

*humanidades*  
**REFLEXÕES E AÇÕES**

**Franco Nero Antunes Soares**  
**Janine Bendorovicz Trevisan**  
organizadores

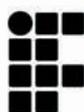


**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Sul

*humanidades*  
**REFLEXÕES E AÇÕES**

*humanidades*  
**REFLEXÕES E AÇÕES**

**Franco Nero Antunes Soares**  
**Janine Bendorovicz Trevisan**  
organizadores



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Sul



**INSTITUTO  
FEDERAL**

Rio Grande  
do Sul

**Reitor**

Júlio Xandro Heck

**Pró-reitora de Administração**

Tatiana Weber

**Pró-reitor de Desenvolvimento Institucional**

Amilton de Moura Figueiredo

**Pró-reitor de Ensino**

Lucas Coradini

**Pró-reitora de Extensão**

Marlova Benedetti

**Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação**

Eduardo Giroto

**njepeCH**  
IFRS BENTO GONÇALVES

**NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO,  
PESQUISA E EXTENSÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS**  
Instituto Federal do Rio Grande do Sul *campus* Bento Gonçalves

**Organização**

Franco Nero Antunes Soares  
Janine Bendorovicz Trevisan

**Revisão**

Flávio Ilha

**Capa e diagramação**

Franco Nero Antunes Soares



# SUMÁRIO

	<b>Prefácio</b>	01
	<b>Apresentação</b>	03
1	<b>Aprimorando o ensino de Sociologia para adolescentes: relato de um projeto de ensino</b> <i>Janine Bendorovicz Trevisan, Jonathan Henriques do Amaral, Camile Glanert Tecchio, Guilherme Girelli, Mariana Subre Schneider, Débora Dall'Agnol Dal Piva, Bruna Vanazzzi, Juan Farias, Laura Framia Ferri, Maria Luíza Lopes de Oliveira, Tiago Zappaz</i>	09
2	<b>A aplicação de círculos de construção de paz como estratégia para as aulas remotas de Educação Física no técnico integrado ao Ensino Médio do IFRS - campus Bento Gonçalves</b> <i>Cibele Alves dos Santos</i>	23
3	<b>Alteridade e voluntariado em tempos de epidemia: o Projeto COMpaixão do IFRS-BG em questão</b> <i>Onorato Fagherazzzi, Carlos José de Azevedo Machado, Isadora Finoketti Malicbeski, Yasmin de Paula</i>	35
4	<b>Feminismo negro e ensino de História: possibilidades didáticas</b> <i>Leticia Schneider Ferreira, Robert Reiziger de Melo Rodrigues</i>	47
5	<b>As interlocuções entre educação e neurociências e as críticas ao reducionismo e determinismo biológicos</b> <i>Jonathan Henriques do Amaral</i>	59
6	<b>O uso ou desuso de EPIs na aplicação de agrotóxico na videira</b> <i>Paulo Roberto Wünsch, Luis Carlos Diel Rupp, Marcus André Kurtz Almança</i>	71
7	<b>O que é explicar um texto filosófico?</b> <i>Franco Nero Antunes Soares</i>	83
8	<b>O materialismo humeano no <i>Da imortalidade da alma</i></b> <i>Lorenza Pabst Botton</i>	105
9	<b>A moralidade do aborto segundo Judith Jarvis Thomson</b> <i>Bruna de Souza Vanazzzi</i>	111
10	<b>Identidades sociais entre os estudantes do Ensino Médio do campus Bento Gonçalves do IFRS: gênero, religiosidade e participação política</b> <i>Janine Bendorovicz Trevisan, Aline Mara Agostini Richetti, Mariana Subre Schneider, Rayana Richter, Eloísa Rachele Silveira</i>	117
11	<b>Religião, gênero e política no Brasil: o caso do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos</b> <i>Janine Bendorovicz Trevisan, Eduarda Demarbi</i>	131



# PREFÁCIO

Ao ser convidado para escrever o prefácio de *Humanidades: reflexões e ações*, aceitei o desafio pela honra do convite, com consciência da responsabilidade de registrar não somente uma impressão particular a esta obra, mas, também, expressar o sentimento de gratidão da nossa comunidade por esta admirável iniciativa. O conjunto dos textos que compõem este livro se constitui em uma proposta de contribuição educacional que busca ampliar e qualificar a compreensão da educação profissional e tecnológica. É uma base importante para a formação integral, alicerçada na formação científica e humanística. A reunião de resultados e reflexões oriundas de atividades vinculadas a projetos de ensino, pesquisa e extensão realizados no *campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) certamente será uma fonte valiosíssima para subsidiar debates e estimular a realização de novas ações multidisciplinares e transversais. Por compreender o significado deste material para os organizadores, para os autores e, sobretudo, para a nossa comunidade acadêmica, ver esta obra gestada com tanta competência, dedicação e cuidado, nos deixa cada vez mais orgulhosos das nossas potencialidades, das nossas realizações e, sobretudo, da nossa capacidade de transformação pela educação. Registro os cumprimentos e os agradecimentos da comunidade do *campus* Bento Gonçalves ao Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (NIEPECH), pela qualidade e seriedade na condução de tantos trabalhos que, sem dúvida, convidam a nossa comunidade a refletir e agir, fundamentalmente, no caminho do conhecimento, do respeito e da tolerância nas relações humanas.

*Rodrigo Otávio Câmara Monteiro*

Diretor-Geral do *campus* Bento Gonçalves  
Instituto Federal do Rio Grande do Sul



# APRESENTAÇÃO

O Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (NIEPECH) do *campus* Bento Gonçalves tem o orgulho de apresentar ao público em geral, e à comunidade acadêmica do IFRS em particular, um conjunto de textos que surgiu como resultado das reflexões produzidas por estudantes, professoras e professores do IFRS *campus* Bento Gonçalves. Todos os textos são de autoria de membros do NIEPECH ou de estudantes e demais docentes ligados aos projetos de pesquisa, ensino e extensão coordenados ou desenvolvidos por esses membros.

O NIEPECH foi criado pela portaria N° 550, de 29 de novembro de 2016, assinada pela professora Soeni Bellé, Diretora Geral do *campus* Bento Gonçalves à época. A portaria finalmente deu *status* institucional a um movimento idealizado alguns anos antes por três docentes do *campus*, as professoras Leticia Schneider Ferreira e Janine Bendorovicz Trevisan, das áreas de História e Sociologia, respectivamente, e o professor Franco Nero Antunes Soares, da área de Filosofia. Esse movimento surgiu inicialmente da percepção de que era necessário articular as demandas e as ações das áreas das Ciências Humanas no *campus* Bento Gonçalves. Em sua primeira portaria, o NIEPECH era composto por 12 servidores, entre os quais o professor Franco Soares, como presidente, e a técnica em assuntos educacionais, Adriana Romero Lopes, como secretária. Atualmente, 23 servidores participam do NIEPECH tendo a professora Janine Trevisan como presidenta e o professor Franco Soares como secretário.

A publicação deste livro vai ao encontro da finalidade geral dos NIEPEs do *campus* Bento Gonçalves, a saber, segundo o Artigo 11 de seu Regimento Geral, “propor, discutir, avaliar, apoiar e integrar o trabalho pedagógico e a elaboração de projetos de ensino, pesquisa e ações de extensão, desenvolvidos pelos núcleos, promovendo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade no âmbito dos cursos de Ensino Médio e Superior oferecidos pelo IFRS – *campus* Bento Gonçalves”.

No primeiro capítulo, *Aprimorando o ensino de Sociologia para adolescentes: relato de um projeto de ensino*, os docentes Janine Trevisan e Jonathan Amaral, juntamente com os estudantes participantes, apresentam uma síntese do projeto mencionado no título, descrevendo seu desenvolvimento desde a

primeira edição, em 2017, às modificações e aprimoramento pelos quais o projeto passou, além de depoimentos dos bolsistas participantes nos três anos de execução. Segundo os autores, o projeto *Ensino de sociologia para adolescentes* vem crescendo e ganhando maior visibilidade no *campus* desde sua criação, promovendo o maior interesse dos estudantes por essa área do conhecimento.

A professora Cibele Alves dos Santos, no segundo capítulo, intitulado *A aplicação de círculos de construção de paz como estratégia para as aulas remotas de Educação Física no técnico integrado ao ensino médio do IFRS - campus Bento Gonçalves*, reflete sobre as restrições impostas pela pandemia da Covid-19 e a experiência de adaptar a metodologia dos *círculos de construção de paz* para o formato remoto. Segundo Cibele, aspectos positivos foram observados, como o estímulo da participação por meio de comunicação não-violenta, a criação e o estreitamento de vínculos e o encorajamento à manifestação de emoções e de sentimentos pelos estudantes participantes.

No terceiro capítulo, intitulado *Alteridade e voluntariado em tempos de epidemia: o Projeto COMpaixão do IFRS-BG em questão*, o professor Onorato Fagherazzi *et al.* apresenta os fundamentos éticos do projeto de extensão “COMpaixão”, criado em 2016 e em funcionamento até hoje. Segundo o professor Onorato, o voluntariado auxilia na descoberta, na compreensão e no cultivo da alteridade, elemento filosófico necessário para superarmos o egoísmo presente nas sociedades capitalistas contemporâneas. Assim, mesmo no atual momento, no qual uma pandemia isola fisicamente as pessoas, evitando o contato humano tão dignificado pelo filósofo Levinás, o projeto “COMpaixão” segue realizando suas atividades e estabelecendo relações afetivas e solidárias por meios virtuais.

No capítulo 4, denominado *Feminismo negro e ensino de História: possibilidades didáticas*, a professora Leticia Ferreira, juntamente com o estudante Robert Rodrigues, refletem sobre a questão das relações entre o ensino de História e o feminismo negro, demonstrando a urgência de abordar as mulheres negras na história para promover um sentimento de identidade e pertencimento entre as alunas. Em um primeiro momento, o artigo reflete sobre a questão do feminino e da história das mulheres, referindo a invisibilidade das mesmas ao longo da história, e das mulheres negras em particular. Por fim, são apresentadas propostas didáticas, como o uso de jogos, para trabalhar esses temas com os estudantes, permitindo uma aprendizagem lúdica e significativa.

O capítulo 5 trata de um tema atualíssimo na área da Educação, segundo a perspectiva de seu autor, o professor Jonathan do Amaral. O artigo, intitulado *As interlocuções entre educação e neurociências e as críticas ao reducionismo e determinismo biológicos*, tem como objetivo principal mostrar que as críticas baseadas na atribuição de um determinismo genético ou de um reducionismo biológico às aproximações neurocientíficas da educação se equivocam fundamentalmente por não levarem em consideração as posições dos pesquisadores da área. Para defender sua posição, o professor Jonathan expõe e discute os dados de sua pesquisa de doutoramento, coletados por meio de pesquisas e da análise bibliográfica. Por fim, o autor admite que é possível levantar-se objeções a essa tendência neuropedagógica, mas sob outras bases.

No sexto capítulo, os professores Paulo Roberto Wünsch, Luis Carlos Diel Rupp e Marcus André Kurtz Almança debatem sobre um tema fundamental na produção agrícola: *O uso ou desuso de EPIs na aplicação de agrotóxico na videira*. No texto, os autores analisam a utilização (ou não) de equipamentos de proteção individual entre os trabalhadores na aplicação de agrotóxicos na videira. Segundo os autores, a naturalização da utilização de agrotóxicos entre os trabalhadores contribui para invisibilizar os riscos no manuseio do produto.

No capítulo 7, o professor Franco Soares apresenta o que considera serem sugestões para a prática da explicação de textos filosóficos. O objetivo do ensaio intitulado *O que é explicar um texto filosófico?* é oferecer elementos para que estudantes e professores e professoras de Filosofia possam refletir tanto sobre a especificidade da prática de pesquisa em seu componente curricular quanto sobre a relação de compreensão de um texto filosófico. O texto aqui apresentado é uma reformulação do material paradidático utilizado pelo professor com os bolsistas de seus projetos de pesquisa. Apesar da ênfase para a pesquisa em Filosofia no Ensino Médio, o texto pode ser útil também para professores e estudantes de outras disciplinas.

Nos capítulos 8 e 9, duas estudantes do Ensino Médio do *campus* Bento Gonçalves, Lorenza Botton e Bruna Vanazzi, apresentam dois exemplos de produção de explicações cuidadosas de textos filosóficos. Lorenza Botton é estudante do terceiro ano do Curso Técnico em Viticultura e Enologia e, em seu texto, apresenta o que ela considera ser a posição “materialista” presente no ensaio *Da imortalidade da alma*, escrito pelo filósofo escocês David Hume. Segundo Botton, no texto *O materialismo humeano no Da imortalidade da alma*, Hume teria defendido em seu ensaio póstumo que os argumentos

“metafísicos” e “morais” sobre a imortalidade da alma não são suficientes para superar a força dos argumentos extraídos da observação da natureza em favor do materialismo e da negação de uma vida mental individual após a dissolução do corpo físico. Por sua vez, Bruna Vanazzi, aluna do segundo ano do Curso Técnico em Meio Ambiente, apresenta no texto *A moralidade do aborto segundo Judith Jarvis Thomson* o que ela considera ser a estrutura argumentativa principal do clássico artigo sobre bioética *Em defesa do aborto*, publicado em 1971 pela filósofa estadunidense Judith Jarvis Thomson. Esse artigo tornou-se central às discussões filosóficas contemporâneas sobre o aborto na medida em que Thomson assume para fins argumentativos a premissa geralmente adotada pela posição contrária ao aborto, a saber, de que o feto é uma pessoa desde o momento da concepção, para defender que, como Vanazzi mostra em sua exposição, mesmo se essa premissa for verdadeira, se levarmos em conta o direito da mãe ao uso de seu corpo, há casos em que o aborto é moralmente admissível.

No décimo capítulo, a professora Janine Trevisan, juntamente com as estudantes Aline Richetti, Mariana Schneider, Rayana Richter e Eloísa Rachele Silveira, apresentam alguns resultados da pesquisa desenvolvida durante o período de 2016 a 2019. A pesquisa, intitulada *Identidades sociais entre os estudantes do Ensino Médio do campus Bento Gonçalves do IFRS: gênero, religiosidade e participação política*, buscou identificar aspectos relevantes na constituição identitária dos jovens estudantes do *campus*. A experiência, para além de realizar um estudo quantitativo, qualitativo e longitudinal, oportunizou às estudantes envolvidas o aprendizado prático do fazer científico, que foi reconhecido através da premiação como destaque no 4º Salão de Pesquisa, Extensão e Ensino do IFRS em 2019.

No último capítulo, a professora Janine Trevisan, em coautoria com a estudante Eduarda Demarchi, reflete acerca de uma temática bastante atual no cenário político brasileiro: a participação de evangélicos pentecostais na esfera pública do país. O artigo, intitulado *Religião, gênero e política no Brasil: o caso do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*, dá seguimento à pesquisa de doutorado da professora Janine e analisa esse ministério em específico trazendo, no entanto, o histórico do ativismo político religioso desde o período da redemocratização do país, quando inicia-se a atuação política desse segmento religioso.

Este livro foi produzido com auxílio do Edital IFRS N° 36/2020. Espera-se que a sua publicação, além de dar visibilidade aos projetos e

reflexões dos autores docentes e estudantes, subsidie debates, oportunize reflexões e estimule a realização de projetos tanto por parte dos integrantes do NIEPECH quanto pela comunidade acadêmica como um todo; desse modo, passaríamos de reflexões a ações, como sugere o título desta publicação.

*Franco Nero Antunes Soares*

Professor do IFRS-BG

*Janine Bendorovicz Trevisan*

Professora do IFRS-BG

## **Aprimorando o ensino de Sociologia para adolescentes: relato de um projeto de ensino**

*Janine Bendorovicz Trevisan<sup>1</sup>, Jonathan Henriques do Amaral<sup>1</sup>,  
Camile Glanert Tecchio<sup>2</sup>, Guilberme Girelli<sup>3</sup>, Mariana Subre Schneider<sup>4</sup>,  
Débora Dall'Agnol Dal Piva<sup>5</sup>, Bruna de Souza Vanazzzi<sup>6</sup>, Laura Framia Ferri<sup>7</sup>,  
Juan Alexandre Pereira Farias<sup>8</sup>, Maria Luíza Lopes de Oliveira<sup>8</sup>, Tiago Zappaz<sup>8</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

A necessidade de auxiliar jovens estudantes de Ensino Médio a se aproximarem da Sociologia e, a partir dela, refletirem sobre suas realidades concretas e a sociedade em que estão inseridos constituiu a principal motivação para criar um projeto de ensino voltado à docência da Sociologia para adolescentes.

Por força do regime militar vigente no país em 1971, a disciplina de Sociologia foi excluída dos currículos escolares do então 2º grau, retornando como obrigatória no Ensino Médio somente em 2008. Durante esses quase 40 anos, o ensino da disciplina esteve restrito à seriedade dos currículos

---

<sup>1</sup> Docente EBIT do IFRS *campus* Bento Gonçalves na área de Sociologia.

<sup>2</sup> Egressa do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFRS *campus* Bento Gonçalves.

<sup>3</sup> Egresso do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFRS *campus* Bento Gonçalves. Graduando em Análise e Desenvolvimento de Sistemas na FSG - Centro Universitário da Serra Gaúcha.

<sup>4</sup> Egressa do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFRS *campus* Bento Gonçalves. Graduanda em Relações Internacionais na UNIVATES.

<sup>5</sup> Discente do terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS *campus* Bento Gonçalves.

<sup>6</sup> Discente do segundo ano do Curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio do IFRS *campus* Bento Gonçalves.

<sup>7</sup> Discente do segundo ano do Curso Técnico em Viticultura e Enologia integrado ao Ensino Médio do IFRS *campus* Bento Gonçalves.

<sup>8</sup> Discente do segundo ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS *campus* Bento Gonçalves.

universitários. No novo contexto, porém, a oferta de materiais didático-pedagógicos adequados para o ensino da Sociologia para adolescentes era ainda incipiente. Uma série de livros e materiais didáticos passou a ser produzida a partir desse período, de modo que, atualmente, há um conjunto razoável de opções aos docentes. Ainda assim, percebia-se como fundamental o debate e a análise desses materiais junto aos adolescentes, maiores conhecedores de seus pares, para identificar as melhores práticas e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, em 2017 nasceu no *campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) o projeto “O ensino de Sociologia para adolescentes”. O objetivo do projeto era possibilitar, aos próprios estudantes adolescentes, a identificação, proposição e rejeição de metodologias, práticas, materiais e debates que poderiam enriquecer a prática docente e propiciar maior apropriação de reflexões e saberes sociológicos relevantes para o efetivo exercício de sua cidadania e da compreensão do mundo à sua volta.

A experiência realizada nos três primeiros anos de execução do projeto (2017, 2018 e 2019) demonstrou êxito em envolver os estudantes nessa construção didático-pedagógica. O projeto prosseguiu em 2020, apesar da suspensão do calendário acadêmico em razão da pandemia da Covid-19. O presente artigo objetiva relatar as atividades desenvolvidas, bem como divulgar as reflexões de alunos participantes desde o início do projeto.

## **BREVE HISTÓRICO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

A Sociologia foi excluída dos currículos escolares do Ensino Médio pela Lei nº 5.692, de 1971, juntamente com a Filosofia. Essa lei definiu novos parâmetros para o então ensino de 1º e 2º graus, agregando um caráter mais tecnicista e formador de mão de obra. Nesse cenário, disciplinas como Sociologia e Filosofia eram vistas não somente como desnecessárias, mas também como ameaças à segurança nacional que o regime militar esforçava-se em consolidar. Em seu lugar, surgiu como obrigatória a recém-criada disciplina de Educação Moral e Cívica.

Vinte e cinco anos depois, a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no parágrafo 1º do seu artigo 36, previa que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação seriam organizados de forma que, ao final do Ensino Médio, o educando

apresentasse domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania<sup>9</sup>. Era o princípio do retorno da Sociologia aos currículos escolares. Ainda assim, a LDB apenas determinava a importância de que os estudantes demonstrassem, ao fim do Ensino Médio, “domínio de conhecimentos de Sociologia”; não definia, porém, quais conhecimentos seriam necessários, nem mesmo que fossem ministrados em disciplina específica de Sociologia ou por profissional formado na área. Na prática, nada ou muito pouco mudava.

Em 2006, um parecer do Conselho Nacional de Educação (38/2006)<sup>10</sup> tornou obrigatória a inclusão das disciplinas de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio, mas sem definir sua carga horária nem a série em que deveriam ser ministradas. Até esse momento, as duas disciplinas já integravam o currículo de escolas de 17 estados do país. Dois anos depois, a Lei nº 11.648, de 2008, alterou a LDB, determinando a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e de Filosofia em todas as séries do Ensino Médio.

Perceber a Sociologia como forma de compreender a complexidade social por meio do desenvolvimento da imaginação sociológica (MILLS, 1969) desenvolve a capacidade de compreender as relações entre indivíduo e sociedade. Giddens (2001) também defende que a reflexão sociológica ocupa papel central para conhecer as forças sociais que transformam os dias de hoje. Assim, ensinar Sociologia é também auxiliar os estudantes a entender conceitos como Estado, soberania, política, exclusão social, desigualdades sociais, entre outros, compreendendo as relações que se estabelecem no cotidiano de suas vidas. A relação entre o senso comum e o pensamento científico é destacada no ofício do sociólogo tal como descrito por Bourdieu (1994), possibilitando a compreensão da sociedade sem o que ele chama de “ilusão da transparência” – a ideia ilusória de que a realidade se revelaria tal qual a enxergamos.

## **METODOLOGIA DO PROJETO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

O projeto se iniciou em 2017, com a participação de quatro bolsistas, todos cursando o primeiro ano de um dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do *campus*. As atividades desenvolvidas tinham o objetivo de facilitar a aprendizagem dos educandos em relação à Sociologia. Para tanto, os

---

<sup>9</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

<sup>10</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf).

estudantes, acompanhados pela coordenadora do projeto, reuniam-se semanalmente para analisar e debater livros didáticos, revistas temáticas, filmes e metodologias diversas para o ensino de Sociologia ao público adolescente. Nesses debates, foram pensadas formas dinâmicas de ensino e materiais complementares, como filmes e livros de literatura, que pudessem auxiliar os alunos a melhor compreender os conteúdos.

O projeto foi apresentado em mostras técnicas do IFRS nos *campi* de Bento Gonçalves, Osório e Canoas, propiciando aos bolsistas a experiência de expor e debater suas atividades com a comunidade acadêmica. Ademais, a equipe de estudantes auxiliou na escolha do livro didático de Sociologia que viria a ser adotado pelo *campus* para o triênio 2018-2020.

Em 2018 o projeto foi renovado, contando com a participação de dois bolsistas, ambos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. As atividades ampliaram-se em relação ao ano anterior, e os bolsistas, após muitos estudos e debates, escolheram um tema entre os conteúdos curriculares, prepararam uma aula e a colocaram em prática, incluindo uma atividade avaliativa. A experiência foi bastante significativa, de modo que foi incorporada ao projeto no ano seguinte.

Em 2019 o projeto recebeu a importante colaboração do professor Jonathan Henriques do Amaral, que chegou ao *campus* e logo se integrou à proposta. Quatro bolsistas compuseram a equipe – todos pertencentes a turmas de primeiro ano do Ensino Médio. Alguns meses depois, mais um aluno, também do primeiro ano, aderiu ao projeto, de forma voluntária.

O projeto incorporou novas atividades em 2019, como leitura e debate de artigos sobre o ensino de Sociologia no nível médio, além de livros acadêmicos relevantes na área. Inicialmente, foram lidos e discutidos os seguintes trabalhos: *Sociologia no Ensino Médio: socialização, reprodução ou emancipação?* e *Qualificando Futuros Professores de Sociologia*, ambos de Luiza Helena Pereira (2007; 2012), e *Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato*, de Amaury Cesar Moraes (2003).

Após a leitura dos artigos, foi a vez do livro *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística*, de Peter Berger (2007). Cada capítulo da obra foi analisado e sintetizado pelos bolsistas e debatido em grupo, contando com o apoio dos docentes para a compreensão do texto. Os estudantes também relacionaram o conteúdo do livro com o plano de ensino dos três anos do Ensino Médio, propondo estratégias para utilizá-lo em aula. Além disso, foi elaborado um

questionário com perguntas relacionadas a cada capítulo para ser usado como instrumento de avaliação.

Os bolsistas de 2019 também desenvolveram a experiência docente. Cada participante selecionou um tema e preparou e ministrou uma aula para turmas do Ensino Médio. Diversas estratégias de ensino foram utilizadas: apresentação de *slides*, utilização de textos acadêmicos, músicas, episódios de séries e filmes, esquematização do conteúdo no quadro e realização de debates. Como forma de avaliação, foram aplicadas questões dissertativas.

Posteriormente, um questionário foi elaborado pelos bolsistas e aplicado aos alunos das turmas às quais essas aulas foram ministradas, o que permitiu avaliar as práticas realizadas. Responderam ao questionário 103 alunos, todos eles de turmas de 1º ano. Conforme os resultados, 89,3% consideraram importante o ensino da Sociologia no nível médio. Para os estudantes, as melhores abordagens didático-pedagógicas para o ensino da disciplina foram os debates (citados por 84,5% dos entrevistados), os esquemas no quadro (mencionados por 72,8% dos alunos) e as mídias audiovisuais (referidas por 65%). 96,1% consideraram relevante a resolução, em sala de aula, de questões presentes no Enem e vestibulares, e 84,5% afirmaram que a utilização de livros de literatura auxiliou na compreensão de conteúdos.

Ainda em 2019, a apresentação do projeto na Mostra Técnico-Científica do *campus* Bento Gonçalves recebeu destaque na área de Ciências Humanas. Antes disso, estava prevista a participação da equipe em outro evento – o *IFRS em Movimento*. A proposta previa a apresentação, no centro de Bento Gonçalves, de diversos trabalhos desenvolvidos no *campus*. Nessa ocasião, a equipe do projeto propôs, além da exposição de nosso trabalho, uma rápida pesquisa com a população que estivesse circulando pelo local a respeito de suas concepções acerca da Sociologia.

Assim, os bolsistas elaboraram um questionário, cuja aplicação lhes possibilitaria uma experiência de pesquisa científica, envolvendo contato direto com pessoas de sua cidade. O evento foi cancelado, mas, como os questionários já haviam sido elaborados e impressos, os estudantes permaneceram motivados a realizar a atividade prevista. Após o encerramento do ano letivo de 2019, cada integrante aplicou 20 questionários em diferentes localidades, totalizando 100 questionários respondidos. Os resultados dessa pesquisa estão sendo analisados em artigo a ser publicado futuramente. A elaboração do presente texto, com a participação ativa dos bolsistas, constitui

outra experiência de suma importância para sua formação, possibilitando o aprimoramento das aptidões de escrita, leitura e senso de pesquisa.

Na sequência, são apresentados os depoimentos de bolsistas participantes do projeto em suas três edições já concluídas. Tendo em vista que o objetivo principal da proposta é aproximar a Sociologia do público adolescente, cabe conhecer como a experiência de participar dessa atividade impactou a vida de cada estudante.

## **DEPOIMENTOS DE BOLSISTAS DE 2017**

### **Camile Glanert Tecchio**

*Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio*

Além de abordar conceitos objetivos, a educação sociológica desenvolve no aluno a capacidade de reflexão e compreensão das causas e consequências da vida coesa em sociedade. Nesse sentido, é evidente a necessidade de apresentar conteúdos aos estudantes – como a política, a ética, a soberania e a identidade – de forma atrativa e acessível, mediante a utilização de mídias eficazes.

Durante o ano de 2017, a equipe propôs a utilização, em média, de 60 mídias, como livros, filmes e revistas, eficazes para a contextualização teórica. Por consequência, é notório que os participantes do projeto adquiriram capacidades de análise, de síntese e de interpretação de fontes históricas fundamentais para o reconhecimento da coletividade. Além disso, foi desenvolvido o domínio de exposição oral a partir da participação dos bolsistas nas Mostras Científicas, experiência imprescindível para o êxito na apresentação do estágio dos cursos técnicos e para o sucesso profissional.

Faz-se necessário, ademais, salientar a notável contribuição do projeto para meu desempenho nas habilidades e competências no Exame Nacional do Ensino Médio e demais vestibulares: constituiu grande respaldo em meu repertório sociocultural, o que proporcionou legitimação nos argumentos da redação e domínio na interpretação das questões objetivas, evidências da eficácia das mídias na didática do professor. Assim, é explícita a importância acadêmica da bolsa de ensino, visto que torna os estudantes protagonistas da sua própria compreensão científica.

### **Guilherme Girelli**

*Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio*

O projeto abordou diversos assuntos importantes que estão presentes em nosso mundo e me fez refletir e questionar sobre tópicos como o papel da mulher na sociedade, o racismo e outros tipos de preconceito.

Nas reuniões, eu e mais três colegas discutíamos e apresentávamos nossas opiniões acerca de assuntos trazidos pela professora coordenadora. Esses assuntos eram apresentados para os participantes com filmes, leituras e histórias, despertando maior interesse.

Todas as reuniões e trabalhos foram muito importantes para os participantes moldarem um pensamento mais construído e rico sobre os assuntos abordados. Conversar e refletir com a professora e os colegas me trouxe boas ideias e tornou minhas opiniões e argumentos mais consistentes e desenvolvidos.

Para mim, os filmes que a professora nos apresentou foram bons para conseguir visualizar como alguns problemas ainda estão muito presentes em nossa sociedade. Ver cenas de pobreza, racismo e preconceito, principalmente em questões de gênero, me fez enxergar realidades que muitas vezes passam despercebidas pela maioria que não é afetada por elas, mas que ainda existem e prejudicam muitas pessoas.

Não participo mais do projeto, mas estou sempre acompanhando o trabalho da professora e dos bolsistas e vejo que a cada ano o projeto evolui, apresentando novos trabalhos e sempre buscando levar o máximo de conhecimento possível para a comunidade. Acredito que se todos pudessem participar de um projeto como esse, a sociedade seria menos poluída de preconceitos, mais acolhedora e solidária.

### **Mariana Suhre Schneider**

*Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio*

Fui bolsista do projeto durante um ano e posso afirmar que ele foi fundamental para a minha formação social. O ensino de Sociologia é essencial para o exercício da cidadania, tão importante nos dias atuais e, por isso, devemos levar em conta os ensinamentos da área. A Sociologia nos capacita a fazer parte da sociedade e a compreendê-la, além de nos proporcionar conhecer temas que muitas vezes acabam se tornando tabus, como política, preconceito, identidade, gênero, racismo, padrões culturais e classes sociais.

Acredito que, por meio do projeto, tive a oportunidade de “mergulhar de cabeça” em diversos assuntos tidos como polêmicos. E pude, ainda, debater seus parâmetros e nuances com os colegas e a orientadora. Por meio dele, foi possível despertar um espírito investigativo e de dúvida sobre as verdades tidas como únicas e concretas; também acredito que me auxiliou a alargar a compreensão dos processos humanos.

Ao longo da bolsa, diversos materiais midiáticos foram selecionados, após análise minuciosa. A cada novo artigo, filme ou até charge descobertos, seguia-se uma longa discussão entre os bolsistas e a orientadora sobre a sua relevância para a disciplina e para a compreensão dos demais estudantes.

Ademais, a apresentação do projeto em diversas mostras técnicas da rede do IFRS foi uma experiência essencial para a minha formação, tanto como pessoa quanto como estudante/pesquisadora. Afirmo isso pois, posteriormente a esse projeto, tive a oportunidade de participar de outros dois, um na área de pesquisa e outro na Reitoria do IFRS, nos quais minhas experiências anteriores foram fundamentais, além de terem auxiliado muitíssimo para uma boa formulação e apresentação do trabalho de conclusão de curso.

## **DEPOIMENTO DE UMA BOLSISTA DE 2018**

**Débora Dall’Agnol Dal Piva**

*Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio*

Fiz parte do projeto em 2018, quando estava no primeiro ano do ensino médio. Foi uma experiência gratificante, que me permitiu visualizar muitas questões sociais e debater sobre elas, desconstruindo muitos pré-conceitos estabelecidos. Pude perceber a importância da Sociologia para o amadurecimento dos jovens, de modo que compreendam a sociedade em que vivem, desenvolvam opiniões próprias e, principalmente, saibam respeitar opiniões que diverjam das suas.

Ao longo da bolsa, foi pensado que seria interessante os bolsistas ministrarem uma aula para as turmas de 1º ano sobre algum dos assuntos debatidos por nós. Optei por desenvolver uma aula sobre racismo, o que foi trabalhoso e necessitou de muita pesquisa e planejamento. Foi programado um roteiro paralelo ao livro didático, e, como complemento, os alunos assistiram em sala ao documentário *A Décima Terceira Emenda*, que aborda o sistema

prisonal nos Estados Unidos e a criminalização do negro. Também foi aplicada uma atividade avaliativa, que consistia na confecção, em grupos, de cartazes em que os alunos deveriam selecionar recortes de revistas e jornais que mostrassem como brancos e negros eram representados nos meios de comunicação.

Com a experiência docente, ganhei muitos aprendizados, mas o principal foi valorizar ainda mais os professores, pois pude me colocar no lugar deles e presenciar seus desafios diários. Eles precisam pensar, a todo momento, em maneiras de atrair a atenção do aluno e facilitar seu aprendizado.

## **DEPOIMENTOS DOS BOLSISTAS DE 2019**

### **Bruna de Souza Vanazzi**

*Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio*

O conhecimento e as experiências adquiridas por meio das atividades realizadas no Projeto agregaram, sobretudo, às instâncias indissociavelmente pessoais e acadêmicas de minha vida. A partir do contato com autores e obras clássicas das Ciências Sociais, pude ter maior consciência da profunda conexão entre as esferas públicas (sociais) e privadas (subjetivas) de minha existência. As qualidades adquiridas por esse modo de ver e interpretar a realidade, a meu ver, se estabelecem como uma forma atual, moderna e adequada de pensamento crítico. A imaginação sociológica torna-se uma espécie de lente por meio da qual podemos melhor compreender e, portanto, melhor transitar em nossa sociedade líquida, tal qual definida por Bauman (2001).

