publicamente, com a Revista Orpheu que, por sua vez surgiu, em Portugal, em 1915, durante o período da Primeira Guerra Mundial. Faz-se importante pontuar o contexto sociohistórico do Modernismo Português, o qual se resume pelos fatos de que

[...] a Europa vive a Primeira Guerra Mundial; os meios artísticos estão inundados por manifestos de vanguarda (como o Futurismo); Portugal assiste às turbulências iniciais do período republicano, mergulhado num clima de profundo nacionalismo (NICOLA & INFANTE, 1988, p. 11).

No entanto, é com a segunda fase do Modernismo Português, nas publicações da Revista Presença, a partir de 1927, que Fernando Pessoa teve uma maior divulgação de suas poesias. Anos mais tarde, em 1934, há a publicação de *Mensagem*, um conjunto de poemas que, segundo Paz (1982) são “uma interpretação ‘ocultista’ e simbólica da história portuguesa”. Dessa forma, de acordo com Ramalho (2006), Pessoa teria também reinventado a poesia lírica, indo além do tempo, do espaço e do próprio gênero. Considerando, então, Fernando Pessoa e sua obra ortônima, Antonio Candido (1999), ao expor acerca da importância de ser poeta, menciona que

Como preliminar, detenhamo-nos um pouco no tipo de homem que faz versos. Antes de mais nada, devemos registrar que ele é dotado de um senso especial em relação às palavras, e que sabe explorá-las por meio de uma técnica adequada a extrair delas o máximo de eficácia. Só a tais homens ocorre o fenômeno chamado inspiração, que é uma espécie de força interior que o leva para certos caminhos da expressão (CANDIDO, 1999, p. 64).

Antônio Candido ainda argumenta sobre a relação entre o poema e o contexto sociohistórico no qual foi produzido, explicando que

Assim como as partes do poema são elementos de um conjunto próprio, o poema por sua vez é parte de um conjunto formado pelas circunstâncias da sua composição, o momento histórico, a vida do autor, o gênero literário, as tendências estéticas do seu tempo etc. Só encarando-o assim teremos elementos para avaliar o significado da maneira mais completa possível (que é sempre incompleta, apesar de tudo). (CANDIDO, 1995, p. 33).

Nicola e Infante (1988) discutem a obra ortônima de Pessoa, expondo que ela pode ser dividida entre saudosista-nacionalista e a poesia lírica. Conforme os autores, a poesia saudosista-nacionalista destaca-se no livro *Mensagem*, porque

[...] São poesias identificadas com o sentimento nacionalista que tomou conta de Portugal em meio às crises do primeiro período republicano. É, na realidade, ‘um livro de poemas, formando um só poema’, sobre o tema da pátria; num projeto de edição de suas obras, Fernando Pessoa se referia a esse livro pelo título de *Portugal*. Ao que tudo indica, o poeta alterou o título “por não achar a sua obra à altura do nome da Pátria” (1988, p. 83).

Ainda conforme os autores, a poesia lírica destaca-se nos livros *Cancioneiro* e *Quadras ao gosto popular*, pois retoma o lirismo português. Ao exemplo de *Cancioneiro*, os autores supracitados expõem que

Podem os poemas ser inclassificáveis, mas o título do livro não é tão inexpressivo, pois realça duas características da poesia ortônima: a tradição lírica lusitana (cancioneiro é a denominação dada às coletâneas de cantigas medievais); a musicalidade, tanto aquela produzida pela sonoridade dos versos como a direta invocação da música, sempre carregada de simbologia (NICOLA & INFANTE, op. cit., p. 85).

A obra de Fernando António Nogueira Pessoa ou apenas Fernando Pessoa também atrai os leitores por uma característica excepcional: a heteronímia ou a criação de outros poetas. Dessa forma, muitas interpretações e análises são possíveis. Por isso, para a leitura das obras de Fernando Pessoa na hodiernidade, segue-se o postulado básico defendido por Koch (2006) de que o sentido não está precisamente no texto, mas se constrói a parti dele, partindo dos conhecimentos de mundo do leitor.

“O poeta é um fingidor”: o fenômeno da heteronímia

Possivelmente Fernando Pessoa seja mais conhecido pelos heterônimos do que por sua poesia ortônima. Ele ainda era criança quando criou seu primeiro heterônimo, o qual se chamava Chevallier de Pas. A produção heteronímica é considerada uma criação literária, pois há uma “despersonificação” do poeta, que dá lugar a um novo “eu”. No entanto, Pessoa não apenas criou heterônimos, ele os viveu. No que tange essa informação, Moisés (1998) expõe que Pessoa

criou os heterônimos para ser livremente, autorizadamente, contraditório. Mas assim, inventando-se outros, que extraía do próprio “eu”, deixava de ser contraditório, uma vez que não é contradição o fato de cada heterônimo pensar por contra própria, diferentemente dos outros, como se fossem personalidades vivas e autônomas (MOISÉS, 1988. p. 86).

Fernando Pessoa, em carta destinada a Adolfo Casais Monteiro, em 13 de janeiro de 1935, conta acerca da criação de seus próprios heterônimos, explicando que

[...] por 1912, salvo erro (que nunca pode ser grande), veio-me à ideia de escrever uns poemas de índole pagã. [...] (Tinha nascido, sem que eu soubesse, o Ricardo Reis. Ano e meio, ou dois anos depois, lembrei-me de fazer uma partida ao Sá-Carneiro – de inventar um poeta bucólico, de espécie complicada, e apresentar-lho, já não me lembro como, em qualquer espécie de realidade. Num dia em que finalmente desistira – foi em 8 de Março de 1914 – acerquei-me de uma cómoda alta, e tomando um papel, comecei a escrever, de pé, como escrevo sempre que posso. E escrevi trinta e tantos poemas a fio, numa espécie de êxtase cuja natureza não conseguirei definir. Foi o dia triunfal da minha vida, e nunca poderei ter outro assim. Abri com um título, *O Guardador de Rebanhos*. E o que se seguiu foi o aparecimento de alguém em mim, a quem dei desde logo o nome de Alberto Caeiro. Desculpe-me o absurdo da frase: aparecera em mim o meu mestre. [...] Aparecido Alberto Caeiro, tratei logo de lhe descobrir – instintiva e subconscientemente – uns discípulos. Arranquei do seu falso paganismo o Ricardo Reis latente, descobri-lhe o nome e ajustei-o a si mesmo, porque nessa altura já o *via*. E, de repente, e em derivação oposta a de Ricardo Reis, surgiu-me impetuosamente um novo indivíduo. Num jato, e à máquina de escrever, sem interrupção nem emenda, surgiu a *Ode Triunfal*, de Álvaro de Campos – a Ode com esse nome e o homem com o nome que tem (QUADROS, 1986, p. 199).

Pessoa criou, para seus heterônimos, biografias, mapas astrais, nomes, e diversas outras características. Pode-se destacar os nomes de Bernardo de Campos, Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos como os principais – ou mais conhecidos – heterônimos do poeta. O primeiro citado, Bernardo de Campos, é, para muitos, um semi-heterônimo, pois possui características muito semelhantes às de Pessoa. Bernardo vivia em Lisboa e trabalhava como guardador de livros. Em relação ao segundo, conforme o poeta, Alberto Caeiro era português, nascido em Lisboa, em 16 de abril do ano de 1889. Leonino, Caeiro é um poeta do campo, já que nascera no interior. Ficou órfão e estudou pouco. A poesia desse heterônimo é de linguagem simples, que valoriza o campo e a natureza. Para ele, mais vale sentir do que pensar sobre as coisas.

Em outras palavras, Caeiro era metafísico e não gostava de pensar ou refletir. Nas palavras de Casais Monteiro, Fernando Pessoa “Inventou as biografias para as obras e não, as obras para as biografias” (PAZ, 1976, p. 209). Octavio Paz também assinala a particularidade da heteronímia ao afirmar Caeiro como o mestre, como se a interação entre os heterônimos funcionasse como uma constelação: “Caeiro é o sol e em torno dele giram Reis, Campos e o próprio Pessoa” (PAZ, 1976, p. 209).

Já o heterônimo Ricardo Reis nasceu na cidade de Porto, em 19 de setembro de 1887. Estudou medicina e chegou viver no Brasil por alguns anos. Sua poesia é simples, mas em um sentido tradicional, clássico e de linguagem erudita. É uma poesia que envolve elementos da mitologia clássica romana. Reis influenciou outros escritores, como o português José Saramago, autor de *Ano da Morte de Ricardo Reis*. Ao contrário de Caeiro, não há um registro do ano da morte de Reis, exceto pela obra de Saramago.

Sobre o terceiro, Ofélia disse: “Detesto esse Álvaro de Campos. Só gosto de Fernando Pessoa”. Por esta colocação já pode-se pensar na personalidade do heterônimo. Campos nasceu em Tavira, cidade portuguesa, em 15 de outubro do ano de 1890. Sua poesia é marcada pelo pessimismo, pela angústia e pelo tédio. Do signo de libra, esse heterônimo sentia que o mundo não o aceitava.

Ainda que sua personalidade seja difícil e sua poesia tenha essas marcas, Campos tem sua importância e influência, como na música, interpretado por Maria Bethânia – “Todas as cartas de amor ridículas”. Sua morte é registrada em 30 de novembro de 1935. Em relação às suas criações heteronímicas, Moisés (1998) revela que Fernando Pessoa,

abandonando o “eu” suas características essenciais, o Poeta perdia não só a memória da emoção, mas também a própria identidade: Fernando Pessoa metamorfoseia-se em outros, proteíca o seu “eu”, e gera os heterônimos, Álvaro de Campos, Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Bernardo Soares e outros (MOISÉS, 1998, p. 22).

Há de se considerar também uma ligação que ocorre entre o mundo contemporâneo digitalizado e Fernando Pessoa: os versos famosos do poeta compartilhados nas redes sociais. Pode-se observar que tal prática, além de ser disseminadora de conteúdo, possibilita que pessoas se interessem por sua obra e, assim, busquem conhecer outras frases, chegando aos seus livros. Tal fenômeno não é restrito ao poeta, mas ocorre com outros autores, como Clarice Lispector, Caio Fernando Abreu e Machado de Assis. Nessa perspectiva, cabe ainda colocar que, em uma sociedade que necessita assumir diversas identidades, cotidianamente – e digitalmente, a poesia pessoana heterônima, e tudo que a envolve, pode possibilitar redes de identificação e reconhecimento do literário.

“Venha sentar-te comigo”: a leitura da obra de Fernando Pessoa

A compreensão é essencial para a leitura, entretanto, são muitas as possibilidades de interpretações, especificamente, no que concerne às poesias de Fernando Pessoa. Nesse sentido, através das articulações feitas pelo leitor com seus conhecimentos de mundo, ele busca por informações as quais já conhece, e as usa para compreender um texto (cf. KOCH, 2006).

A produção de um heterônimo pode ser comparada à criação de um personagem, já que um heterônimo é como uma persona de uma obra fictícia, possuindo nome, idade, história, e atributos que o personificam, como o modo de pensar. As ideias do heterônimo são próprias, e independem dos pensamentos habituais ou índole de seu criador. Assim, um mesmo poeta pode ter mais de um heterônimo sem haver contradição no “fato de cada heterônimo pensar por contra própria, diferentemente dos outros, como se fossem personalidades vivas e autônomas” (MOISÉS, 1998). Fernando Pessoa chamou suas criações heteronímicas de ficções do interlúdio. Nicola & Infante (1988) argumentam que

A palavra ficção vem do latim *fictionem* e significa ‘ato ou efeito de fingir, de simular’. É o produto da imaginação, da invenção. Interlúdio, por sua vez, é formada pelo prefixo *inter* (entre) mais o radical *lúdio* (do latim *ludere*, ‘brincar’). Tomada como um todo, a palavra interlúdio indica o jogo interno, a brincadeira recíproca, o brincar consigo mesmo. Na linguagem teatral, o interlúdio é o entreato, ou seja, a pequena cena ou trecho musical apresentada entre os atos de uma peça. Chamamos a atenção para o fato de esse título evidenciar a proposta dramática (no sentido teatral do termo) de Fernando Pessoa, cujos heterônimos são personagens muito bem-acabados de uma grande peça poética (NICOLA & INFANTE, 1988, p. 18).

Conforme Petit (2008), a prática da cultura escrita, assim como a da leitura, contribui em favor da forma escrita e oral de expressar-se, e de posicionar-se nas diferentes situações em que elas se façam necessárias. Relacionar a escrita com a arte da literatura, em uma atividade de produção literária, é o “elemento essencial para o êxito escolar, é mesmo a chave de tudo” (BEAUD *apud*

PETTI, 2008). Produzir literatura em sala de aula é permitir que alunos ultrapassem os limites os quais estão cotidianamente acostumados. Nesse sentido, Osakabe (2003) esclarece que

o domínio da cultura escrita e seus padrões faz parte do rol das exigências mínimas do exercício da cidadania das sociedades letradas. Autores e obras envelhecem, caem no esquecimento. Tornam-se extemporâneos ou obsoletos como o próprio idioleto em que foram escritos. Tudo isso é de uma obviedade cansativa. Mas inegável também é que autores e obras subsistem e reafirmam-se acima dos tempos e acima dos limites da própria cultura (OSAKABE, 2003, p. 46).

Ler e estudar as obras Fernando Pessoa pode ser algo instigante, desafiador. Apresentar e possibilitar o acesso à produção literária de Fernando Pessoa (1888-1935), considerada uma das mais importantes das literaturas de língua portuguesa, propor leituras e debates dos poemas, é estar articulado às propostas de prática de leitura já defendidas por Koch (2006) e Petit (2008).

Algumas considerações finais

Em mundo demarcado pela necessidade de colocarmo-nos, de diversas formas, ou assumirmos diversas identidades, a leitura da obra de Fernando Pessoa é, além de um deleite que, certamente, agradará leitores diferentes, um modo de refletir sobre as pessoas, sobre os sentimentos, sobre a vida. Assim sendo, as pessoas, de forma geral, necessitam ter contato com a literatura no cotidiano; indivíduos em formação necessitam ainda mais conhecer e ler literatura em sala de aula, afinal, como diz Antônio Candido, ao citar as ideias do sociólogo francês Padre Louis-Joseph Lebret, há uma distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”. Os “bens incompressíveis” são “[...] os que não podem ser negados a ninguém” (2004, p. 26), como a alimentação, a saúde, a moradia e o direito à arte e à literatura.

Referências Bibliográficas

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Literaturas de língua portuguesa – marcos e marcas – Portugal**. Org.: Maria Aparecida Santilli e Suely Fadul Villibor Flory. São Paulo: Arte e Ciência, 2007.
- CANDIDO, Antonio. **Na Sala de Aula – Caderno de análise literária**. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- _____. **O estudo analítico do poema**. 3ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 1999.
- _____. O direito à literatura. In: **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus, 2004.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MOISÉS, Massaud. **Fernando Pessoa: o espelho e a esfinge**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1998.
- NICOLA, José de. INFANTE, Ulisses. **2. Como Ler Fernando Pessoa**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.
- OSAKABE, Haquira. Capítulo I – Poesia e Indiferença. In: **Leituras Literárias: Discursos transitivos**.
- PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy. PAULINO, Graça; Versiani (Orgs.). Minas Gerais: Autêntica Editora. Ceale – Centro de alfabetização, leitura e escrita. Minas Gerais: FaE/UFMG, 2003.
- PESSOA, Fernando. **Escritos Íntimos, Cartas e Páginas Autobiográficas**. (Introdução, organização e notas de Antônio Quadros). In: QUADROS, Antônio. Lisboa: Publ. Europa-América, 1986.
- PAZ, Octavio. O desconhecido de si mesmo: Fernando Pessoa. In: **Signos em rotação**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- PETTI, Michèle. **Os Jovens e a Leitura**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- QUADROS, Antônio. **Fernando Pessoa – A obra e o Homem**. Lisboa-Portugal: Editora Arcádia, 1982.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020

EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

Nidal Afif Obeid Freitas⁴⁰
Nívea Maria C. Barbosa de Almeida⁴¹
Ana Carolina Biscalquini Talamoni⁴²

Resumo

Este estudo objetiva analisar os pressupostos epistemológicos para a Educação Infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, no tocante as concepções de aprendizagem. Para isto, recorreremos à epistemologia genética de Piaget bem como aos pressupostos teóricos de Vygotsky e Wallon em relação ao desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da afetividade da criança. Dos resultados da análise documental podemos inferir que o documento norteador para a Educação Infantil apresenta um avanço no que concerne a proposição de formação da criança como ser ativo que se constrói e se relaciona com o mundo que a cerca.

Palavras-chave: BNCCEI; desenvolvimento infantil; políticas educacionais.

Abstract

This study aims to analyze the epistemological assumptions for Early Childhood Education present in the Common National Curriculum Base for Early Childhood Education, regarding the conceptions of learning. For this, we use Piaget's genetic epistemology as well as Vygotsky and Wallon's theoretical assumptions regarding the development of the child's thought, language and affectivity. From the results of the documentary analysis we can infer that the guiding document for Early Childhood Education presents an advance regarding the proposition of formation of the child as an active being that is built and related to the world that surrounds it.

Keywords: BNCCEI; child development; educational policies.

Introdução

Entre os séculos XVIII e XIX, a Europa protagonizou o surgimento de pedagogias centradas na criança e no valor da infância, um movimento que teve como precursores Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Freinet, dentre outros, que buscaram melhor compreender a natureza do pensamento da criança para assim, adaptar as pedagogias e práticas existentes ao contexto dos interesses, limites e possibilidades infantis.

Paralelamente a isto, e com o desenvolvimento industrial, a exploração do trabalho infantil tornou-se prática comum, sendo que no século XIX esta situação se aprofundou, decorrente, sobretudo da falta de direitos da criança e consequentemente, da omissão a este respeito, por parte dos governos.

Esta situação de exploração provocou debates ensejando a elaboração de políticas públicas voltadas para a proteção da infância. Desse modo, no contexto brasileiro, maiores direitos passaram

⁴⁰ Doutora em Educação para a Ciência. Professora Assistente Doutora, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará– UEPA Campus VII, Conceição do Araguaia, Pará, Brasil.

⁴¹ Mestre em Ciências da Educação- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, Lisboa-Portugal.

⁴² Doutora em Educação para a Ciência. Professora Assistente Doutora, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”– UNESP, Bauru, São Paulo, Brasil.

a ser assegurados às crianças a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

No contexto da democratização e no processo de instauração de políticas públicas que atendam aos direitos supramencionados, uma série de documentos tem sido elaborados, sendo o mais recente deles, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI), objeto de análise deste trabalho.

Analisar os pressupostos epistemológicos para a Educação Infantil presentes na BNCCEI, no tocante as concepções de aprendizagem, bem como suas implicações nas práticas escolares da Educação Infantil, são objetivos específicos deste trabalho, sobretudo no que tange as orientações psicológicas e psicopedagógicas que norteiam o referido documento, demonstrando, ainda que implicitamente, uma concepção de infância e de ensino /aprendizagem.

Entende-se que as teorias do desenvolvimento e aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Wallon oferecem elementos que respaldam a análise sobre a gênese do pensamento e da linguagem da criança, bem como contribuem para a compreensão da importância das interações e dos afetos nos processos de desenvolvimento e construção do conhecimento. Acredita-se que a importância do presente estudo seja contribuir para uma maior reflexão acerca da Educação Infantil e das práticas vivenciadas em sala de aula, a partir da BNCCEI.