O planejamento das aulas foi uma das práticas mais desafiadoras. Essa atividade, fundamentalmente, foi responsável por consolidar os conhecimentos adquiridos pelos bolsistas através da leitura e do debate de artigos e livros com os orientadores. A preocupação (antes teórica, agora práxis pedagógica) em promover um ensino com significado para o aluno e propor estratégias nas quais o saber seria veiculado tornou-se base para o planejamento das atividades. A partir das discussões entre bolsistas e coordenadores, foram definidos os recursos mais adequados a serem utilizados.

### **Juan Alexandre Pereira Farias**

*Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio*

Em relação aos aprendizados adquiridos no projeto, é impossível afirmar que foi algo que não acarretou em nada em minha vida acadêmica, que não a fez decolar. Obviamente é o oposto. O projeto fez mudar minha perspectiva em muitas questões que eu já havia naturalizado. Mostrou-me, por exemplo, que o trabalho de um docente não é simplesmente montar um *slide* e apresentá-lo, mas que há muita coisa envolvida – tanto anteriormente, começando com um plano de aula e ensaios, quanto posteriormente, na elaboração e correção das avaliações. Enquanto estudante, você pode até criar suas teorias mirabolantes da conspiração sobre como é o trabalho de um professor, mas no instante em que você está lá na frente, longe de sua classe e com o professor assistindo à sua aula, você percebe que não é bem assim que funciona e que a realidade é bem diferente.

Ministrei minha aula sobre relações de gênero para duas turmas apresentando o curta-metragem *Acorda, Raimundo... Acorda!* e analisando a letra de duas músicas (*Pretty hurts*, interpretada por Beyoncé, e *Nunca foi sorte*, interpretada por Luísa Sonza). Nessas aulas, pude perceber posicionamentos, dúvidas e até mesmo participações totalmente diferentes. O meu nervosismo foi aparente na primeira turma; já na segunda, estava mais confiante e foi muito mais fácil, tanto dar a aula quanto me comunicar com os alunos e controlar o tempo.

### **Laura Framia Ferri**

*Curso Técnico em Viticultura e Enologia Integrado ao Ensino Médio*

A bolsa me agregou muito, não apenas academicamente, mas na minha perspectiva de vida. Pude me tornar mais analítica e quebrar alguns padrões existentes, abrir a mente para novas oportunidades e me comunicar melhor. A experiência que mais me transformou foi o momento em que “calcei o sapato dos professores” e pude assumir algumas aulas, trazendo um pouco do conhecimento obtido.

O ponto principal a ser debatido na aula que ministrei foi “quanto podemos influenciar a mídia e quão influenciáveis por ela nós somos?”. A partir do conceito de “indústria cultural”, desenvolvi o tema “a influência das mídias”. Utilizei um episódio da série *Black Mirror*, chamado *Queda livre*, e, após, uma apresentação de *slides*. Na primeira turma, estava nervosa e senti um pouco de falta de diálogo dos alunos comigo. Na segunda turma, no entanto, houve mais interação e consegui me sentir mais à vontade com isso.

Além da experiência, pude aplicar questionários, ter contato com bibliografias mais robustas – foram atividades que puderam agregar muito. Além de me desenvolver como estudante, eu principalmente me desenvolvi como pessoa e pude sair dessa experiência como uma Laura melhor.

### **Maria Luiza Lopes de Oliveira**

*Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio*

A bolsa foi muito importante no processo de aprimoramento de minha vida acadêmica e pessoal. Como adolescente, pude apresentar minha perspectiva acerca do ensino da Sociologia, colaborando para que a elaboração de estratégias e materiais de aula pudessem tornar mais acessível o aprendizado de uma disciplina tão importante, mas, ao mesmo tempo, complexa para algumas pessoas.

Os resultados do projeto foram, de maneira geral, muito bons. Em minha visão de discente, pude me pôr na posição de professora e ver como são as dificuldades enfrentadas para que se tenha um bom planejamento de aula. Particpei de uma experiência como docente, na qual tive a oportunidade de dar aula para três turmas de Ensino Médio sobre o conteúdo de instituições sociais. Além da aula, elaborei, com minha colega bolsista Bruna, duas atividades avaliativas baseadas no filme *Capitão Fantástico*, abordando os conteúdos de instituições sociais e socialização. Uma das avaliações consistia em um debate sobre a “cara” da família brasileira e sobre o filme assistido; já na outra, os alunos deveriam escrever um texto relacionando ambos os conteúdos com o filme.

Com os artigos e o livro debatidos no projeto, realizamos encontros que trouxeram muitas reflexões e aprendizados. Pudemos praticar nossa habilidade de síntese ao realizar os resumos dos capítulos do livro, que foi muito enriquecedor para mim.

Um evento do qual participei, muito marcante para mim, foi a Mostra Técnico-Científica (MTC). Apresentei-me no primeiro dia, em que bastante gente visitou a mostra, inclusive quando duas das avaliadoras da MTC foram julgar nossa apresentação. Recordo que uma delas elogiou bastante o projeto e disse para continuarmos com todo esse entusiasmo perante uma disciplina tão significativa. Foi muito gratificante receber esse *feedback* positivo, tanto dos avaliadores quanto de cada pessoa que passava para nos observar. Esse retorno foi tão bom que ganhamos um prêmio de destaque na Mostra, o que realmente

nos orgulhou ao ver que todo o trabalho que estávamos realizando rendera bons frutos.

## **Tiago Zappaz**

*Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio*

O projeto, do qual faço parte desde a metade de 2019 como bolsista voluntário, trouxe e continua trazendo inúmeras experiências positivas. Foi a partir dessa bolsa que consegui mudar a minha perspectiva em relação à Sociologia, principalmente pelo fato de ter tido contato maior com a disciplina. Além disso, desde o início da minha participação no projeto, percebi como meus pensamentos e análises se tornaram mais críticos e construtivos, independentemente do assunto envolvido. Por esse e muitos outros aspectos, posso afirmar seguramente o quanto essa bolsa me influenciou positivamente, tanto como estudante quanto como pessoa fora de um ambiente acadêmico. Isso porque tive um contato com textos, livros e artigos científicos relacionados à Sociologia, fiz parte da criação e aplicação de questionários sobre a disciplina, participei da Mostra Técnica-Científica (MTC), em que pude, juntamente com meus colegas, apresentar o projeto, entre outras atividades.

A experiência de aplicação de questionários durante nossas férias foi muito importante, pois percebemos como cada resposta era influenciada por diversos motivos, principalmente pela escolaridade de cada entrevistado, já que pessoas com Ensino Médio completo ou com uma formação superior possuíam uma resposta mais bem elaborada.

Além disso, como citado anteriormente, cada bolsista passou por uma experiência docente. Contudo, como entrei no projeto em um momento posterior aos demais e me envolvi de maneira voluntária, não ministrei minha aula, tendo participado apenas como aluno. Como discente, percebi quanto meus colegas de bolsa se dedicaram para preparar a aula e conseguiram dominar muito bem o assunto escolhido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O projeto está vigente no *campus* Bento Gonçalves do IFRS desde 2017 e inicia, portanto, seu quarto ano de existência. Em meio às restrições impostas pelos cuidados relativos à pandemia do Covid-19, a versão 2020 do projeto

realiza-se, desde setembro, de forma remota, integrado aos cursos técnicos em Agropecuária, Viticultura e Enologia, Meio Ambiente e Administração, com dois docentes de Sociologia e seis bolsistas dos três anos do Ensino Médio. À medida que o tempo passa e novos membros se integram à proposta, novas atividades passam a ser realizadas. Destaca-se a crescente incorporação de atividades de pesquisa ao projeto, o que colabora para o desenvolvimento do espírito investigativo dos estudantes – algo fundamental para o cultivo da “imaginação sociológica”, nos termos de Mills (1969).

Para os próximos anos, pretende-se ampliar a realização de trabalhos de pesquisa e incluir propostas de extensão vinculadas ao ensino de Sociologia para o nível médio, possibilitando a integração de ensino, pesquisa e extensão e transformando o projeto em um programa institucional. Outro objetivo para o futuro é ampliar o diálogo com docentes da disciplina das redes estadual, municipal e particular, de modo a compartilhar experiências e, assim, contribuir com a qualificação do ensino de Sociologia de uma forma mais ampla.

Por ora, é possível concluir que o projeto tem possibilitado aprendizados relevantes tanto para os bolsistas quanto para os professores que dele participam. O diálogo entre os integrantes proporciona aos alunos uma visão mais completa do mundo acadêmico que circunda a disciplina e, aos orientadores, uma melhor compreensão da realidade adolescente, concretizando uma experiência muito enriquecedora. Conseqüentemente, o ensino de Sociologia no *campus* é aprimorado, beneficiando todos os estudantes.

## **REFERÊNCIAS**

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre *et al.* *El ofício de sociólogo*. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 1994.
- GIDDENS, Anthony. *Em defesa da sociologia*. São Paulo: Unesp, 2001.
- MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo social*, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003.

- PEREIRA, Luiza Helena. Qualificando futuros professores de Sociologia. *Mediações*, v. 12, n. 1, p. 143-158, jan./jun. 2007.
- \_\_\_\_\_. Sociologia no ensino médio: socialização, reprodução ou emancipação? *Percursos*, v. 13, n. 01, p. 60–80, jan./jun. 2012.

**A aplicação de círculos de construção de paz como estratégia para as aulas remotas de Educação Física nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRS - *campus* Bento Gonçalves**

*Cibele Alves dos Santos*<sup>1</sup>

Ao longo deste ano, aprendemos muito sobre o SARS-CoV-2, mais conhecido como o novo coronavírus, causador da Covid-19, sobre as formas de transmissão e de como se proteger do contágio, considerando os riscos da doença, a falta de vacina e de tratamento eficiente. Entre as principais recomendações para prevenção está o distanciamento social e a diminuição da circulação quando possível (BRASIL, 2020). Sabemos que é de fundamental importância frear a contaminação pelo SARS-CoV-2 e a disseminação da doença. Assim, uma das principais estratégias para diminuir a circulação de pessoas nas ruas e no transporte público, as aglomerações em instituições de ensino, a exposição de servidores, estudantes e seus familiares, é a suspensão de calendários letivos e a interrupção de atividades acadêmicas presenciais.

Em consequência disso, subitamente as aulas presenciais foram suspensas, e os professores de todas as áreas do conhecimento se viram diante de novos desafios, como o uso de tecnologias e novas ferramentas, a busca por canais de comunicação para manter contato com os estudantes, assim como alternativas de promoção de atividades e o incentivo aos estudos, a adaptação da própria rotina de acordo com as novas demandas, dentre outras tantas mudanças repentinas, de modo que surge a necessidade de reinventar-se nesta nova realidade.

No caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *campus* Bento Gonçalves, uma das ferramentas já

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS *campus* Bento Gonçalves. Possui Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas, Licenciatura Plena e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: [cibele.santos@bento.ifrs.edu.br](mailto:cibele.santos@bento.ifrs.edu.br).

disponíveis e conhecida pela maioria dos acadêmicos é o Moodle institucional, no qual existe um curso, montado pelo professor, para seu componente curricular. Foi através do Moodle que iniciei as atividades de ensino remotas, principalmente como forma de fortalecer o vínculo com os estudantes, possibilitar atendimentos e a manutenção das atividades acadêmicas, disponibilizar materiais didáticos, aprofundar temas e explorar vieses dos conteúdos que normalmente não são possíveis por diferentes motivos.

Entretanto, com o passar das semanas desenvolvendo unidades didáticas, foi possível perceber o baixo envolvimento e motivação apresentados pela maioria dos estudantes no desempenho das tarefas, bem como o declínio gradativo na participação em termos quantitativos. Por meio de observação e reflexão a respeito dos encontros e tarefas realizadas neste formato, busquei avaliar a efetividade do trabalho que vinha sendo oportunizado, o que vinha se revelando proveitoso e quais os ajustes necessários para atingir mais estudantes, e com maior eficácia.

A partir disso, foi possível perceber que aquelas ações em que havia atuação constante dos estudantes, oportunidades de falar sobre si mesmo, de sua história de vida e de seus gostos pessoais, e que, além disso, possibilitaram interação e contato com os demais colegas e professora, mesmo que remoto, foram as que favoreceram maior engajamento e proporcionaram momentos agradáveis. Considerando o componente curricular em questão, com caráter fundamentalmente prático, que aborda aspectos conceituais e atitudinais a partir de experiências motoras e interativas, em um ambiente diferente de uma sala de aula regular, e ainda a possível associação entre o componente e a professora, é razoável supor que esses fatores influenciaram as expectativas por intervenções ativas nas aulas em questão, o que foi percebido em especial através das dinâmicas de grupo, que se demonstraram vantajosas para o envolvimento dos discentes.

Percorrido esse curto caminho com experiência em docência remota, buscando atender aos acadêmicos e tendo em vista a formação em círculos de construção de paz não conflituos, uma ideia recorrente foi se estruturando, atentando para os elementos fundamentais e a estrutura de um círculo de paz, os benefícios propiciados pelas práticas circulares, as determinações de distanciamento atuais e a disponibilidade de plataformas de comunicação a distância síncronas, com uso de imagem e voz. Então surge o questionamento: é possível adaptar a metodologia dos círculos para que se torne aplicável nessas condições?

## **UMA BREVE INTRODUÇÃO AOS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ**

Ao tratar dos círculos de construção de paz, é importante apresentar seus elementos, a operacionalização e os aspectos que eles desenvolvem, pois, apesar de ser uma prática consolidada e cada vez mais difundida, ainda não é de conhecimento geral e muitas vezes são confundidos com atividades religiosas.

De acordo com Kay Pranis (2010), a metodologia dos círculos de construção de paz vem da renovação de tradições ancestrais de sentar-se em círculo ao redor do fogo, relacionada à cultura dos povos indígenas norte-americanos e canadenses que utilizam há muito tempo o formato circular para reunir os membros das tribos em celebrações, discussões e resolução de conflitos, de forma a valorizar e respeitar a todos, oferecendo espaço de comunicação para a tomada de decisões coletivas.

O círculo é um processo de diálogo que procura atuar especificamente na discussão de problemas, buscando no debate uma forma de resolução de diferenças e melhora nos relacionamentos, de modo que atenda as necessidades de cada um dos participantes (PRANIS, 2011). Ainda é um espaço intencionalmente formatado para que os participantes possam apresentar sua essência, explorar seus conhecimentos, compartilhar seus valores e contar a sua história a partir disso; a prática também torna viável o reconhecimento de virtudes em si e nos demais, a identificação de correlações entre histórias e o envolvimento pleno no processo (BOYES-WATSON e PRANIS, 2011).

Há uma estrutura que organiza a comunicação entre os partícipes, de modo que favorece a construção de relações e estreitamento de vínculos, permitindo o compartilhamento de histórias de modo eficiente e democrático, fomentando uma filosofia favorável às relações interpessoais e à interconectividade (BOYES-WATSON e PRANIS, 2011). O fato de sentar em círculo coloca os membros em uma situação de igualdade, em que todos pertencem harmoniosamente àquele espaço, favorecendo a expansão do sentimento de igualdade, inclusão e conexão.

Ainda há o facilitador, que será responsável por definir as questões norteadoras do círculo e também conduzirá a dinâmica, podendo atuar sozinho ou em dupla; e, embora seja possível realizar um círculo de conversa

sem formação, é recomendado que seja realizado o treinamento formal de facilitador de círculos de justiça restaurativa, círculos conflituivos e círculos de tomada de decisão para desempenhar tal papel (BOYES-WATSON e PRANIS, 2011; PRANIS, 2010). O facilitador prepara o círculo com atenção aos pontos específicos, bem como prepara a si mesmo para o momento, e durante a dinâmica ele deverá auxiliar os presentes em todo o processo, zelando pela qualidade no ambiente e permitindo a construção de um espaço seguro (PRANIS, 2011). Algumas características podem tornar a tarefa do facilitador mais simples, como qualidades de escuta, empatia, paciência, humildade e, também, saber lidar com incertezas e compartilhar responsabilidades (PRANIS, 2011).

Os elementos essenciais de um círculo são a cerimônia de abertura, a peça de centro, a discussão de valores e diretrizes, o objeto da palavra, as perguntas norteadoras e a cerimônia de fechamento, além do facilitador (BOYES-WATSON e PRANIS, 2011). A seguir estão descritas as etapas dos círculos de construção de paz baseadas nos guias de Pranis (2011) e Boyes-Watson e Pranis (2011).

Inicialmente, ocorre a recepção dos participantes e o agradecimento por estarem dispostos a realizar a atividade, passando em seguida para uma cerimônia de abertura que pode ter diferentes formatos, desde uma dinâmica de *quebra-gelo*, meditação, respiração guiada, o uso de um texto reflexivo ou de uma frase, de modo a centrar os participantes no momento presente, ou seja, na atenção ao círculo que está sendo desenvolvido.

Em seguida, explica-se a peça de centro e o objeto da palavra, sendo o primeiro normalmente composto por um tapete pequeno, livros, plantas, materiais de escritório e outros elementos que possam se comunicar com o grupo ao qual se dirige a atividade. Já o objeto é o que gerencia a fala e a escuta, permitindo a seu detentor o poder de falar e ser ouvido, e aos demais de ouvir com uma escuta qualificada, devendo ser conduzido de mão em mão, sem saltar ou cortar o círculo, com ambos os elementos devendo ser significativos para os envolvidos.

Na sequência, inicia-se a apresentação, quando necessário, e o *check-in*, já utilizando o objeto da palavra. A primeira pergunta procura saber como os participantes estão se sentindo ou como chegaram ao círculo. Depois disso, vem a etapa de construção de valores e diretrizes. Os valores são escritos em um pedaço de papel a partir da questão apresentada pelo facilitador e compartilhados no grupo com auxílio do objeto da palavra; depois, é oferecido

ao círculo, ficando junto da peça de centro, enquanto as diretrizes irão balizar as normas de condução e de respeito ao círculo e participantes, de modo a serem como acordos que permitam o bem-estar e a segurança de todos no ambiente, também compartilhados através da fala via objeto da palavra, mas escritos em uma única folha por um dos participantes que se disponha a fazê-lo, e também oferecidos ao grupo junto à peça de centro.

A etapa seguinte diz respeito à contação de história, que poderá envolver uma ou mais questões de acordo com o tema, grupo, nível de complexidade e discussão objetivadas; demanda do facilitador, portanto, um entendimento do processo do círculo e um planejamento adequado e flexível. A contação da história é o momento de compartilhar suas experiências de vida, sua história pessoal, e permite compreender melhor a humanidade ali exposta, bem como favorecer a interconectividade entre os presentes.

Por fim, são realizados o *check-out*, agradecimento e cerimônia de encerramento, sendo o *check-out* a conferência final do estado de cada um dos presentes, ou de reflexão final, os agradecimentos por parte do facilitador pela presença e participação ativa dos membros do círculo e, por fim, a cerimônia final de despedida e encerramento, que pode ser realizada em diferentes formatos, desde que de acordo com o círculo planejado.

Essas são as partes que compõem um círculo de construção de paz não conflitivo. Existem outros círculos mais complexos, que envolvem mais etapas, assim como necessitam de uma formação e experiência maior do facilitador, usados na justiça restaurativa. Aqui, as etapas foram explicadas de modo breve, mas mesmo para um círculo não complexo é importante conhecer mais para entender com clareza a dinâmica, sendo aconselhável participar de um deles para compreender de modo satisfatório o que pode oferecer.

No livro *No coração da esperança: guia de práticas circulares*, as autoras apresentam uma série de modelos de círculos e sugerem que podem ser aplicados em serviços que atendam adolescentes, programas preventivos e de bem-estar, assim como aliados na educação, pois enfatizam aspectos relacionados às necessidades emocionais e de desenvolvimento de um comportamento saudável (BOYES-WATSON e PRANIS, 2011). Considerando todos os pontos favoráveis, a aplicação de círculos e a grande possibilidade de comunicação com adolescentes por meio deles, a metodologia torna-se uma poderosa ferramenta aliada ao atendimento a esse público em uma situação adversa, como o momento que estamos vivendo.

## **PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ REMOTOS**

Após refletir sobre a possibilidade de execução dos círculos de modo remoto, o primeiro passo foi contatar outras facilitadoras, em especial as formadoras que foram responsáveis pelo curso do qual participei, buscando saber se estavam realizando as práticas circulares neste período de quarentena e quais as formas de fazê-lo a distância, respeitando as etapas preestabelecidas.

As formadoras/facilitadoras, solícitas e atentas ao bem-estar pleno do ser humano, retornaram com sugestões de adaptação para o novo formato, bem como reforçaram a importância da realização dos círculos e de atividades de interação e estreitamento de vínculos nesse período de afastamento e de isolamento social.

Partindo das orientações recebidas, com base na minha formação como facilitadora de círculos não conflitivos, passei à criação dos círculos a serem utilizados com as turmas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, nos cursos de Administração, Agropecuária, Informática para Internet e Meio Ambiente, nos quais leciono o componente curricular de Educação Física I, II e III, correspondentes ao 1º, 2º ou 3º ano, respectivamente.

Inicialmente, me voltei às experiências anteriores, aos círculos já montados, e retomei alguns materiais e leituras para elaborar roteiros de círculos com o objetivo de promover um espaço onde o aluno fosse capaz de construir ou fortalecer relacionamentos, expressar suas emoções e sentimentos, manifestar suas opiniões, compartilhar sua história, dialogar com os colegas e aprender a ser, conviver e pertencer.

A forma de execução encontrada, e que vem sendo utilizada de modo satisfatório, envolve a criação do itinerário a ser seguido de acordo com a estrutura elementar dos círculos e do tema determinado. Após algumas revisões, os roteiros-base ficam definidos, ao mesmo tempo em que é solicitado aos líderes de turma que realizem um levantamento de disponibilidades com os demais colegas, e em posse dessas informações agendem um horário em uma planilha compartilhada. Essas informações são relevantes, na medida em que tornaram o processo de agendamento de atividades remotas mais ágil, de modo a encontrar o melhor horário para a maioria dos alunos por turma, sem disputas de horários, uma vez que a planilha permite a visualização dos horários disponíveis sem a necessidade de trocas de e-mails até a definição de data.

A etapa seguinte é o envio do convite para a reunião remota com link da sala virtual, repassado através dos líderes de turma, que assumem mais uma vez o papel de protagonismo frente a seus pares na mediação entre o professor e a turma em termos operacionais. Essa responsabilidade se expressa em outras situações, como questionamentos em nome do grupo, estímulo aos demais colegas para participação durante as atividades, presença constante nas dinâmicas, sendo que se tornam uma referência tanto para os colegas como para os professores.

Por fim, ocorre a execução do círculo planejado, na data e horários previstos, de acordo com o roteiro estabelecido, sempre com possibilidades de algumas adaptações metodológicas de acordo com a turma, seguindo todas as etapas, até o fechamento da atividade. Após esse momento, é realizada uma avaliação do processo e do roteiro, sendo executadas alterações quando necessário.

A preparação do círculo envolve tanto essa estruturação de roteiro como a autopreparação, que envolve diretamente o autocuidado, desde questões como uma noite bem dormida, alimentação leve e saudável, boa hidratação, até aspectos como uma pausa de alguns momentos antes de dar início à atividade, desligar os dispositivos eletrônicos, exceto o computador que vem sendo a janela para a execução do círculo, centrar o foco na atividade que virá, serenar a mente, utilizando para isso até mesmo técnicas respiratórias, e não ceder a distrações que possam surgir (BOYES-WATSON e PRANIS, 2011; PRANIS, 2011).

## **EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS CIRCULARES REMOTAS A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Ao trazer a metodologia para o formato digital, alguns aspectos sofreram mudanças, como o uso de uma sala de conferência virtual ao invés de uma sala de aula. Também a ordem de fala, determinada alfabeticamente e não de acordo com o local onde os participantes escolheram para sentar no círculo, provocando assim a própria inexistência de um círculo.

As diretrizes também sofreram alterações: ao invés de construídas coletivamente e complementadas pelo facilitador, agora são trazidas logo no início do processo circular, como forma de organizar a fala e nortear as ações dos participantes desde o início do processo, havendo os tradicionais acordos relativos à ordem de fala, não julgamento, confidencialidade e falar na primeira

pessoa, e também os novos, relacionados ao uso de uma sala virtual, como o retorno em caso de falhas na conexão e a manutenção dos microfones desligados.

De modo geral, a peça de centro e o objeto da palavra são elementos físicos que auxiliam na percepção de pertencimento, manutenção da atenção e da sequência de fala, e que neste formato de círculos *online* não estão necessariamente presentes, embora seja possível montar uma peça para apresentar ao grupo e solicitar previamente a cada um que escolha um objeto significativo a fim de utilizá-lo como seu objeto da palavra e simbolizar a troca ao término de sua fala por um gesto de entrega. Mas, de qualquer forma, a função do objeto da palavra está contemplada através da determinação de uma ordem de fala. As demais etapas estão presentes do mesmo modo que em um círculo presencial.

Ao iniciar o processo de planejamento das dinâmicas, me deparei com a necessidade de realizar um diagnóstico e, ao mesmo tempo, uma acolhida aos estudantes, pois o período de suspensão das aulas já havia sido prorrogado algumas vezes, assim como a estadia em isolamento, e com isso aumentavam os relatos de sentimentos como angústia, ansiedade, incerteza, insegurança, entre outros.

A partir disso, para a primeira atividade com cada uma das turmas, foi estruturado um círculo de estreitamento de vínculos com tema referente às percepções sobre o período, desafios, aprendizados e alegrias, buscando encorajar uma reflexão sobre a própria situação e a identificação com os demais participantes. Felizmente, minhas expectativas foram atendidas, pois em cada uma das turmas houve um ou mais estudantes que, ao final de cada círculo, expressaram a sensação de terem se reconhecido na fala de outros, de estarem se sentindo mais leves e mais felizes do que antes da atividade, e ainda de terem se motivado para organizar uma rotina e se envolverem em atividades de lazer ou acadêmicas.

Considero cada círculo único e especial, capaz de aproximar pessoas, permitir ponderações a partir de pontos de vista diferentes, além de exercitar diversos valores através da escuta e fala. Mas esse círculo, no atual momento, foi um divisor de águas do que eu conhecia baseado em uma prática presencial. Em uma situação anterior, os círculos permitiam observar, além da fala, as expressões da face e do corpo, o modo de sentar e de se portar, o comportamento com as pessoas mais próximas, a direção do olhar no momento da fala, a atenção demonstrada na escuta, entre outros aspectos

presentes e que agora ficam quase que completamente excluídos no novo formato. Por esses e outros motivos, e particularmente por não saber como seria a receptividade das turmas, considero que foi uma experiência desafiadora e inquietante, tanto quanto foi gratificante.

Ao avaliar esse processo, percebi que alguns dos contratempos mais recorrentes são originados do formato atual, tais como dificuldades com estabilidade de rede de internet e elétrica, ocasionando algumas saídas momentâneas da sala virtual, necessidade de reiniciar dispositivos por conta de algum problema que impediu o uso da câmera ou microfone, ruídos externos, bastante comuns em atividades realizadas em casa, e alguns conflitos de agenda, pois os estudantes por vezes esquecem nossa programação e marcam outra atividade.

Ao mesmo tempo, algumas dificuldades já são conhecidas em uma dinâmica presencial, como nervosismo ou vergonha em se expressar em frente aos demais, agora com possibilidade de não mostrar a imagem, o que ainda não avaliei se permite que ocorra maior ou menor expressividade nas falas, algumas interrupções nas falas de colegas, descontinuando a sequência determinada previamente, mas que não chegam a ser considerados desrespeito ao objeto, e sim uma situação pontual.

Da mesma forma, existem pontos positivos observados na prática, como estímulo da participação pela comunicação não-violenta, direito a fala para todos em sua vez e direito de escuta na vez dos demais, diretrizes que garantam o sentimento de estarem em um espaço seguro e sem julgamentos e compartilhamento e construção coletiva de histórias de vida, as conexões e relações interpessoais, bem como a criação e o estreitamento de vínculos. Também assegura um espaço para se expressar e dividir angústias, inseguranças e dúvidas, tanto gerais como relativas à pandemia, permite ouvi-los e vê-los, para os que utilizam esses dispositivos, e suas expressões, encoraja a manifestação de emoções, sentimentos e pensamentos, ao mesmo tempo em que em oferece apoio e favorece a expressão de valores. Todos esses benefícios são observados também em uma prática presencial.

Enquanto algumas turmas realizaram agendamentos de atividades quinzenais, outras fizeram semanalmente, e também existem aquelas que preferiram realizar sempre círculos ou conversas guiadas e outras que optaram por intercalar com jogos em grupo e atividades rítmicas. Dessa forma, não houve necessariamente sincronismo entre os círculos realizados com cada uma das turmas e, portanto, foi necessária a criação de mais roteiros.

O segundo modelo de círculo enfatizou a Educação Física, os valores associados à prática e considerados importantes pelos discentes, bem como os sentidos e significados atribuídos por eles para o componente curricular em questão, e como forma de explorar o tema do círculo, como recomendado pelo *guia do facilitador* (Pranis, 2011). A contação de história também envolvia o compartilhamento de memórias marcantes relativas à disciplina.

O momento foi enriquecedor e repleto de contribuições valiosas, em que não havia diferenças de capacidades físicas ou habilidades motoras, pois, mesmo com um olhar atento e cuidado metodológico para esses aspectos, eles são inerentes à disciplina quando consideramos o caráter prático e expositivo que ela demanda. Assim, os estudantes expuseram seus pontos de vista e posições frente à disciplina, além de trazerem um pequeno recorte do seu percurso na Educação Física. Esse momento foi muito importante no sentido de esclarecer alguns posicionamentos, comportamentos e comentários originários do caminho experimentado por cada um deles.

Ao final, foi possível avaliar que todos veem a disciplina como benéfica para pelo menos um aspecto, seja manutenção de saúde física e mental, aquisição de hábitos saudáveis, aprimoramento da aptidão física e motora, capacidade de promover diversão e alívio à rotina, reforço de valores, potencial para cooperação, união, integração social e trabalho em grupo, possibilidade de transpor barreiras e dificuldades, de testar os limites pessoais, de desenvolver a determinação e a capacidade de superação e de praticar a empatia, gentileza, respeito, paciência e solidariedade.

A dinâmica superou positivamente todas as expectativas em relação a sua proposta, e o sucesso obtido com ela me fez refletir sobre a possibilidade de utilizá-la na aula inicial do componente para os próximos anos letivos, em especial com as turmas de primeiro ano, que podem se tornar mais empáticas e colaborativas a partir da vivência do círculo de construção de paz relacionada às experiências prévias dos estudantes com a Educação Física.

Logo após as experiências iniciais com círculos nas turmas, foram surgindo, durante os próprios círculos, novas demandas e possibilidades de explorar temas distintos, como literatura, lazer, cinema, autoconhecimento, e assim surgiram novos modelos. Com isso, foram feitas algumas dinâmicas que contaram com professores de outros componentes curriculares, em geral os conselheiros das turmas, o que serviu como motivação durante a realização da atividade, gerando mais engajamento, que trouxe, por sua vez, maior proximidade entre todos os presentes.

Até o momento foram realizados 21 círculos de construção de paz não conflitivos, num total de sete modelos já aplicados, considerando nove turmas atendidas nos diferentes cursos técnicos integrados, através do componente curricular Educação Física. A aplicação da metodologia nas aulas está relacionada com a área da saúde da qual a disciplina faz parte, e das linguagens e suas tecnologias à qual é associada por bases e referenciais curriculares; portanto, os círculos são uma ferramenta para tratar de diferentes temas conceituais e atitudinais, referentes ou não à Educação Física, mas que permitem trabalhar com a saúde mental e emocional de modo mais abrangente a partir da comunicação de pensamentos e sentimentos.

Refletindo sobre a eficiência dos círculos, baseada tanto na minha percepção da atividade como nas falas dos estudantes, pude compreender a importância desse trabalho em um momento de mudança de hábitos e de rotina, de restrições de ambientes frequentados, diminuição na interação social, suspensão das aulas presenciais e demais atividades acadêmicas, novas demandas e obrigações familiares, entre outros fatores, e a capacidade de influência positiva da metodologia no estilo de vida, saúde mental e emocional e percepção de bem-estar.

Kay Pranis (2010, p.16) diz que “cada pessoa tem uma história, e cada história oferece uma lição.” No círculo histórias significativas elas são compartilhadas em uma situação de horizontalidade, e assim unem os indivíduos por meio do que eles têm em comum, sua humanidade. As pessoas reconhecem, assim, que todos precisam de suporte e que, auxiliando os outros, estamos ajudando a nós mesmos. Na mesma linha, sempre concluo dizendo que cada círculo é único, construído por todos que fazem parte dele através do seu envolvimento e participação ativa, é do coletivo de indivíduos que se origina o poder do círculo de nutrir valores fundamentais para a convivência e o sentimento de pertencimento a um grupo.

## **REFERÊNCIAS**

- BRASIL. Ministério da saúde. *Sobre a doença*. Disponível em:  
<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>.  
Acesso em 18 ago 2020.
- PRANIS, Kay. *Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz: guia do facilitador*. Tradução de Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Departamento de artes gráficas, 2011.

- BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. *No coração da esperança: guia de práticas circulares: o uso de círculos de paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis*. Tradução: Fátima De Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.
- PRANIS, K. *Processos circulares*. São Paulo: Palas Athena, 2010.