A construção do conhecimento na Educação Infantil – o que muda a partir da BNCCEI

Garantir a educação de crianças pequenas é algo preconizado na Constituição Federal de 1988, no ECA de 1990 e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), que reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica (CAMPOS e BARBOSA, 2015). No entanto, um dos grandes desafios na implementação deste direito tem sido desvincular este nível de educação de uma visão filantrópica e assistencialista que, historicamente, implementou as creches muito mais para atender a uma demanda social das mães trabalhadoras do que, propriamente, para garantir o direito constitucional da criança à educação (OLIVEIRA, 2017; CAMPOS & BARBOSA, 2015).

Para empreender tal projeto, uma série de discussões e movimentos educativos foram realizados, sobretudo a partir da década de 1990, a fim de que se resguardasse o direito a educação "pública, gratuita, laica e de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos" (CAMPOS e BARBOSA, 201, p. 356).

Buscando romper com a lógica do currículo estruturado por conteúdos estanques e disciplinas isoladas, na BNCC, o foco do trabalho educativo são as interações e brincadeiras – eixos estruturantes do currículo. Procura articular as diversas áreas do conhecimento e propõe a integração dessas áreas e das diferentes linguagens, por meio dos Campos de Experiências. Parte do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar e fora dele. Assim, ao oferecer elementos de como a criança aprende, apresenta referências para a construção do currículo.

A BNCCEI pretende ser um instrumento fundamental para dar transparência e clareza a todas as redes de ensino sobre o que cada criança deve e tem o direito de aprender, o que por sua vez é um componente essencial para a qualidade e equidade da educação infantil (BRASIL, 2017).

Tanto a Base quanto os projetos políticos pedagógicos, as diretrizes de formação de professores e os currículos para a educação infantil deverão alinhar-se em um projeto para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica.

A BNCCEI estabelece seis direitos de aprendizagem, quais sejam: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Comunicar e Conhecer-se, sendo papel da escola e dos professores, oportunizarem experiências de convívio que promovam esses direitos e contribuam na constituição das identidades (OLIVEIRA, 2017; BRASIL, 2017).

Para contemplá-los, o professor precisa sempre tê-los em mente a fim de garantir que as experiências propostas estejam de acordo com os aspectos considerados fundamentais no processo.

A BNCCEI se sustenta no sujeito, sendo este o ponto nuclear de organização do currículo, que rompe com a lógica da organização de conteúdos em áreas de conhecimento e coloca os conteúdos curriculares na perspectiva daquilo que preenche o cotidiano da criança. Desse modo, os Campos de Experiência⁴³ integram as relações afetivas, o conhecimento de si mesmo e do outro, as explorações dos objetos e espaços, a linguagem, as normas, as interações, a cultura, a criança, a literatura, a música...

Convém ressaltar que esses Campos não podem ser tratados como áreas isoladas ou meras sequências de atividades sem significação para as crianças. Devem possibilitar ao educador ver a criança como sujeito de direitos. Dessa forma, é desafiado a reexaminar seu fazer pedagógico, na perspectiva da desconstrução de velhas práticas, rompendo com a lógica de currículos conteudistas e voltando-se para a intrínseca relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Nesse sentido, os Campos de Experiências estão pautados na ludicidade, continuidade e na interdisciplinaridade, uma vez que não propõe a hierarquização de conhecimentos ou conteúdos e sim, a integração da linguagem, das ciências da natureza e da matemática na esfera do vivido. Com o propósito de mudar esse paradigma a BNCCEI estabelece os Campos de Experiências que valoriza o individual e coletivo; o corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Assim, a BNCCEI traz uma inovação pedagógica ao propor o desenvolvimento da criança em um contexto complexo onde interagem os fatores afetivos, cognitivos, culturais como intervenientes na aprendizagem.

A proposição desse modo de organizar o currículo na educação infantil brasileira reforça o compromisso pedagógico, político e social com essa etapa da educação. A lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento é substituída pela valorização de práticas educativas pautadas em experiências a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura.

Epistemologia de Piaget, Vygotsky e Wallon no desenvolvimento cognitivo da criança

Estudos como os de Taille; Oliveira; Dantas,(1992) e de Galvão (2000) tem se ocupado em examinar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem em Piaget, Vygotsky e Wallon. Neste trabalho, vamos nos centrar no entendimento destes autores a respeito do desenvolvimento cognitivo na infância destacando pontos de convergência e diferenciação entre elas, para ao final aferir o nível de aderência dessas teorias à proposta da BNCC.

⁴³Tais Campos, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), constituem-se como forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até 6 anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por elas de conteúdos relevantes. Além e acima de tudo, coloca no centro do projeto educativo, o fazer e o agir da criança.

A compreensão de como a criança constrói o conhecimento não é consenso entre os três principais teóricos. Compreender o funcionamento psicológico com ênfase na gênese e evolução e/ou com ênfase nos fatores biológicos e sociais do desenvolvimento psicológico, ou ainda, entre aspectos cognitivos e afetivos da psicologia humana, é a contribuição valiosíssima destes teóricos à compreensão da psicologia humana aplicada à educação.

Embora apresentem concordância no que se refere a base material/biológica da estrutura mental, que ao ser plástica, modifica-se ao longo do processo de desenvolvimento, as teorias baseiam-se em pressupostos diferentes para explicar os avanços cognitivos que ocorrem ao longo deste processo, sejam eles entendidos do ponto de vista genético, cultural ou afetivo.

A formação cognitiva em Piaget

O biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) ao elaborar sua Teoria Psicogenética do desenvolvimento humano enfatizou o papel ativo do sujeito que interage em seu meio ambiente no processo de construção de conhecimentos. Para ele, a interação e o conjunto de conhecimentos advindos da ação do sujeito é que permitem que ao longo do desenvolvimento, estas ações concretas se tornem operações abstratas, ou seja “é justamente pela mudança na natureza de suas ações que o ser humano desenvolve as estruturas cognitivas e, portanto, se desenvolve” (FÁVERO, 2005, p. 109).

Para entender melhor este processo, propôs quatro grandes estágios do desenvolvimento. Cada estágio é caracterizado pelo desenvolvimento de determinadas unidades funcionais que transcendem as reações cognitivas envolvendo também as lúdicas, afetivas, sociais e morais o que permite pensar neste processo como algo dinâmico e integrado.

Os estágios propostos por Piaget são o sensorio motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operacional formal (PIAGET, 1997).

No processo de construção do conhecimento em Piaget, o conceito de adaptação é fundante. A adaptação ocorre através da seleção dos estímulos e sensações, na organização da estrutura do conhecimento, selecionando aqueles que irão organizar-se nas estruturas cognitivas do sujeito.

O conhecimento é, portanto, resultante da constante equilíbrio/reequilíbrio da estrutura cognitiva, o que se dá pela aprendizagem através dos processos de assimilação e acomodação, ou seja, na relação entre os indivíduos e os objetos do mundo.

Os fatores responsáveis pelo desenvolvimento, segundo Piaget, são: maturação; experiência física e lógico-matemática; transmissão ou experiência social; equilíbrio; motivação; interesses e valores; valores e sentimentos (FARIA, 1998). A aprendizagem por sua vez, é sempre provocada por situações externas ao sujeito, supondo a atuação do sujeito sobre o meio, mediante experiências. Da interação com o meio se dá o processo de desenvolvimento mental.

A formação cognitiva em Vygotsky

Na teoria cognitiva do psicólogo russo Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) o desenvolvimento humano não pode ser compreendido sem que se leve em consideração o contexto sócio-cultural no qual ocorre.

Vygotsky associava o desenvolvimento dos processos mentais superiores ao uso de ferramentas culturais na formação da cognição humana (KOZULIN et al, 2003).

As características e atitudes individuais se dão a partir das relações com outros indivíduos e com o coletivo. As reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social e com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, são reconhecidas como de grande contribuição para o campo da educação.

Para o pesquisador, o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre pela aquisição gradual dos processos de mediação simbólica, fala oral, sistemas de leitura e escrita, símbolos matemáticos. A função mental superior se daria, portanto, da interação entre a criança e as pessoas.

Os períodos de desenvolvimento infantil se alternam entre aqueles em que a atividade principal tem foco emocional-interpessoal e os períodos com foco cognitivo.

O destaque são períodos de desenvolvimento, não de idade (algumas crianças podem ficar mais tempo em alguns períodos ou fazer uma transição mais rápida para o próximo período, dependendo de sua situação social de desenvolvimento).

Para Vigotsky cada período da vida tem uma estrutura mental, há uma estrutura genética da forma como o raciocínio se dá na formação de conceitos, mas esta estrutura não está pronta, acontece com nas relações culturais, na mediação humana. A linguagem infantil resulta da fala socializada, as crianças trazem consigo seus conceitos cotidianos preexistentes. Esses conceitos, no entanto, não levam a um raciocínio científico adequado. A aquisição de conceitos científicos não acontece sem atividade instrutiva deliberada.

Vigotsky propõe que a instrução deve ter como alvo as funções emergentes que podem ser moldadas pela educação. O currículo e sua didática baseiam-se no pressuposto de que as crianças em idade escolar são particularmente sensíveis à aprendizagem formal como atividade principal. A ênfase principal é colocada no desenvolvimento da autorreflexão e metacognição dos alunos, usando uma ampla gama de ferramentas simbólicas.

Para as crianças na pré-escola, a principal atividade é a brincadeira sociodramática. Dentre as contribuições da pesquisa da teoria de Vigotsky para a vida escolar, pode ser destacado o desenvolvimento da função simbólica, tanto na esfera verbal quanto não verbal, que serve como um pré-requisito para a aquisição de letramento e outros sistemas simbólicos usados na escola; mudança flexível de papéis sociais o que ajuda as crianças a aceitarem seu novo papel como alunos e reduz seu "egocentrismo" cognitivo (o jogo com regras desenvolve a autorregulação e o autocontrole essenciais para as atividades em sala de aula).

No processo da formação mental superior, o professor é um importante mediador de significados para as crianças.

A formação cognitiva em Wallon

O médico e estudioso francês Henri Wallon (1879-1962) dedicou-se ao estudo da criança. Em sua teoria dialética da personalidade baseia a combinação entre componentes biológicos e sociais no desencadeamento das atividades nervosas responsáveis pela aprendizagem. Uma de suas maiores contribuições refere-se à teoria da origem das emoções e sua influência no desenvolvimento psicológico, pois “a emoção se desenvolveu como um sistema funcional tendo um destino próprio entre os automatismos ditos instintivos e as representações do pensamento abstrato, aos quais ela, pode de início, servir de suporte” (FÁVERO, 2005, p. 159).

As emoções primárias ou instintivas em Wallon constituem-se em reações motoras que para o teórico, evoluem paulatinamente e são as bases para o pensamento abstrato, através da atribuição pelo meio e pelo próprio indivíduo, de papéis sociais às funções que a priori, eram apenas fisiológicas.

Wallon questiona a visão linear conferida ao desenvolvimento e critica a restrição das abordagens psicométricas que, por meio de testes, buscam mensurar, quantificar e avaliar a inteligência infantil, uma vez que a complexidade da formação e desenvolvimento da inteligência não pode ser apreendida pelos instrumentos, que têm alcance reduzido. Compreende o desenvolvimento da criança em uma perspectiva dialética, reconhece que os conflitos e contradições são características constitutivas da dinâmica do desenvolvimento da criança e, não problemas a serem combatidos por educadores que atuam na infância. Demonstra que “aspectos como a afetividade e atividade motoras, via de regra desprezadas na análise desse tema, têm importância decisiva no complexo interjogo funcional responsável pelo desenvolvimento da criança” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 34).

O entendimento dialético dos estágios de desenvolvimento integra a afetividade e a inteligência marcadas por rupturas e sobreposições, que acontece por meio do mecanismo das ‘alternâncias funcionais’, sejam elas o movimento, a afetividade e a inteligência (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

As mudanças nas fases do desenvolvimento, por sua vez, não se dão por sucessão linear, mas o surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento implica na

Wallon identifica o sincretismo como sendo a principal característica do pensamento infantil. Os fenômenos típicos do pensamento sincrético são: fabulação, contradição, tautologia e elisão.

Gratiot-Alfandéry (2010) ressalta que para Wallon o desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas permanece em processo ao longo de toda a vida do indivíduo. Afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida.

Desenvolvimento cognitivo da criança ¹	PIAGET		VIGOTSKY			WALLON	
	Genética		Cultural			Dialética ²	
	Pressuposto genético ³		Pressupostos genético e cultural ⁴			Pressupostos cultural e afetivo ⁵	
	Período	Processo Evolutivo	Idade	Foco emocional-interpessoal	Foco cognitivo	Estágio /idade	Campos funcionais
Fases estágio/ Idade.	1º (0 a 2 anos)	Sensório-motor	0 –1	Interação emocional com cuidadores		1 Impulsivo (0 a 3 meses) Emocional (3 meses a 1 ano)	Predomínio afetivo emocional
	2º (2 a 7 anos)	Pré-operatório	2 –3		Atividade conjunta centrada em objeto	2 - Sensório-motor (12 a 18 meses) Projetivo (3 anos)	Predomínio relações exteriores e da inteligência
	3º (7 a 11 ou 12 anos)	Operações concretas	3 –6	Jogo sociodramático		3 - Personalismo (3 a 6) Crise Oposição (3 a 4) Idade da graça (4 a 5) Imitação (5 a 6 anos)	Predomina afetividade, forma a personalidade e autoconsciência
	4º (11 ou 12 anos em diante)	Operações formais	6 –12		Aprendizagem em formal	4 - Categorical (6 a 11)	Predomínio inteligência exterioridade e abstrato e raciocínio simbólico, memória voluntária, atenção

								e raciocínio associativo
			12–18	Interação com pares		5- (a partir dos 11 anos)	Adolescência acentua o caráter afetivo	

Fonte: As autoras (2018).

¹As idades apresentadas pelos epistemólogos para o desenvolvimento cognitivo da criança apontam pontos de convergência e diferenciação. Dentre elas, destacamos algumas.

²conflitos e contradições são características constitutivas da dinâmica

³ Compreende as fases no desenvolvimento como estruturas prontas

⁴ Compreende que cada fase tem uma estrutura mental, mas a estrutura não está pronta

⁵ Compreende as fases em campos funcionais: movimento, afetividade, inteligência, pessoa.

Resultados e Discussão

Os fundamentos teóricos com base nos três principais epistemólogos nos permitiram identificar elementos destas premissas na BNCC.

Assim, segundo os preceitos de Piaget para o desenvolvimento, de acordo com Sousa e Kramer (p. 80, 1991) “o que está em jogo é a construção do conhecimento científico.” Nessa perspectiva, o conhecimento se constitui a partir da atividade de um sujeito primordialmente epistêmico. Para que a aprendizagem ocorra este teórico defende que: “O sujeito epistêmico constrói o conhecimento interagindo com o meio, mas, paradoxalmente, este ‘meio’ não inclui a cultura nem a história social dos homens” (SOUSA E KRAMER, p. 71, 1991). Independentemente do estágio em que os seres humanos se encontrem a aquisição de conhecimentos, segundo Piaget, acontece por meio da relação sujeito/objeto. Esta relação é dialética e se dá por processos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

Portanto, as estratégias didáticas mais adequadas devem partir do pressuposto que a escola deve considerar os esquemas de assimilação da criança, sempre na perspectiva de proporcionar atividades desafiadoras, que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, dessa forma, a construção do conhecimento se dará através da descoberta e da participação ativa da criança.

Para construir esse conhecimento, as informações advindas do meio são importantes e devem ser sistematizadas e interrelacionadas, visto que o conhecimento não é algo espontâneo, nem transmitido de forma mecânica pelos adultos ou pelo meio exterior. Nessa abordagem, o aluno é o sujeito ativo, que busca compreender o mundo que o cerca e também desvelar as interrogações que esse mundo provoca. Essa intencionalidade, de acordo com a BNCC, “consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de compreender as relações com natureza, com a cultura e com a produção científica..” (MEC, 97, 2017).

Convém ressaltar, que no referido documento oficial, na Educação Infantil, os objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, entretanto, observa-se no mesmo documento que essa divisão não pode ser considerada de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no Desenvolvimento da criança.

Ao analisar os princípios de Vygotsky para o desenvolvimento, averiguamos que em Vygotsky não há lugar para dicotomias, essa premissa se ancora na natureza dialética de sua teoria. Sousa e Kramer (1991) esclarecem que na teoria de Vygotsky “ A interação entre pensamento e linguagem é dinâmica e forma uma unidade indissociável. ” Para esse teórico, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos. Na concepção de Vygotsky: “O homem é sua realidade social, e sua ecologia cognitiva pode assumir diferentes características, dependendo desta”.

Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino aprendizagem. Os Campos de Experiência da BNCC, constituem-se como forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até 6 anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por elas de conteúdo relevante.

O referido documento ao propor o direito de aprendizagem “Conviver” apresenta como as atividades nele propostas podem ser desenvolvidas; “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”.

Ainda segundo as orientações da BNCC, esse direito pode ser garantidos através de situações em que os pequenos possam brincar e interagir com os colegas, Jogos, permitir que as crianças participem da organização da convivência do grupo, envolvê-las nas tarefas que viabilizam o cotidiano como, por exemplo, organizar o ambiente das refeições ou acomodar os brinquedos.

Os preceitos para o desenvolvimento, pela teoria de desenvolvimento de Wallon propõem estágios, porém, cabe ressaltar que nesses estágios, a idade não é o indicador principal, cada estágio é um sistema completo em si e as características propostas para cada um deles, se expressam através de conteúdos determinados culturalmente. Para que a aprendizagem ocorra, este teórico defende que “a construção do eu depende essencialmente do outro, seja para ser referência, seja para ser negada”.

Para Wallon “o mérito da educação é valorizar o máximo as potencialidades de todos os indivíduos”. Portanto, as estratégias didáticas mais adequadas em sua teoria para a materialização dessa premissa é garantir a integração dos alunos ao meio, tanto cognitiva, como afetiva e também motora.

A BNCC, ao propor os direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, materializam essa intencionalidade educativa, na medida em que nesse documento tais direitos “consistem na organização e proposição pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e o outro de conhecer e compreender as relações com a natureza...” e agir sobre essa. Como também, podemos destacar um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, proposto nesse documento, para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, o qual refere-se à afetividade proposta por Wallon, quando prescreve: “ demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimento, necessidades e maneiras de pensar e agir. ”

Esse objetivo, oferece pistas ao educador sobre quais atividades deverá planejar para ser desenvolvida com seus alunos visando o desenvolvimento da afetividade e da sensibilidade essenciais para auxiliar na construção de sua personalidade.

Considerações finais

Consoante à ideia da fundamentação legal que respalda as ações e as orientam, o ideário pedagógico tem exaustivamente teorizado sobre a epistemologia na educação infantil. Piaget, Vygotsky e Wallon, nos oferecem aportes teóricos importantes no que se refere a como essa construção do conhecimento ocorre, lançando luzes nos caminhos daqueles que trilham o espaço escolar como loco de construção de saberes.