## **Alteridade e voluntariado em tempos de pandemia: o Projeto COMpaixão do IFRS-BG em questão**

*Onorato Fagherazzi<sup>1</sup>*

*Carlos José de Azevedo Machado<sup>2</sup>*

*Isadora Finoketti Malicheskí<sup>3</sup>*

*Yasmin de Paula<sup>4</sup>*

### **SOBRE A IMPORTÂNCIA DO VOLUNTARIADO**

O voluntariado e a alteridade caminham de mãos dadas. Por isso, não podemos distanciá-los. Mas como fomentá-los a não ser por um ensino de importantes vivências de ética? Qual a real importância do voluntariado? Em geral, sabemos que o trabalho voluntário busca melhorar as condições das pessoas em vulnerabilidade social. De forma mais ampla, conforme a Organização das Nações Unidas, são as ações voluntárias de pessoas que buscam ajudar a manter a paz, trazem alívio em situações de emergência,

---

<sup>1</sup> Professor de Filosofia no Ensino Médio e Superior do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Rio Grande do Sul - IFRS *campus* Bento Gonçalves. Possui Doutorado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2016), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006), Especialização em Psicologia (2011), Especialização em Educação (2007) e Licenciatura Plena em Filosofia. É o coordenador do Projeto COMpaixão. E-mail: onorato.fagherazzi@bento.ifrs.edu.br.

<sup>2</sup> Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS *campus* Bento Gonçalves. Possui Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas, Especialização em Lógica e Filosofia da Ciência pela Universidade Católica de Pelotas e Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: carlos.machado@bento.ifrs.edu.br.

<sup>3</sup> Professora de Arquitetura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS *campus* Bento Gonçalves. Possui Mestrado em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2020) e Especialização em Docência no Ensino Técnico (2016). E-mail: isadora.malicheski@bento.ifrs.edu.br.

<sup>4</sup> Estudante do Curso Técnico de Agropecuária do IFRS *campus* Bento Gonçalves. Bolsista voluntária do Projeto COMpaixão. E-mail: yasdepaula473@gmail.com.

promovem direitos humanos, melhoram as condições de saúde, promovem a igualdade de sexos e protegem o meio ambiente.

De acordo com o exposto, podemos perceber que as ações de voluntariado seguramente ajudam na qualidade de vida de muitas pessoas ou, ao menos, minimizam as mazelas sociais ou ambientais de que elas são vítimas. Dessa forma, podemos entender sua importância a partir de objetivos e resultados. E, de fato, quando nos envolvemos em atividades como o Projeto COMpaixão, essas ações despertam na comunidade envolvida bons sentimentos e desejo de buscar mais ações, fenômeno que eleva a sua importância.

O voluntariado traz benefícios para a sociedade em geral, como para o indivíduo que realiza tarefas voluntárias. E o voluntário não tem idade, é jovem, adulto ou idoso que dedica parte do seu tempo, sem remuneração, a diversas atividades de bem-estar social ou outros campos. Contribui para uma sociedade mais coesa, através da construção da confiança e da reciprocidade entre as pessoas.

Entender a importância a partir dos objetivos e dos resultados do voluntariado já é um caminho, mas como vimos acima há mais questões envolvidas. É muito popular a frase “fazer o bem só faz bem.” Na verdade, é um postulado sempre certo se considerarmos que o “bem” é algo bom. Se estabelecermos que os objetivos e a busca dos resultados apresentados para o trabalho voluntário são elementos bons, logo, ao fazê-los voluntariamente, nos sentiremos bem.

Para Hudson (1999), a filosofia que permeia os aspectos do voluntariado, sobretudo no chamado terceiro setor<sup>5</sup>, é o desejo humano de ajudar outras pessoas sem a exigência de benefícios pessoais. O autor chama a atenção de que não se trata de um fenômeno moderno, pois desde os tempos mais remotos era a própria família quem cuidava dos mais necessitados, conforme abordaremos adiante. Não sendo apenas uma ação da modernidade, as ações de voluntariado têm permitido discussões ao longo da história sobre valores como ética e cidadania, além de estimular a solidariedade e a cultura da paz. Atualmente são valores mais que necessários para enfrentar a cultura da intolerância e do solipsismo. E aí, reafirmar e compreender a alteridade é

---

<sup>5</sup> O terceiro setor é um termo sociológico de designação para as organizações e entidades que não possuem fins lucrativos. Os outros dois setores da sociedade civil são as instituições do governo e seus poderes (primeiro setor) e as empresas privadas (segundo setor).

fundamental para avançarmos até mesmo na perspectiva da felicidade. Ser feliz é algo que todos querem, e nada melhor do que fazer o bem para sermos mais felizes. (ARISTÓTELES, 1991).

Caminhando para junto às instituições de ensino em relação ao trabalho do voluntariado, no estudo de Flor (2003), conforme Oliveira (2010), ele comprova que as atividades realizadas fora do ambiente escolar contribuem de forma diferenciada no processo formativo do estudante, pois se caracterizam como formas de aprendizagem e possibilitam desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. Na escola, enriquece o processo de ensino e de aprendizagem, complementando o trabalho em sala de aula e proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos abordados pelas matérias, uma vez que permite relacionar teoria e prática.

Segundo Garcia (apud MATSUDA, 2002), apresentado na justificativa do Projeto COMpaixão<sup>6</sup>, o voluntariado é movido pelas seguintes forças: da vontade, da ética, da iniciativa, da comunicação, do público. Por fundamentar-se em princípios, não em interesses, o voluntariado contraria a competitividade, o individualismo e o egoísmo, comportamentos reproduzidos, muitas vezes, por uma sociedade baseada no consumismo e no lucro. Ou seja, o trabalho voluntário vem com outra proposta, de desenvolvimento de uma cultura alternativa: a cultura da solidariedade. Para Meister (2003), gratuidade, compromisso, cooperação, altruísmo, amor, liberdade, justiça, fraternidade, indignação, simpatia, paciência, compaixão e tolerância são alguns dos valores que norteiam uma ação voluntária. A sociedade como um todo pode ser considerada como beneficiária do voluntariado, já que seu esforço visa à melhoria das condições sociais e ao bem-estar geral. Ressalta-se que, apesar dos esforços realizados, num contexto de significativa evolução do voluntariado, diversos são os autores que afirmam ser sua prática, no Brasil, uma realidade ainda praticamente invisível, apesar de sua dinamicidade e evolução ao longo dos anos.

Fecharemos esta parte com as palavras de Frei Betto (2020, p. 1): “Minha escola não é uma instituição destinada a formar apenas profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Em seus pressupostos éticos e em sua metodologia pedagógica, procura formar cidadãos, e não consumidores;

---

<sup>6</sup> Projeto de extensão “COMpaixão, ética e solidariedade em ação!”, Edital IFRS N° 65/2019 – Registro de ações de extensão – Fluxo contínuo 2.

homens e mulheres altruístas, e não egocêntricos; pessoas abertas ao contexto social em que vivem, e não voltadas para ao próprio umbigo”.

Como nos disse certa vez Bárbara Pletcher (2020, p. 1), “os verdadeiros vencedores na vida são pessoas que olham para cada situação com a esperança de poder resolvê-la ou melhorá-la”. Com este preâmbulo sobre a importância do voluntariado, abordaremos agora a sua origem histórica e alguns de seus possíveis fundamentos éticos, como a alteridade, termo que vem do latim *alter*, “outro”.

## **SOBRE A ORIGEM DO VOLUNTARIADO**

Ser voluntário caracteriza-se pelo ato de uma pessoa agir em prol de outras por livre escolha, sem esperar que haja um benefício próprio advindo dessa ação – mesmo que seja de fato beneficiado, uma vez que toda a melhoria social gerada também se estende ao agente da ação. Portanto, a atividade do voluntariado possibilita ao praticante não apenas desfrutar do sentimento positivo causado pelo ato de generosidade como também colher os frutos da beneficência efetuada.

A origem da palavra está no latim *voluntas*, que significa desejo/vontade, de onde também deriva o termo voluntariado, *voluntarius*, ou seja, “de vontade própria”. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2020, p. 1), “voluntário é o jovem, adulto ou idoso que, devido a seu interesse pessoal e seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração, a diversas formas de atividades de bem-estar social ou outros campos.”

Segundo Hudson (1999), desde os tempos mais remotos da sociedade era responsabilidade do grupo familiar cuidar dos seus membros mais jovens, idosos, enfermos, deficientes, viúvos e órfãos. Com o crescimento das vilas e cidades, o movimento das pessoas para longe de seus núcleos familiares exigiu novos modos de auxílio social a essas parcelas da população. No antigo Egito, por exemplo, havia códigos morais que encorajavam o trabalho voluntário com o intuito de amenizar desigualdades sociais, como transportar gratuitamente pessoas pobres para o outro lado do rio.

Na sociedade romana, o Imperador deveria suprir as necessidades dos cidadãos estabelecendo a relação de responsabilidade do Estado sobre o bem-estar da população. Dos considerados “bem-nascidos” esperava-se que destinassem parte de seus bens para manter a satisfação dos menos

afortunados e a ordem social hierárquica, sendo os benefícios para além desses considerados acidentais dentro do contexto.

A Igreja Católica, após firmar-se como instituição e assumir funções ao lado da figura do Estado, teve papel fundamental na popularização do voluntariado. Hudson (1999) afirma que as primeiras igrejas cristãs criaram fundos para apoiar causas sociais, estimulando os fiéis a fornecerem donativos como ofertas do Senhor aos mais necessitados. No Brasil Colônia, as primeiras iniciativas de trabalho voluntário também partiram da Igreja Católica, legitimadas pelo Estado. A partir daí, instituições religiosas de um modo geral adotaram a prática das doações como preceito para a aproximação do divino por meio do auxílio ao próximo. Como forma de penitência para a remissão de pecados e de garantia do direito à salvação eterna, recursos financeiros também eram destinados oficialmente para a caridade.

A partir do século XX, as instituições filantrópicas assistenciais passaram a ter apoio do poder público, e o atendimento aos necessitados tornou-se política de Estado. A partir das últimas décadas desse século, com a significativa diminuição dos investimentos públicos em assistência social, o voluntariado passou a suprir as lacunas deixadas pelo Estado: a sociedade civil passa a ser corresponsável pelo bem-estar da população, e o trabalho voluntário se tornou uma importante ferramenta de intervenção em questões sociais. (HUDSON, 1999).

## **ALTERIDADE E VOLUNTARIADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O PROJETO COMPAIXÃO DO IFRS-BG EM QUESTÃO**

O filósofo Emmanuel Levinás não foi o criador nem o primeiro a desenvolver o termo “alteridade,” ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro. Logo, a alteridade nada mais é do que um indivíduo entender outro em sua diferença e não como uma extensão de si mesmo. É o aspecto principal para a compreensão do “eu” e do “outro”. Nas palavras de Abbagnano (2003, p. 34), alteridade “é o Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro.”

Levinás (1993) sugere que o mundo procure a ética como sua base, para que a sociedade se torne mais solidária com o próximo. Para tanto, utiliza o conceito da alteridade para nos chamar a atenção para uma vida mais humana, em prol de uma sociedade mais ética, menos violenta, justa e igualitária. Mas como agir para poder alcançá-la? Sem dúvida, o desenvolvimento da responsabilidade empática pelo outro, por meio do ensino

da ética, ou projetos de voluntariado, entre outros meios de ensino, exercerão uma boa porta de acesso ao outro. É a ruptura do pensamento solipsista a primeira resistência na extensão da ajuda ao outro. É Caim que na Bíblia é questionado e citado por Levinás: “Onde está teu irmão Abel? Retrucou Caim: Não sei; acaso sou eu o protetor do meu irmão?” (GÊNESIS, 4,9).

Superando-se o egoísmo, pensando-se no outro sem o qual não há sociedade e nem ética, o altruísmo nada mais é do que a saída da zona de conforto de um indivíduo para ajudar outra pessoa. O termo tem uma conexão com a bondade, já que se refere à ajuda prestada a terceiros por reconhecer que são “iguais a mim”. Portanto, a alteridade expressa a qualidade ou o estado do que é outro ou do que é diferente de mim, mas que preciso aprender a reconhecê-lo para poder desprender-me de mim e chegar até ele. Exemplo: quando um homem judeu inicia um relacionamento com uma mulher católica, a alteridade é indispensável para entender e aceitar as diferenças entre ambos. Mas seria a alteridade então a compreensão ou o altruísmo? Para Levinás (1993), a alteridade inicia com o colocar-se no lugar do outro, o pensar o outro, o compreender o outro. Uma palavra em espanhol, *nosotros*, traduz uma ideia melhor que o “nós” da língua portuguesa, pois apresenta o nós nos outros, o eu no outro. Mas a alteridade levinasiana também não se limita a isso. Ao ser um fundamento da ética, a alteridade é uma espécie de altruísmo. Ou seja, um desprendimento de si em prol do outro; mas, como vimos, não se resume puramente à ação altruísta por si mesma, por mais que se deseje incentivá-la. E aqui resta-nos uma questão final: como podemos incentivar outras pessoas a também preocuparem-se com o outro e serem voluntários em ajudar aos demais necessitados?

Tomando a alteridade, o pensar sobre o outro, como um importante fundamento ético na busca de uma possível transformação de nossa sociedade, criou-se um projeto de voluntariado em nosso *campus*. Trata-se do projeto de extensão COMpaixão, que iniciou no *campus* Bento Gonçalves do IFRS em 2016 contando com os seguintes membros: Kelen Rigo (coordenadora), Onorato Jonas Fagherazzi, Cláudia Soave e Tatiani Secretti como membros. Destaca-se o apoio recebido do Projeto Parceiros Voluntários do CIC-BG a fim de se constituir esse primeiro grupo de voluntários e o desenvolvimento de suas primeiras ações.

Então, com o auxílio desta, foram feitas reuniões periódicas entre os membros da equipe, com o intuito de criar um cronograma de ações a serem desenvolvidas durante aquele

ano, de acordo com as necessidades das entidades cadastradas na Parceiros. (FAGHERAZZI et al, 2017, p. 70).

A primeira ação do projeto foi o próprio trote solidário, unindo uma demanda interna e outra externa ao *campus*.

A primeira ação realizada pelo projeto em 2016 denominou-se “trote solidário”, em parceria com o Grêmio Estudantil e Diretórios Acadêmicos, tendo como foco a recepção e integração dos alunos calouros em nosso *campus*. A atividade visou a arrecadação de materiais de limpeza e higiene, livros infantis e infanto-juvenis, como uma ação voluntária dos alunos ingressantes em substituição ao trote antigo, tornando-se, assim, uma atividade solidária e do bem. (FAGHERAZZI et al, 2017, p. 71).

Por meio do presente projeto, entre essa e muitas outras ações, já mobilizaram-se mais de sete centenas de alunos em práticas de voluntariado em associações não governamentais, tais como Lar do Ancião, Associação dos Deficientes Visuais de Bento Gonçalves - ADVBG, Lar da Caridade, Aldeia Indígena, Associação Integrada do Desenvolvimento do Down - AIDD, Parceiros Voluntários, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, Hospital Tacchini e algumas escolas municipais, onde realizamos a campanha Natal Solidário, entre outras ações. Por meio delas, procurou-se conscientizar os discentes em

prol das necessidades reais de outras pessoas através da vivência da ética e da cidadania, despertando um olhar mais solidário por parte da comunidade acadêmica e estimulando sentimentos edificantes por meio da prática de ações benéficas ao coletivo. (FAGHERAZZI et al, 2017, p. 70).

Mas com qual metodologia de abordagem foi possível sensibilizar discentes em prol da causa de outrem? Além do convite feito pelos professores das disciplinas de Ética para que estudantes possam vivenciar a prática de tais conhecimentos, oficinas não obrigatórias de voluntariado são oferecidas a eles. Por meio delas, metodologicamente aborda-se os estudantes quanto

à questão da gentileza, expondo pequenas ações que geram grandes mudanças na vida das pessoas. Para tanto, utilizam-se vídeos motivacionais, leitura e reflexão de textos sobre

voluntariado e, ao final, se propõe alguma atividade de voluntariado como, por exemplo, a confecção de cartões para o Dia das Crianças (...) com vídeos motivacionais, leitura e reflexão sobre o texto ‘Fazendo a Diferença’. (FAGHERAZZI et al, 2017, p. 72).

Essas oficinas de ética também sempre tiveram a intenção de apresentar os principais conceitos da área. E, a partir de teorias expostas por Domeneghetti (2001) e Meister (2003), fazer uma sensibilização em prol da vivência da ética e da alteridade. (VALLS, 2004; ABBAGNANO, 2003). Espera-se, por meio desse projeto, igualmente “sensibilizar os estudantes quanto à necessidade de paciência, atenção, escuta e carinho” ao humano. (FAGHERAZZI et al, 2017, p. 72). Teremos, porém, como realizá-las em períodos de pandemia?

Como amplamente veiculado pelos meios de comunicação, de acordo com a Nota Pública apresentada pelo Conselho Nacional de Saúde (2020), o protocolo da Organização Mundial da Saúde para o período de Pandemia causada pelo Sars-CoV-2 foi e continua sendo o do distanciamento social. Desse modo, as aulas presenciais das redes públicas e particulares de todo o país foram suspensas. No caso do IFRS *campus* Bento Gonçalves, a suspensão foi adotada desde 14 de março de 2020. Logo, desde essa data não tivemos mais como desenvolver ações presenciais com nossos estudantes. Para este ano, conseguimos ampliar nossa equipe com mais professores participantes no projeto: Onorato Jonas Fagherazzi, Carlos Henrique Monschau Funck, Neimar Ferreira da Rosa, Isadora Finoketti Malicheskí, Tatiani Secretti, Juliane Pastorello Rubbo, Carlos José de Azevedo Machado e Sirlei Bortolini. E, com acadêmicos da Agronomia, adeptos à continuidade do Projeto de Adoção da Horta da APAE, já tínhamos desenvolvido as mudas necessárias para tanto. Mesmo em tempos de pandemia de alto contágio, mundialmente reconhecida, apesar de não podermos reunir nossos voluntários para oficinas e diversas ações que costumeiramente desenvolvemos, conseguimos apoiar e praticar algumas ações remotas, tais como a doação de roupas aos desabrigados pela enchente de Santa Tereza – que foram entregues à Defesa Civil pelo Corpo de Bombeiros de Bento Gonçalves a partir da iniciativa dos estudantes do terceiro ano do Curso Técnico em Viticultura e Enologia Integrado ao Ensino Médio<sup>7</sup>,

---

<sup>7</sup> “Estudantes fazem doação de roupas às famílias atingidas pelas enchentes”. Na sexta-feira, dia 10, os estudantes do terceiro ano do Curso Técnico em Viticultura e Enologia integrado ao Ensino Médio realizaram uma doação de roupas às famílias atingidas pelas enchentes na região. A entrega

doação de leite infantil às crianças da Aldeia Indígena de Bento Gonçalves – ação desenvolvida em parceria com o NEABI de nosso *campus* – e a doação de sacos de tampinhas de garrafa em prol dos cuidados com os animais abandonados, como segue a matéria da ONG Amigos Pet BG (2020, p. 1):

Hoje queremos muito agradecer a SIRLEI BORTOLINI, do Instituto Federal de Bento Gonçalves, (...) do COMpaixão, o qual nós da ONG Amigos Pet BG, fomos contempladas com um carro CHEIO DE TAMPINHAS!! Deixamos aqui nossa GRATIDÃO a todos os envolvidos!!



Fig 1 - Registro da Doação de Sacos de Tampinha a ONG Amigos Pet BG

Outras ações remotas desse período foram a organização de reuniões com a equipe do projeto, de estudos com a bolsista voluntária Yasmin de Paula, publicação e divulgação de *cards* de entidades necessitadas pela página

---

foi realizada na Companhia Especial de Bombeiro Militar de Bento Gonçalves pelo Coordenador do Curso e do Projeto COMpaixão, professor Onorato Fagherazzi. A estudante Giulia Nicoletti explica que a turma havia arrecadado essas roupas durante o ano de 2019 e pretendia organizar um brechó como uma das ações para angariar recursos que financiariam um intercâmbio no Uruguai. Sua colega Vitória Azambuja lembra que neste momento de pandemia do novo coronavírus o isolamento social é uma das principais orientações e questiona como aqueles que estão desabrigados podem cumprir essa instrução. A estudante complementa afirmando que “agora é hora de dizer que estamos juntos e ajudar aqueles que mais precisam”. (IFRS, 2020, p. 1).

virtual do Projeto COMpaixão e o desenvolvimento de textos e da campanha “Faça uma criança feliz”. Por meio dela, em parceria com o Corpo de Bombeiros, conseguimos arrecadar brinquedos, doces, leite achocolatado, suco integral, entre outros alimentos que foram entregues ao Abrigo Municipal e à Aldeia Indígena de nosso município.

Por fim, espera-se que tudo isso passe logo. E, tão logo retornem nossas atividades presenciais, possamos voltar a uma nova normalidade de reencontros e ações com os voluntários do COMpaixão frente a outras tantas ações que nos aguardam. Bem como a outras oficinas de reflexões que serão, por meio dele, desenvolvidas. Nesse sentido, entende-se que o Projeto COMpaixão, além de fomentar o voluntariado, também fomenta a reflexão crítica e cidadã, tão importante à nossa vida em sociedade. Votos de vida longa e feliz a todos os que se empenham em prol do outro. Como nos diz Mead (2020, p. 1): “Nunca duvide que um pequeno grupo de cidadãos, preocupados e comprometidos, possa mudar o mundo. De fato, é só isso o que tem mudado.”

## **REFERÊNCIAS**

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BÍBLIA. *Bíblia Sagrada Ave-Maria*. 141. ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1959. (impressão 2001).
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE - CNS. *Nota Pública: CNS defende manutenção de distanciamento social conforme define OMS, 2020*. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1102-nota-publica-cns-defende-manutencao-de-distanciamento-social-conforme-define-oms> . Acesso em: 20 de ago. de 2020.
- DOMENEGHETTI, A. M. *Voluntariado: Gestão do trabalho voluntário em organizações sem fins lucrativos*. São Paulo: Esfera, 2001.
- FAGHERAZZI, O. J.; RIGO, K.; SECRETTI, T.; LUCCA, G.; PALMEIRAS, S.; SOAVE, C.. *Relato de experiência do Projeto COMpaixão*. Revista Viver, v. v. 5, p. 70-74, 2017.
- FREI Betto. *Jovem voluntário, escola solidária*. Disponível em: <https://www.alainet.org/pt/active/1807>. Acesso em: 01 de ago. de 2020.

- HUDSON, M. *Administrando Organizações do Terceiro Setor*. São Paulo: Makron Books, 1999.
- IFRS. *Estudantes fazem doação de roupas às famílias atingidas pelas enchentes*, 2020. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/bento/estudantes-fazem-doacao-de-roupas-as-familias-atingidas-pelas-enchentes/>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.
- LEVINÁS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- MATSUDA, C. H. *Estudo da satisfação dos voluntários engajados em entidades com área de atuação diversa, na cidade de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- MEAD, Margaret. *Margaret Mead*, 2020. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTAyMDIxMA/>>. Acesso em: 13 fev. 2020.
- MEISTER, J. A F. *Voluntariado: Uma ação com sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- OLIVEIRA, L. S. de. *A importância do trabalho voluntário no desenvolvimento de competências do estudante*. 2010. Disponível em: [http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio\\_resumo2010/relatorios/ccs/adm/ADM-Lidiane%20Duarte%20Silva%20de%20Oliveira.pdf](http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2010/relatorios/ccs/adm/ADM-Lidiane%20Duarte%20Silva%20de%20Oliveira.pdf) . Acesso em: 20 de ago. de 2020.
- ONG Amigos Pet BG. *Publicação de agradecimento ao Proj. COMpaixão*, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/voluntariosamigospet/photos/a.834677896693250/1591601891000843/>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.
- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Voluntariado*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/vagas/voluntariado/> Acesso em: 20 de ago. de 2020.
- PLETCHER, Bárbara. *Bárbara Pletcher*, 2020. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTQzNzc2>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.
- VALLS, A. *O que é ética*. São Paulo: Brasiliense, 2004.



## **Feminismo negro e ensino de História: possibilidades didáticas**

*Leticia Schneider Ferreira*<sup>1</sup>

*Robert Reiziger de Melo Rodrigues*<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

A realidade brasileira expõe uma necessidade premente: necessitamos urgentemente do estudo do feminismo na sala de aula, em especial do feminismo negro. A situação de opressão vivenciada pelas mulheres no país, principalmente pelas mulheres negras, evidencia-se em números altíssimos de violência e feminicídio: o Atlas da Violência, publicado pelo Ipea, em 2019, demonstra não apenas o crescimento das agressões e assassinatos contra as mulheres entre os anos de 2007 e 2017, como também a disparidade das vítimas por sua etnia. Segundo os resultados da pesquisa,

Enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos a diferença é ainda mais brutal, já que entre não negras o crescimento é de 1,7% e entre mulheres negras de 60,5%. Considerando apenas o último ano disponível, a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 3,2 a cada 100 mil mulheres não negras, ao passo que entre as mulheres negras a taxa foi de 5,6 para cada 100 mil mulheres neste grupo. A desigualdade racial pode ser vista também quando verificamos a proporção de mulheres negras entre as vítimas da violência letal: 66% de todas as mulheres assassinadas no país em 2017. (IPEA, 2019, p. 38-39).

---

<sup>1</sup> Docente EBITT do *campus* Bento Gonçalves do IFRS e Dra. em História pela UFRGS

<sup>2</sup> Graduando da Licenciatura em Letras do *campus* Bento Gonçalves do IFRS

Os índices demonstram a necessidade de políticas públicas que realmente atinjam essas mulheres, possibilitando a ruptura com a situação de brutalidade com a qual convivem e que passa a ser naturalizada por muitos indivíduos. Entretanto, dada a complexidade da situação, deve-se ressaltar que são muitas as frentes de atuação para que as mudanças de paradigma e de realidade sejam de fato alcançadas, sendo o espaço educativo um dos *locus* centrais de transformação social.

Inegavelmente, o processo educativo ocorre em diversos ambientes; todavia, a escola ainda apresenta-se como um local de encontro com a diferença, de promoção da divergência e de construção de novas pontes, sendo, dessa forma, propícia ao estabelecimento de reflexões sobre situações de injustiças e de elaboração de propostas para saná-las.

As diferentes formas de exclusão e violência às quais as mulheres estão submetidas na sociedade, bem como a falta de acesso a bens e direitos, são de várias naturezas. Nesse sentido, o presente artigo tem por finalidade refletir sobre questões relativas aos discursos machistas e racistas, muitas vezes associados. Esses discursos povoam o imaginário social em tal ordem que provocam, junto às meninas e às mulheres, a adoção de uma perspectiva de baixa autoestima que traz consequências profundas às suas vidas. Dessa forma, a partir da disciplina de História, buscou-se trabalhar ludicamente a trajetória de grandes mulheres que servem de inspiração para todas nos dias de hoje. O trabalho ocorreu pela criação de jogos, que serão apresentados posteriormente, como formas de possibilidades didáticas no ensino de História relacionado ao feminismo negro.

## **FEMINISMOS: UM BREVE DEBATE**

A discussão sobre o feminismo é uma pauta que não deve ser ignorada pelos docentes das mais diversas áreas, em especial pelos docentes de História: em um momento no qual há uma série de falácias e *fake news* que buscam apontar o feminismo sob um viés negativo, é fundamental que os docentes de História se posicionem firmemente na luta por uma realidade mais justa e igualitária, incluindo o fim da discriminação contra as mulheres e o término do racismo. Deste modo, a abordagem de temas tradicionalmente silenciados, como a participação das mulheres nos mais diversos eventos da história, é uma estratégia importante para que as estudantes se reconheçam como seres de potência e sujeitos de transformação.

O feminismo, questão que mobiliza a busca por informações e estudos sobre personagens históricas que atuaram em prol da emancipação de homens e mulheres, carrega um arcabouço teórico e prático fundamental na capacitação dos atores que ambicionam uma educação que promova uma realidade mais harmônica. Para ampliar o debate, Márcia Tiburi define feminismo como:

o desejo por democracia radical voltada à luta por direitos daqueles que padecem sob injustiças que foram armadas sistematicamente pelo patriarcado. Nesse processo de subjugação, incluímos todos os seres cujos corpos são medidos por seu valor de uso: corpos para o trabalho, a procriação, o cuidado e a manutenção da vida, para a produção do prazer alheio. (TIBURI, 2018, p. 12).

O feminismo requer o compromisso de homens e mulheres no estímulo a um verdadeiro e inegociável exercício democrático, o que requer horizontalidade dos agentes e o rompimento da hierarquização entre os sexos. Portanto, é necessário desmistificar as afirmativas que, por equívoco ou de modo intencional, equiparavam o feminismo ao machismo, como se fossem espelhos. De fato, o incômodo trazido pelo feminismo é a sua premissa de apontar que a sociedade se estrutura tendo como base uma série de discursos que beneficiam os homens e inferiorizam as mulheres.

A teoria feminista não propõe uma inversão de opressões, nem se alimenta do ódio aos homens. Ela propõe o questionamento ao patriarcado, termo que, segundo Lima e Souza, “(...) refere-se a uma forma de organização familiar e social em que um homem, o patriarca, submete os outros membros da família ao seu poder” (LIMA E SOUZA, 2015, p. 515). O feminismo, mais que uma teoria de denúncia da desigualdade, é uma ferramenta poderosa de modificação da realidade, além de um instrumento essencial de empoderamento das mulheres. Joice Berth aborda a questão salientando a importância deste processo de construção de autopercepção e de autonomia, mas que se coloca como experiência que deve ser coletiva. A autora argumenta que

O empoderamento individual e coletivo são duas faces indissociáveis do mesmo processo, pois o empoderamento individual está fadado ao empoderamento coletivo, uma vez que uma coletividade empoderada não pode ser formada por individualidades e subjetividades que não estejam

conscientemente atuantes dentro de processos de empoderamento. (BERTH, 2018, p. 42).

O exercício do empoderamento está em grande medida associado à possibilidade de acessar dados e informações que demonstrem situações de representatividade, ou seja, é fundamental para que as meninas se percebam como pessoas de atuação efetiva e que conheçam outras mulheres cujas ações foram essenciais para o avanço de diferentes campos sociais. A História é uma área de conhecimento de grande valia para permitir que o contato com personagens femininas que estiveram presentes e, de algum modo, destacaram-se ao longo do tempo, inspirem outras mulheres a constatarem que também fazem parte desse processo.

Contudo, as historiadoras, de um modo geral, também se encontram desafiadas pela invisibilidade das mulheres, em grande parte dos documentos, devido ao longo tempo de silenciamento das suas vozes e à situação de privação do acesso aos espaços públicos. Assim, os temas do cotidiano deste segmento social não eram vistos como dignos de registro e, por isso, muitas vezes os docentes de História precisam empreender uma vasta pesquisa para poder encontrar respostas. Michele Perrot salienta essa questão, demonstrando o quanto a mulher era incentivada ao silêncio, uma vez que a voz feminina era vinculada à tagarelice frívola ou malévola. A historiadora francesa explicita que

No início era o Verbo, mas o Verbo era Deus, e Homem. O silêncio é o comum das mulheres. Ele convém à sua posição subordinada e secundária. Ele cai bem em seus rostos, levemente sorridentes, não deformados pela impertinência do riso barulhento e viril. Bocas fechadas, lábios cerrados, pálpebras baixas, as mulheres só podem chorar, deixar as lágrimas correrem como a água de uma inesgotável dor (...). O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento. (PERROT, 2005, p. 9).

O incentivo ao silenciamento e a apresentação das mulheres sob um viés negativo ou inferior demonstra a constante tentativa de cerceamento do feminino ao longo do tempo. Muitos historiadores aprofundaram os estudos sobre as mulheres na história a partir dos vestígios das diferentes trajetórias dessas mulheres, mesmo a partir do filtro do olhar masculino, por muito tempo detentor do domínio da escrita. O conhecimento sobre essas mulheres se faz necessário, bem como a sua presença nos materiais didáticos a que os

estudantes têm acesso, para desconstruir a concepção hegemônica de que apenas os “grandes homens” fizeram a roda da história girar.

Contudo, os inegáveis avanços trazidos pelos estudos do feminino ainda requerem ações mais concretas de divulgação sobre as personagens históricas e sua contribuição nos eventos da história. De igual modo, é relevante evidenciar que as mulheres normalmente apresentadas são, em geral, brancas e europeias, nobres, rainhas ou da alta burguesia, deixando de abordar outras personagens que representam em sala de aula.

O movimento de mulheres que passaram a problematizar essa situação, demonstrando que a luta feminista e os direitos contemplados ainda não alcançavam um número expressivo de pessoas, sempre esteve presente e, nas últimas décadas, vem ocupando um importante espaço. As mulheres negras sempre estiveram comprometidas na luta pela igualdade feminina e por uma situação de reconhecimento da capacidade feminina para participar ativamente da esfera pública, e agregavam outras questões que eram referentes a opressões que lhes atravessavam de forma específica, como era o caso da escravidão a que eram submetidas.

O feminismo negro vem se mostrando um campo de estudos propício para incentivar a reflexão de que, apesar de muitas situações de violência ocorrerem contra as mulheres devido à sua condição feminina, outros elementos identitários se somam e se potencializam, tornando a situação de opressão mais intensa. As reflexões e conceitos produzidos pelas intelectuais negras de várias nacionalidades permitem compreender que as mulheres não são um grupo homogêneo e que algumas dessas mulheres sofrem um grau de violência mais amplo por carregarem outros fatores de marginalização. O movimento feminino das mulheres negras desaloja outras feministas de zonas de conforto e, ao invés de separar, exige maior capacidade de união e de exercício da empatia. Intelectuais negras, como Kimberle Crenshaw, refletem sobre essa questão evidenciando o conceito de interseccionalidade, explicando que

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Consciente de que as mulheres e meninas negras ainda são um alvo de violência e que são um grupo social particularmente vulnerável, é fundamental que a escola apresente-se como um espaço para fomentar um debate que estimule a conscientização e a autonomia das estudantes, de um modo geral, e das estudantes negras em particular. Neste sentido, a perspectiva de representatividade é fundamental e, por muito tempo, a disciplina de História não contemplou adequadamente esse público, uma vez que pouco inseriu as personagens históricas femininas na sala de aula e, ainda em menor número, as negras. A história deve ser um instrumento de combate ao olhar que tradicionalmente inferioriza a mulher, de um modo geral, e que sujeita a mulher negra. Assim, é fundamental que o docente de História esteja preparado para romper com a lógica de apresentar às meninas apenas os chamados “grandes homens” ou “heróis nacionais”, os quais comumente não contemplam a população negra. Assim, a abordagem do feminino sob a ótica da teoria feminista apresenta-se como um importante elemento emancipatório para todos e todas as estudantes.