Considerando as teorias dos epistemólogos supracitados, podemos dizer que encontramos nas três alguns pontos de convergência e diferenciação entre elas.

São pontos convergentes identificados a respeito do desenvolvimento cognitivo da criança o entendimento de que o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Outro entendimento é o de que a criança reconstrói suas ações e ideias quando se relaciona com novas experiências ambientais, que a afetividade exerce grande influência no processo de formação da criança. Assim como a ideia de que a relação entre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, ocorre no meio social e cultural, e com interação do pensamento e da linguagem.

Em relação as diferenciações entre os três epistemólogos, nos detemos no aspecto relacionado ao desenvolvimento especificamente quanto ao pressuposto de desenvolvimento, isto é, para Piaget, se baseia no pressuposto genético considera a estrutura de desenvolvimento pronta, para Vygotsky o desenvolvimento pressupõe a base genético e, enquanto que para Wallon, o que predomina no desenvolvimento é a base cultural e afetiva.

Quanto ao nível de aderência dessas três teorias à proposta da BNCC consiste em que as três opõem-se ao associativismo empirista e ao idealismo racionalista. Pois, ao refutar a ideia do professor como centro do processo, aquele que na maioria das vezes se limita a expor conceitos de forma linear, desconsiderando a necessária participação do aluno, como também ao opor-se a ideia de formação do aluno passivo, a base reforça a relevância do processo de desenvolvimento dos alunos com foco no protagonismo, na interação com o meio, numa relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais.

Nesse sentido, convém assinalar que a BNCCEI, ao romper com a lógica do currículo estruturado por conteúdos estanques e disciplinas isoladas, articula as diversas áreas do conhecimento e propõe a integração dessas áreas e das diferentes linguagens, a integração por meio dos Campos de Experiências. Partindo do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar e fora dele. Assim, ao oferecer elementos de como a criança aprende, apresenta referências para a construção do currículo.

Referencias

- ARIËS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Parecer 20/2009.
- CAMPOS, R.; BARBOSA, M.C. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p. 353-366, jul/dez.2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659> Acesso em: 19 jan 2019.
- FARIA, Anália Rodrigues de. **Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 4ª. ed. São Paulo : Ática, 1998.
- FÁVERO, M. H. **Psicologia e conhecimento**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.
- GALVÃO, IZABEL. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7ª.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.
- GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Trad. Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- OLIVEIRA, Z. M. R. A construção da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil. Anais... **38a Reunião Nacional ANPED**. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt07_textozilma.pdf Acesso em: 23 jan 2019.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.
- Souza, Solange Jobim; Kramer, Sonia. O Debate Piaget/Vygotsky e as Políticas Educacionais. **Caderno de Pesquisa**, N. 77, 1991.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 22 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vyotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. Sammus Editorial, 1992.

VYGOTSKY, L. S. (1999) – **Imaginación y creación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

LUDWIK FLECK E O ESTILO DE PENSAMENTO NA PERCEPÇÃO AMBIENTAL POR ALUNOS DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM WANDERLÂNDIA, TO

Patrícia Carneiro Silva⁴⁴

Claudia Scareli-Santos⁴⁵

Resumo

Objetivou-se analisar o estilo de pensamento na percepção da palmeira babaçu por alunos do Ensino Fundamental de uma escola do campo, em Wanderlândia, TO. Foi apresentado aos alunos uma prancha contendo cinco imagens relacionadas a palmeira com as concepções individualista, romântica, utilitarista, socioambiental e abrangente. Posteriormente questionou-se qual imagem melhor descreve uma palmeira babaçu. Os resultados evidenciaram uma percepção associada às concepções individualista e utilitarista, sendo esta primeira marcante no 6º. ano, substituída pela utilitarista conforme aumenta o nível de escolaridade e idade dos alunos. Pode-se observar que diferentes estilos de pensamento podem coexistir em um mesmo coletivo de pensamento.

Palavras-chaves: Botânica; Epistemologia; Palmeira babaçu.

Abstract

The objective of this study was to analyze the thinking style in the perception of babassu palm by elementary school students of a rural school in Wanderlândia, TO. Students were presented with a board containing five palm-related images with individualistic, romantic, utilitarian, socioenvironmental and comprehensive conceptions. Later it was asked which image best describes a babassu palm tree. The results showed a perception associated with the individualistic and utilitarian conceptions, the first one being remarkable in the 6th. year, replaced by the utilitarian as the level of education and age of students increases. It can be observed that different thinking styles can coexist in the same collective thinking.

Keywords: Botany; Epistemology, Babassu palm.

Introdução

Além de médico bacteriologista e imunologista Ludwik Fleck atuou também nas áreas da filosofia, sociologia e história da Ciência. Seu pioneirismo manifesta-se pelo fato de sua obra epistemológica ser voltada para o campo da medicina, que possui particularidades não presentes em outros âmbitos. Doutorou-se em clínica geral na Universidade Jan Kazimierz de Lviv, na Ucrânia. Trabalhou em várias universidades e coordenou laboratórios bacteriológicos em hospitais, institutos poloneses e, a partir de 1954, foi membro da Academia Polonesa de Ciências. Filho de judeus-poloneses, durante a Segunda Guerra Mundial foi mandado a campos de concentração, período em que foi designado para trabalhar na produção de vacina contra o tifo. Suas ideias têm sido bastante estudadas nas últimas décadas em diferentes contextos, com destaque à área de Educação em Ciências (DELIZOICOV et al., 2002; LORENZETTI, 2008; LORENZETTI; MUENCHEN; SLONGO, 2013; BARBOSA; PEREIRA NETO, 2017).

Fleck teve oposição às ideias de Karl Popper e outros filósofos do século XX, às ideias positivistas do Círculo de Viena, baseadas no empirismo tradicional, no indutivismo e no

⁴⁴Bióloga e discente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal do Tocantins, campus Universitário de Araguaína, TO.

⁴⁵ Docente do curso de Biologia e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal do Tocantins, campus Universitário de Araguaína, TO.

verificacionismo como forma de demarcar o discurso científico do não científico. Apesar disso, Fleck abordou aspectos distintos daqueles atacados por Popper que travou com o Círculo de Viena um debate público, que em boa medida contribuiu para a divulgação de sua postura epistemológica.

Os pensamentos de Ludwik Fleck estão baseados no coletivo, definido como sendo a unidade social da comunidade de cientistas de um campo determinado do saber, enquanto o estilo de pensamento é conceituado como sendo o conjunto de pressuposições sobre as quais o coletivo de pensamento constrói seu edifício teórico. Desse modo, o estilo de pensamento foi caracterizado como o conjunto de conhecimentos e práticas, concepções, tradições e normas compartilhadas pelos membros do coletivo de pensamento, cabendo-lhe o papel de direcionador do modo de pensar e de agir, possibilitando-lhe uma maneira própria de ver e interagir com o objeto do conhecimento (FLECK, 2010).

Na epistemologia de Ludwik Fleck, destacam-se categorias como: o coletivo de pensamento, o estilo de pensamento, os círculos esotérico e exotérico, as circulações intra e intercoletiva de ideias, a extensão e transformação de estilos de pensamento, instauração e complicações (Fleck, 2010); o círculo esotérico, formado pelos especialistas de uma área do conhecimento e o círculo exotérico, pelos leigos e leigos formados. Podendo os indivíduos pertencer a vários coletivos simultaneamente, atuando como veículos na transmissão de ideias entre eles.

No coletivo de pensamento podem ocorrer dois tipos de circulações, intracoletiva que acontece no interior do coletivo de pensamento, garantindo a extensão do estilo de pensamento, bem como o compartilhamento dos conhecimentos e práticas relativas ao estilo de pensamento vigente, de modo a formar os novos membros do grupo, entretanto a circulação intercoletiva de ideias ocorre entre dois ou mais coletivos de pensamento, contribuindo, de modo significativo, com a transformação do estilo de pensamento, pois “[...] qualquer tráfego intercoletivo de pensamento traz consigo um deslocamento ou uma alteração dos valores de pensamento” (FLECK, 2010).

Ao observar a reconstrução histórica do conceito de sífilis, Fleck (2010) descreveu uma dinâmica, onde o estilo de pensamento ao mesmo tempo em que resiste sofre transformações ao modo de ver, pensar e agir. Essa dinâmica denominou de instauração, extensão e transformação dos estilos de pensamento. Em seus argumentos afirma que as teorias científicas vivem primeiramente a fase clássica, quando todas as ideias estão em conformidade com o pensamento vigente ou com a teoria dominante.

O estilo de pensamento nessa fase acha-se devidamente instaurado e o esforço do coletivo de pensamento é no sentido de desenvolve-lo dominante, fase denominada por Fleck (2010) de extensão do estilo de pensamento. Verifica-se uma ampliação de problemas a investigar. Vale ressaltar que, apesar da tendência à persistência, há um momento em que surgem as “complicações”, as exceções ou os problemas que o estilo de pensamento não consegue resolver. Assim, inicia-se um período de instabilidade e controvérsias, aumentando o debate intra e intercoletivos de pensamento.

Baseado nas ideias do Fleck (2010), este artigo tem por objetivo analisar o estilo de pensamento dos alunos da segunda fase do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública do Campo, sobre *Orbignya* spp Mart., (Família Arecacea) popularmente conhecida como palmeira babaçu.

Material e métodos

A Escola Municipal Cândido Araújo está localizada no Povoado Ponta do Asfalto, às margens da Rodovia BR 153 e pertence ao município de Wanderlândia, TO. Neste estabelecimento são ofertadas atividades educativas para 60 discentes matriculados na primeira e 77 alunos da segunda fase do Ensino fundamental; 11 professores lecionam nesta unidade, atendendo alunos provenientes

das seguintes localidades rurais: Povoado Ponta do Asfalto; Projeto de Assentamento Tucumirim; Fazenda Santa Maria; Fazenda Vale das Lajes; Povoado Brejão; Povoado Caracol; Vila Cearense e demais fazendas da mesma região.

Na presente pesquisa foram avaliados 41 alunos matriculados de 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola do campo. A representação amostral abrangeu 53,2% da comunidade estudantil. O presente estudo faz parte de uma pesquisa quali-quantitativa, que visa por meio de questionários semi estruturados analisar a percepção ambiental dos alunos e verificar os diferentes estilos de pensamento vigentes que caracterizam a palmeira babaçu.

Esta palmeira é nativa do Brasil, pertencente à família botânica Arecaceae, ao gênero *Orbignya* apresenta diferentes espécies, destacando *O. phalerata* e *O. speciosa*, estão presentes nos biomas Cerrado, Amazônia e Mata Atlântica, nos estados das regiões centro-oeste, nordeste, sudeste e norte (LORENZI, 2010).

Em nosso trabalho foi escolhida a palmeira babaçu, por ser um elemento do cotidiano, de presença marcante seja na paisagem natural da região norte do país, quanto em seus subprodutos a partir do coco babaçu, destacando o carvão, o azeite para fins medicinais e alimentícios, bem como o uso de folhas da palmeira para coberturas de casas e de quiosques e do caule do qual pode ser obtido palmito para alimentação humana e a madeira para a elaboração de móveis rústicos (CARRAZZA; ÁVILA; SILVA, 2012; NUNES, 2019).

O questionário aplicado aos alunos teve como questão geradora a associação de cinco imagens relacionadas a palmeira babaçu com as seguintes abordagens ou concepções: individualista, romântica, utilitarista, socioambiental e abrangente, segundo a tabela de categorias representativas da percepção ambiental baseadas nas obras acadêmicas de Reigota (1995), Brügger (1999), Tamaio (2000) e Fontana et al. (2002); a tabela com as abordagens descritivas encontra-se em Malafaia e Rodrigues (2009). O questionamento apresentado aos alunos foi: “Na sua opinião, qual das imagens melhor descreve uma palmeira babaçu?” onde os alunos deveriam assinar somente uma das cinco imagens apresentadas.

Resultados e Discussão

Os resultados evidenciaram que a percepção da palmeira babaçu pelos alunos da escola do campo está associada às concepções individualista e a utilitarista. Nos anos iniciais da segunda fase do ensino fundamental a visão individualista é maior e decresce enquanto o percentual de alunos que apresenta uma visão utilitarista apresentou um crescimento positivo a medida que se “eleva” o ano escolar e aumenta a faixa etária. As idades médias em anos foram 12, 2 para os alunos do 6º. ano, 13,4 para os discentes do 7º. ano; seguida de 13,6 para o 8º. ano e 14.7 para o 9º. ano.

O comportamento decrescente observado das respostas evidenciou que a percepção individualista foi a opção escolhida por 94,12% dos alunos do 6º ano, seguida de 60% dos discentes que estão cursando o 7º ano, 50% para os educandos matriculados no 8º ano e 40% dos alunos que cursam o 9º ano. Enquanto a visão utilitarista apresentou um perfil crescente, ressaltando o aumento expressivo no sétimo ano escolar quando comparado com as respostas obtidas no ano anterior (Tab. 1); as outras categorias romântica, socioambiental e abrangente não foram escolhidas.

Malafaia e Rodrigues (2009) afirmam que a ideia individualista de meio ambiente refere-se estritamente aos aspectos físicos naturais, como a água, o ar, o solo, as rochas, a fauna e a flora, excluindo o ser humano e todas as suas produções. Diferenciando-se da categoria “romântica”, não enaltece a natureza, enquanto a visão utilitarista compreende a natureza como mantenedora de vida

ao homem, compreendendo-a como fonte de recursos para a humanidade. Caracterizando-se como uma visão antropocêntrica.

Tabela 1. Respostas expressas em valores percentuais, por ano escolar para as abordagens individualista, romântica, utilitarista, socioambiental e abrangente sobre a palmeira babaçu pelos alunos da escola do campo, em Wanderlândia, TO.

	Ano escolar			
	6º	7º	8º	9º
Individualista	94,1	60,0	50,0	40,0
Utilitarista	5,9	40,0	50,0	60,0
Romântica	0,0	0,0	0,0	0,0
Socioambiental	0,0	0,0	0,0	0,0
Abrangente	0,0	0,0	0,0	0,0

Analisando os resultados obtidos sobre a percepção dos alunos da escola do campo verificamos a existência de um predomínio da concepção individualista, o que corroborado pela pesquisa de Malafaia e Rodrigues (2009) e também por Costa, Paiva e Figueira (2006) problematizaram a inserção da educação ambiental na prática pedagógica, na visão de alunos dos cursos técnicos integrados do Centro Federal de Ensino técnico (CEFET), no Rio Grande do Norte. A diferença de estilos de pensamento resultantes do presente estudo corrobora com alguns trabalhos que mostram diferentes concepções adotadas por membros de um mesmo coletivo de pensamento como é o caso do trabalho de Delizoicov (1995), que analisou a interação do professor com o Livro Didático de Ciências Naturais no que diz respeito a programas de saúde em que a autora verifica diferentes estilos de pensamento entre os professores participantes.

Os resultados obtidos na pesquisa nos fizeram refletir sobre as respostas: 1) a visão individualista nos remete a pensar que este elemento isolado na paisagem, não apresentando associações com outros, ou seja, nos remete a algo que não faz parte do meio ambiente, nos remete a pensar na “cegueira botânica” (WANDERSEE e SCHUSSLER, 2001) como algo presente em elementos pontuais e do cotidiano, que atinge a todos, independentemente se estão no meio urbano ou rural. 2) a deficiência educacional no ensino de biologia nas escolas, onde um elemento do cotidiano de ampla utilização pela população local não é percebido com as concepções abrangente e sócio ambiental. É necessária a inclusão deste tema nas aulas de diferentes disciplinas, como por exemplos: ciências, geografia e matemática, com o propósito de ofertar aos alunos o conhecimento, mostrando a aplicabilidade, a utilização e obtenção dos subprodutos, a importância da sustentabilidade e da conservação, além do valor cultural e econômico das regiões marcadas pela ocorrência das palmeiras de coco babaçu. 3) a mudança gradual no perfil das respostas obtidas a medida que aumentava a faixa do ano escolar, ou seja a migração da percepção individualista para a utilitarista, provavelmente está associada ao aumento da faixa etária e consequentemente da maturidade dos alunos.

Para Fleck (2010), o conhecimento deriva de uma interação entre o sujeito e o objeto, intercedida por uma dimensão sociocultural estabelecida, por tanto o processo de produção do conhecimento se concretiza na interação do sujeito com o objeto, mediado pelo estilo de pensamento em meio a um coletivo de pensamento.

Na história do pensamento biológico, a transformação de um estilo de pensamento de forma alguma implica na sua imediata extinção, ao contrário, pode permanecer coexistindo com o estilo de pensamento que se instalou em complementação ao anterior. O critério principal não é o tempo

cronológico, provavelmente existe uma temporalidade com os períodos dispostos de forma sequencial na representação das ideias. Porém, o mais importante está na abordagem dos micros e macros contextos e nas condições determinadas pelas condicionantes socioculturais (BERTONI, 2012).

Conclusão

Com os resultados obtidos concluímos que maioria dos alunos participantes da pesquisa apresenta uma visão individualista com relação a percepção ambiental acerca da palmeira babaçu porém, esta visão individualista perde espaço para a utilitarista conforme aumenta o nível de escolaridade e consequentemente a idade dos alunos.

Com relação ao estilo de pensamento observa-se que estes podem variar mesmo estando inseridos em um único coletivo de pensamento, podendo sofrer alterações no decorrer do tempo. O estilo de pensamento como uma das categorias epistemológicas de Ludwik Fleck relaciona o tripé sujeito-objeto-dimensão sociocultural como fatores fundamentais no processo de produção do conhecimento podendo estes fatores sofrerem alterações ao longo do tempo.

Referências

- BARBOSA, L. PEREIRA NETO, A. Ludwik Fleck (1896-1961) e a translação do conhecimento: considerações sobre a genealogia de um conceito. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 41, n. especial, p. 317-329, MAR 2017.
- BERTONI, D. *Gênese e desenvolvimento do conceito vida*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012.
- BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas. 200 p. 1999.
- CARRAZZA, L. R.; ÁVILA, J. C. C.; SILVA, M. L. **Manual Tecnológico de Aproveitamento Integral do Fruto e da folha do Babaçu** - Brasília: ISPN, 2012.
- COSTA, A.P.B., PAIVA, M.S.D., FILGUEIRA, J.M. A inserção da educação ambiental na prática pedagógica: uma análise segundo a visão dos alunos dos cursos técnicos integrados do CEFET-RN. *HOLOS*, v. 22, p. 62-73, 2006.
- DELIZOICOV, N.C. *O professor de Ciências Naturais e o Livro Didático*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1995.
- DELIZOICOV, D.; CASTILHO, N.; CUTOLO, L. R. A.; DA ROS, M. A.; LIMA, A. M. C. Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial fleckiano. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.19, n. especial, 2002.
- II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Disponível em <<http://www.nutes.ufjf.br/abrapec/iienpec/Dados/trabalhos/A10.pdf>>. Acesso em 27 dez.2019
- FLECK, L. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte-BRA: Fabrefactum. 224 pp. 2010.
- FONTANA, K. B., GOEDERT, L., KLEIN, E. B., ARAÚJO, L. A. O. 2002. A concepção de meio ambiente de alunos do curso de pedagogia a distância e a importância da mediação tecnológica - dificuldades e perspectivas. Disponível em: <http://sistemas.virtual.udesc.br/html/artigos_professores/profs_ema.doc>. Acesso em: 25 set. 2019.
- LORENZETTI, L. *Estilos de pensamento em educação ambiental: uma análise a partir das dissertações e teses*. 2008. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), UFSC, Florianópolis, SC.
- LORENZETTI, L.; MUENCHEN, C.; SLOGO, I. I. P. **A contribuição epistemológica de ludwik fleck na produção acadêmica em educação em Ciências**. 13 f. 2013 Monografia (Especialização) - Curso de Pós-graduação em Ciências, UFSM, Chapecó. 2012.
- LORENZI, H. *Flora brasileira Lorenzi: Arecaceae (palmeiras)*. 1 ed. São Paulo: Nova Odessa, 2010, 367p.