## **PERSONAGENS NEGRAS NA HISTÓRIA: POSSÍVEIS ABORDAGENS**

O ensino de História é de suma importância para a compreensão e interpretação da realidade, permitindo que as pessoas construam e adotem uma postura crítica e ativa na transformação social. Portanto, o conhecimento histórico pode ser libertário para diversos grupos, entre os quais é possível destacar as mulheres. Elas são constantemente tolhidas por discursos sociais que as colocam em uma situação de inferioridade e vulnerabilidade. De fato, a disciplina de História tem um papel importante como instrumento que propicie a reflexão e a possibilidade de empoderamento feminino. Para tanto, é interessante utilizar diferentes estratégias no intuito de apresentar biografias de mulheres negras para que as estudantes possam observar que a perspectiva de uma história unicamente construída por homens é falsa e apenas sustenta as desigualdades sociais.

A Lei 10.639, de 2003, ressalta a importância do estudo da história e da cultura afro-brasileira no espaço escolar. Ela foi uma medida que tentou sanar a ausência de menção a esses grupos nas diferentes disciplinas que, até então, desconsideravam a imensa contribuição de tais grupos para a constituição da

sociedade brasileira. É inegável que a lei, por si só, não significa sua aplicação eficaz no espaço escolar, uma vez que ela deveria ter sido acompanhada de processos de capacitação dos docentes. Portanto, é necessário que, além da vontade política das instituições gestoras, haja esforço dos docentes em se apropriar do conhecimento sobre esses temas.

A disciplina de História tem uma responsabilidade significativa no processo de transformação, uma vez que, por muitas décadas, o continente africano era apresentado somente a partir do contexto do século XVI, enfatizando o processo escravista e olvidando a existência de sociedades complexas que passaram a ser desagregadas com a deletéria interferência dos europeus. Essas narrativas, que não problematizavam a complexa realidade do continente e dos povos africanos, são reforçadas por veículos midiáticos das mais diversas naturezas, que apresentam uma percepção negativa dos países africanos da atualidade, referindo somente situações de miséria, doenças e guerras endêmicas.

A associação de todas essas informações de teor negativo provoca a construção de uma imagem danosa de sua ancestralidade e faz com que crianças negras tenham sua autopercepção prejudicada. Desse modo, a história pode exercer um papel fundamental na concepção de outras narrativas que acentuem o caráter multifacetado dos eventos históricos, além de demonstrar o papel fundamental dos diversos povos africanos para a cultura nacional.

A contextualização sobre a realidade desses grupos permite introduzir os temas do feminino, ressaltando algumas questões sobre os papéis sociais das mulheres em determinadas sociedades africanas. É possível averiguar que, em algumas civilizações da África na Antiguidade, bem como em períodos posteriores, muitas mulheres da nobreza desempenhavam funções importantes, como sacerdotisas e conselheiras, e a linhagem da mãe era considerada na escolha do chefe do grupo. Desse modo, é possível romper com o olhar que naturaliza as sociedades exclusivamente patriarcais, como se esse fosse um modelo único que descartava qualquer participação feminina nos diversos processos decisórios da coletividade.

Assim, é fundamental que os docentes de História abordem estas questões em aula, apresentando para seus discentes diferentes mulheres que atuaram ao longo do tempo em prol do avanço social na ciência, economia e política. Os recursos didáticos tradicionais, como os livros, pouco mencionam personagens femininas de relevância, colaborando para a instalação de um olhar equivocado sobre uma suposta ausência das mulheres nos eventos

históricos. Compreendendo a necessidade de que as estudantes tenham referências de mulheres que atuaram de modo fundamental nos diversos momentos históricos, em especial as mulheres negras, o contato com as biografias dessas personagens é uma estratégia que pode se mostrar frutífera.

A seleção das biografias das mulheres deve tentar contemplar diferentes áreas do conhecimento, sociedades e temporalidades. Assim, o professor teria que empreender uma pesquisa no intuito de encontrar mulheres que pudessem exemplificar cada período histórico, tanto em nível de História do Brasil quanto de História Geral. Além de encontrar e selecionar alguns nomes de mulheres negras e sua contribuição para a história, o professor deve observar qual a melhor forma de levar tais informações aos estudantes. Uma possibilidade viável, e que pode tornar a experiência mais lúdica e interessante, é a utilização de jogos, que poderiam estimular a construção de um conhecimento realmente significativo.

Propostas que possam se valer de recursos diversificados podem auxiliar para uma compreensão mais efetiva dos conteúdos, especialmente em relação aos estudos de História, disciplina que tradicionalmente esteve associada à prática de decorar uma série de datas e repeti-las de modo quase automático. Assim sendo, mostra-se fundamental que o docente da área de História esteja em constante processo de avaliação de suas aulas, observando se, de fato, o debate promovido junto aos estudantes estaria possibilitando que eles construam conhecimentos e habilidades, como capacidade argumentativa e crítica. A adoção de determinadas táticas educativas deve estar de acordo com o público atendido, sendo essencial que o docente conheça a turma com a qual está trabalhando. A necessidade de tornar o conteúdo dessa disciplina mais atraente para os estudantes é constatado por Cunha, ao afirmar que

Durante muito tempo, acreditava-se que a aprendizagem ocorria pela repetição e que os estudantes que não aprendiam eram os únicos responsáveis pelo seu insucesso. Hoje, o insucesso dos estudantes também é considerado consequência do trabalho do professor. A ideia do ensino despertado pelo interesse do estudante passou a ser um desafio à competência do docente. O interesse daquele que aprende passou a ser a força motora do processo de aprendizagem, e o professor, o gerador de situações estimuladoras para aprendizagem. (CUNHA, 2012, p. 92).

O uso de jogos pode ter um efeito estimulante para os alunos que, além de vivenciar um momento de ruptura com as aulas expositivo-dialogadas, podem valer-se da criatividade e experimentar outras formas de expressão oral ou corporal, de acordo com as normas de cada jogo. Os jogos também são um momento de interação, em que os estudantes podem se reunir, formar grupos e exercitar o trabalho em equipe, aspecto fundamental da experiência escolar. Esse instrumento educacional alia a constituição de saberes ao entretenimento, demonstrando que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer de diversas formas, e não apenas por meio da adoção de uma postura passiva dos estudantes. É uma estratégia que possibilita aos estudantes romper com a rotina de uma disposição específica de classes, nas quais devem sentar enfileirados e diante do professor. Guimarães *et al.* afirmam que

Paradoxalmente, é neste desprendimento com horários, nesta desobrigação de utilidades e nessa frivolidade desencadeada pela brincadeira que existem as potencialidades preciosas para aprender. (...) O jogo, nessa perspectiva, liberta o próprio saber e sua expressão através da linguagem oral e corporal. O educador atento pode aproveitar esse momento para observar e diagnosticar o que sabem e pensam seus jovens alunos. (GUIMARÃES *et al.*, 2015, p. 40).

A utilização da estratégia do jogo pode revelar-se, ainda, uma ferramenta de autonomia para os estudantes a partir do momento em que eles são convidados a criar os jogos. Assim, uma possibilidade para a efetivação do ensino de História poderia ser incentivar o aluno a procurar imagens de mulheres negras e sua biografia, solicitando que, posteriormente, eles partilhassem as informações com os colegas. Após, poderia ser proposta a confecção dos jogos pelos estudantes organizados em grupos que, por meio das imagens, passariam a produzir o material educativo, desde as peças até a decoração da caixa. Permitir que os discentes sejam os responsáveis pela construção dos jogos pode ser um momento de estímulo à criatividade e à autonomia dos estudantes, produzindo aprendizagens significativas e sólidas.

Assim, o professor pode orientar a primeira etapa, que consiste na pesquisa das personagens históricas de destaque nas diferentes áreas do conhecimento, no intuito de que os estudantes possam trazer biografias variadas e de períodos diferentes. Outro critério que pode pautar um sorteio entre os grupos de alunos seria a tentativa de cobrir diferentes locais e

temporalidades, objetivando que os estudantes compreendam que as mulheres negras estiveram presentes de modo ativo ao longo da história. O professor também pode estabelecer alguns critérios em relação às informações que devem ser trazidas pelos estudantes, observando o fato de que, dependendo da personagem, não é possível encontrar tantas evidências pela quantidade ínfima de registros históricos. Contudo, é fundamental que os estudantes apresentem as fontes de suas informações, salientando a necessidade de que o conhecimento produzido sempre deve ser embasado em fontes confiáveis e ressaltando o caráter científico da disciplina de História.

O jogo de memória, de fácil confecção e execução, por ser conhecido por um grande número de indivíduos, pode ser uma opção interessante. Assim, uma das peças que formam o par poderia contemplar a imagem de uma mulher negra, e a outra uma descrição que aponte sua contribuição na história. Desse modo, o estudante poderia associar a imagem à descrição, possibilitando que este conhecimento se torne paulatinamente consolidado.

Outra possibilidade de jogo educativo que pode aproximar os estudantes das figuras femininas negras é o jogo conhecido por *Adivinha Quem*, no qual há a disposição de uma série de figuras de mulheres. Nele, os estudantes, por meio de perguntas, tentam descobrir quem é a personagem. Desse modo, ao invés dos estudantes questionarem a respeito das características físicas da personagem, passam a inquirir sobre a época em que vivem, sua área de atuação, entre outros elementos. Esta é uma estratégia interessante de efetivar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que ele ocorra adequadamente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo refletiu sobre questões relativas aos discursos machistas e racistas, muitas vezes associados. Esses discursos povoam o imaginário social em tal grau que provocam a adoção de uma perspectiva de baixa autoestima e que traz consequências nas escolhas e no modo como as mulheres se percebem. Dessa forma, o ensino de História não pode se isentar de realizar críticas a esse ideário, que busca moldar comportamentos e, por conseguinte, exercer o domínio sobre o feminino, por um lado arrolando regras e padrões a serem seguidos, e, por outro, tornando o conhecimento sobre as mulheres e sobre sua contribuição histórica pouco acessível.

O ensino de História pode ser um instrumento fundamental para o combate ao racismo, estruturado nos discursos e no imaginário brasileiros. Esses discursos extremamente nocivos, que excluem uma grande parte da população de espaços de poder, que inferiorizam os grupos e sua contribuição para a sociedade, devem ser combatidos.

O espaço escolar é um ambiente que propicia a discussão, a reflexão e a adoção de posturas que combatam a discriminação que atinge a população negra e, com mais força, as mulheres negras. Constituir uma prática que possa estimular o empoderamento dessas meninas pelo acesso ao conhecimento sobre outras mulheres que, antes delas, atuaram pela construção de uma sociedade melhor, é fundamental. A História, como área do saber que possibilita a construção de um pensamento crítico, não pode se eximir desta tarefa.

## **REFERÊNCIAS**

- BERTH, Joice. *O que é empoderamento?*. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.
- CUNHA, Márcia Borin da. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. *Revista Química nova na escola*. v. 34, n. 2 p.92-98 maio 2012. Disponível em [http://www.qnesc.sbg.org.br/online/qnesc34\\_2/07-PE-53-11.pdf](http://www.qnesc.sbg.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf). Acesso em: 25 jan. 2017.
- GUIMARÃES, André Lucas Porto *et.al.* Pensando outras perspectivas de história e a diversidade cultural a partir do brinquedo e das brincadeiras em diferentes espaços-tempos. *Revista Identidade!*. São Leopoldo: v. 20, n. 1, p. 38-50, jan-jun 2015.
- IPEA. *Atlas da Violência 2019*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 10 maio 2020.
- LIMA, Lana Lage da Gama; SOUZA, Suellen André de. Patriarcado. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. *Dicionário Crítico de Gênero*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015, pp. 515-519.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, SP: EDUSC, 2005

TIBURI, Márcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

## **As interlocuções entre Educação e Neurociências e as críticas ao reducionismo e determinismo biológicos<sup>1</sup>**

*Jonathan Henriques do Amara<sup>2</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

O campo de interlocuções entre Neurociências e Educação tem sido denominado de maneiras diversas, variando conforme o idioma. Em língua portuguesa, as mais frequentes são “Neuroeducação” ou simplesmente “Neurociência(s) e Educação”. Em espanhol, além das anteriores, é utilizada a denominação “*Neurociencias de la Educación*”. Já em língua inglesa, são usuais as expressões “*Mind, Brain and Education Science*” e “*Educational Neuroscience(s)*”, além de “*Neuroeducation*”<sup>3</sup>.

Esse campo de interlocuções parte do princípio de que os processos de ensino e aprendizagem podem ser aprimorados a partir do conhecimento das bases neurobiológicas da aprendizagem humana. Essa área começou a ganhar fôlego a partir do início do século XXI, embora já existissem tentativas esparsas de empreender esses diálogos antes desse período. Zaro *et al.* (2010) afirmam que essa disciplina procura articular contribuições das Neurociências, das Ciências Cognitivas e da Educação, de modo a produzir conhecimentos que possam gerar melhorias nos currículos escolares, nas metodologias de ensino, nas relações entre professores e alunos, entre outros componentes do trabalho educativo. Para os autores, “a pesquisa de base neuroeducacional comportaria um vasto campo de investigação – de naturezas quantitativas, qualitativas, empíricas e inclusive etnográficas” (ZARO *et al.*, 2010, p. 205).

---

<sup>1</sup> Meus sinceros agradecimentos a Adair Adams e João Luís Linck, pela leitura da versão preliminar deste ensaio.

<sup>2</sup> Docente EBITT do IFRS - *campus* Bento Gonçalves.

<sup>3</sup> Tendo em vista essa pluralidade de denominações e a heterogeneidade que caracteriza a área, neste texto será utilizada a expressão “interlocuções entre Neurociências e Educação”, para abarcar a diversidade própria desse campo.

Nesse sentido, um dos objetivos de autores da área é articular teorias e metodologias de tradições científicas diversas.

A emergência desse campo tem sido acompanhada por críticas, oriundas tanto do campo da Educação como das demais Ciências Humanas. O argumento basilar dessas críticas é o de que a aproximação da Educação às Neurociências contribuiria para corroborar concepções reducionistas e deterministas dos processos educativos, que passariam a ser compreendidos unicamente a partir de aspectos biológicos. Desse modo, contribuições das Ciências Humanas à Educação seriam preteridas, em detrimento do conhecimento neurocientífico, único que seria considerado válido no campo educacional.

O reducionismo é aqui entendido como a tentativa de explicar um fenômeno complexo, causado por diversos fatores, com base em somente alguns desses fatores. Assim, o reducionismo biológico procura explicar os fenômenos humanos levando em conta apenas os fatores biológicos, ignorando ou minimizando a influência de outros aspectos causais, como os econômicos ou socioculturais. O determinismo biológico é uma forma de reducionismo, pois entende que as características do comportamento humano seriam determinadas unicamente por características biológicas de uma pessoa (CARVALHO NETO; MENEZES, 2007).

Rose (1997) utiliza a expressão “determinismo neurogenético” para denominar um tipo de explicação reducionista que busca identificar os genes, selecionados ao longo do processo de evolução, que teriam afetado o sistema nervoso humano, determinando características comportamentais. Essa perspectiva se proclama capaz de explicar, em termos biológicos, os mais diversos fenômenos, desde violência até sexualidade, pobreza, infidelidade conjugal, entre outros. De acordo com essa lógica, uma pessoa seria violenta por ter um “cérebro violento”, causado, por sua vez, por um “gene da violência”. Fundamental nesse tipo de explicação é a ideia de predestinação – o pressuposto de que processos sociais teriam sido determinados de antemão pela natureza. A administração desses processos não se daria pela mudança nas relações sociais, e sim pelo conformismo ou, em determinados casos, pelo uso de psicofármacos. Desse modo, a resolução de problemas sociais complexos, que demandariam intervenções na estrutura da sociedade, se tornaria responsabilidade dos indivíduos, devido a suas supostas características biológicas (ROSE, 1997).

O presente ensaio visa a demonstrar que as interlocuções entre Educação e Neurociências não constituem um empreendimento determinista ou reducionista: pelo contrário, pesquisadores dessa área postulam que a adequada compreensão do sistema nervoso deve levar em conta as interações constantemente estabelecidas entre biologia e ambiente, a partir das quais o sistema nervoso se modifica. Ademais, esses pesquisadores enfatizam que a aproximação da Educação às Neurociências não implica a negação do conhecimento já produzido pela pesquisa educacional, mas o diálogo com esse conhecimento. Portanto, muitas das críticas a esse campo de interlocuções podem ser colocadas em xeque, pois elas pressupõem desconhecimento do que vem sendo proposto por pesquisadores da área.

Os argumentos defendidos neste ensaio se baseiam na tese de doutoramento do autor (AMARAL, 2016), na qual foram analisados 93 trabalhos acadêmicos (91 artigos, uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado) produzidos no campo de interlocuções entre Neurociências e Educação. Tais trabalhos foram publicados em três idiomas (espanhol, inglês e português), entre 1973 e 2014. Também foram entrevistados, no ano de 2015, sete pesquisadores envolvidos com esse campo de interlocuções<sup>4</sup>. Esses pesquisadores são graduados em áreas tão diversas como Biologia, Educação Física, Farmácia, Filosofia e Medicina, com pós-graduação nas áreas de Ciências Biológicas, Educação, Medicina e Psicologia. Essa diversidade de formações evidencia que a proposta de diálogo entre Neurociências e Educação não é um empreendimento exclusivo de neurocientistas ou pesquisadores da área biológica: pelo contrário, também há pesquisadores com formação originária nas Ciências Humanas buscando estabelecer essa aproximação.

A seção a seguir apresenta algumas das críticas à suposta visão reducionista e determinista das interlocuções entre Neurociências e Educação. Posteriormente, essas críticas são questionadas, com base nos trabalhos analisados e nas entrevistas realizadas. Também são mencionadas discussões de Keller (2010) e Rose (2013) acerca da produção de conhecimento em Ciências Biológicas e das relações dessa última área com as Ciências Humanas. Na conclusão, é defendido que críticas às interlocuções entre Educação e

---

<sup>4</sup> Dada a limitação de espaço deste ensaio, não será fornecido maior detalhamento sobre os procedimentos metodológicos do trabalho. Essas informações podem ser encontradas na própria tese.

Neurociências podem, sim, ser realizadas, mas com base em argumentos mais consistentes do que os analisados neste trabalho.

## **CRÍTICAS ÀS INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E NEUROCIÊNCIAS**

Hartt (2008) integra o rol de autores que afirmam que a articulação entre Educação e Neurociências poderia implicar o surgimento de concepções reducionistas e deterministas, como a ideia de que o cérebro poderia não se desenvolver adequadamente se uma criança não recebesse determinados estímulos durante um período específico de seu desenvolvimento. Assim, poderiam ser criados ambientes de hiperestimulação ou, então, ser disseminada a crença de que uma criança que não recebeu certos estímulos em dada etapa ficaria com lacunas insuperáveis.

Outra possível consequência dessa visão determinista seria a proliferação, nos meios educacionais, de mitos que carecem de sustentação científica, como a utilização de brinquedos ou outros artefatos que supostamente estimulariam o cérebro e, assim, trariam ganhos para a aprendizagem. De qualquer forma, Hartt (2008) afirma que não se podem negar as possíveis contribuições das Neurociências para o campo educacional, lembrando que a Educação é uma área de interface, alicerçada em saberes oriundos de diferentes disciplinas.

Ortega e Zorzanelli (2010) também apresentam ressalvas quanto à aproximação entre Educação e Neurociências. Para eles, uma das possíveis implicações dessa interface seria a aceitação acrítica da ideia de que o cérebro seria o único elemento em jogo nos processos de aprendizagem. Assim, quem aprenderia seria um cérebro isolado do corpo, e não um sujeito inserido em um contexto histórico e social. Os autores também associam a aproximação entre as duas áreas à emergência de uma forma reducionista de compreensão do ser humano, denominada de “sujeito cerebral”. Esse conceito faz referência à visão de que o ser humano seria redutível ao cérebro, de modo que as identidades, a personalidade e os comportamentos do homem poderiam ser compreendidos e explicados unicamente a partir desse órgão.

Para Ortega e Zorzanelli (2010), o “sujeito cerebral” não consiste em uma entidade autônoma, dotada de vida própria e com capacidade de agir e exercer efeitos sobre as coisas: trata-se de abstração conceitual profícua para compreender conhecimentos, formas de pensar, manifestações práticas e

teóricas que pressupõem uma concepção específica (e reducionista) do ser humano, baseada estritamente no cérebro. Essa concepção está presente, por exemplo, em debates sobre morte cerebral e em certas explicações científicas para comportamentos, doenças e experiências. Conforme os autores, as interlocuções entre Neurociências e Educação constituiriam uma das manifestações do sujeito cerebral, pois supostamente corroborariam essa visão reducionista do sujeito que aprende. Entretanto, assim como Hartt (2008), eles reconhecem que as interlocuções entre Educação e Neurociências têm potencialidades.

Visão menos ponderada é encontrada em Santos (2014), que endossa a crença de que as interlocuções entre Educação e Neurociências reforçariam uma visão reducionista do sujeito que aprende. Para o pesquisador, com a aproximação entre as duas áreas, os problemas de aprendizagem passariam a ser compreendidos unicamente em termos biológicos, e a solução para esses problemas se daria com o uso de medicações.

Críticas similares são feitas por Arantes e Freitas (2016). Ao tratar da aproximação da Educação às Neurociências, os autores se referem a um suposto processo de “cerebralização (*sic*) da educação”, que estaria relacionado ao “panorama econômico da expansão do programa neoliberal com a consequente captura de uma parte importante dos processos de produção da educação dentro da máquina capitalista”; assim, ao menos parte do campo educacional estaria “sob uma colonização epistemológica das neurociências” (ARANTES; FREITAS, 2016, p. 13-14).

Conforme esses autores, a aproximação das Neurociências à Educação implicaria a redução dos processos de aprendizagem a fenômenos neurobiológicos, de modo que outros aspectos ligados a esses processos, como os socioculturais e econômicos, seriam preteridos. Desse modo, far-se-ia “eticamente imperioso romper com a expectativa de que as neurociências podem ter respostas definitivas ou podem desvendar os 'mistérios do cérebro' ou fornecer 'a receita para um aprendizado mais eficaz’” (ARANTES; FREITAS, 2016, p. 13).

A referência ao reducionismo e ao determinismo biológicos é frequente nas críticas aqui apresentadas, que ignoram o conhecimento produzido a partir das próprias interlocuções entre Educação e Neurociências; assim, seus argumentos tendem a se pautar em preconceitos e concepções equivocadas. Todavia, essas críticas carecem de sustentação, pois a interação constante entre

as dimensões biológica e social do ser humano é um argumento fundamental dos pesquisadores envolvidos em articular as duas áreas.

## **NEUROPLASTICIDADE: É POSSÍVEL FALAR EM REDUCIONISMO E DETERMINISMO?**

Em seis entrevistas e 46 trabalhos analisados, foram encontradas referências explícitas à neuroplasticidade e às relações entre as dimensões biológica e social dos seres humanos. Grosso modo, a neuroplasticidade consiste na capacidade que o sistema nervoso tem de se modificar a partir de situações de aprendizagem e experiências de vida. Assim, a adequada compreensão da estrutura e do funcionamento do sistema nervoso não pode ocorrer sem que se levem em conta as transações que se estabelecem entre biologia e ambiente, a partir das quais essas duas dimensões se transformam. Em outras palavras, nosso aparato biológico se modifica conforme as relações com o ambiente em que está inserido – e vice-versa.

O excerto a seguir, retirado de uma das entrevistas realizadas, exemplifica esse argumento frequente no material empírico deste trabalho:

[...] não existe um cérebro solto, sem o resto do sistema nervoso, e não existe o sistema nervoso solto, sem o resto do corpo. Quer dizer, ele vai precisar das informações que vêm de todo o corpo, e vai responder e fazer o corpo reagir, quando ele está aprendendo, e ele está aprendendo no meio de um ambiente social, com questões emocionais, com questões cognitivas absolutamente misturadas, porque tu não exclus nem uma coisa, nem outra. [...] Tu não consegues pensar num social separado! Nós temos um cérebro capaz de ser social, ele se desenvolveu há milhões de anos para ser o que a gente é – social! (Entrevista 02)

É a constatação da neuroplasticidade que leva muitos autores a defender a possibilidade de aproximação entre Educação e Neurociências. Por um lado, não há aprendizagem humana sem um aparato biológico apto para isso; por outro, esse mesmo aparato se modifica a partir da aprendizagem. Os pesquisadores reconhecem nesse fato um caminho para que Ciências Humanas e Biológicas dialoguem com suas teorizações, transformando o modo como natureza e cultura têm sido compreendidas. A própria emergência das

interloquções entre Educação e Neurociências constituiria uma “materialização” dessa proposta de diálogo entre os dois campos.

Trata-se de argumento representativo de novas perspectivas teóricas que, segundo Keller (2010) e Rose (2013), estão emergindo de pesquisas biológicas recentes. Rose (2013) argumenta que os atuais avanços na pesquisa biológica têm demonstrado que concepções deterministas e reducionistas são insustentáveis do próprio ponto de vista biológico: há uma grande tensão entre, de um lado, perspectivas teóricas vinculadas a essas concepções e, de outro, perspectivas que reconhecem a complexidade e o dinamismo dos fenômenos humanos. Portanto, admitir a dimensão biológica de determinada característica não equivale necessariamente a destino ou fatalidade, mas a uma possibilidade que pode se concretizar ou não, a partir das interações dos organismos vivos com os diferentes meios (intracelular, biográfico, social, cultural) em que estão inseridos.

Rose (2013) também afirma que, conforme autores contemporâneos, a biologia é, muitas vezes, uma possibilidade, e não uma determinante: o fato de que situações de aprendizagem promovem modificações no sistema nervoso coloca em xeque as pretensões do determinismo. Todavia, isso não significa que não haja certas limitações ou pré-condições biológicas que não podem ser alteradas por meio da cultura ou da socialização. Segundo Keller (2010), existem aspectos que, a menos sob condições específicas, não são passíveis de mudanças, como a forma básica de nosso corpo, o número de dedos e pernas ou a estrutura básica de outros órgãos vitais. Conquanto a autora reconheça a existência da plasticidade, ela lembra que há traços relativamente difíceis de serem modificados após o nascimento; outros se tornam muito pouco maleáveis após os seis primeiros meses de gestação, a infância ou a adolescência. Mesmo assim, esse pressuposto não constitui possibilidade de retorno do determinismo biológico; além disso, abordagens sociológicas – críticas a esse determinismo – dificilmente negariam a existência de condicionantes sociais que não podem ser modificados arbitrariamente por meio da ação individual.

Os limites da plasticidade são abordados em parte do material analisado. Para Seixas (2014), existem predisposições genéticas que definem regras e impõem limites ao desenvolvimento. Sigman *et al.* (2014) lembram que um bebê de seis meses é incapaz de desempenhar certas atividades e aprender certos conteúdos que crianças mais velhas desempenham e aprendem, e esse limite não pode ser transposto com o estímulo de pais e professores; o mesmo

ocorre com os níveis de abstração matemática de que são capazes os humanos adultos (VILLARROEL VILLAMOR, 2009). Já Gonçalves (2012) afirma que a própria estrutura do cérebro determina o tipo de estímulos a que o indivíduo pode reagir em cada etapa da vida.

O reconhecimento dos limites da plasticidade não implica a negação das interferências ambientais: aspectos de ordem cultural, econômica e social são considerados de extrema importância para o desenvolvimento humano. Quanto a isso, alguns autores, como Narvaez (2012), mencionam a epigenética – grosso modo, termo que se refere à capacidade de o ambiente interferir na expressão dos genes, gerando modificações que podem ser transmitidas de uma geração para outra. Portanto, com base nas entrevistas realizadas e nos trabalhos analisados, torna-se difícil sustentar que as interlocuções entre Neurociências e Educação (ou, ao menos, a totalidade dessas interlocuções) constituem uma nova forma de determinismo, que pressuporia uma visão reducionista do ser humano – o “sujeito cerebral” – e deixaria de lado a análise de aspectos de ordem cultural e socioeconômica.

Os trabalhos dessa interface tampouco pretendem substituir o conhecimento já produzido pela pesquisa educacional. Conforme alguns autores explicitam, as Neurociências podem agregar novos elementos a teorizações educacionais, de modo a refiná-las, ajustar enfoques de pesquisa ou rever a efetividade de metodologias de ensino (ANSARI; COCH, 2006; JENSEN, 2008; ANDERSON, 2014). Exemplo disso é a releitura da obra de Jean Piaget com base nas Neurociências, realizada por Norton e Deater-Deckard (2014). Para os autores, as Neurociências, com suas tecnologias de imageamento cerebral, estão possibilitando visualizar os correlatos neurais das operações mentais de que tratava Piaget. Os pesquisadores utilizam o termo “neuroconstrutivismo”, no qual a neuroplasticidade desempenha papel central na explicação de fenômenos ligados à aprendizagem.

Logo, trata-se de incluir mais uma perspectiva no conjunto de conhecimentos que integram o campo educacional, levando em conta a dimensão biológica do ser humano:

As pesquisas em Educação mostraram, há tempos, a influência das relações professor-aluno-saber, bem como a dependência do contexto familiar, escolar e social nos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, ressaltamos que, de maneira alguma, queremos reduzir a complexidade envolvida nos processos educacionais a elementos neuronais.

Entretanto, deve-se concordar que toda vez que se fala em aprendizagem, direta ou indiretamente, fala-se sobre o desenvolvimento do cérebro. Ou seja, todo processo educacional está íntima e fortemente ligado a mudanças no córtex, de modo que a investigação acerca dos diferentes processos de aprendizagem proporciona a conexão ideal entre Educação e Neurociências (BROCKINGTON, 2011, p. 23).

## **CONCLUSÕES**

Este ensaio colocou em xeque a concepção de que as interlocuções entre Educação e Neurociências constituiriam nova forma de determinismo ou reducionismo biológicos, como advogam os críticos aqui apresentados. Conforme demonstrado, pesquisadores dessa nova área enfatizam que a adequada compreensão do sistema nervoso não pode ocorrer sem que se levem em conta fatores socioculturais, pois o cérebro se modifica a partir de situações de aprendizagem a que uma pessoa se expõe ao longo de sua vida, bem como a partir das interações que estabelece com o meio em que vive.

Rose (2013) afirma que muitas críticas que as Ciências Humanas têm feito às Ciências Biológicas não são embasadas em trabalhos acadêmicos, mas em materiais de divulgação científica, os quais são permeados por simplificações, afirmações exageradas e, muitas vezes, interpretações equivocadas – de modo que são rechaçados pelos próprios pesquisadores da área biológica. O autor defende que uma análise adequada dos conhecimentos biológicos deve estar assentada em trabalhos científicos sérios, reconhecidos por estudiosos da área; assim, é possível encontrar uma ciência muito mais hesitante e modesta do que pesquisadores das Ciências Humanas tendem a imaginar.

O argumento acima serviu de inspiração para este trabalho – daí a proposta de entrevistar pesquisadores envolvidos com a articulação entre Neurociências e Educação, além de estabelecer, como foco de análise, trabalhos elaborados por autores vinculados a esse campo de estudos. Críticas como as problematizadas neste ensaio tendem, muitas vezes, a ignorar o conhecimento produzido na intersecção entre Educação e Neurociências, de maneira que seus argumentos são baseados em preconceitos ou informações equivocadas. Exemplo desse tipo de argumento é a relação estabelecida por Arantes e Freitas (2016) entre a Neuroeducação e o neoliberalismo. Quanto a isso, é elucidativa a fala de um dos entrevistados:

Pelo menos na área acadêmica, a ignorância é tão grande que, antes mesmo de tentar entender, já estão chamando de behaviorista, de determinista, que eu estou desconsiderando a cultura, o social, enfim. Tudo o que está na base do preconceito entre Ciências Humanas e Ciências Exatas e Biológicas, aquilo ali emerge absurdamente, e parece que você está querendo desconsiderar tudo.

[...] se o pesquisador dissesse, se ele fosse contrário justamente porque ele compreende a dificuldade que tem de sair do modelo animal para o modelo humano, eu aceito que isso seja feito, mas não é o caso. Eles não têm a menor noção do que está sendo feito, mas já são contrários, porque é outra área chegando (Entrevista 06).

Não se trata de afirmar que a produção de conhecimento na interface entre Educação e Neurociências (como, de resto, em qualquer outra área) deva ser imune a críticas. Assim como Rose (2013) reconhece que as Ciências Humanas devem repensar seus posicionamentos em relação à Biologia, o autor defende que as críticas não podem ser completamente abandonadas, tendo em vista que há, sim, argumentos reducionistas que devem ser questionados. O que o autor enfatiza é que é necessário reconhecer a pluralidade de visões existentes nas Ciências Biológicas, de modo a identificar suas efetivas contribuições.

Portanto, as críticas às interlocuções entre Educação e Neurociências – como a qualquer outro campo do conhecimento – devem ser embasadas em argumentos consistentes, sem incorrer no equívoco de meramente desqualificar suas pesquisas, associando-as de maneira simplista a concepções reducionistas e deterministas dos fenômenos humanos. É preciso reconhecer a heterogeneidade dessa área, de modo a evitar críticas generalizantes e carentes de fundamentação.