MALAFAIA, G.; RODRIGUES, A, S, L. Percepção ambiental de jovens e adultos de uma escola municipal de ensino fundamental. **Revista Brasileira de Biociências, Porto Alegre.** v.7, n.3 Porto Alegre, 2019.

NUNES, P. C. Babaçu: criatividade, nutrição e tradição./ Paulo César Nunes, et al.

Juruena - MT: ADERJUR/ Editora Sustentável, 2019. 28p.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, 88 p. 1995.

TAMAIO, I. 2000. **A mediação do professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de Educação Ambiental na Serra da Cantareira e Favela do Flamengo/São Paulo.** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Campinas, São Paulo.

SALATINO, A.; BUCKERIDGE, M. "Mas de que te serve saber botânica?" **Revista Estudos Avançados** v.30, n.87, p. 177-196. Mai./Ago. 2016.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Towards a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, v. 47, n. 1, p. 2-9, Mar. 2001.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS *VERSUS* ENSINO MÉDIO REGULAR: COMO ESSAS TURMAS PERCEBEM A FÍSICA ENSINADA

Raimundo Wilson Brandão da Silva⁴⁶

José Alves Pessoa Neto⁴⁷

Nilo Maurício Sotomayor Choque⁴⁸

Alexsandro Silvestre da Rocha⁴⁹

Resumo

Comparamos o desempenho em Física de alunos do Ensino Médio Regular com Jovens e Adultos através das observações docentes em aula com posteriores questionamentos oral sobre Termologia. Constatou-se a diferença comportamental, com jovens e adultos comprometidos com a atividade e os alunos do ensino regular indisciplinados. Mesmo com rebeldia, os estudantes regulares absorveram a matéria e os jovens e adultos equipararam-se aos estudantes regulares apenas em questões relacionadas ao cotidiano, como escalas termométricas utilizadas no Brasil (Graus Celsius) e equivocando-se em questões sem vínculo diário (como escala Kelvin). Portanto, a Física ensinada deve explorar os efeitos vivenciados pelos alunos.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Médio Regular. Física.

Abstract

We compared the performance in Physics of Regular High School students with Youth and Adults through teaching observations in class with later oral questions about Thermology. Behavioral differences were found, with young people and adults committed to the activity and undisciplined regular students. Even with rebellion, regular students absorbed the subject and young people and adults equated with regular students only in everyday issues, such as thermometric scales used in Brazil (Degrees Celsius) and mistaken in questions with no daily link (such as scale). Kelvin). Therefore, the physics taught must explore the effects experienced by the students.

Keywords: Youth and Adult Education. Regular High School. Physics.

Introdução

Lecionar no Ensino Médio Regular (EMR) é um grande desafio aos professores, pois atinge estudantes entre 15 e 17 anos, uma faixa etária onde a indisciplina e o desinteresse pelas aulas estão presentes (CAVALCANTE, 2004). Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) os obstáculos são outros, pois esta modalidade é direcionada aos jovens, adultos e idosos, ou seja, este público possui uma diferença etária significativa, incorporando em suas turmas estudantes adolescentes (a partir de 15 anos) até os anciãos (pois não há limite final de idade). Essa especificidade etária traz conflitos de interesses, motivações e atitudes, produzindo uma complexidade nas práticas pedagógicas (OLIVEIRA, 2004).

⁴⁶ Aluno do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física. Universidade Federal do Tocantins – UFT

⁴⁷ Aluno do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física

Universidade Federal do Tocantins – UFT

⁴⁸ Professor do Nacional Profissional em Ensino de Física– UFT. Doutor em Física pela Universidade de São Paulo.

⁴⁹ Professor do Nacional Profissional em Ensino de Física – UFT. Doutor em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006) e Pós-doutor em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007).

Ensinar Física, além dos desafios mencionados no parágrafo anterior, ainda esbarra na falta de interesse dos alunos por essa disciplina e na ausência de ambiente laboratorial nas escolas, impedindo (ou restringindo) a exposição dos fenômenos físicos por meio da experimentação. Alunos do EMR relatam que a Física é monótona e pouco atrativa, pois é uma disciplina conteudista e baseada em cálculos, com pouca ou nenhuma experimentação (CASTRO, 2017). Por tanto, associar o que é visto em sala de aula com algo concreto é fundamental, ou seja, possibilitar ao aluno relacionar a matéria estudada com seu cotidiano facilita a compreensão do conteúdo.

Ao ensinar Física para Jovens e Adultos o desafio se torna maior, pois o público alvo “teria” uma maior dificuldade em associar o que está sendo visto em sala de aula com exemplos do dia a dia, bem como a influência de fatores externos:

É preciso que a sociedade compreenda que alunos de EJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros. E que tais questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade. Mister se faz evidenciar que a EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida. Sabe-se que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É papel do professor, especialmente do professor que atua na EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade diária. Enfim, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional. (LOPES E SOUZA, 2010, p.02).

Outro fator que afeta o desenvolvimentos de conteúdos de Física no EJA em relação ao EMR, é o tempo disponível em cada aula, pois o período de duração de aula na Educação de Jovens e Adultos é inferior ao Ensino Médio Regular. Krummenauer, Costa e Silveira dizem que,

“o ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer estratégias diferenciadas das utilizadas no ensino regular, pois além das características peculiares dos estudantes dessa modalidade. O período de tempo disponível é muito reduzido, havendo também a necessidade de revisar conhecimentos básicos do ensino fundamental” (KRUMMENAUER, COSTA E SILVEIRA, 2010, p. 70).

Ou seja, além de um tempo insuficiente para passar o conteúdo da matéria, parte desse momento deverá ser utilizado para revisar os conhecimentos básicos do ensino fundamental, diminuído ainda mais o período de abordagem da Física.

O que se observa, é que os alunos que frequentam turmas de EJA são pessoas que não tiveram chance de estudar enquanto crianças, ou abandonaram os estudos por motivos diversos. Nota-se que a Educação de Jovens e Adultos propiciou um intenso movimento de pessoas voltando à sala de aula. Aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade considerada apropriada, ou que por algum motivo abandonaram a escola antes de terminar a educação básica, estão procurando as instituições escolares para terminar seus estudos (MUENCHEN E AULER, 2007).

Como supracitado, a maneira de passar os conteúdos aos alunos da Educação de Jovens e Adultos é de certa forma diferente da feita com alunos do Ensino Médio Regular, pois até mesmo a linguagem a ser utilizada é diferente para ambos os públicos. Como afirma Espíndola e Moreira (2006) devemos sempre partir do princípio de que os alunos jovens e adultos conhecem muitos assuntos, então iniciar a atividades sempre com uma conversa informal é necessário, pois assim o educador começa a conhecer os interesses dos alunos e com isto tem uma ideia dos seus conhecimentos prévios, o que facilitaria o andamento das aulas seguintes, com melhor aproveitamento.

Entre tanto, por mais que a Física seja uma ciência exata, a educação não é, pois o processo de aprendizagem envolve um fator inconsistente, pessoas. Como defendem Moreira e Masini (2001), além da metodologia adotada e ao material empregado, a aprendizagem acontece quando o ensino está associado ao interesse do aluno, e esta dedicação humana está atrelada as culturas sociais, tornando a educação escolar peculiar, ou seja, o regionalismo atua fortemente no ambiente escolar.

Portanto, estudos sobre educação é muito amplo e está sempre em ascensão. A importância desta temática é indiscutível, inclusive a formação escolar dos indivíduos está relacionada diretamente com o Índice de Desenvolvimento Humano (Brasil, 2010). Para CURY (2008), “a Educação Infantil é à base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes”. Em relação ao EJA, Gama (2015) surge que esta linha educacional possui “função de resgate social, de sujeitos à margem do sistema de ensino, garantindo-lhes o direito a educação, consolidando-se assim como campo específico de conhecimento e de direito”.

Diante do exposto, aplicar aulas expositivas de Física, com conteúdos iguais para alunos do Ensino Regular e de Jovens e Adultos nas escolas do Tocantins é algo significativo, pois estudos sobre ensino de Física no Estado ainda é insipiente e qualquer contribuição neste tema é sempre bem-vinda.

Procedimentos Metodológicos

Objetivou-se aplicar atividades similares com foco em Física em uma turma regular e outra que atende jovens e adultos, questionar os alunos sobre o tema estudado e comparar os resultados. Apresentou-se aos alunos o assunto Termologia (componente curricular), contendo conceitos de Temperatura, Calor, Escalas Termométricas e Suas Relações, estes desenvolvidos em duas aulas de 40 minutos cada, sendo uma expositiva e outra propondo questionamentos, nas quais os alunos precisariam colocar em pratica os conhecimentos adquiridos, com posterior acompanhamento docente (observações).

O tema Termologia (componente curricular) foi escolhido por tratar-se de matéria cotidiana, ou seja, seus conceitos estão presentes no “dia a dia” das pessoas por meio de notícias sobre previsão do tempo, equipamentos de medida domésticos (como termômetros), aquecimento e resfriamento de alimentos, sensação térmica, entre outros.