Rose (1997) lembra que explicações biológicas e sociais não são necessariamente incompatíveis, até porque o ser humano é dotado simultaneamente de uma dimensão biológica e outra social, que se articulam. Uma vez que a interface entre Educação e Neurociências reconhece e enfatiza o caráter simultaneamente biológico e social do homem, o estabelecimento de interlocuções entre os dois campos pode possibilitar uma compreensão mais refinada acerca de quem é o sujeito que aprende. Trata-se, pois, de empreendimento extremamente válido, porque demonstra ser possível o diálogo entre Ciências Biológicas e Humanas.

Para finalizar, cabe recordar o argumento de Bombassaro (2017), para quem a interdisciplinaridade não é somente uma categoria epistemológica, pois também envolve uma dimensão ética. Em outras palavras, a aproximação entre áreas do conhecimento distintas deve se pautar na abertura para o outro, na aceitação racional de perspectivas diferentes de interpretação da realidade. Nesse sentido, um diálogo profícuo entre Educação e Neurociências só pode ocorrer se houver, em ambas as áreas, o abandono de preconceitos e a disponibilidade para ouvir o que cada uma tem a dizer a respeito dos fenômenos educacionais.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Jonathan Henriques do. *A educação no “século do cérebro”*: análise de interlocuções entre Neurociências e Educação a partir dos Estudos da Ciência. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
- ANDERSON, O. Roger. Progress in application of the Neurosciences to an understanding of human learning: the challenge of finding a middle-ground neuroeducational theory. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12 (3): 475-492, 2014.
- ANSARI, Daniel; COCH, Donna. Bridges over troubled waters: Education and Cognitive Neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 10 (4): 146-151, 2006.
- ARANTES, Ricardo; FREITAS, Claudia. Olhando para o cérebro dos aprendentes: reflexões para um desencantamento imagético na educação. *Culturas Psi*, 6: 12-27, 2016.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. Filosofia, ação e verdade na pesquisa em Educação. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker (org.). *Ética e pesquisa em Educação*: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, p. 29-42.
- BROCKINGTON, Guilherme. *Neurociência e Educação*: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.
- CARVALHO NETO, Marcus Bentes de; MENEZES, Aline Beckmann. Determinismo reducionista biológico e a explicação do comportamento. *ComCiência*, 10 jul. 2007. Disponível em

- <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=294>. Acesso em 12 ago. 2020.
- GONÇALVES, Teresa. El sujeto neuronal: aportaciones para una pedagogía de la posibilidad. *Teoría de la Educación*, 13 (2), 273-298, 2012.
- HARTT, Valéria. Febre de cérebro. *Educação*, 129: 22-31, 2008.
- JENSEN, Eric. Exciting times call for collaboration: brain science already has much to contribute to Education and will become even more important in the future, Mr. Jensen argues. More teachers need to use brain-based tools now. *Phi delta kappa*, 89 (6): s.p., 2008.
- KELLER, Evelyn Fox. *The mirage of a space between nature and nurture*. Durham: Duke University Press, 2010.
- NARVAEZ, Darcia. Moral neuroeducation from early life through the lifespan. *Neuroethics*, 5 (2): 145-157, 2012.
- NORTON, Anderson; DEATER-DECKARD, Kirby. Mathematics in Mind, Brain and Education: a neo-piagetian approach. *International journal of science & Math Education*, 12 (3): 647-667, 2014.
- ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela. *Corpo em evidência: a ciência e a redefinição do humano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- ROSE, Nikolas. The Human Sciences in a biological age. *Theory, culture & society*, 1 (30): 03-34, 2013.
- ROSE, Steven. A perturbadora ascensão do determinismo neurogenético. *Ciência hoje*, 21 (126): 18-27, 1997.
- SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Escola, currículo e medicalização do corpo. IN: *Formação de professores/as em um mundo em transformação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.
- SEIXAS, Sônia. Da neurobiologia das relações precoces à Neuroeducação. *Interações*, 30: 44-71, 2014.
- SIGMAN, Mariano *et al.* Neuroscience and education: prime time to build the bridge. *Nature Neuroscience*, (17) 4: 497-502, 2014.
- VILLARROEL VILLAMOR, José. Origen y desarrollo del pensamiento numérico: una perspectiva multidisciplinar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (1): 555-604, 2009.
- ZARO, Milton *et al.* Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da Neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. *Ciências & Cognição*, 15 (1): 199-210, 2010.

## **O uso ou desuso de EPIs na aplicação de agrotóxicos na videira**

*Paulo Roberto Wiünsch<sup>1</sup>*

*Luis Carlos Diel Rupp<sup>2</sup>*

*Marcus André Kurtz Almança<sup>3</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

Em deslocamento pelo meio rural, é bem comum em determinados meses do ano se observar “nuvens de agrotóxico”. Além disso, nos diálogos interdisciplinares com colegas professores, nas atividades de ensino e extensão, reiteradamente surge o debate acadêmico relacionado ao uso de agrotóxicos e os múltiplos aspectos que envolvem seu emprego em termos de saúde, meio-ambiente, economia, política, ideologia e ética. Isso estimulou o desenvolvimento de um conjunto de pesquisas e ações de ensino e extensão envolvendo técnicos, agricultores, professores e estudantes de diferentes áreas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *campus* Bento Gonçalves.

Neste artigo, serão apresentados os resultados da pesquisa sobre “as razões do uso ou desuso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) na aplicação de agrotóxicos” realizada com agricultores familiares sócios das diversas cooperativas vinícolas da região nordeste do Rio Grande do Sul. Quanto à utilização de agrotóxicos nos municípios *lôcus* da pesquisa aqui analisada, tem-se a seguinte realidade: em Antonio Prado, 85% dos 1.036 estabelecimentos utilizam agrotóxicos; em Bento Gonçalves, isso ocorre em

---

<sup>1</sup> Docente de Sociologia do *campus* Bento Gonçalves do IFRS e pós-doutor pela UFRGS. E-mail: paulo.wunsch@bento.ifrs.edu.br

<sup>2</sup> Docente de Viticultura e Agricultura Ecológica do *campus* Bento Gonçalves do IFRS e Mestre em Produção Vegetal pelo CAV/UEDESC. E-mail: luis.rupp@bento.ifrs.edu.br

<sup>3</sup> Docente de Fitopatologia e Fitossanidade do *campus* Bento Gonçalves do IFRS e Doutor em Fitotecnica pela UFRGS. E-mail: marcus.almanca@bento.ifrs.edu.br

93,5% das 1.133 propriedades; em Caxias do Sul, 75% das 2.752 unidades agrícolas; em Garibaldi, 82,7% das 823 propriedades; em Farroupilha, 83,9% das 1.272 unidades familiares; e em Flores da Cunha, 86,5% dos 1.150 estabelecimentos utilizam agrotóxicos (IBGE, 2017).

Quanto à importância da agricultura familiar e da viticultura nesses municípios, pode-se verificar os dados do censo Agropecuário de 2017, que evidencia que nos municípios em questão havia 8.166 propriedades, das quais 5.080, ou 62,2% das unidades agrícolas, produzia uva para vinho e suco em uma área de 19.487 hectares. As raízes da agricultura familiar e da viticultura nessa região se devem ao processo de colonização efetuado por imigrantes italianos, que desenvolveram em seu lote basicamente duas atividades produtivas: uma de subsistência e outra mercantil, sendo que nesta última já se encontrava o cultivo da uva para produção do vinho (MAESTRI, 2000).

Quanto à pesquisa, cabe ressaltar que ela foi efetuada com 58 agricultores associados às respectivas cooperativas vinícolas presentes nos municípios anteriormente referidos e procurou identificar os fatores determinantes ou que contribuem para a ocorrência do uso ou desuso dos EPIs quando da aplicação de agrotóxico. É bem verdade que o uso de agrotóxicos tem sido uma prática recorrente em nosso país em diferentes cultivos, como atestam os dados oficiais.

## **NUVEM DE AGROTÓXICO**

O Brasil passou a ser o maior mercado mundial de agrotóxicos a partir da safra do segundo semestre de 2010 e primeiro semestre de 2011, gerando a contaminação do ambiente de trabalho e produção de maneira intencional, o que pode provocar intoxicações agudas, doenças crônicas, problemas reprodutivos e danos ambientais.

Cabe lembrar que essa realidade decorre de um modelo de produção dominante na agricultura brasileira implementado com apoio do Estado a partir da década de 1960, quando foi incorporado um novo pacote tecnológico. Esse pacote fomentou o uso de agrotóxicos, máquinas e fertilizantes a fim de aumentar a produção, e inseriu o Brasil na nova divisão internacional do trabalho. Contribuíram para a adoção desse pacote as medidas de financiamento do “agronegócio”, a isenção de impostos dos agrotóxicos, bem como a possibilidade de superexploração do trabalho e de recursos naturais. Portanto, a chamada modernização agrícola, conservadora, não se

limitou a transformações da base técnica da agricultura, mas também possibilitou a integração da agricultura com a indústria e, sobretudo, fomentou a transnacionalização. Além disso, a modernização foi baseada em grupos econômicos oligopolistas dos setores de insumos, de máquinas e de produtos agropecuários e florestais e transnacionais do comércio varejista de alimentos. Disso resultou a internacionalização de indústrias produtoras de bens de capital e de insumos, que passaram a comandar, definitivamente, o desenvolvimento da agricultura (MARTINE, 1991).

Esse processo, sinteticamente descrito, se aprofundou ainda mais no Brasil especialmente a partir dos anos 1990, devido à crise estrutural do capital enfrentada via ampliação da globalização e inserção na divisão internacional do trabalho. Nela foi acentuado o papel do Brasil em produzir grãos e alimentos duráveis, enquanto que nos países desenvolvidos, onde se situam os centros de decisão das corporações transnacionais e o desenvolvimento científico e tecnológico, se produz aquilo que agrega mais valor à mercadoria. Em síntese, o modelo de produção agrícola adotado no país é dependente do mercado externo e sua produtividade é concebida a partir de um pacote tecnológico na qual o uso de agrotóxico é um elemento tido como essencial.

Quanto ao uso de agrotóxicos no Brasil, pode ser mensurado a partir dos dados fornecidos pelas empresas que registram estes produtos e afins. Para se ter uma noção de seu uso, em 2017 houve a venda de 539.944,95 toneladas de agrotóxico no país, das quais 70.143,64 toneladas no estado do Rio Grande do Sul (IBAMA, 2019). Isto permite inferir que seu uso de maneira geral, na atualidade, é socialmente aceito a partir da narrativa de sua inevitabilidade para a produção de alimentos em abundância e em termos de acessibilidade de valor e aparência, conforme buscam atestar um conjunto de pessoas de diferentes categorias sociais como, por exemplo, cientistas, técnicos, proprietários das empresas que produzem e comercializam.

Nesse contexto, um dos impactos da matriz produtiva, como referido, é a ampliação do uso de agrotóxicos, que contaminam o solo e as águas, incidindo na diversidade de microrganismos, gerando danos ao sistema imunológico de espécies e podendo provocar a eliminação da fauna e da flora, com reflexos no funcionamento dos ecossistemas.

Ao mesmo tempo, de acordo com estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS), 70% das intoxicações por agrotóxicos ocorridas no mundo se devem a exposições ocupacionais. Entretanto, o risco em seu manejo é fundamentalmente minimizado pelo agricultor a partir da ideia de risco

relativo, como mera probabilidade de algo ocorrer com a saúde e o meio ambiente em consequência do seu uso. Subestimando, assim, o risco real expresso pela classificação nos rótulos com faixas de cores relativas ao grau de toxicidade em classes, de acordo com a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Nesse sentido, é oportuno destacar que o risco “real” e o risco “percebido” constituem duas dimensões distintas, uma vez que os riscos percebidos são socialmente aceitos, pois eles incluem um conjunto de crenças, atitudes e avaliações fundadas, sobretudo, na subjetividade individual integrante de uma construção social e na avaliação de custo-benefício baseada na probabilidade de efeitos invisíveis e de longo prazo.

Certamente que para isso contribui, no caso da região nordeste do Rio Grande do Sul, o fato de a produção de uvas ter como um dos desafios às condições climáticas, na medida que o clima local é favorável à ocorrência de doenças fúngicas. Pragas e doenças, portanto, constituem-se nos maiores obstáculos ao cultivo da videira, pois incidem tanto na quantidade como na qualidade do produto final, o que acaba sendo limitante ao desenvolvimento da atividade (KUHN; NICKEL, 1998).

Diante disso, as doenças são combatidas com elevado número de aplicações de fungicidas e inseticidas sintéticos, como atesta o diagnóstico realizado pelo Programa de Assessoria Técnica e Extensão Rural (ATER, 2018). No diagnóstico, efetuado com uma centena de famílias de viticultores de 12 municípios da Serra Gaúcha quanto à frequência das aplicações, 44% disseram que efetuam aplicações em um período menor de uma semana, 37% semanalmente, 15% conforme a chuva e 4% de acordo com o risco. Considerando que a aplicação ocorre basicamente num espaço temporal de quatro meses, é possível estimar de 20 a 30 aplicações de agrotóxico em cada safra. Contudo, em cada aplicação é efetuada uma mistura de produtos. Conforme o referido diagnóstico, 24% misturam dois produtos, 68% misturam três produtos, 4% misturam quatro ou mais produtos e somente 2% utilizam um produto. Diante desses fatos, é possível ocorrer a contaminação ambiental, acúmulo de seus compostos nos produtos e risco de intoxicação na aplicação principalmente em caso de uso inadequado de EPIs ou pela proximidade das videiras em relação a residências.

Em função dos possíveis “riscos” de perdas econômicas pelas “doenças” e do impacto no aspecto visual, é comum na viticultura haver uma focalização de esforços na tentativa de controle dessas doenças, deixando em segundo plano as demais práticas de manejo do vinhedo. Uma contraprova

dessa realidade em relação às doenças fúngicas é o fato de que o seu combate consome aproximadamente 30% dos custos de produção de um vinhedo já implantado (GRIGOLETTI JÚNIOR; SÓNEGO, 1993; ALMANÇA *et al.* 2015).

Nesse sentido, cabe destacar que, conforme o Censo Agropecuário de 2017, em Antônio Prado 86% dos agricultores recebiam assistência técnica. Em Bento Gonçalves, asseguram ter assistência técnica 68,70% dos agricultores e, em Caxias do Sul, eram 44,6%. Em Garibaldi esse índice chegou a 61,05%, enquanto em Farroupilha a 66,19% e em Flores da Cunha a 51%. O número relativo à prestação de serviço de assistência técnica, contudo, deve ser relativizado porque em diversos casos é efetuada reproduzindo o modelo produtivo utilizado historicamente, em detrimento de outras práticas como, por exemplo, o manejo do dossel vegetativo com utilização da poda seca e em verde. Essas práticas de manejo buscam equilibrar o desenvolvimento vegetativo e a produção, proporcionando a melhoria da qualidade da uva e o controle de doenças (GIOVANNINI; MANFROI, 2009). Além disso, WÜRZ *et al.* (2017) constataram que a desfolha, feita no estágio fenológico de grão “ervilha”, é eficiente na diminuição de podridões de cacho (a podridão cinzenta), com conseqüente aumento da qualidade da uva no momento da colheita. Diante dessa realidade, diversos professores do IFRS, de maneira interdisciplinar e participativa, estão desenvolvendo cursos de extensão com os técnicos das cooperativas e pesquisas em propriedade rural sobre manejo sustentável de vinhedos, com ênfase na redução e no uso racional de insumos.

Isto leva em consideração o fato dos problemas na viticultura em regra estarem focados na questão de controle/manejo de doenças em detrimento de um manejo de solo, adubação, controle de plantas daninhas/invasoras, planejamento da atividade e gestão de custos e rentabilidade da propriedade como um todo.

Assim, diante da atual disseminação de emprego de agrotóxicos, a pesquisa aqui abordada buscou verificar as razões do uso ou desuso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) na sua aplicação como prevenção e proteção à saúde e segurança dos agricultores. Neste sentido, cabe lembrar que a Organização Internacional do Trabalho – OIT (da qual o Brasil é membro) estabelece a necessidade de que os perigos e riscos à segurança e à saúde dos trabalhadores devem ser identificados e avaliados continuamente, para serem implementadas medidas de prevenção e proteção. As medidas

devem seguir a seguinte ordem de prioridades: eliminar os riscos/perigos; controlar as fontes de risco/perigo utilizando técnicas de engenharia e/ou medidas de gestão; minimizar os riscos/perigos através de projetos de sistemas de segurança, que devem incluir mecanismos de controle gerenciais; onde houver riscos/perigos residuais que não puderem ser evitados/controlados por medidas coletivas, o empregador deve providenciar os equipamentos de proteção adequados.

Por sua vez, a Norma Regulamentadora nº 6 (NR-6), que trata sobre EPIs, estabelece que Equipamento de Proteção Individual é todo dispositivo ou produto, de uso individual, utilizado pela pessoa que trabalha, destinado à proteção de riscos suscetíveis de ameaçar a segurança e saúde no trabalho, e que gerem uma espécie de controle sobre a realidade percebida. Contudo, em boa medida os EPIs utilizados na aplicação de agrotóxicos são projetados para proteger contra agentes físico-químicos externos, desconsiderando os potenciais efeitos simultâneos, como limitação das ações e exposição ao calor.

## **OS AGRICULTORES DA VIDEIRA**

De maneira sintética, serão apresentados alguns dados relativos ao perfil dos 58 entrevistados. Eles residem em propriedades localizadas nos municípios de Antônio Prado, Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Garibaldi, Farroupilha e Flores da Cunha. Quanto ao tempo em que trabalham na agricultura, constatou-se, entre os sujeitos da pesquisa, uma maioria de agricultores com mais de 20 anos de atividade no meio rural: somente dois entrevistados relataram trabalhar há menos de dez anos na agricultura, outros dez atuam entre dez a 20 anos e 46 entrevistados trabalham na agricultura há mais de 20 anos. Em relação ao pequeno número de jovens entrevistados, provavelmente tem relação com a pouca presença no meio rural e/ou a cultura patriarcal, apesar dos entrevistados terem sido escolhidos por conveniência, ou seja, pela facilidade de acesso. Quanto à ausência de mulheres e a presença de homens com mais idade entre os sujeitos da pesquisa, pode indicar uma discriminação de funções, atividades, normas e condutas esperadas para homens e mulheres a partir de uma construção social.

O grau de escolaridade dos entrevistados mostrou que 32 dos sujeitos da pesquisa têm nível fundamental completo ou incompleto, 15 têm ensino médio completo ou incompleto e 11 possuem superior completo ou incompleto. É possível que isso tenha relação, por exemplo, com a idade, pois

no passado as dificuldades de acesso ao ensino eram maiores e sua valorização era menor, aliado às exigências de trabalhar para contribuir com a subsistência familiar e obtenção de bens.

Além disso, todos os entrevistados são produtores de uva para suco, espumante e vinho e são associados a alguma das seguintes cooperativas: Cooperativa Agrícola Alfredo Chavense, Cooperativa Agroindustrial Pradense, Cooperativa Vinícola Aurora, Cooperativa Vinícola Garibaldi e Cooperativa Vinícola Nova Aliança Ltda. Isto indica que têm acesso à assistência técnica e, sobretudo, alguma noção da importância da cooperação para a organização do produtor e da produção. Cabe lembrar que na região historicamente ocorre, entre os vizinhos e/ou parentes, a “troca de dias trabalhados”.

Por sua vez, em relação à área cultivada, 24 dos entrevistados tinham uma área inferior a cinco hectares, enquanto outros 28 possuíam uma área cultivada entre cinco e dez hectares e somente seis plantavam uma área superior a dez hectares. E o número de pessoas que trabalham permanentemente na propriedade também evidencia isso, pois em 33 propriedades trabalham até duas pessoas, enquanto nas outras 25 desenvolvem atividades entre três e cinco pessoas. Isso permite inferir que os agricultores familiares realizam a atividade agrícola com participação de membros da família e efetuam a gestão do estabelecimento, sendo que todos vivem na propriedade e subsistem dos recursos obtidos fundamentalmente da viticultura. Portanto, acreditam que sua produção depende da aplicação de agrotóxico para combate/controlar de doenças nas videiras.

## **O COMBATE/CONTROLE DE DOENÇAS NAS VIDEIRAS**

O agrotóxico, em especial o fungicida, é utilizado por todos os agricultores entrevistados e foi indicado por algum técnico da cooperativa (47), da Emater (dois), outro técnico (dois) ou técnico vinculado ao estabelecimento comercial (sete). Isso demonstra a importância da assistência técnica para esses agricultores.

Quando questionados se seguem as recomendações de proteção contidas no rótulo ou na bula dos produtos, 52 responderam que sim e seis disseram que não. Contudo, quando questionados se têm conhecimento do tempo de reentrada na área de pulverização, nove afirmaram que não têm conhecimento; assim, constata-se uma possível leitura limitada da bula e do rótulo. Isso é reforçado pelas respostas relativas ao tempo de reentrada após

aplicação de fungicida. Nelas se constatou que somente 25 responderam corretamente em relação ao que se encontra prescrito, enquanto os outros 29 (53,7%) erraram, ou seja, há uma incongruência em relação às respostas relativas quanto a seguir as recomendações prescritas. O que vem de encontro ao diagnóstico realizado pelo Programa de ATER, já referido, em relação à frequência das aplicações e uso de diversos agrotóxicos simultaneamente e em diversas quantidades de aplicações.

Quanto ao tipo de pulverizador utilizado, a maioria absoluta (55) emprega o atomizador, apenas um o costal e dois a barra. Quando questionados, porém, sobre a frequência com que efetuaram a regulagem do equipamento, as respostas foram as seguintes: sempre antes de cada aplicação, 27 (46,5%); somente quando ocorrer algum problema, 20 (34,5%); e raramente, 11 (18,9%). Aqui se verifica que a maioria não regula o pulverizador, como é recomendável. Sendo que a regulagem determina, por exemplo, a direção e o volume de agrotóxico utilizado, o que pode comprometer a eventual eficiência do produto, assim como gerar aumento no custo de produção. Ao mesmo tempo em que aumenta o risco de contaminação ambiental e intoxicação, especialmente em caso de uso inadequado de EPIs e da proximidade dos parreirais da residência.

Quanto à assistência técnica para regulagem, o número é semelhante àqueles que fazem regulagem regularmente evidenciando a importância deste tipo de assistência também. Certamente que a disponibilização de informações e treinamento podem contribuir para este tipo de ação. Por isso, professores do IFRS têm desenvolvido pesquisas e atividades de extensão a fim de otimizar, neste momento, as aplicações de agrotóxico.

Por sua vez, em relação aos EPIs, foi solicitado aos entrevistados para assinalarem todos aqueles usados na aplicação de agrotóxicos. Conforme a Tabela 1, a ampla maioria dos agricultores utiliza apenas parte dos EPIs.

Tabela 1 – Os EPIs usados na aplicação do agrotóxico.

<b>Equipamentos</b>	<b>Número de sujeitos que usam o EPI</b>
<b>Boné</b>	52
<b>Viseira/óculos</b>	14
<b>Respirador</b>	48
<b>Calça</b>	53
<b>Jaleco</b>	48
<b>Avental</b>	20
<b>Botas</b>	55
<b>Luvax</b>	54

De acordo com a tabela 1, as respostas, indicaram que apenas dois dos entrevistados fizeram uso de todos os EPIS. Os demais, (56) somente de parte deles, estando assim bastante expostos a intoxicações. Cabe lembrar que não foi analisado o uso de EPIS durante o manuseio do agrotóxico nem durante o preparo e mistura dos agentes, assim como em relação ao armazenamento ou cuidados com os equipamentos, que muitas vezes são levados para casa. Também não se analisaram resultados quanto às entradas na plantação sem proteção e sem observar o tempo de reentrada.

Quando questionados se seguem as instruções de uso de EPIS, 48 responderam que sim e dez responderam que não. Isto significa que, além de usarem parcialmente os EPIS, diversos agricultores sequer seguem as recomendações relativas a seu uso. Esses dados indicam negligência em relação ao uso de EPIS na aplicação do agrotóxico, porque ela ocorre não em razão da ausência de conhecimento sobre os perigos e cuidados necessários.

Em síntese, pode-se afirmar que nesse caso há uma contradição entre a informação e o comportamento dos agricultores pesquisados, e que possivelmente isto tenha relação com a percepção de risco relacionada às práticas socioculturais histórica e socialmente construídas, baseadas, sobretudo, nas crenças de que os riscos encontram-se dentro de um limite definido como controlável e sem consequências fatais, já que os agrotóxicos são usados há bastante tempo. Certamente para isto contribui o uso de termos como, por exemplo, defensivo agrícola em vez de agrotóxico. Além disto, há a ética do trabalho, o qual é executado como uma vocação ou finalidade da vida, onde a ênfase moral fomenta o dever de aumento de capital como forma de virtude e expressão de eficiência. (WEBER, 1989).

Isso deve ser compreendido, contudo, em sua relação dialética com a economia política, que ensina que o trabalho é a fonte de toda riqueza, sendo que nenhuma produção é possível sem trabalho – e a agricultura é apenas um ramo particular da produção. Sendo que o trabalho na agricultura é realizado de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e relações de produção, como uma atividade em sua totalidade. Nesse sentido, as condições históricas e econômicas que envolvem o agricultor desempenham um papel importante nas relações econômicas e na formação de seu senso de identidade e comportamento. A forma de produção e suas relações, portanto, influenciam

substancialmente o pensamento e as ações, como anteriormente referidas (MARX, 2013).

Por sua vez, mais especificamente em relação às alegações relativas ao uso apenas parcial dos EPIs, as mesmas foram as seguintes:

Tabela 2 - Motivo(s) do uso parcial (respostas de múltipla escolha)

Motivo	Número
Dificulta trabalhar	21
Desconfortável	11
Preço	02
Não é eficiente	03
Falta de costume	07
Falta de informação	02
É desnecessário	01
Sempre uso	02

Fonte: Autores

As maiores dificuldades apontadas pelos entrevistados estão vinculadas à dificuldade de trabalhar e ao desconforto dos EPIs, denotando a valorização do trabalho mesmo diante do comprometimento da saúde e do meio ambiente. Possivelmente devido ao risco presumido pela sua experiência. Ao mesmo tempo em que os “riscos” de perdas econômicas pelas “doenças” são enfrentadas historicamente pelo modelo produtivo de controle/manejo de doenças via agrotóxico.

Por sua vez, as respostas relativas à falta de eficiência dos EPIs, a ausência de necessidade e falta de costume (11) indicam a incompreensão quanto ao risco real dos agrotóxicos, têm-se também as dificuldades do cultivo da videira por razões climáticas e a subordinação do agricultor ao modo de produção capitalista, cuja relação de troca envolve compra de insumos e máquinas cujos preços são determinados pelas transnacionais da indústria, e sua mercadoria, a uva, determinado, sobretudo, pela indústria vinícola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O uso de agrotóxicos tem sido historicamente naturalizado por meio de diferentes mecanismos, entre os quais podemos citar termos “defensivo”, “pesticida” ou “remédio” em oposição à realidade tóxica dos produtos. Outro mecanismo usado para invisibilizar o risco real do uso de agrotóxico é que a descrição técnica do produto, as instruções de utilização e as informações

relativas aos seus perigos potenciais à saúde e ao meio ambiente têm uma linguagem inapropriada para o público a que se destina, conforme indicam pesquisas (Marangoni & Silva, 2005).

Enquanto não se efetivar uma mudança no modelo de produção agrícola, sugere-se algumas medidas de proteção, tais como ampliação e melhoria da informação dos riscos e perigos do uso de agrotóxicos via campanhas massivas, e acesso à assistência técnica, para que os agricultores possam melhorar as práticas de manejo agrícola (adubação, poda e tecnologia de pulverização) e, com isso, reduzir a percepção de que os agrotóxicos são a única e mais importante maneira de controlar as doenças da videira. Além disso, é importante ampliar o investimento em pesquisa e no desenvolvimento de tecnologias que causem menor impacto ambiental e sejam eficientes no controle de doenças, tais como controle biológico de doenças e cultivares de uvas resistentes a enfermidades. Também estimular a ampliação do uso do sistema orgânico de produção de uvas, o desenvolvimento de uma metodologia de avaliação da qualidade das uvas para valorizar e incentivar a adoção de boas práticas agrícolas na produção de uvas e fomentar o uso de EPIs, observando que sejam projetados para proteger contra agentes físico-químicos externos mas levem em consideração, ainda, os potenciais efeitos simultâneos, como a limitação das ações e a exposição ao calor.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALMANÇA, M. A. K.; LERIN, S.; CAVALCANTI, F. R. Doenças da videira. *Informe Agropecuário*, v. 36, n. 289, p. 7-12, 2015.
- GIOVANNINI, E.; MANFROI, V. *Elaboração de grandes vinhos nos terroirs brasileiros*; 1 ed. Bento Gonçalves: 2009.
- GRIGOLETTI JÚNIOR, A; SONEGO, O. R. *Principais doenças fúngicas da videira no Brasil*. Bento Gonçalves: Embrapa Uva e Vinho, 1993. (Circular Técnica, 17).
- IBAMA- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. *O boletim anual sobre produção, importação, exportação e vendas de agrotóxicos, componentes e afins no Brasil*. <http://ibama.gov.br/agrotoxicos/relatorios-de-comercializacao-de-agrotoxicos>. Acessado em 15 de agosto de 2020.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Agropecuário 2017*

- <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/resultados-censo-agro-2017.html>  
Acessado em 17 de agosto de 2020.
- KUHN, G. B.; NICKEL, O. Víroses e sua importância na viticultura brasileira. *Informe Agropecuário*, Belo Horizonte, v. 19, n. 194, p. 85-91, 1998.
- MAESTRI, Mario e CARBÒNI, Florence. *Raízes italianas do Rio Grande do Sul 1875-1997*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- MARTINE, George. A trajetória da modernização agrícola: a quem beneficia?. *Revista Lua Nova*, São Paulo. n° 23, março de 1991.
- MARANGONI, J. C., SILVA, J. C. P. da. *Análise de um sistema de informação visual pictórico – embalagens de agrotóxicos*. Educação Gráfica. Bauru: Universidade Estadual Paulista, Número Especial, jun.2005.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- WEBER, Max. *A ética Protestante e o espírito do Capitalismo*. São Paulo: Livraria Pioneira editora, 1989.
- WÜRZ, D. A.; BRIGHENTI, A. F.; ALLEBRANDT, R.; MARCON FILHO, J. L.; DE BEM, B. P.; ARAÚJO FILHO, J. V.; RUFATO, L.; KRETZSCHMAR, A. A. Desfolha precoce como estratégia de controle da podridão de Botrytis cinerea na videira Cabernet Sauvignon em regiões de altitude. *Summa Phytopathologica*, v. 43, n. 2, p. 111-117, 2017.

## **O que é explicar um texto filosófico?**

*Franco Nero Antunes Soares<sup>1</sup>*

Uma pesquisa científica é um processo metodologicamente estruturado, cujo objetivo principal é testar uma hipótese.<sup>2</sup> Ainda que as etapas desse processo possam variar conforme as particularidades de cada área do conhecimento, pesquisadores e pesquisadoras iniciantes precisam reconhecer que há procedimentos a serem seguidos para que seus objetivos fiquem mais próximos de serem alcançados. A pesquisa escolar ou acadêmica em filosofia também é feita com método. Como o desenvolvimento desse tipo de pesquisa depende do contato direto com textos filosóficos, grande parte do esforço metodológico nessa área será dirigido à leitura, à interpretação e à redação de textos. Isso não quer dizer que a escrita filosófica dependa da pesquisa acadêmica. O que quero destacar é que a metodologia de pesquisa em filosofia está diretamente conectada ao contato com textos, livros e artigos filosóficos e com o modo pelo qual tais textos são interpretados.

A conexão necessária da pesquisa com o texto filosófico traz duas dificuldades metodológicas particulares. A primeira diz respeito à característica argumentativa desse tipo de texto. Textos filosóficos, a partir de uma tradição que remonta a Platão e Aristóteles, caracterizam-se por apresentarem uma discussão argumentada em torno de um problema filosófico. Nesse sentido, ler um texto filosófico é mergulhar na dialética própria de quem o escreveu; essa dialética consiste, geralmente, em um emaranhado de definições, premissas,

---

<sup>1</sup> Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

<sup>2</sup> As reflexões que seguem são uma tentativa de produzir um material paradidático de apoio às bolsistas do projeto de pesquisa “Razão e paixões na moralidade em Hume”, Edital IFRS Nº 24/2019 PIBIC-EM/IFRS/CNPq, a partir da adaptação de parte do que é apresentado por Wunenburger e Folscheid (2002). Os capítulos 8 e 9 deste livro são exemplos da tentativa de aplicar tais reflexões metodológicas na prática de pesquisa em filosofia com estudantes do Ensino Médio e Técnico. Gostaria de agradecer à PRODDI-IFRS, especialmente à colega Vanessa Costa, ao CNPq, pela concessão das bolsas de pesquisas que tornaram este projeto possível, e à professora Raquel Corrêa pelas sugestões, críticas e objeções feitas às diversas versões preliminares deste texto.

conclusões, argumentos, objeções e contra-argumentos – que muitas vezes podem ser apresentados, intencionalmente, com clareza ou de modo obscuro. A segunda dificuldade é que a pesquisa *estritamente* filosófica vai se restringir, inicialmente ao menos, somente aos argumentos apresentados nos textos escolhidos. Por mais que se possa recorrer à literatura secundária e auxiliar, o pesquisador e a pesquisadora terão um texto-base, ou um conjunto deles, que determinará o limite da interpretação do que nele está escrito.

O reconhecimento dessas duas dificuldades é útil para mostrar que o pesquisador e a pesquisadora deverão desenvolver, sobretudo, habilidades filosóficas específicas de leitura, compreensão e expressão de textos nos quais o debate argumentativo sobre problemas filosóficos terá centralidade teórica. Tendo em vista auxiliar na superação dessas dificuldades, meu objetivo principal é sugerir a estudantes, especialmente do Ensino Médio, técnicas metodológicas que permitam reconhecer e desenvolver as mais básicas dessas habilidades específicas de estudo e pesquisa em filosofia. Como meus objetivos aqui são propedêuticos, escolhi apresentar sugestões apenas para o desenvolvimento das habilidades que considero introdutórias: *ler, contrair e explicar* textos – o que já é algo considerável se for desenvolvido com estudantes do Ensino Médio. Como leitura, contração e explicação de textos são habilidades aprimoradas também nas disciplinas de língua portuguesa e literatura, é preciso que se diga que elas podem ser ditas *filosóficas* quando orientadas à especificidade conceitual e argumentativa de textos *filosóficos*. Nesse sentido, ainda que tais habilidades sejam específicas do conhecimento da língua portuguesa, elas são também a expressão de competências filosóficas instrumentais (MURCHO, 2013).

Recomendo o desenvolvimento de três habilidades filosóficas, mas preciso dizer que todas as sugestões metodológicas que serão apresentadas a seguir têm em vista, sobretudo, uma delas: a capacidade de *explicar* textos filosóficos. Isso quer dizer que a leitura e a contração serão apresentadas tendo-se em vista o exercício de explicação de textos. O foco na explicação de textos filosóficos oferece uma dupla vantagem. Em primeiro lugar, permite que se fale também de duas habilidades prévias à explicação: a leitura e a contração de textos. Como a explicação depende da contração e da leitura, na busca por compreendermos o que é a explicação de um texto filosófico teremos a oportunidade de refletir também sobre técnicas de leitura e contração voltadas à explicação. A segunda vantagem diz respeito ao fato de essas sugestões poderem também ser utilizadas por professores e professoras

de filosofia que desejem desenvolver estratégias didáticas de *ensino*, nas quais tais habilidades filosóficas estejam envolvidas.

Reconheço que leitura, contração e explicação de texto podem ser consideradas um conjunto incompleto de habilidades para a realização de uma pesquisa em filosofia, na medida que elas não levam preferencialmente em conta a capacidade de *avaliar* argumentos filosóficos. Uma investigação mais avançada certamente exigirá que o pesquisador ou a pesquisadora também *comentem*, *sintetizem* e *dissertem* sobre suas referências bibliográficas (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2020). Mesmo com essa ressalva, considero que a explicação de texto é o feijão com arroz da pesquisa em filosofia – suficiente para ser desenvolvida com estudantes do Ensino Médio.

Uma das finalidades principais das páginas seguintes é mostrar que, como a explicação de textos filosóficos é uma tarefa especializada, técnica, ela depende de um método para ser realizada. Assim, este texto está estruturado em três seções. Na primeira, examinaremos o que poderia ser uma técnica de leitura filosófica. Na segunda seção, veremos como fazer uma contração de texto e, na terceira, apresentarei finalmente as sugestões de como realizarmos a tarefa de explicação de um texto filosófico. Devido à limitação de espaço, não apresentarei exemplos práticos dessas tarefas, o que admito ser algo que possa dificultar o entendimento do que direi a seguir; vou supor, porém, que essa dificuldade será superada com a realização de exercícios orientados de explicação de textos filosóficos. Tendo essa limitação em mente, optarei pela simplicidade e pela clareza na exposição dos princípios que considero serem importantes ao desenvolvimento das habilidades filosóficas examinadas.

## **LEITURA**

Nosso objetivo nesta seção será refletir sobre **como ler um texto filosófico**. Gostaria de partir aqui da ideia de que um texto filosófico é qualquer redação ou expressão escrita cuja intenção do autor seja, ao menos em parte, apresentar uma discussão argumentativa sobre um problema filosófico. Problemas filosóficos referem-se, por exemplo, à existência de Deus, do livre-arbítrio, da vida após a morte, à moralidade ou imoralidade do aborto. Nesse sentido específico, textos meramente descritivos e informativos, como notícias, relatos e resenhas, ou textos produzidos intencionalmente com finalidades artísticas e literárias, como romances, crônicas, contos e poemas, não são essencialmente textos filosóficos. Textos filosóficos são escritos na forma de ensaios, teses,

cartas, artigos e livros; nos livros de filosofia, por exemplo, esses textos podem ser apresentados como dissertações, aforismos ou mesmo na forma de diálogos.

Essa descrição do que é um texto filosófico não só é considerada restrita como equivocada por algumas pessoas. Acredito que esse tipo de objeção ocorre porque, de fato, a distinção entre textos filosóficos e não filosóficos é menos nítida do que posso ter sugerido no parágrafo anterior. Discussões filosóficas podem estar presentes em trechos de poesias, contos, novelas e romances, nas reflexões de um narrador ou em um diálogo entre personagens, por exemplo. Textos literários e até mesmo letras de músicas podem ser utilizadas como motivadores de discussões filosóficas. Entretanto, acredito que, entre outras razões que poderiam justificar essa distinção, há uma diferença observável entre os textos filosóficos (assim como os delimitarei acima) e os não filosóficos: os primeiros são essencialmente e intencionalmente argumentativos. Todo texto essencialmente argumentativo é um texto cuja coesão é estruturada a partir da apresentação e da análise de argumentos. Textos filosóficos são produzidos para explicar um problema filosófico ou defender uma tese filosófica. De modo diferente, textos literários são produzidos por seus autores tendo-se em vista objetivos estéticos e artísticos. Não nego que existam áreas cinzentas nessa distinção, ou que textos literários não possam fundamentar ou conter textos filosóficos. Minha intenção com a insistência no aspecto argumentativo de textos filosóficos é mostrar que essa caracterização é necessária do ponto de vista metodológico da pesquisa básica em filosofia.

Por outro lado, nem todos os textos argumentativos são obras filosóficas. Textos filosóficos tratam de *temas*, *conceitos* e *problemas* filosóficos. Podemos produzir textos argumentativos, por exemplo, sobre a importância nutricional da dieta vegetariana (um problema científico) ou sobre a altura mínima que um pivô deveria ter para ser admitido em uma equipe de basquete (uma questão esportiva). Textos sobre esses assuntos não são filosóficos porque não tratam diretamente de temas e problemas filosóficos. Problemas filosóficos surgem da tentativa de compreensão de conceitos filosóficos. Conceitos filosóficos são intelectualmente desafiadores porque estão presentes em grande parte do modo como involuntariamente representamos o mundo. Não discutiremos aqui sobre a especificidade desse tipo de conceito, mas o que posso afirmar é que eles, ao contrário de conceitos não filosóficos, como basquete e vegetarianismo, são noções cujo grau de complexidade e abstração

são geralmente elevados – o que os torna objetos de permanente controvérsia. Além disso, conceitos filosóficos são geralmente estruturados linguisticamente por intermédio de vários argumentos. Podemos concluir, portanto, que textos filosóficos são articulações escritas de conceitos filosóficos por meio de argumentos complexos.

Um ponto importante sobre metodologia de leitura é que o aspecto argumentativo e conceitual dos textos filosóficos exigirá de nós uma grande quantidade de energia mental para lê-los. Por isso, precisamos nos convencer de que ler um texto filosófico é algo que exige *muita atenção*. Reconhecer isso não é fácil em uma época na qual nossa atenção é disputada pelas notificações das redes sociais. Além das distrações a que estamos expostos, o hábito da leitura faz com que muitas vezes não tenhamos a atenção necessária nos momentos em que nossos olhos dirigem-se àquele conjunto de sinais – que chamamos palavras – impressos em uma folha de papel ou projetadas em telas de dispositivos eletrônicos.

Nosso descuido inicial com a leitura é algo frequente porque algumas das ações que realizamos não exigem nossa atenção completa quando pertencem à nossa rotina. Tanto escovar os dentes quanto caminhar ao trabalho ou à escola são comportamentos triviais que se tornam automáticos a partir de certo tempo de prática. Após um período de treinamento, conseguimos até mesmo realizar atividades complexas de maneira espontânea. Depois que aprendemos a andar de bicicleta ou dirigir motocicletas e automóveis, por exemplo, exercemos essas habilidades quase ignorando o fato de as praticarmos; até mesmo atletas e músicos profissionais são condicionados para executarem suas tarefas de maneira automática. Quando ler torna-se um hábito, a associação que fazemos entre os sinais gráficos que lemos – palavras e frases – e seus significados torna-se, como disse acima, espontânea.

A questão que deve nos ocupar aqui, porém, é que o aspecto rotineiro da leitura não deve fazer com que esqueçamos que – ao menos em certas ocasiões – ler não é um passatempo, algo que fazemos como um fim em si mesmo. O exercício da leitura é um *meio* para *comprendermos* as informações ou intenções presentes no conjunto de palavras ou frases que estamos a ler. A compreensão de um texto depende da atividade de relacionar cognitivamente as diversas informações que estamos decodificando por meio da linguagem. É por isso que compreender o que estamos a ler depende da complexidade do texto e do grau de atenção que dedicamos a suas frases, parágrafos e páginas.

Frases e palavras isoladas não precisam de muita atenção para serem compreendidas e, por isso, são lidas sem muito esforço mental. Quando passamos de frases para alguns parágrafos, ou mesmo para textos mais longos, precisamos de cada vez mais concentração. Quanto mais complexo ou longo for o texto sobre o qual passamos nossos olhos, mais concentração em sua leitura será exigida para que se possa *compreender* o texto em sua complexidade. Esse processo de compreensão é o que permite a comunicação entre o autor do texto e o leitor. Nessas situações, temos que desligar nosso sistema de leitura “automática” e dirigir toda a nossa atenção para o momento em si da leitura.

O grau de atenção necessário para compreendermos um texto filosófico torna evidente por que precisamos reconhecer que a leitura deste tipo de texto precisa ser metódica ou sistemática. A compreensão de um texto filosófico vai depender diretamente da qualidade da leitura que faremos dele. Como não basta ler um texto de filosofia, mas lê-lo *filosoficamente*, como diz Saunders (2009, p. 66), teremos que desenvolver nossa própria **metodologia de leitura filosófica** se quisermos ter algum sucesso tanto na interpretação quanto na redação de textos filosóficos.

Ler é um processo que inclui diversos elementos subjetivos. Por isso, não surpreende que as pessoas variem em suas estratégias e métodos de leitura. Essas estratégias também variam segundo os objetivos que os leitores e as leitoras possuem. Basicamente, algumas pessoas precisam ler o mesmo texto mais vezes do que outras, algumas precisam fazer anotações com canetas coloridas e outras contentam-se em apenas sublinhar passagens do texto. As reflexões que serão feitas a seguir baseiam-se em grande medida em minha experiência e tentam oferecer um caminho possível para se desenvolver algumas potencialidades da leitura filosófica.

Parte da metodologia de leitura consiste em estabelecer objetivos. Vamos chamar esse tipo de leitura que possui objetivos definidos de **leitura ativa**. Em oposição à passividade da leitura automática que descrevi acima, a leitura filosófica deve ser ativa. Ler ativamente é reconhecer que precisamos intervir no texto para que nossos objetivos de leitura sejam satisfeitos. A leitura é ativa quando não se esgota em si mesma: é realizada em função de um propósito – em nosso caso, fornecer elementos à contração e à explicação. O objetivo fundamental da leitura filosófica é identificar a estrutura argumentativa apresentada pelo autor sobre o problema filosófico abordado. A

identificação dessa estrutura é essencial também à realização da contração e da explicação do texto, exercícios que veremos a seguir.

Para reconhecermos a estrutura argumentativa principal do texto, precisamos, como vimos acima, desenvolver uma leitura ativa. Vamos dividir a leitura ativa em duas etapas: a **leitura panorâmica** e a **leitura crítica**. A leitura panorâmica é geralmente necessária à leitura crítica, mas, em muitos casos, dependendo da complexidade do texto, e depois de muitas experiências de leitura, elas podem ser feitas simultaneamente. Abaixo, vou supor que essas etapas serão realizadas em separado.

Na **leitura panorâmica**, devemos realizar quantas leituras forem necessárias para alcançarmos nossos objetivos panorâmicos sobre o texto; com o tempo, você perceberá que duas leituras são suficientes. Tais objetivos incluem identificar

- (i) o tema,
- (ii) o problema
- (iii) e a estrutura dissertativa.

Respectivamente, precisamos reconhecer sobre o que o texto preferencialmente fala, qual o problema filosófico discutido no texto e de que modo o autor apresenta suas ideias.

Aos leitores e leitoras ainda inexperientes, é recomendável que sua primeira aproximação com o texto ocorra por meio do que em geral chamamos de leitura dinâmica. Nesse sentido, a leitura dinâmica é o primeiro contato panorâmico com o texto. O objetivo principal desse tipo de leitura é apenas ter familiaridade com os parágrafos selecionados e com o modo como foram organizados. Queremos que eles comecem a nos revelar a estrutura dissertativa do texto, mesmo que ainda não tenhamos o propósito de identificar sua estrutura argumentativa. É nessa etapa que, em geral, podemos descobrir qual o tema do texto e sobre qual problema filosófico o autor se dedica.

Na segunda leitura da etapa panorâmica, já com lápis ou caneta em mãos, passamos a intervir diretamente no texto. Essas intervenções devem ser orientadas a nos ajudar a confirmar a identificação do tema e do problema filosófico e a satisfazer o terceiro objetivo panorâmico da leitura: identificar a estrutura dissertativa do texto. A estrutura dissertativa é o modo pelo qual o autor ordena os assuntos na sequência de parágrafos que constitui o texto.

Geralmente, os textos argumentativos possuem uma estrutura dissertativa que é bem conhecida por todos nós, composta pelos seguintes três momentos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Nem sempre um texto argumentativo possuirá esses três momentos, mas uma das características de um texto argumentativo cuidadosamente escrito é tê-los.

Há três tipos de intervenções no texto que podem nos ajudar a identificar a estrutura dissertativa de um texto filosófico na etapa da leitura panorâmica:

**1. Numerar os parágrafos.** Essa é uma atividade simples, comece no primeiro parágrafo e vá até o último. Após completar a tarefa, revise desde o início para conferir se você não deixou nenhum parágrafo sem numeração e se não repetiu ou omitiu números. A numeração dos parágrafos é especialmente importante quando vamos ler o mesmo texto junto com outras pessoas porque nos permite indicar os trechos selecionados com mais facilidade.

**2. Reunir os parágrafos por temas ou movimentos argumentativos.** Para fazer esse agrupamento de parágrafos, você precisará fazer uma leitura mais atenta do texto, porém ainda não aprofundada. Lembre-se que na etapa da leitura panorâmica estamos tentando montar apenas um *panorama* do texto e, por isso, ainda não estamos preocupados em identificar totalmente sua estrutura argumentativa complexa. Após fazer a reunião dos parágrafos por itens, subitens e assim por diante, é importante que você indique, sucinta e objetivamente, o conteúdo dos parágrafos reunidos, isto é, o motivo segundo o qual os parágrafos foram agrupados. Para fazê-lo, você pode escrever pequenas anotações nas bordas do texto, ao lado das marcações. Nessa etapa, você pode fazer tantas subdivisões de parágrafos quanto achar necessárias.

**3. Sublinhar e fazer marcações.** Sublinhar ou grifar um texto é uma arte à parte e, por essa razão, pretendo falar

mais sobre isso em outro momento. É importante lembrarmos aqui apenas que o ato de fazer anotações no texto tem como objetivo principal evitar que tenhamos que lê-lo novamente para que possamos encontrar suas partes principais. Assim, tenha sempre isso em mente: sublinhar um texto não pode ser algo que desvie você de seus objetivos principais de leitura. Lembre-se que você também pode fazer fichas de anotações se quiser guardar partes mais longas do texto. Reserve os sublinhados para palavras-chave, definições, premissas, conclusões, ou para expressões e sentenças que indiquem o tema, o problema e estrutura dissertativa do texto. Se você for riscar em seus livros, prefira o lápis. Lembre-se que anotações a caneta ou com marca-texto não podem ser apagadas e, por isso, guarde-as para fotocópias ou páginas impressas.

Após atingirmos os três objetivos principais da leitura panorâmica (identificar tema, problema e estrutura dissertativa), passamos à **leitura crítica**. Nesta etapa, a satisfação de nossos propósitos exigirá um pouco mais de profundidade, esforço e atenção. Chegou a hora de atingirmos o objetivo principal da leitura filosófica: reconhecer a **estrutura argumentativa** do texto que estamos a ler.

Identificar argumentos e suas relações não é tarefa fácil. Aprendemos a fazê-lo nas aulas de lógica. Um argumento é um conjunto de frases no qual algumas dessas frases, as premissas, defendem uma conclusão. Em um bom argumento, falando de modo geral, as premissas são suficientes para sustentar que certa conclusão é verdadeira. Identificar o argumento principal de um texto é identificar qual a **tese** defendida pelo autor. Para identificá-la temos de perguntar: qual a opinião principal defendida pelo autor neste texto? Identificar a tese de um texto argumentativo é talvez a tarefa mais importante quando se quer explicar um texto. Após identificarmos a tese, ou conclusão principal, fica mais fácil reconhecermos as premissas oferecidas pelo autor para justificá-la.

As premissas oferecidas para justificar a conclusão principal e a conclusão principal formam o **argumento principal** do texto. A partir disso, podemos começar a identificar os argumentos cujas conclusões são as premissas do argumento principal: os **argumentos auxiliares**. Não, você não está entendendo errado. No caso dos argumentos auxiliares, as premissas do

argumento principal tornam-se conclusões dos argumentos auxiliares. Lembre-se que um texto argumentativo contém um encadeamento lógico de argumentos, dos quais apenas um é o argumento principal e todos os outros são auxiliares. Geralmente, os argumentos auxiliares funcionam como evidências para as premissas do argumento principal. Nesse sentido, pode ser também importante localizarmos as evidências oferecidas para considerarmos que as premissas dos argumentos auxiliares são verdadeiras.

Para identificarmos a estrutura argumentativa de um texto, portanto, precisamos compreender conceitos fundamentais da lógica, como premissa, conclusão, evidência, justificação, inferência, dedução, indução, falácia, entre outros. Além desses conceitos, é muito importante também que saibamos reconhecer as relações lógicas entre as proposições do texto que compõem os argumentos. Para reconhecermos essas relações, precisamos, por exemplo, identificar as expressões linguísticas que expressam tanto indicadores de premissa e conclusão quanto os operadores proposicionais de negação, conjunção, disjunção (inclusiva e exclusiva), condicional e bicondicional – essas expressões são, respectivamente: “não”, “e”, “ou”, “se... então”, “se, e apenas se”. Mas, como falei acima, isso é assunto para as aulas de lógica.

Em resumo, podemos encerrar a leitura ativa de um texto filosófico quando completarmos as seguintes tarefas:

1. Numerar os parágrafos.
2. Reunir os parágrafos por assunto e subdividi-los quando necessário.
3. Indicar, sucinta e objetivamente, o conteúdo dos parágrafos reunidos ou a razão segundo a qual os parágrafos foram reunidos.
4. Identificar o tema do texto.
5. Identificar o problema filosófico discutido no texto.
6. Identificar a tese principal, ou conclusão central, que o autor pretende defender.
7. Identificar o argumento principal e os argumentos auxiliares.
8. Identificar as definições importantes relacionadas à estrutura argumentativa do texto.

Os itens de 1 a 5 são tarefas a serem executadas na leitura panorâmica prévia e confirmadas na leitura crítica. Os itens 6, 7 e 8 são elementos da estrutura argumentativa do texto. Permitam-me repetir que tais elementos são identificados de modo mais natural quando temos conhecimentos específicos de lógica ou teoria da argumentação. Como não é objetivo deste texto em particular explicar conceitos relacionados à lógica e à identificação de argumentos, tomarei a liberdade de presumir que a leitora e o leitor possuam tais conhecimentos. O importante aqui é notarmos que não podemos fazer uma leitura crítica de um texto filosófico sem identificarmos os argumentos nele apresentados.

Por fim, não quero desanimá-lo, nem desanimá-la, mas minha experiência mostrou que textos filosóficos exigem bem mais do que uma única e desatenta leitura. Acredito que não há impedimentos de que o leitor inicie sua tarefa já com os objetivos da leitura crítica em vista. O certo é que a realização das tarefas descritas acima exigirá que o texto seja lido, no mínimo, quatro vezes, segundo minha experiência. Por isso, encare a tarefa de ler um texto desse tipo como um exercício intelectual que lhe permitirá desenvolver habilidades analíticas indispensáveis para aprimorar sua percepção do mundo. Considere a leitura filosófica como uma oportunidade de amadurecer sua sensibilidade crítica. Saber ler filosoficamente é um passo importante para saber pensar de modo filosófico.

## **CONTRAÇÃO**

Vimos na seção anterior que, em geral, a compreensão de um texto filosófico depende de o lermos várias vezes. A etapa da leitura filosófica só termina quando reunimos as informações que nos permitirão atestar que compreendemos a posição do autor ou da autora sobre o problema filosófico em questão. Podemos evidenciar essa compreensão quando expomos nosso entendimento do texto para outras pessoas. Há várias maneiras pelas quais essa exposição comunicativa pode ser feita; uma delas é a contração (outra é a explicação, tarefa sobre a qual falarei na próxima seção). Tentarei a seguir explicar o que é uma contração de texto, indicar seus objetivos, como fazê-la e quais suas relações com a leitura filosófica apresentada na seção anterior.

Não é errado dizer que contrair um texto é o mesmo que resumi-lo. O problema é que precisamos aprender como fazer tal coisa. A palavra “resumo” é geralmente utilizada por estudantes para referenciar qualquer tipo de

abreviação de um texto. Vamos chamar de **contração**, entretanto, somente aqueles resumos feitos segundo critérios metodologicamente orientados. Com essa restrição em mente, consideremos que **a contração é a apresentação escrita de uma versão resumida da estrutura argumentativa de um texto**. Wunenburger e Folscheid (2002, p. 295), por exemplo, afirmam que contrair um texto é “*reproduzir*, pela escrita, de forma *condensada*, a ideia central e o modo de argumentação (...) de um texto”. Em outras palavras, quem faz a contração deve apresentar de maneira abreviada os movimentos das ideias do autor ou da autora do texto. Contrair um texto é, portanto, resumi-lo segundo regras que busquem satisfazer certos objetivos.

O objetivo principal da contração é produzir uma redução substancial do texto a ponto de que se tenha uma compreensão de suas ideias principais sem que se precise ler o texto por completo. Para alcançarmos esse propósito, devemos reproduzir a estrutura lógica ou argumentativa do texto-base de maneira condensada ou resumida. Apresentar a estrutura argumentativa de um texto de maneira resumida significa apresentar a estrutura argumentativa central do texto. A estrutura argumentativa central é aquela que permite ao leitor compreender o ponto de vista (ou o argumento) fundamental que se está a defender no texto que é objeto da contração. Quando dizemos que há um ponto de vista ou argumento fundamental presente em um texto, deixamos implícito que há também, no mesmo texto, comentários gerais, exemplos ou estruturas argumentativas secundárias ou auxiliares. Tais elementos seriam, em princípio, dispensáveis, pois não seriam necessários para que se compreenda a estrutura argumentativa básica ou fundamental.

Para atingirmos os objetivos da contração, precisamos, em primeiro lugar, reconhecer que a abreviação sistemática de um texto depende de uma leitura ativa prévia. Esse tipo de leitura cuidadosa é fundamental porque fornecerá os elementos a partir dos quais faremos a contração. Como vimos na seção anterior, entre os objetivos da leitura metódica está produzir anotações que contenham uma seleção dos argumentos, definições, conceitos e ideias presentes no texto. A seleção desses argumentos e ideias já deve ser feita segundo uma perspectiva do que sejam as relações formais e hierárquicas entre eles – isto é, o autor da contração deve fazer suas anotações de modo a explicitar o que ele considera ser o argumento principal e os argumentos auxiliares conectados a cada premissa do argumento principal (ainda sobre os argumentos auxiliares, o autor da contração deve decidir quais desses argumentos auxiliares devem entrar na contração e quais não devem). Tudo

isso precisa ser feito tendo em vista mostrar que compreendemos o texto que tínhamos a tarefa de ler.

Na medida em que a contração é um exercício somente didático (isto é, não será objeto de publicação e, por isso, não há plágio), as frases originais do texto que se está a contrair podem ser reescritas de maneira literal; o uso de aspas, entretanto, é uma maneira de informar quando estamos utilizando as palavras literais do autor. Só há necessidade de paráfrase quando for preciso simplificar a frase (cortando-lhe palavras, por exemplo), ou ressaltar as relações lógicas das proposições (como, por exemplo, reescrever frases enfatizando as relações condicionais ou disjuntivas entre as proposições que elas expressam).

Em relação ao tamanho da contração, Wunenburger e Folscheid (2002, p. 295) sugerem que ela não deve ultrapassar 10% do número de palavras totais do texto-base. Acredito que essa é uma boa sugestão. Uma redução desse tamanho é significativa quando se quer compreender ou interpretar um texto. Entretanto, lembremos, o objetivo da contração é tentar extrair o essencial (sem ignorar que a compreensão ou interpretação de todo o texto seja, de fato, um exercício mais complexo).

O texto que resulta de uma contração, para atingir seus objetivos, portanto, deve ter algumas características:

**Ser inteligível e fluente.** Apesar de ser um texto curto, extraído de um texto maior, a contração deve apresentar uma fluência de ideias que permita ao leitor reconhecer facilmente tanto a estrutura argumentativa do texto quanto a forma como o autor apresenta essa estrutura. A contração não é uma colagem desconexa de citações do texto-base. Ela precisa apresentar o mesmo tipo de coesão que esperaríamos encontrar em um texto bem escrito.

**Ter uma redação neutra, objetiva e impessoal.** O autor da contração não deve acrescentar explicações, comentários, opiniões, julgamentos ou objeções ao texto. Podemos fazer contrações para nosso uso exclusivo. Porém, se pensarmos nesse exercício como a apresentação para terceiros das ideias de alguém publicadas em uma obra, precisamos nos esforçar para

que a contração seja fiel às ideias do autor. Na verdade, a fidelidade da contração, além de ser necessária para a compreensão do texto-base, é também um elemento ético importante no processo de pesquisa acadêmica.

### **Apresentar claramente a estrutura lógica do texto.**

Identificar, produzir e analisar argumentos são habilidades que desenvolvemos nas aulas de lógica. Como compreender um texto filosófico exige que identifiquemos a estrutura lógica presente na argumentação do autor, tais habilidades serão fundamentais também nessa etapa.

Antes de começar a redação final, revise suas decisões sobre o que seria a estrutura argumentativa a ser apresentada na contração. Além disso, não esqueça que esse exercício deve ser feito preferencialmente consultando-se apenas as anotações feitas no momento da leitura; tente, portanto, deixar o texto inicial de lado (veja como é importante o processo de leitura!). Por fim, não considere a tarefa de contração como finalizada sem antes reler com cuidado o que foi escrito. Lembre-se que não há como compreendermos a estrutura argumentativa fundamental de um texto sem identificarmos três de seus elementos: (i) o tema do texto, (ii) sua conclusão principal (ou tese) e (iii) as premissas oferecidas em apoio direto à essa conclusão principal. Tais elementos precisam aparecer na contração.

Em resumo, compreender um texto exige uma leitura atenta e metódica. A manifestação objetiva dessa compreensão ocorre verbalmente, pela fala ou pela escrita; no caso da contração de textos, o atestado do entendimento ocorrerá por meio da escrita. A contração não esgota o sentido do texto-base, nem o substitui, mas é, repito, um exercício metodológico importante para mostrar que o estudante compreendeu o que leu e soube apresentá-lo de maneira condensada.

## **EXPLICAÇÃO**

A explicação é a etapa metodológica seguinte à contração em termos de complexidade. Como vimos na seção anterior, o objetivo principal da contração é reproduzir, de modo resumido, o essencial de um texto filosófico.

Por sua vez, a explicação de um texto também é um tipo de resumo. Como *contrair* e *explicar* são tarefas nas quais teremos que apresentar de maneira condensada as ideias presentes em um texto, grande parte de nosso desafio nesta seção será compreendermos o que faz a explicação ser uma tarefa mais complexa que a contração e quais as diferenças entre os objetivos desses dois tipos de resumo. Tentarei, a seguir, mostrar quais as diferenças entre *contrair* e *explicar* um texto e como podem ser alcançados os objetivos da explicação de texto.

Se o objetivo principal da contração é resumir, o objetivo principal da explicação é, naturalmente, **explicar o texto**. O significado primário do verbo “explicar” é tornar algo fácil de entender. Quando um professor explica um conteúdo para um estudante, ele tenta apresentar novas aproximações ou abordagens com o objetivo de tornar mais fácil a compreensão do assunto em questão. Nesse sentido, o professor explica apenas aquilo que ainda não foi compreendido pelo estudante. Nosso interesse aqui é por um sentido ainda mais específico do que é explicar um texto ou um conteúdo. O ponto de vista que nos interessa é o da metodologia de estudo e pesquisa em filosofia. Desse ponto de vista, explicar um texto filosófico significa explicitar as ideias presentes no texto tendo em vista revelar suas articulações lógicas e argumentativas.

No exercício de explicação, assim como na contração, teremos que apresentar as ideias que tornam inteligível o fluxo do pensamento do autor ou da autora do texto. Em certo sentido, em ambos os casos tentaremos simplificar a apresentação de um texto-base. Na contração, porém, não queremos explicar, pois temos apenas que repetir de forma condensada os movimentos argumentativos do autor. A contração não precisa tornar o texto-base mais fácil de entender, mas permitir que tenhamos uma noção de sua estrutura argumentativa em menos tempo. Na explicação, contudo, precisamos ir além do que está escrito no texto base. Esse movimento adicional é necessário porque devemos não só apresentar o que o autor afirmou, como na contração, mas revelar o sentido daquilo que necessita mais esforço para ser compreendido (e, geralmente, não está escrito). Wunenburger e Folscheid (2002, p. 32) afirmam que a explicação do texto consiste em “*enunciar o que há num texto dado, nem mais, nem menos. Explicar é desdobrar, mostrar o que está exposto, pressuposto, implicado, subentendido ou calado por um autor preciso, num lugar bem circunscrito*”. Assim, em resumo, podemos afirmar que **explicar um texto é esclarecer e explicitar as intenções do autor e a**

**estrutura argumentativa apresentada no texto.** A apresentação dessas ideias pode ser feita oralmente ou através de uma redação. Vamos nos concentrar aqui na explicação escrita.

Na medida em que textos filosóficos são textos argumentativos, uma de suas características é possuir uma tese. Se considerarmos que a principal intenção do autor de um texto argumentativo é defender uma tese, então, ao identificarmos a conclusão principal, reconhecemos também a intenção principal do autor. Para explicarmos as intenções do autor de um texto, além de reconhecermos a conclusão fundamental apresentada, também pode ser importante perguntarmos: por que o autor do texto está a defender essa tese? Quais as consequências (filosóficas, teóricas, práticas, éticas, culturais, políticas, etc...) possíveis da aceitação dessa tese? Por que o autor utiliza determinados argumentos e exemplos? Essas perguntas nos mostram que explicar as intenções do autor de um texto não é tarefa fácil (e muitos teóricos consideram tal coisa impossível), pois ela nos remete também a questões históricas, culturais e psicológicas.

Reconheço que o exercício de explicação de textos filosóficos é uma atividade complexa. Essa complexidade, porém, não impede que possamos estabelecer objetivos mais limitados, tendo em vista interesses pedagógicos formativos. Estabelecer objetivos mais limitados, como eu o entendo, significa dar prioridade para a estrutura argumentativa apresentada no texto – e é isso que farei aqui. Além disso, compreender essa estrutura argumentativa é condição necessária para se explicar a opinião do autor.

Para explicitarmos a estrutura argumentativa de um texto precisamos:

- (1) identificar o argumento principal, os argumentos auxiliares e as relações entre tais argumentos;
- (2) descobrir e revelar premissas ocultas e implicações da estrutura argumentativa que sejam importantes à compreensão dessa estrutura;
- (3) e limitar-nos diretamente apenas ao texto que é objeto da explicação.

Já vimos algo sobre identificação de argumentos nas seções anteriores. Agora, nesta etapa, precisamos ir além da identificação das premissas e conclusões explícitas (ou seja, aquelas que, de fato, estão escritas no texto) do argumento principal e dos argumentos auxiliares apresentados no texto.

Precisaremos de muita reflexão e criatividade para produzir ativamente em nosso pensamento aquilo que está oculto no texto. Para que isso ocorra, teremos de nos esforçar intelectualmente para tentar revelar as premissas e conclusões que estão subentendidas no pensamento do autor. Essas ideias ocultas são, em muitos casos necessárias para a compreensão do raciocínio presente no texto; e essa é a razão pela qual precisamos revelá-las.

Proposições ocultas são proposições logicamente relacionadas com as premissas ou conclusões apresentadas explicitamente. Elas são informações que o autor não considerou relevante apresentar, mas são importantes para esclarecer e tornar mais fácil de entender o que se lê. As proposições ocultas podem ser de dois tipos: **premissas ocultas** ou **implicações**. Premissas ocultas são informações necessárias para tornar o argumento ou demonstrativamente válido ou indutivamente forte. Implicações são proposições que podem ser inferidas dos argumentos explicitamente apresentados. A diferença entre esses dois tipos de proposições ocultas é que uma delas é subentendida pela argumentação do autor e a outra é uma consequência necessária ou provável dessa argumentação. Além de fazer um esforço de pensamento para revelar ideias ocultas ou subentendidas, talvez seja preciso esclarecer ou delimitar o significado de conceitos, expressões ou exemplos utilizados no texto. Mas, lembre-se, temos de fazer todas essas operações respeitando o texto em si mesmo. A explicação é um exercício que deve se limitar ao texto que é seu objeto.