A análise comparativa das turmas do EMR (Grupo 1) e EJA (Grupo 2) foi realizada em duas escolas, uma localizadas nas cidades de Riachinho-TO e outra no município de Araguaína-TO, respectivamente. Os questionamentos aplicados aos Grupos 1 e 2 podem ser vistos no Quadro 1, apresentado em sequência.

QUADRO 1. Questões de Termologia simples direcionadas aos estudantes do EMR e EJA.

Questionamentos
1 - A escala utilizada para medir a temperatura no Brasil é graduada em?
2 - Existe uma temperatura na qual é conhecida como zero absoluto, essa temperatura se encontra graduada em que escala?
3 - Um corpo se encontra à temperatura de 27 C. Qual o valor dessa temperatura na escala Kelvin?
4 - Diz-se que um sistema formado por dois corpos esta em equilíbrio térmico, quando os corpos têm as mesmas:

Fonte: Desenvolvido pelos Autores, 2019.

Como pode ser visto no Quadro 1, direcionamos apenas quatro questões simples sobre Física Térmica, duas diretamente ligadas ao cotidiano dos alunos (Pergunta 1 e 4), e duas envolvendo temas “acadêmicos”, como o Zero Absoluto (questão 2) e conversão de unidades (questão 3).

Ressalta-se que os questionamentos orais foram feitos pelos professores diretamente aos alunos, por tanto, buscamos expor os dados de forma qualitativa, sempre narrando às observações docentes e sem tratar os indivíduos como números. Estes resultados são apresentados no tópico seguinte.

Resultados da pesquisa

Após o término da exposição dos temas propostos, o professor iniciou questionamentos aos alunos, observando as respostas orais geradas pelos grupos e tomando nota das explanações. Posteriormente comparou-se o grau de acerto entre os grupos, simbolizando =, > ou <, para indicar igualdade (ou similaridade), maior ou menor, respectivamente. O Quadro 2 apresenta o comparativo entre a turma do EMR (Grupo 1) e a do EJA (Grupo 2).

QUADRO 2. Comparação de afirmativas corretas.

1 - A escala utilizada para medir a temperatura no Brasil é graduada em?		
Grupo 1	=	Grupo 2
2 - Existe uma temperatura na qual é conhecida como zero absoluto, essa temperatura se encontra graduada em que escala?		
Grupo 1	>	Grupo 2
3 - Um corpo se encontra à temperatura de 27 C. Qual o valor dessa temperatura na escala Kelvin é?		
Grupo 1	>	Grupo 2
4 - Diz-se que um sistema formado por dois corpos esta em equilíbrio térmico, quando os corpos têm as mesmas:		
Grupo 1	=	Grupo 2

Fonte: Desenvolvido pelos Autores, 2019.

Em um olhar geral do Quadro 2, percebe-se que os alunos do EMR (Grupo 1) possuem um entendimento igual ou superior ao Grupo 2 (EJA). Quando tratamos de assuntos com relação direta ao cotidiano das pessoas o conhecimento é similar (perguntas 1 e 4), mas ao questionarmos (2 e 3) temas com pouco uso habitual para os brasileiros, como a escala Kelvin, o Grupo 1 alcança um desempenho melhor.

Ao analisarmos atentamente as observações docentes, temos os seguintes relatos:

- Quando questionados sobre a escala termométrica empregada no Brasil (Quadro 1, Pergunta 1), basicamente todos os alunos dos grupos 1 (EMR) e 2 (EJA), responderam escalar Celsius, com uma pequena quantidade argüindo, “o que é essa medida?”.

- Ao serem perguntados sobre o Zero Absoluto e em qual escala termométrica este é tratado (Quadro 1, Pergunta 2), o Grupo 1, que composto pela turma regular obteve um bom resultado,

porém na turma de Educação de Jovens e Adultos (Grupo 2) ficou longe do esperado, pois a maior parte da turma respondeu que desconhece o Zero Absoluto ou respondeu escala Celsius.

- O terceiro questionamento (Quadro 1, Pergunta 3) era um problema simples de conversão de unidades térmicas, de graus Celsius para Kelvin (Um corpo se encontra à temperatura de 27 C. O valor dessa temperatura na escala Kelvin é?). Neste momento pretendia-se observar o grau de compreensão dos alunos com as formulas utilizadas para realizar a conversão de valores de uma escala para outra. Nesse caso os alunos do ensino regular (Grupo 1) conseguiram obter um resultado satisfatório, mesmo com alguns destes não conseguindo chegar ao valor correto, isso quando comparados aos alunos do Grupo 2, pois apenas uma pequena parte deste grupo conseguiu responder corretamente, tendo a maioria desenvolvendo cálculos incorretos e alguns não chegaram a desenvolver o problema.

- Ao serem questionados sobre o significado de um sistema formado por dois corpos e em equilíbrio térmico, observou-se que os respondentes (EMR e EJA) se saíram bem, onde a maioria dos questionados rebateram de forma correta.

Em suma, os estudantes matriculados na rede regular de ensino conseguiram assimilar melhor o conteúdo ministrado na aula expositiva, já na modalidade para jovens e adultos, a vivência do indivíduo foi predominante sobre o assunto trabalhado em aula, ou seja, foi melhor compreendido e respondido quando o tema tratado teve maior penetração na vida cotidiana do aluno.

Observou-se ainda a diferença comportamental entre as categorias, onde os alunos do ensino regular, mesmo com desempenho superior no comparativo, necessitam de um controle mais intenso, pois a indisciplina inerente a idade gera conversas paralelas e brincadeiras durante as aulas. Já os estudantes na modalidade EJA utilizam melhor seu tempo em sala de aula, dedicando-se mais nas atividades acadêmicas.

Estas diferenças são claras constatações da maturidade humana, a rebeldia juvenil em contraste com a experiência de vida, ou seja, a inquietude misturada com o “despertar para vida” comparada com a serenidade e experiências adquiridas.

Apontamentos finais

A busca incessante para compreender os processos educacionais transforma esta temática em parte fundamental da ciência, mas diferente de campos científicos de equidade global, a educação deve ser estudada levando em consideração as características socioculturais dos indivíduos e das comunidades aos quais estes estão inseridos.

Os resultados deste trabalho evidenciam esta narrativa, sendo muitos os fatores que diferem na abordagem de conteúdos para alunos de EMR e EJA, a juventude confrontada com a experiência, a responsabilidade de uma vida adulta contra a “despreocupação” juvenil, o tempo dedicado ao estudo, as experiências de vida, o trabalho diário fundamental para o sustento individual e familiar, entre outros fatores que influenciam a disparidade entre as modalidades de ensino.

Os alunos da educação de jovens e adultos possuem uma responsabilidade diária mais elevada, quando comparada com alunos do ensino regular, pois a maioria dos estudantes relatou que trabalham durante o dia, possuem filhos e têm afazeres de casa, muito diferente dos estudantes regulares, onde sua maioria realiza apenas atividades escolares. Esses podem não ser os únicos motivos para um desempenho comparativo inferior, porém o cansaço físico e mental interfere claramente no aprendizado.

Contudo, ficou evidente que os alunos do EJA baseiam-se os estudos em suas experiências de vida, como pode ser constatado nas respostas e perguntas envolvendo uma unidade termométrica empregada no Brasil (Questões 1 e 4), com maior dificuldade em responder questões contemplando assuntos não vivenciados (caso do Zero Absoluto e conversão para escala Kelvin).

Mediante os resultados, espera-se que o professor de Física, ao ensinar uma turma do EJA, relacione os componentes curriculares desta disciplina com a Física existente no cotidiano das pessoas, aplicando a elas problemas e situações vivenciadas, gerando empatia aos seus alunos.

Referências

- BRASIL. (2010). Censo Populacional. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html> Acesso em: 19 jun. 2018.
- CASTRO, Fabio de. Escassez de Laboratórios de Ciências nas Escolas Brasileiras Limita Interesse dos Alunos pela Física. Revista Educação. Edição 239, 2017. Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/escassez-de-laboratorios-de-ciencias-nas-escolas-brasileiras-limita-interesse-dos-alunos-pela-fisica/> Acesso em: 29 Mai. 2017.
- CAVALCANTE, Meire. Adolescentes - Entender a Cabeça dessa Turma é a Chave para Obter um Bom Aprendizado. Nova Escola. 2004. Seção Gestão Escolar Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/408/adolescentes-entender-a-cabeça-dessa-turma-e-a-chave-para-obter-um-bom-aprendizado>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- MUENCHEN, Cristiane; AULER, Décio. Abordagem temática: desafios na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Vol. 7 N°3, 2007.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008
- GAMA, Aline Constalonga. O Ensino de Física na EJA: Uma Proposta com Foco na Utilização de Atividades Experimentais Demonstrativas – Um Exemplo no Estudo da Hidrostática. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física - Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015.
- ESPÍNDOLA, Karen; MOREIRA, Marco Antônio. Relato de uma experiência didática: ensinar física com os projetos didáticos na EJA, estudo de um caso. Instituto de física – UFRGS – Campus do vale, Porto Alegre, RS – Brasil. 2015.
- LOPES, Selva Paraguassu.; SOUZA, Lusia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia?. Revista Alfabetização Solidária (Alfasol), São Paulo, v. 5, 2005.
- MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elce Aparecida Fortes Salzano. Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro Editora, 2001, 111 p.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. Revista de Alfabetização solidária, São Paulo: Unimarço, v. 4, n. 4. p. 59-74, 2004.
- KRUMMENAUER, Wilson Leandro; COSTA, Sayonara Salvador Cabral da; SILVEIRA, Fernando Lang da. Uma experiência de ensino de física contextualizada para a educação de jovens e adultos. Revista Ensaio v. 12, n° 02, p.69-82. 2010. Belo Horizonte, MG.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020