A realização de uma boa explicação de texto filosófico depende da satisfação de dois tipos de objetivos: **objetivos de abordagem** e **objetivos de redação**. Antes de passarmos a eles, é preciso recordar que uma boa explicação depende de uma leitura prévia ativa e da realização de uma contração do texto-base. Lembre-se, por exemplo, que entre os objetivos mais importantes de uma leitura ativa estão identificar o *tema* do texto, a *tese* defendida pelo autor e o *problema* ao qual a tese pretende ser uma resposta. Se esses itens não forem identificados corretamente, e se nossa contração tiver sido defeituosa, a explicação do texto pode ser um grande equívoco. Partimos dessa atividade intelectual anterior para produzirmos a explicação. Mais uma vez, nossos conhecimentos de lógica e da gramática da língua portuguesa serão nossos aliados.

Objetivos de abordagem são condições psicológicas preliminares à redação da explicação do texto. A tarefa de explicação do texto possui propósitos restritos. Os objetivos de abordagem expressam as atitudes

psicológicas que nos permitem ficar focados no que de fato precisa ser feito em uma boa explicação do texto. Precisamos ter esses objetivos em mente em função da tendência de tentarmos fazer mais do que é preciso ou menos do que é necessário. Alguns desses objetivos de abordagem são os seguintes:

**Concentrar-se no texto-base.** Esqueça outros textos. A explicação é um exercício limitado. Você precisa explicar o que o autor disse em um texto específico. Pense que o único recurso disponível são as palavras do texto. Você certamente sofrerá a tentação de consultar outras fontes mas, se assim proceder, o resultado de seu exercício pode não ser satisfatório.

**Apostar que o texto-base tem um sentido, mesmo que se apresentem dificuldades interpretativas.**

Novamente, explicar um texto pode não ser uma tarefa fácil. Inúmeras dificuldades exigirão esforço de nosso pensamento. Quando isso ocorrer, o momento será de fazer uma aposta de sentido: há algo que o autor quis dizer! Nossa tarefa é encontrar o fio condutor que permite apresentar esse sentido. Para isso, será muito importante que nossa interpretação siga um princípio metodológico chamado de princípio da caridade. O princípio da caridade exige que interpretemos o texto atribuindo a ele o máximo possível de racionalidade. Entre outras coisas, isso significa partir da atribuição do máximo de verdade e coerência lógica ao que é dito no texto. Ao nos defrontarmos com uma passagem obscura e difícil, o princípio de caridade indica que devemos tentar extrair dela os argumentos mais fortes que conseguirmos.

**Apostar em suas capacidades para interpretar o texto-base.** No item anterior, a aposta era no texto; agora, é em si mesmo. É muito importante que você confie em sua capacidade de realizar a tarefa. Textos diferentes podem apresentar desafios diferentes. Alguns textos podem, de fato, apresentar uma complexidade tal que produza

insegurança em relação a nossas capacidades. Apesar das dificuldades, lembre-se que a tarefa será dada levando-se em consideração o estágio formativo do estudante.

**Tratar o texto-base com receptividade, sem preconceitos, hostilidade ou adulação.** Essa condição diz respeito a nosso “estado de espírito” em relação ao autor do texto, ou ao texto em si, mais especificamente. Ser receptivo ao texto significa ouvir o que o texto tem a dizer sem que crenças prévias ou emoções (positivas ou negativas) influenciem a interpretação do que se está a ler. O exercício de explicação exige que sejamos objetivos e respeitemos o texto e sua estrutura argumentativa, mesmo que discordemos profundamente do autor, ou que o autor seja alguém a quem prestamos uma profunda devoção.

Algumas pessoas defendem ser impossível que se fale sobre um texto sem que o discurso produzido esteja impregnado com a perspectiva do intérprete. Nesse sentido, não haveria como explicar um texto e, ao mesmo tempo, isolar preconceitos e emoções, como sugeri acima; em outras palavras, seria impossível realizar uma explicação neutra ou imparcial de um texto. Se essas pessoas estão certas, então o último objetivo de leitura apresentado acima é ou impraticável, ou difícilimo de ser realizado.

Não há como negar que a explicação de um texto depende da interpretação que dele fazemos e que a interpretação de um texto, ou dos discursos em geral, pode ocorrer em diferentes níveis. O que o exercício de explicação de texto pressupõe, como metodologia filosófica, é um nível de interpretação que se fundamente em características objetivas do texto: palavras, frases ou enunciados. Esse nível de interpretação mais básico é aquilo que fornece a base da comunicação humana. Assim, considero que a explicação de um texto é possível na mesma medida que a comunicação entre pessoas é possível. Ainda que seja difícil, para nós, evitarmos nossos preconceitos ou emoções enquanto enfrentamos a compreensão de um texto, é parte do exercício propriamente filosófico que estejamos sempre atentos às ideias que atribuímos ao autor no momento em que vamos explicar algo que ele de fato escreveu.

Além dos objetivos de abordagem, que poderíamos pensar como objetivos instrumentais, podemos pensar nos **objetivos de redação**, expostos abaixo, como objetivos finais do exercício de explicação de texto. É o cumprimento desses objetivos que de fato permite que o estudante realize a tarefa de explicar o texto.

Do mesmo modo que em uma redação dissertativa normal, o texto produzido como resultado da explicação deve ter três partes básicas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na **introdução**, devem ser apresentados, de maneira simples e objetiva, sem enfeites retóricos ou palavreado rebuscado, o tema do texto, a tese defendida pelo autor, os principais movimentos argumentativos do texto relacionados com a tese e a principal consequência da tese em relação ao tema.

No **desenvolvimento**, precisamos, enfim, explicar o texto. Lembre-se que explicar o texto é, fundamentalmente, apresentar o argumento principal desenvolvido no texto que é objeto do exercício. Você deve tentar usar suas próprias palavras quando for apresentar tais ideias. Ao contrário do que ocorre na contração, a reprodução literal de passagens do texto-base será considerada plágio – algo que, além de crime, é um ato de desonestidade intelectual.

A redação da explicação precisa, portanto, basicamente, apresentar ao leitor a estrutura argumentativa identificada no texto, juntamente com suas proposições ocultas, suas pressuposições e implicações. Além disso, devemos prestar atenção aos seguintes aspectos:

- Identificar as definições essenciais aos argumentos.
- Apresentar problemas não formulados explicitamente no texto e aos quais os argumentos do autor são tentativas de respostas.
- Mostrar que os diversos momentos do texto se relacionam logicamente, de preferência com o argumento principal.
- Apresentar os exemplos oferecidos pelo autor e relacioná-los com o texto.
- Evitar comentários e detalhes alheios à argumentação principal.
- Não precisamos seguir necessariamente a ordem de apresentação dos argumentos como ocorrem no texto

(como é recomendado na contração), mas organizá-la em sua sequência lógica.

- Use suas próprias palavras e evite o uso de paráfrases. Quando necessário, use as palavras do autor, mas sempre entre aspas.

Após a etapa que chamamos de desenvolvimento, temos a conclusão. Assim como ocorre na introdução, a **conclusão** também pede uma redação simples e objetiva. Nessa última etapa, podemos relacionar a tese com o problema, retomar o argumento principal e destacar a tese e suas consequências.

Tanto a contração quanto a explicação são úteis para que nossos níveis de leitura e compreensão de um texto possam ser avaliados por outras pessoas. Do mesmo modo que na contração, o texto final produzido na explicação deve ser, naturalmente, menor que o texto original. Lembre-se que a ideia é apresentar aquilo que o autor quer dizer; porém, devemos evitar, por exemplo, argumentos que não estejam relacionados à estrutura principal. Ao explicarmos um texto, é natural que façamos escolhas sobre a relevância de certas passagens. A explicação do texto pressupõe que é possível apresentar a opinião do autor de um texto de modo mais claro, mais fácil de entender. Esse é nosso desafio.

## **REFERÊNCIAS**

- FOLSCHIED, Dominique; WUNENBURGER, Dominique. *Metodologia Filosófica*. Trad. Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MURCHO, Desidério. Ensinar a filosofar. In: SPINELLI, Priscilla *et al.* (orgs.). *Diálogos com a escola: experiências em formação continuada em filosofia na UFRGS*. Vol. 1. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 29-62.
- SAUNDERS, Clare *et al.* *Como estudar filosofia: guia prático para estudantes*. Porto Alegre: Artmed, 2009.



## O materialismo humeano no *Da imortalidade da alma*<sup>1</sup>

Lorenza Pabst Botton<sup>2</sup>

Este texto busca compreender o materialismo do filósofo escocês David Hume a partir do ensaio *Da Imortalidade da Alma*.<sup>3</sup> Hume discute, nesse ensaio, a concepção da imortalidade da alma pelo contraponto entre os argumentos de cunho dualista – que acreditam na separação entre corpo e alma – e os argumentos propriamente humeanos, materialistas, que buscam refutar essa divisão. Se mostrarmos que o autor defende que a alma é mortal, seu monismo em relação ao problema mente-corpo parece ficar comprovado, o que o direciona a uma vertente distinta da filosofia de sua época, em grande parte marcada pelo dualismo cartesiano. Não obstante, para que a confirmação do materialismo humeano seja possível de ser feita, é primeiramente analisada a conjuntura de escrita do artigo, aliada à interpretação dos porquês às referências religiosas no início da obra. Posteriormente, são explicitados os argumentos de ordem “metafísica” e “moral” em defesa da mortalidade da alma, junto a uma explicação sobre o problema mente-corpo, fundamental para a compreensão da posição metafísica que o autor defende. Ademais, são

---

<sup>1</sup> Este artigo foi escrito sob a orientação do Prof. Dr. Franco Nero Antunes Soares, como parte integrante das atividades de pesquisa do projeto “Razão e paixões na moralidade em Hume”, Edital IFRS N° 24/2019 PIBIC-EM/IFRS/CNPq.

<sup>2</sup> Discente do terceiro ano do Curso Técnico em Viticultura e Enologia Integrado ao Ensino Médio - IFRS *campus* Bento Gonçalves. Email: lorenzabotton@gmail.com.

<sup>3</sup> Além de suas obras filosóficas clássicas, como o *Tratado da Natureza Humana*, David Hume escreveu também uma série de ensaios sobre temas filosóficos, entre eles o *Da imortalidade da alma*. Hume enviou seu ensaio *Of the Immortality of the Soul* para o editor Andrew Millar em 1755. No mesmo ano, junto com outros quatro ensaios da autoria de Hume, Millar imprimiu um livro cujo título era *Five Dissertations*. Hume resolveu impedir a publicação desse livro porque tinha dúvidas quanto à repercussão desse ensaio e de outro, intitulado *Of Suicide*. Algumas cópias do *Five Dissertations* circularam nos círculos literários do Reino Unido e chegaram à França – foram publicadas em francês em 1770. Em 1777, um ano após sua morte, os dois ensaios foram anonimamente publicados em Londres. Hume teve sua autoria atribuída a eles apenas em uma nova publicação de seus ensaios, em 1783, também em Londres (MOSSNER, 1980, p. 322-325).

explorados os argumentos de ordem “física” feitos por Hume, que, para ele, indicam apenas a mortalidade da alma.

Entre os parágrafos 2-29 do ensaio *Da Imortalidade da Alma*, Hume analisa argumentos que defendem que a alma é imortal.<sup>4</sup> O autor, como tese principal, defende o contrário: que a alma é mortal. Para isso, ele realiza a análise de dois tipos distintos de argumentos a favor da imortalidade da alma: argumentos “metafísicos” e “morais”. Os metafísicos têm relação com as qualidades da alma, sendo baseados em sua imaterialidade, enquanto os morais enfatizam a questão da justiça divina após a morte. São analisados, também, argumentos de cunho “físico” que, para Hume, indicam a mortalidade da alma, não o contrário.

Apesar de defender que a alma é mortal – contrariando as teses reconhecidas pelos religiosos como verdadeiras –, o autor inicia e finaliza o ensaio defendendo a religião, com frases como “é o evangelho, e somente o evangelho, que nos esclarece sobre a vida e a imortalidade”. Passagens como essa normalmente são interpretadas de forma satírica, visto que os textos do autor têm características antirreligiosas (T 1.3.8.4, 1.4.7.13; EHU 5.6; EPM 9.3).

Cabe ressaltar que as análises realizadas pelo autor em relação à imortalidade da alma estão intrinsecamente relacionadas ao problema mente-corpo. Esse é um problema filosófico que questiona as conexões entre o corpo físico e a mente (consciência). As principais vertentes relacionadas ao problema são o dualismo e o monismo (materialismo). O dualismo pode ser de substância – que defende serem o corpo físico e mente independentes entre si – ou de propriedade, no qual se acredita ser a consciência dependente do corpo físico para existir, sem que se possa descrever as propriedades mentais apenas a partir de aspectos físico-biológicos (NAGEL, 2011, p. 27-37). Os argumentos metafísicos em defesa da imortalidade da alma são da vertente dualista, visto defenderem a possibilidade de existência de atividade mental, isto é, da alma, mesmo sem corpo físico. Ao argumentar que “a existência da alma depende da existência do corpo” (IS 36), contudo, Hume contraria o posicionamento dualista, explicitando seu monismo.

O primeiro argumento analisado por Hume em defesa da imortalidade da alma é um argumento *a priori*, cuja premissa inicial é que tudo que é imaterial é imortal. Os argumentos metafísicos em defesa da imortalidade da

---

<sup>4</sup> Daqui em diante, as referências ao ensaio “Da imortalidade da alma” serão feitas do seguinte modo: (IS n). A variável *n* refere-se ao número do parágrafo do ensaio.

alma vão ao encontro do argumento cartesiano (dualismo de substância) cujo ponto de partida é que a alma é o pensamento – pois ambos não possuem matéria. Por não ter matéria, é impossível que o pensamento pertença a uma substância material. O corpo material, ademais, se decompõe. A alma, não possuindo matéria, não se decompõe, e se não se decompõe, é imortal. Por conseguinte, se todas as premissas forem verdadeiras, esse argumento comprova racionalmente a imortalidade da alma.

A partir desse argumento dualista, Hume contra-argumenta que a noção de substância é imprecisa e, dessa forma, não se sabe quais as qualidades específicas da matéria e do espírito, sendo ambas igualmente desconhecidas. Assim, não se pode afirmar com certeza que tudo que é imaterial é imortal. Além disso, sendo o autor um filósofo empirista, ele defende que só se obtém conhecimento a partir da experiência – não sendo possível saber acerca das causas e efeitos entre pensamento e matéria (se a matéria é a causa do pensamento) porque não há como verificar empiricamente (IS 1).

Em IS 5, ao final da argumentação em defesa da mortalidade da alma, Hume desenvolve um raciocínio que admite que o corpo físico é composto de substâncias físicas, enquanto a alma, de substâncias não- físicas ou imateriais, que são rearranjos de uma mesma matéria. Essa matéria, inicialmente do corpo físico, se dissolve em algo completamente distinto do corpo inicial – perdendo, inclusive, consciência de existência prévia. As substâncias não físicas, sendo também compostas por essa matéria (em forma distinta), tê-la-iam dissolvida em algum momento. Ao perder a matéria, perder-se-ia a consciência prévia de existência (da mesma forma que ocorre no corpo físico). Dessa forma, Hume indica que tanto corpos físicos quanto corpos não físicos perdem memória/consciência. Com esse argumento, é possível inferir que ele acredita que, se a alma existe, ela é dependente do corpo físico – o que corrobora com o que é dito em IS 36.

Uma vez vistos os argumentos de cunho metafísico, Hume busca analisar as teses morais em defesa da imortalidade da alma. As teses morais são baseadas na justiça divina *post-mortem*, defendida pelo cristianismo. Apesar do autor referenciar argumentos metafísicos, nesta seção Hume busca analisar mais especificamente as contradições referentes à imortalidade da alma em relação à punição e recompensa após a morte.

O argumento principal se baseia na questão de que Deus é um ser todo-poderoso e, dessa forma, é Ele quem determina o que é considerado certo ou errado. Ademais, sendo todo-poderoso, Ele possui atributos

superiores ao que empregou nesse universo. Assim, seria ilógico Ele determinar valores como “certo” e “errado” se não houvesse aplicação desses valores além da vida presente, sendo necessário, nesse caso, a existência de uma alma imortal para que a justiça divina pudesse ser feita, provavelmente em um mundo além do qual vivemos, onde Deus exerce poderes distintos aos que exerce na Terra. Entretanto, Hume contra-argumenta afirmando que o único objetivo da criação do homem é a vida presente. Se não o fosse, teríamos consciência de vidas além desta. O autor realiza também uma comparação entre os homens e os animais: os poderes de ambos são considerados somente na vida presente e não excedem as suas necessidades nem seus tempos de vida. Dessa forma, não é necessária a existência de outras vidas para o cumprimento dos objetivos da criação.

Dando continuidade às análises dos argumentos morais, Hume fala sobre o argumento relativo à condenação eterna – também baseado na tese de que Deus é todo-poderoso. Primeiramente, se Ele é todo-poderoso, a causa primeira de tudo é Ele. Logicamente, tudo que acontece é por Ele ordenado. Contudo, se assim o for – Hume argumenta –, nada pode ser objeto de seu castigo ou vingança (já que foi Deus quem ordenou inicialmente). Além disso, um castigo sem motivo é incompatível com os ideais de bondade e de justiça criados por Ele. Ainda, o castigo, se realizado, deve ser proporcional às faltas cometidas pelos homens. Faltas temporárias como as nossas, resultantes da busca pelos interesses individuais, não são proporcionais ao castigo de uma condenação eterna.

Sobre os critérios de condenação, Deus, por ser uma figura não humana, muito provavelmente tenha critérios de avaliação binários e objetivos: ou o indivíduo é bom ou não é. Hume, no entanto, diz: “Céu e inferno supõem duas espécies distintas de homens: os bons e os maus. A maior parte da humanidade, entretanto, flutua entre vício e virtude.” (IS 23). As nossas distinções morais (ou seja, nossos critérios de avaliação moral), são os nossos próprios sentimentos, que não são objetivos – por isso, avaliamos que a maior parte da humanidade “flutua entre vício e virtude”. Assim, Deus supor outras medidas de aprovação e desaprovação distintas às dos homens apenas estimula a confusão e a agonia entre nós – também incompatível com a ideia de bondade prevista por Ele. Uma “justiça divina” não condiz com Seus ideais – porque o castigo é muito mais cruel do que o crime. Como conclusão, se a justiça divina não condiz com os próprios ensinamentos de Deus, muito

provavelmente a ideia cristã de imortalidade da alma não seja verdadeira, e a alma seja mortal.

Por fim, o último tipo de argumento analisado é o argumento “físico”. Pela experiência, é observável que um ser material pensante pode perder sua memória ou consciência após a morte (IS 5). Ele utiliza deste argumento, explicitado no início do texto, para defender que “os argumentos físicos provenientes da natureza são fortemente favoráveis à mortalidade da alma” (IS 30). Nesse sentido, a alma, composta pela mesma matéria que constitui os corpos físicos (apenas em um arranjo distinto), também perderia memória ou consciência. Logo, por analogia, se o corpo físico se dissolve, a alma também se dissolveria. Pela experiência também é possível perceber que nenhuma forma de vida resiste quando transferida de um meio a outro, muito distinto do original. O medo da morte, ele diz, muito bem trabalhado em igrejas e em outras doutrinas com as ideias de Céu e Inferno, se fosse uma paixão original, provaria, ao contrário, a mortalidade da alma. Contudo, Hume afirma, o medo da morte é consequência do nosso amor pela felicidade, que surge de forma natural. A espécie humana não teria medo da morte se nosso amor pela felicidade não surgisse naturalmente. Esse argumento, então, não pode ser utilizado a favor e nem contra a imortalidade da alma.

Ao final, Hume assume que, empiricamente e por meio de argumentos, provar a imortalidade da alma é muito difícil. Isso porque é necessário defender um estado de existência não física com a qual nunca ninguém teve contato e que não é semelhante a nada que conhecemos. Reitera-se, então que, para o autor, a alma é mortal.

Apesar dos elogios à religião e ao evangelho nos parágrafos de introdução e conclusão do texto, é possível perceber a posição cética de Hume em relação ao que era pregado por essas instituições, justificando as críticas incisivas a elas, realizadas pelo autor no decorrer do texto, junto ao uso de argumentos embasados empiricamente para refutação de teses consideradas antes, pelos eclesiásticos, verdades universais.

## **REFERÊNCIAS**

- HUME, David. *Essays Moral, Political, Literary*. Edited by Eugene F. Miller. Indianapolis: Liberty Fund, 1987.
- HUME, David. *Investigações sobre o entendimento humano e os princípios da moral*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: UNESP, 2004.

- HUME, David. *Tratado da Natureza Humana*. Trad. Débora Danowski. São Paulo: UNESP, 2009.
- HUME, David. Da imortalidade da alma. Trad. Davi de Souza. In.: CONTE, Jaimir (Ed.). *Da imortalidade da alma e outros textos póstumos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 15-28.
- HUME, David. Da imortalidade da alma. Trad. Márcio Suzuki e Pedro Pimenta. In.: PIMENTA, Pedro (Ed.). *A arte de escrever ensaio e outros ensaios (morais, políticos e literários)*. São Paulo: Iluminuras, 2008, p. 271-278.
- MOSSNER, Ernest. *The Life of David Hume*. 2nd Edition. Oxford: Clarendon Press, 1980.
- NAGEL, Thomas. *Uma Breve Introdução à Filosofia*. Trad. Silvana Vieira. São Paulo: WMF Martins, 2011.

## **A moralidade do aborto segundo Judith Jarvis Thomson<sup>1</sup>**

*Bruna de Souza Vanazzi<sup>2</sup>*

Este texto tem como objetivo expor a posição crítica da filósofa estadunidense Judith Jarvis Thomson referente à admissibilidade ou inadmissibilidade moral do aborto, quando se considera que o feto é uma pessoa desde o momento da concepção. Para tal, analisaremos diversos argumentos retirados de seu ensaio filosófico *Uma defesa do aborto*, publicado em 1971. Em primeiro lugar, será apresentado o que a autora identifica como sendo o argumento comum em favor do aborto. Em segundo lugar, pela refutação da tese defendida por aqueles que se posicionam contra o aborto (ou de objeções ao argumento comum em favor do aborto), ainda serão expostos os principais movimentos argumentativos adotados pela autora. Por fim, serão apresentadas (e debatidas) algumas objeções possíveis ao argumento principal do ensaio. O ponto de vista de Judith Thomson é importante para o debate público na medida que estabelece como moralmente aceitável a realização do aborto nos casos em que o feto não tem o direito de usar o corpo da mãe (THOMSON, 1971, p. 157). Adotar a asserção sustentada pela filósofa pode fomentar afetos que guiarão a ação individual do sujeito, assim como direcionar a elaboração de políticas públicas referentes à questão.

O argumento comum em favor do aborto apoiar-se-á em algumas premissas iniciais: (i) o feto é uma pessoa desde o momento de sua concepção e (ii) toda pessoa tem direito à vida. Ele alegará que, ao ter como garantido o status de pessoa, o feto torna-se detentor de uma gama de direitos que acompanham o título — e que, dentre eles, há o direito à vida. A questão do aborto é colocada em pauta, por conseguinte, na medida em que parece

---

<sup>1</sup> Este artigo foi escrito sob a orientação do Prof. Dr. Franco Nero Antunes Soares, como parte integrante das atividades de pesquisa do projeto “Razão e paixões na moralidade em Hume”, Edital IFRS Nº 24/2019 PIBIC-EM/IFRS/CNPq.

<sup>2</sup> Discente do segundo ano do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio – IFRS *campus* Bento Gonçalves. Email: vanazzi.bruna@gmail.com.

logicamente cabível afirmar que a interrupção voluntária de uma gestação (ação que invariavelmente resulta na morte do feto) fere seu direito à vida. O agente responsável pela ação, nessa perspectiva, estaria realizando um ato imoral.

Algumas interpretações do argumento comum em favor do aborto são utilizadas na tentativa de sustentar a conclusão de que fazer o aborto seria ferir o direito à vida do feto. A primeira interpretação alega que a possibilidade de realizar um aborto pode ser simbolizada pelo seguinte dilema: *ou passivamente permitimos a morte de uma pessoa ou matamos diretamente uma pessoa inocente*. Essa perspectiva é atribuída àqueles que, como define Thomson (1971, p. 148), possuem uma “visão extrema” sobre o aborto. Segundo defensores dessa posição, devemos, como seres morais, optar por garantir a vida do ser inocente (justamente por ele não ter a intenção de matar a própria mãe). O aborto seria, então, inadmissível até para salvar a vida da mãe.

Thomson menciona (1971, p. 151), entretanto, que podemos refutar tal afirmação com as seguintes premissas: (i) quando, entre duas pessoas inocentes, uma ocupa posição de “ameaça” e outra de “ameaçada”, a pessoa ameaçada pode se defender contra a ameaça; (ii) como a presença do feto se constitui como uma ameaça à vida da mãe, ela tem direito de se defender (que nesse caso, traduzir-se-ia no direito de abortar). A filósofa defende, então, que o aborto realizado para preservar a vida da própria mãe não consiste em matar o feto injustamente.

A segunda interpretação do argumento comum em favor do aborto acata a objeção da filósofa à “visão extrema”. Essa interpretação deriva da crença de que, considerando que a única coisa com importância moral equivalente ao direito do feto à vida é o direito da mãe à vida, o aborto só é uma morte justa quando o feto é uma ameaça inocente à vida da mãe. Por admitir o aborto de forma condicional, para que essa interpretação tenha origem no argumento comum em favor do aborto, é necessária a adição de uma segunda premissa: o direito à vida consiste essencialmente no direito de não ser morto injustamente.

Em outras palavras, a filósofa afirma que, em certos casos, o direito da mulher ao corpo se sobrepõe ao direito do feto à vida. Privar o feto do corpo materno, assim sendo, não seria injusto por não privar-lhe de algo sobre o qual ele tenha direito. Para melhor demonstrar a validade de seu argumento, a filósofa desenvolve um experimento mental. Ela convida o leitor a imaginar a seguinte situação: ao despertar, você percebe estar conectado fisicamente,

através de equipamentos médicos, a um famoso violinista. Acontece que, na noite anterior, você foi raptado de sua residência e levado ao hospital por amantes da música. O motivo? O violinista possui uma disfunção renal e requer o uso do corpo de alguém com compatibilidade genética para evitar sua morte. Para sua sorte, (apenas) você possui as características biológicas que garantirão a sobrevivência do músico. Ao considerarmos esse caso, parece absurdo assumir que lhe é moralmente exigido aceitar os termos desse relacionamento, e que seria injusto não o fazer (mesmo que não o aceitar ocasione a morte certa do violinista, que é inocente). O direito à vida do violinista, ela argumenta, não estabelece nenhuma garantia ao direito do uso de seu corpo.

Posto que nem todo aborto consiste em matar o feto injustamente, a filósofa enuncia que cabe questionar em que situações, então, o aborto privará o feto de seu direito vitalício à vida.

Thomson (1971, p. 154) examina, primeiramente, se o feto tem direito ao uso do corpo da mãe quando sua existência é resultado de um estupro. Ela conclui que, mesmo ao considerar que o corpo da mãe seja um meio necessário para garantir a continuidade da vida de um terceiro, ninguém tem direito algum ao seu uso a não ser que por ela lhe seja concedido (direta ou indiretamente). Dado que a gravidez decorrente de um estupro claramente não é resultado de um ato voluntário da mãe, o uso de seu corpo não é do feto por direito. Assim sendo, abortar em casos de gravidez decorrentes de estupro não é matar injustamente.

Em seguida, a filósofa analisa a premissa de que o feto tem direito ao uso do corpo da mãe apenas devido ao laço genético que os une, sob a noção de que pais possuem responsabilidade biológica em garantir o sustento de seus filhos. Adotar essa premissa tornaria o exemplo do violinista uma falácia da falsa analogia, uma vez que o vínculo entre mãe e filho atribuiria certas responsabilidades não compartilhadas por duas pessoas sem vínculo por ADN. Thomson (1971, p. 162) aponta que certamente alguns pais possuem tal “responsabilidade especial” para com seus filhos, mas apenas em detrimento de a terem assumido (explícita ou implicitamente). Sua responsabilidade não é biológica, mas social. Como em casos de aborto os pais decidem não assumir tal responsabilidade, não é injusto (e, portanto, não é moralmente condenável) qualquer tomada de decisão que não busque garantir sustento biológico ao feto (ou garantir a continuidade de sua vida).

Por fim, Thomson contesta a proposição de que o feto tem direito ao uso do corpo da mãe quando é fácil para ela fornecê-lo. O argumento segue evidenciando que, ao passo que gerar o feto não impõe grandes custos à vida da mãe que o carrega, ela é moralmente obrigada a conceder-lhe o direito de usufruir de seu corpo pelo tempo necessário. A filósofa cita uma objeção a essa colocação: o grau de dificuldade para realizar (ou não) uma ação não tem nenhum impacto sobre sua obrigatoriedade moral. Desse modo, mesmo que seja fácil fornecer ajuda ao feto (ajudá-lo, nesse caso, a sobreviver), fazê-lo não é um dever moral da mãe. Nessa conjuntura, considerando que o feto não tem direito ao uso do corpo de sua mãe apenas por ser fácil para ela fornecê-lo, o aborto não consiste em matar o feto injustamente (THOMSON, 1971, p. 161).

Existem, entretanto, alguns casos em que a pessoa não nascida tem o direito ao uso do corpo de sua mãe (quando a mãe lhe concede esse direito direta ou indiretamente). Nesses casos, o aborto consistiria em privar o feto de algo a que tem direito e, ao privá-lo de algum direito seu, estaríamos tratando-o injustamente (THOMSON, 1971, p. 157).

A autora do artigo, nesse estágio de sua argumentação, opta por voltar seus esforços para explicitar quais casos são esses onde o feto tem direito ao uso do corpo de sua mãe. Primeiramente, o feto tem direito sobre o corpo de sua mãe se esse direito lhe for diretamente concedido por ela. Mas, uma vez que nesse caso a gravidez é desejada e não há a pretensão de abortar, essa premissa não auxilia na argumentação em favor da imoralidade de alguns abortos. Tendo isso em vista, vale acrescentar à discussão que o feto pode adquirir direito do uso do corpo da mãe sem ela conceder-lhe diretamente. Isso ocorrerá nos momentos em que a mãe reconhece (conscientemente) a gravidez como um fim potencial de seus atos e quando não são realizados esforços para, de algum modo, evitá-la (em detrimento da disponibilidade dos recursos materiais — isto é, embora a mulher tenha acesso material aos métodos contraceptivos, ela escolhe não usá-los). Conclui-se então que, nesses casos, o aborto é moralmente inadmissível (ou seja, apenas quando o feto não é uma ameaça inocente à vida da mãe, quando o feto não foi gerado em razão de um estupro e quando o feto tem direito do uso do corpo da mãe).

Em suma, Thomson apresenta argumentos para suportar a tese de que o aborto é moralmente admissível em *alguns* casos, sob a perspectiva que o feto é uma pessoa desde sua concepção. A condição indispensável para que o aborto se torne moralmente correto é o direito do feto ao uso do corpo da mãe. Nessa circunstância, seria injusto (e consequentemente moralmente

inadmissível) privar o não-nascido (*unborn*) de algo que é seu por direito. Cabe esclarecer que a premissa (i) é assumida por ela para fins argumentativos, uma vez identificada sua presença na “maior parte da oposição ao aborto”. Essa proposição, entretanto, não reflete a visão pessoal da autora sobre a natureza psicossocial do feto (origem de sua classificação como ser humano ou pessoa). Ela procura mostrar que, mesmo quando a premissa (i) é adotada, o aborto pode ser considerado moralmente admissível em certas circunstâncias — nos casos em que o feto não tem direito ao uso do corpo da mãe.

## **REFERÊNCIAS**

THOMSON, Judith Jarvis (1971). Uma defesa do aborto. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília, n. 7, p. 145-163, Apr. 2012.



## **Identidades sociais entre os estudantes do Ensino Médio do campus Bento Gonçalves do IFRS: gênero, religiosidade e participação política<sup>1</sup>**

*Janine Bendorovicz Trevisan<sup>2</sup>*  
*Aline Mara Agostini Richetti<sup>3</sup>*  
*Mariana Subre Schneider<sup>4</sup>*  
*Rayana Richter<sup>5</sup>*  
*Eloísa Rachele Silveira<sup>6</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

O projeto de pesquisa *Identidades sociais entre os estudantes de Ensino Médio do campus Bento Gonçalves do IFRS: Gênero, religiosidade e participação política* teve início no ano de 2016 por meio do programa de fomento externo do CNPq<sup>7</sup>. A pesquisa se desenvolveu ao longo de três anos e contou com uma equipe de cinco estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do *campus* Bento Gonçalves do IFRS .

Atualmente, estudantes de Ensino Médio da sociedade brasileira estão em contato com um contexto de crescente acesso à informação. As redes

---

<sup>1</sup> A pesquisa aqui apresentada recebeu destaque na área de ciências humanas, em trabalhos de nível médio, no 4º Salão de Pesquisa, Extensão e Ensino do IFRS no ano de 2019.

<sup>2</sup> Docente EBTT da área de Sociologia do IFRS *campus* Bento Gonçalves.

<sup>3</sup> Egressa do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFRS *campus* Bento Gonçalves. Licencianda em Letras pela UFRGS.

<sup>4</sup> Egressa do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFRS *campus* Bento Gonçalves.. Graduanda em Relações Internacionais na Univates.

<sup>5</sup> Discente do terceiro ano do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio do *campus* Bento Gonçalves do IFRS.

<sup>6</sup> Egressa do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS *campus* Bento Gonçalves.

<sup>7</sup> Todas as coautoras foram bolsistas dos seguintes editais de fomento externo do CNPq: edital PROPPI nº 09/2016 PIBIC-EM/CNPq, edital nº 42/2017 PIBIC-EM/IFRS/CNPq complementar ao edital PROPPI nº29/2017 PIBIC-EM/IFRS/CNPq e o edital nº 30/2018 PIBIC-EM/IFRS/CNPq.

sociais são um dos principais elementos que facilitam esse processo, caracterizando-o de maneira muito prática e rápida. Além de influências familiares e religiosas, os jovens recebem também estímulos de mídia e de movimentos políticos e sociais diversos. Compreender as formas pelas quais os jovens recebem e assimilam tantas influências fez parte da presente pesquisa. Além disso, também buscou entender como essas influências agem na formação de identidades que geram comportamentos específicos no ambiente escolar. Identificar o perfil dos estudantes permite contribuir para o aprimoramento de estudos acadêmicos sobre juventude, formação e reconfiguração de identidade social, especialmente no que se refere às questões de gênero, religiosidade e participação política.

O principal objetivo da pesquisa consistiu em analisar e compreender como os jovens, no espaço escolar, percebem e constroem suas identidades sociais e percepções sobre o mundo em que vivem. Os eixos que a pesquisa buscou identificar e examinar na identidade dos estudantes tratam de aspectos relacionados a questões de gênero, religiosidade e participação política, considerando que são temas relevantes na constituição da sua identidade social. Compreendemos, nessa pesquisa, a identidade social nos termos definidos por Stuart Hall (2006), que a refere como situacional, relacional e multifacetada.

Os objetivos específicos da pesquisa incluíram a investigação dos aspectos de gênero e sexualidade na identidade social dos jovens; o mapeamento das percepções e influências religiosas dos estudantes; a identificação de concepções e formas de participação política entre os jovens; análise e percepções sobre importantes eventos políticos no período da pesquisa: em uma primeira etapa, o momento político que resultou na abertura de processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff e o modo como esse processo foi percebido pelos jovens; em um segundo momento, as eleições de 2018; e a investigação das percepções e comportamentos dos estudantes com relação aos eventos relacionados à mídia na sociedade brasileira atual.

## **METODOLOGIA**

A observação da relação entre eventos específicos referentes aos principais tópicos abordados e as formas com que são concebidos pelos jovens tem papel importante na investigação proposta pela pesquisa sobre a forma com que percebem e constroem as suas identidades em um contexto escolar. Além

disso, são investigadas, também, as percepções dos alunos a respeito de eventos relacionados à mídia na sociedade brasileira atual.

O projeto foi desenvolvido ao longo de três anos, contando com a contribuição de cinco estudantes bolsistas que trabalharam tanto na elaboração de questionários e entrevistas para a coleta de dados quanto na aplicação desses instrumentos e na análise do material obtido. A metodologia utilizada pela pesquisa combinou métodos quantitativos e qualitativos. No primeiro ano do projeto (2016-2017) realizou-se a maior parte da coleta de dados. A primeira fase foi quantitativa, que buscou reunir informações com a maior quantidade de entrevistados possível. Um total de 186 questionários foi aplicado em todas as turmas de Ensino Médio do *campus*. Além disso, seis entrevistas com roteiro semiestruturado foram realizadas, com o intuito de alcançar um aprofundamento das informações obtidas no período anterior.

O questionário conta com um número variável de questões, já que determinadas perguntas demandam maior detalhamento de informações. Além disso, a disposição das questões foi feita a partir de divisões entre os temas abordados, com a intenção de proporcionar uma melhor organização do questionário, simplificando o seu entendimento para os participantes. Foram efetuados testes e, posteriormente, realizados os ajustes apontados como necessários antes do preenchimento das perguntas com as turmas.

A aplicação do questionário foi feita utilizando o *software* desenvolvido especificamente para a criação de formulários e apresentação dos dados coletados, o *Google Forms*, da empresa *Google*. Entre as razões que motivaram a escolha da utilização desse mecanismo estão o fato de se tratar de uma ferramenta de manuseio considerado simples, de possuir facilidade no envio do formulário para preenchimento, além da forma dinâmica com que são organizados os dados coletados, elemento que facilita a análise das informações obtidas.

Embora tivesse sido estabelecido que as turmas iniciantes do Ensino Médio do ano de 2017 também deveriam ser incluídas na pesquisa quantitativa, no decorrer do processo percebemos que a representatividade estaria melhor definida se mantivéssemos o *corpus* restrito aos alunos do Ensino Médio durante o ano letivo de 2016.

A fase qualitativa, por sua vez, consistiu em buscar um maior detalhamento de informações por meio de entrevistas. No primeiro ano do projeto foram realizadas entrevistas individuais com seis voluntários de três turmas diferentes. As entrevistas orientaram-se por um roteiro de perguntas

conduzidas como uma conversa, com duração média de uma hora, respeitando-se a disponibilidade do entrevistado, por ser realizada fora do horário de aulas. O convite para a participação na etapa qualitativa foi feito, na maioria das vezes, presencialmente – apenas em uma ocasião foi realizado pela internet. Os responsáveis pelo projeto divulgaram a realização das entrevistas de turma em turma. Foram distribuídas orientações para os alunos informarem se estavam interessados em participar e, em caso positivo, disponibilizarem seu contato. Isso foi feito com o intuito de evitar que os interessados demonstrassem publicamente sua disposição, potencialmente inibidos pelo possível julgamento dos colegas. Durante o convite, os estudantes foram informados que sua identificação não seria divulgada e que era de extrema importância a participação de alunos com as mais variadas identidades, reforçando que não havia respostas certas ou erradas para as perguntas que seriam realizadas. Sete alunos demonstraram interesse, mas um dos candidatos cancelou sua entrevista durante a confirmação da data do encontro. Todos os participantes permitiram o registro em áudio da conversação. No início da entrevista, foram entregues termos de consentimento para a formalização das explicações dadas anteriormente aos participantes.

As entrevistas realizadas podem ser categorizadas como semiestruturadas, pois foram utilizadas perguntas fechadas e abertas. As últimas conferem ao entrevistado o poder de abordar assuntos referentes à temática questionada sem fixar-se necessariamente a uma indagação específica.

A preparação para a realização da etapa qualitativa foi detalhista, pois, como afirma Melânia Moroz,

qualquer que seja o tipo de pesquisa, planejar não significa inflexibilidade na atuação do pesquisador; o planejamento significa, sim, ter maior segurança na tomada de decisões que são necessárias, inclusive em relação aos imprevistos (Moroz, 2002: 69).

Sendo assim, o instrumento utilizado para efetivar-se a técnica das entrevistas foi um roteiro semiestruturado.

As duas entrevistas iniciais foram conduzidas pela coordenadora do projeto e acompanhadas pela bolsista, para que fosse possível o entendimento prático do funcionamento das técnicas que seriam utilizadas. O restante das entrevistas foi conduzido pela bolsista e supervisionado pela coordenadora. A

transcrição das entrevistas foi realizada pela bolsista e se mostrou um trabalho que exige dedicação, além de disponibilidade de tempo e atenção.

Nos anos de 2018 e 2019, o projeto recebeu a contribuição de novas integrantes e novas entrevistas e questionários foram realizados. Além do foco no aprofundamento da análise dos dados já coletados anteriormente, o questionário foi reformulado no sentido de trazer questionamentos atualizados para os acontecimentos políticos (eleições de 2018) e reaplicado com os estudantes do último ano – a metodologia adotada possibilitou alcançar os mesmos estudantes que, em 2016 ingressaram na instituição e, em 2018, estavam concluindo seus cursos. Assim, poderíamos comparar as respostas fornecidas nos dois períodos. Nesse segundo momento, 47 estudantes responderam aos questionários, totalizando 233 formulários em todo o período de duração do projeto. Além disso, duas novas entrevistas qualitativas foram realizadas nesse período, contabilizando oito entrevistas no total.

Destaca-se a importância das entrevistas qualitativas, tanto para o aprofundamento das análises realizadas quanto para a formação científica de pesquisadoras das estudantes envolvidas no projeto. Uma estratégia utilizada para definir o número de entrevistas é a sua saturação, como explica Sueli Ferreira Deslandes:

A inclusão progressiva interrompida pelo critério da saturação, ou seja, quando as concepções, explicações e sentidos atribuídos pelos sujeitos começam a ter uma regularidade de apresentação. (Deslandes, 2007: 48).

Após a realização da análise prévia e transcrição de todas as entrevistas realizadas, percebeu-se que esse fenômeno foi observado, pelo menos parcialmente.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

### *Gênero e sexualidade*

No que diz respeito à temática ligada a aspectos de gênero e sexualidade, a tabela 1 apresenta as percepções dos alunos que responderam ao questionário em 2016 e 2018 sobre o conceito de gênero. Pode-se perceber que, em 2016 os resultados estão bastante divididos, mostrando que não havia um consenso entre os estudantes sobre tal tema. Aproximadamente 29% dos alunos

acreditam que o conceito de gênero envolve fatores sociais e biológicos, enquanto 29% entendem que se trata de um princípio social, sem ligação com a biologia, e 39% consideram que é um conceito puramente biológico.

**Tabela 1:**

Assinale a alternativa que representa a sua visão sobre o conceito de gênero	2016 (186 estudantes)	2018 (47 estudantes)
Gênero classifica o que é considerado “masculino” ou “feminino” e é baseado em um princípio biológico, com ligação ao sexo biológico do indivíduo.	39,2%	36,2%
Gênero classifica o que é considerado “masculino” ou “feminino” e é baseado em um princípio socialmente construído, sem necessária ligação com o sexo biológico do indivíduo.	29%	25,5%
Gênero classifica o que é considerado “masculino” ou “feminino” e é baseado tanto em um princípio socialmente construído quanto em fatores biológicos, tendo relação com o sexo biológico do indivíduo.	29,6%	38,3%
Outros	2,2%	--

No livro *Sociologia em Movimento* (SILVA *et al*, 2013), os autores afirmam que o conceito de gênero classifica o masculino e o feminino nas sociedades humanas, porém tal categorização não se embasa em um princípio biológico, morfológico ou evolutivo, mas sim em um construto social. A literatura acadêmica sobre gênero corrobora essa conceituação como uma categoria de análise socialmente construída (SCOTT, 1990 e PISCITELLI, 2009). Vale salientar que na primeira fase de entrevistas qualitativas, apenas um dos entrevistados tinha o entendimento do conceito de gênero como um aspecto social.

Já em relação às respostas de 2018 (predominantemente meninas com 17 anos) identificamos que 38,3% dos alunos percebem o conceito de gênero como construído tanto socialmente quanto biologicamente. Assim,

percebemos um aumento relevante no número de alunos que acredita no conceito de gênero ligado a esses dois aspectos.

Além disso, analisando os dados coletados nos dois períodos da pesquisa, percebemos outras mudanças de percepção com relação às questões vinculadas a gênero e sexualidade entre os participantes da primeira etapa (2016/2017) e os do segundo momento (2018), como pode ser observado no Quadro 1, a seguir.

2016/2017	2018/2019
A maioria (51,6%) dos participantes não se declaravam feministas.	A maioria (57,4%) dos participantes respondeu que se considera feminista.
45,7% dos participantes concordaram que feministas querem impor sua opinião.	23,4% dos participantes concordaram que feministas querem impor sua opinião.
62,4% dos estudantes julgavam que gênero está ligado à sexualidade.	29,8% dos estudantes julgavam que gênero está ligado à sexualidade.

**Quadro 1**

Nas pesquisas qualitativas, alguns estudantes entrevistados durante a primeira etapa demonstraram falta de conhecimento quanto a termos e informações sobre gênero e sexualidade, como no seguinte trecho:

**Pesquisadora:** *Tu consegues te identificar como hétero, bissexual, homossexual, em algum desses rótulos ou não?*

**Entrevistado:** *Ab, eu me identifico ... só não lembro... Homossexual né? Homem, eu acho? Mas eu me identifico assim, mas eu não julgo outras pessoas mesmo jovens que decidem ser heterossexuais, enfim.*

Quando questionado sobre sua “orientação” sexual, o entrevistado diz ser homossexual, pensando que se referia à palavra “homem”, mas que respeitava heterossexuais. Ao ouvir a definição dos termos, diz ter se enganado e que era heterossexual, o que demonstra falta de familiaridade com as expressões (diz ouvir somente denominações “informais”). Além disso, o entrevistado relata sentir um estranhamento em situações que digam respeito a casais que não sejam heterossexuais, mas alega ter respeito e não julgar.

Já nas entrevistas realizadas na segunda etapa da pesquisa, os estudantes entrevistados demonstraram desenvoltura e propriedade ao falar sobre gênero e sexualidade, como no trecho a seguir:

**Entrevistado:** *Eu me considero homossexual, mas já passei por uns pensamentos bem conflitantes. Justamente por causa da minha criação, que foi bem opressiva. Meu pai é bem conservador em relação a isso. [...] Enquanto eu morava com meu pai eu tive muito problema de aceitar quem eu realmente era, eu escondia de mim mesmo.*

Neste relato podemos perceber que o entrevistado possui um maior conhecimento dos termos e os usa de acordo com o conceito acadêmico. Também fica evidente o autoconhecimento do aluno, que descreve sua história e é capaz de identificar fatores (como, por exemplo, questões familiares) que dificultaram seu processo de entendimento e aceitação.

Apesar de uma maior consciência dos jovens pesquisados a respeito de questões de gênero e sexualidade, há disparidade de opiniões, mesmo entre aqueles de mesma idade ou de convívio social semelhante. Tais opiniões, por vezes, se refletem nas atitudes dos alunos dentro das dependências do *campus* – seja a fim de conscientizar os colegas ou, até mesmo, em atos discriminatórios e/ou preconceituosos. Isso pode ser percebido nos dados coletados, visto que de um total de 47 estudantes que responderam à pesquisa quantitativa em 2018, 23 afirmaram já terem presenciado preconceito de gênero no *campus* e 15 relatam já terem presenciado situações de homofobia, também no interior do *campus*.

#### *Participação política*

No tópico participação política foi possível observar o contraste envolvido entre o desejo de votar e a ação propriamente dita. Isso pode ser sustentado a partir dos resultados das perguntas “Caso seja menor de 16 anos, tem desejo de votar?” e “Caso seja maior de 16 anos, já fez seu título eleitoral?”.

Entre os estudantes menores de 16 anos, a quantidade de indivíduos que têm o desejo de exercer o poder do voto (25,3%) é maior do que a quantidade dos alunos que não têm desejo em votar (16,7%). Já entre os jovens acima de 16 anos (47,8%) ainda não fez seu título eleitoral.

Com relação às entrevistas qualitativas, nenhum dos estudantes entrevistados possuía, à época da consulta, seu título eleitoral, embora a maior parte deles já tivesse idade suficiente para fazê-lo de forma optativa.

Em uma das entrevistas realizadas, a participante “exemplificou” uma situação já observada na pesquisa quantitativa. Ainda que a importância da participação da juventude elegendo e, posteriormente, avaliando as ações de representantes seja evidente, não é possível reconhecer um envolvimento com essas questões. De acordo com os estudantes entrevistados, a justificativa para o baixo envolvimento político ocorre em razão do pouco reconhecimento de que suas ações possam fazer diferença, no sentido de que, muitas vezes, a voz dos mais novos, jovens em idade ou experiência, não é ouvida. Segundo ela, “o jovem deveria se comprometer na carga política, porque mudaria as coisas. Eu vejo só pessoas que têm idade [no meio político]” (Bruna, 16)<sup>8</sup>.

Porém, quando perguntada sobre seu posicionamento político, a entrevistada diz que “realmente não vale a pena tentar se esforçar”, e que, por esse motivo, não possui posicionamento. Isso pode indicar uma descrença política, ainda que os adolescentes possuam o desejo de que haja uma inserção da visão e da presença do jovem no cenário político atual, mas que os aspectos negativos acabam os desestimulando a se tornarem politicamente ativos.

Além disso, foi constatada, na fala de alguns dos entrevistados, a crença sobre a existência de uma espécie de “responsabilidade moral” quanto ao interesse na política:

**Pesquisadora:** *Em casa tu conversas com alguém sobre isso [política]?*

**Entrevistado:** *Não, é que na verdade eu não me interesso por política, acho uma coisa um pouco chata, então... Mas eu sei que eu deveria me interessar, mas eu não consigo (João, 15 anos).<sup>9</sup>*

No trecho exemplificado acima, é possível notar o reconhecimento da importância da participação da juventude na política, mesmo que o jovem em si não se sinta motivado a participar. Castro (2008: 265) demonstra que uma motivação comum para a participação de jovens em movimentos políticos consiste em um mal-estar diante de situações de injustiça e desigualdade, ofertados pelo pertencimento a algum agrupamento social para além da família de origem.

---

<sup>8</sup> Nome fictício com objetivo de preservar o anonimato dos entrevistados.

<sup>9</sup> Nome fictício com objetivo de preservar o anonimato dos entrevistados.

### *Religiosidade*

Considerando o tópico religiosidade, foi possível observar que a identidade religiosa dos alunos está fortemente ligada com a religiosidade de suas famílias.

Os dados coletados indicam que 67,7% dos participantes compartilham sua identidade religiosa com os pais. Com relação à motivação dos alunos para participar de cerimônias religiosas, especificadas, na questão anterior, como “cultos/missas/sessões/ritos”, observamos que 58,8% dos alunos que participam de cerimônias religiosas têm como principal motivação a identificação de sua família com a religião. As entrevistas realizadas com estudantes que são motivados a participarem de cerimônias religiosas devido à identificação de sua família com a religião narram, em alguns casos, o desejo de compartilhar algum tipo de discordância com a religião da família e, ao mesmo tempo, um receio de repreensão nessas situações.

Tanto entre os estudantes pesquisados em 2016 quanto em 2018, a maioria se identifica com o catolicismo. No entanto, os católicos não praticantes aumentaram de 33,9%, em 2016, para 51,1% em 2018. Ademais, o número de agnósticos também teve uma leve ascensão.

Por fim, no consoante aos demais dados dessa temática, percebeu-se que grande parte dos participantes, em ambas as etapas, têm a família como maior influência religiosa. Isso é evidenciado pelo fato de que a maioria dos participantes compartilha da crença dos pais, embora não tenda a praticá-la com frequência. Além disso, os estudantes, nos dois períodos, afirmaram que sua participação em cultos/sessões/missas/ritos se restringe às datas significativas e comemorativas, normalmente devido à identificação dos familiares com os festejos da religião.

### *Mídias e acesso à informação*

Outra observação que pôde ser realizada é a de que as redes sociais apresentam um papel importante no que diz respeito às formas de acesso a informações por parte dos jovens, item que tem ligação com a justificativa da pesquisa. Isso pode ser comprovado pelas informações obtidas nas perguntas relacionadas ao envolvimento comunicacional.

Os dados coletados demonstram que as redes sociais são o meio mais utilizado para fins de acesso à informação, indicado por 64% dos estudantes. Quando questionados sobre a eficácia das redes sociais em relação a outras formas de comunicação, o índice é ainda maior: 74% dos estudantes. Além disso, cinco dos seis entrevistados até o momento alegam utilizar as redes sociais como principal meio de obtenção de informações. Sendo assim, é possível observar uma ligação com os dados obtidos e as palavras de Euclides Guimarães Neto, que relaciona o termo utilizado por Rushkoff (1999), *screenager* (do inglês *screen*, que corresponde a “tela”, e “ager”, que reflete *teenager*, jovem, adolescente), com o “papel que as telas ocupam na formação do indivíduo em nosso tempo” (GUIMARÃES, 2012:101).

Quando perguntados sobre comunicação, os participantes de 2016/2017 e de 2018/2019 novamente não demonstraram uma mudança em seu pensamento. De modo geral, percebemos que 57,4% afirmam utilizar as redes sociais; 27,7% utilizam materiais eletrônicos, como revistas *online* e sites de notícias, e apenas 14,9% utilizam recursos visuais, como telejornais. A maioria dos participantes julga a comunicação via internet mais eficiente, por ser mais prática e acessível aos jovens internautas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa apresentada neste capítulo foi conduzida ao longo de três anos pelas estudantes sob a supervisão da docente coordenadora. O projeto analisou 233 questionários aplicados a estudantes dos três anos de todos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio existentes no *campus* à época (Informática para a Internet, Viticultura e Enologia e Agropecuária), além de oito entrevistas qualitativas com estudantes que se voluntariaram para isso.

Parte dos resultados obtidos e das análises realizadas foi apresentada neste texto. Muitos outros dados e análises não cabem aqui e ficaram de fora. No entanto, um aspecto fundamental a ser destacado foi a importância do projeto para a formação acadêmica e científica das estudantes envolvidas. Ao longo do período em que cada uma contribuiu com a pesquisa, diversas atividades foram realizadas, que contribuíram efetivamente para a formação de jovens pesquisadoras. Entre essas atividades estão desde a leitura de textos acadêmicos para a fundamentação teórica sobre o tema até a elaboração de instrumentos (questionários e roteiros de entrevista) de pesquisa, a coleta e a análise de dados. Além disso, muito debate em equipe e a consequente

apresentação em salão de iniciação científica, além da redação de relatórios e deste artigo. O esforço de todas culminou no reconhecimento do projeto com a menção de destaque na área de Ciências Humanas no Ensino Médio, recebido no 4º Salão de Pesquisa, Extensão e Ensino do IFRS em 2019. A seguir, uma síntese dos principais resultados apresentados neste texto.

Podemos identificar como resultados do projeto, no quesito de participação política, o fato de existir um contraste envolvido entre o desejo de votar e a ação propriamente dita; como envolvimento comunicacional, a constatação é de que as redes sociais apresentam um papel importante no que diz respeito às formas de acesso a informações por parte dos jovens. Já no tópico religiosidade, foi possível observar que a identidade religiosa dos alunos está ligada com a religiosidade de suas famílias.

Observa-se que a opinião dos estudantes quanto às mídias, religiosidade e política não sofreram grandes mudanças entre os dois períodos em que a pesquisa foi realizada. A grande maioria dos participantes reconhece a importância da participação política e se observa uma melhora quanto ao engajamento dos jovens estudantes. Quando questionados sobre sua religiosidade, boa parte dos participantes afirmou seguir a crença na qual foram criados, porém não demonstram ser ativos ou praticantes. Ao dissertarem sobre comunicação e mídia, houve um acordo entre os jovens de que a internet é o meio mais rápido e prático de acesso às notícias, embora a maioria concorde que a rede está mais rápida às *fake news* e aos sensacionalismos.

A grande diferença está nas opiniões quanto às questões de gênero e sexualidade. Em 2016/2017, parte significativa dos estudantes demonstrava ter receio e falta de informação quanto a tais questões. Destacamos o caso de um estudante que não sabia discernir homossexualidade de heterossexualidade e outros que não conseguiam caracterizar termos de gênero. Dois anos depois, em 2018/2019, a maior parte dos participantes falava com maior propriedade e desenvoltura sobre termos como gênero, sexualidade, sexo e identidade de gênero.

De acordo com Bourdieu (1997), os participantes de uma pesquisa acabam, mesmo que inconscientemente, refletindo sobre as perguntas que responderam e sobre os temas abordados. Aplicando à nossa realidade, podemos observar isso nas mudanças de opiniões dos jovens alunos que foram entrevistados nesta pesquisa. Ao responder pela primeira vez o questionário, quando ainda estavam no primeiro ano do Ensino Médio-Técnico, tiveram de refletir sobre temas que, apesar de atuais e recorrentes, talvez não tenham sido

discutidos nos lares ou nas antigas escolas dos participantes. Quando refizeram o questionário, em seu terceiro e último ano, tiveram tempo para ponderar sobre os assuntos e desenvolver diferentes opiniões a partir disso.

Também é significativo que se perceba o ambiente em que esses jovens passaram a maior parte de seu tempo: o IFRS - *campus* Bento Gonçalves. A instituição conta com um *Núcleo de Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS)* que procura sempre desenvolver ações de conscientização dentro do âmbito escolar, fazendo com que os estudantes estejam constantemente se deparando com as problemáticas envolvendo o tema. Nesse sentido, a área de gênero e sexualidade foi a que obteve uma maior diferença em suas respostas dentro desta pesquisa. É provável que a presença do *NEPGS* possa ter oportunizado aos jovens refletirem sobre o assunto e, assim, modificado sua forma de pensar.

## **REFERÊNCIAS**

- BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. 747 p.
- CASTRO, Lucia Rabello de. *Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum*. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253-268, jun. 2008
- DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília De Souza. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 108 p.
- GUIMARÃES, Euclides Neto; ASSIS, Marcos Arcanjo De; GUIMARÃES, José Luis Braga. *Educar pela sociologia: Contribuições para a formação do cidadão*. 1 ed. Belo Horizonte: RHJ Livros, 2012. 168 p.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- MOROZ, Melania; GIANFADOLDI, Mônica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2 ed. Brasília: Plano Editora, 2002. 108 p.
- PISCITELLI, Adriana. A história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de e SZWAKO, José. *Diferenças, Igualdades*. São Paulo, Berlendis e Vercchia, 2009.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.
- SILVA, A. *et al. Sociologia em movimento*. São Paulo: Moderna, 2013, p. 336 - 9.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença - a perspectiva dos Estudos Culturais*. 12 Ed. São Paulo: Vozes, 2012.

## **Religião, gênero e política no Brasil: o caso do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos<sup>1</sup>**

*Janine Bendorovicz Trevisan<sup>2</sup>  
Eduarda Demarchi<sup>3</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

O objetivo do presente trabalho é analisar a relação existente entre religião, política e gênero na atuação do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo do presidente Jair Bolsonaro, atualmente comandado pela ministra Damares Alves. Ao longo da pesquisa, selecionamos as principais declarações da ministra, relacionadas a gênero e/ou religião, divulgadas nos principais veículos de comunicação oficiais e/ou postadas em redes sociais, bem como as ações elaboradas e promovidas pelo Ministério supracitado.

A temática envolvendo religião, gênero e política no Brasil remonta aos primórdios da redemocratização do país, quando os evangélicos (principalmente os pentecostais) passaram a atuar no cenário político, com destaque para o Legislativo, contra a ampliação de direitos civis, sociais e reprodutivos às mulheres e à comunidade LGBT. Desde então, pautas como a criminalização da homofobia, descriminalização do aborto, casamento homoafetivo, adoção por casais LGBT, entre outras, avançaram a passos muito lentos no Legislativo. Por conta da resistência dos parlamentares evangélicos, apoiados pelos católicos e outros espectros políticos conservadores, muitos projetos tramitaram por anos no Congresso Nacional sem êxito na aprovação. Em muitos desses casos, a regulamentação veio por decisões do Supremo Tribunal Federal (STF): em 2012, o STF autorizou o

---

<sup>1</sup> A presente pesquisa foi realizada com apoio do CNPq por meio do edital 29/2019, que concedeu bolsa PIBIC-EM para a estudante Eduarda Demarchi.

<sup>2</sup> Docente EBT do IFRS - *campus* Bento Gonçalves, na área de Sociologia.

<sup>3</sup> Discente do terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS - *campus* Bento Gonçalves.

aborto de fetos anencéfalos<sup>4</sup>; em 2011, reconheceu a união civil entre casais homoafetivos<sup>5</sup>; e, em 2019, autorizou a equiparação da homofobia ao crime de racismo<sup>6</sup>.

A ampliação da ocupação de postos de poder na política brasileira é um projeto do segmento evangélico, como já demonstrado anteriormente (TREVISAN, 2015). Os parlamentares evangélicos, atuantes no Congresso Nacional, já ocuparam espaços importantes, como a presidência da Câmara dos Deputados (2015-2016) e a presidência da Comissão de Minorias e Direitos Humanos (CMDH, em 2013) e, desde 1989, influenciaram as eleições presidenciais (FREESTON, 1993, TREVISAN, 2015a e 2015b). A Frente Parlamentar Evangélica no Congresso Nacional conta com 195 deputados e oito senadores<sup>7</sup>, enquanto os neopentecostais<sup>8</sup> ocupam o maior espaço da televisão brasileira (MARIANO, 2009), sendo que algumas prefeituras ou Estados do Brasil são liderados por bispos e pastores da *Igreja Universal do Reino de Deus*, da *Igreja Internacional da Graça de Deus*, da *Igreja Batista*, entre outras. Como exemplo, temos o caso do bispo da *Igreja Universal do Reino de Deus* Marcelo Crivella, prefeito do município do Rio de Janeiro entre 2017 e 2020. Eleger um presidente da república evangélico ou aliado desse segmento, portanto, faz parte de um projeto político maior.

A indicação do deputado Pastor Marco Feliciano (PSC-SP) por seu partido para ocupar a presidência da Comissão de Minorias e Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, em 2013 gerou vários protestos<sup>9</sup> e evidenciou o interesse dos evangélicos em presidir espaços de poder por onde as pautas de direitos humanos tramitam.

A eleição do atual presidente da República, Jair Bolsonaro – que conta com forte apoio de grupos religiosos, conforme demonstram Mariano e Girardi (2019) – e a posterior nomeação da pastora evangélica Damares Alves para o cargo de ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos evidencia a

---

<sup>4</sup> Fonte disponível em <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/04/supremo-decide-por-8-2-que-aborto-de-feto-sem-cerebro-nao-e-crime.html>.

<sup>5</sup> Fonte disponível em: <https://www.conjur.com.br/2011-mai-05/supremo-tribunal-federal-reconhece-uniao-estavel-homoafetiva>.

<sup>6</sup> Fonte disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>.

<sup>7</sup> <https://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=54010>.

<sup>8</sup> O Neopentecostalismo ou Terceira Onda do Pentecostalismo reúne igrejas também chamadas de carismáticas. A ideia principal consiste na crença da palavra e dos dons do Espírito Santo, incluindo a glossolalia (falar em diferente línguas) e a cura divina.

<sup>9</sup> Fonte disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2013/03/05/psc-confirma-pastor-feliciano-para-presidir-comissao-de-direitos-humanos-da-camara.htm>.

ligação e a compatibilidade de ideias entre o governo e os grupos religiosos mencionados.

O objetivo geral do projeto de pesquisa aqui apresentado consiste em compreender a relação entre política, gênero e religião, especialmente no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do atual governo Bolsonaro.

Como objetivos específicos, estabelece-se a necessidade de analisar quais são as propostas e as ações realizadas por tal Ministério, que se relacionam com questões de gênero e religião, assim como selecionar e analisar as falas e postagens (em redes sociais) da ministra Damares Alves acerca dos temas citados.

## **O ATIVISMO PENTECOSTAL NO BRASIL**

A promulgação da primeira Constituição brasileira republicana, em 1891, separou oficialmente o Estado brasileiro da Igreja Católica, até então religião oficial do país. Desde então, a temática da liberdade religiosa e as discussões sobre a laicidade de Estado intensificaram-se, tanto no âmbito legal quanto no meio acadêmico.

Durante as primeiras décadas do século XX, a participação de religiosos na política limitou-se aos bastidores. As lideranças católicas, ainda que reservadamente, apoiavam as candidaturas de seus fiéis e as pautas relativas aos seus interesses, mas não lançavam-se como candidatos. Os evangélicos, espíritas e praticantes de religiões afro-brasileiras lutavam pela liberdade religiosa e contra a discriminação que sofriam, especialmente os dois últimos grupos. Os evangélicos, muito diversos, estavam restritos aos seus cultos e, até o final da década de 1970, entoavam o mote “crente não se mete em política.”(BAPTISTA, 2009; BURITY, 2011,FONSECA, 2004,FRESTON, 1993; MARIANO, 1999 e 2009, TREVISAN, 2015b)

O segmento evangélico no Brasil divide-se basicamente em dois grandes grupos: os evangélicos históricos ou de missão e os evangélicos pentecostais. Os primeiros são, em grande parte, luteranos e chegaram ao Brasil a partir da imigração alemã de 1824<sup>10</sup>. Já os pentecostais chegaram ao Brasil a partir de 1910, mais especificamente em Belém do Pará, com a vinda

---

<sup>10</sup> Em boa medida, é por conta desses imigrantes luteranos que a primeira Constituição brasileira, ainda imperial, permitia a prática religiosa não católica (ainda que em ambiente privado e sem aparência de templo).

de dois imigrantes suecos, que iniciaram os cultos pentecostais em uma Igreja Batista. Em seguida, houve uma cisão da qual teve origem a igreja Assembleia de Deus, até hoje uma das maiores igrejas pentecostais brasileiras. Desde então, o movimento pentecostal se ampliou e se diversificou no país. (BAPTISTA, 2009, MARIANO, 1999)

Pesquisadores (BAPTISTA, 2009, MARIANO, 1999, ROLIM, 1994, entre outros) dividem o movimento pentecostal no Brasil em três ondas. A primeira, também conhecida como pentecostalismo clássico, abrange a primeira metade do século XX. As principais igrejas são a Assembleia de Deus e a Congregação Cristã do Brasil, que se instala em São Paulo e de lá expande-se para o restante do país. Caracterizam-se pela rigidez no conservadorismo dos costumes e da moralidade, na crença no Espírito Santo e na aversão ao catolicismo. A segunda onda é reconhecida pela evangelização das massas, inicialmente pelo rádio, que difunde-se a partir de 1950 em São Paulo com a chegada de dois missionários norte-americanos que logo fundam a Igreja do Evangelho Quadrangular. Outras igrejas que surgem nesse período com características similares são a igreja O Brasil para Cristo e Deus é amor, entre outras menores. Diferentemente das igrejas anteriores, as igrejas da terceira onda, conhecida como *neopentecostalismo*, são fundadas por brasileiros a partir da década de 1970. Caracterizam-se por maior liberalização dos costumes, ampla utilização de mídias eletrônicas, gestão e marketing empresarial. Algumas defendem a *teologia da prosperidade* como forma de valorizar as conquistas financeiras terrenas. As principais igrejas são a Igreja Universal do Reino de Deus, a Igreja Mundial do Poder de Deus, a Comunidade evangélica Sara Nossa Terra, a igreja Renascer em Cristo, entre outras.

As igrejas neopentecostais da terceira onda são as que mais crescem no país e, portanto, as principais responsáveis pela expansão demográfica desse segmento que aumenta à medida que o catolicismo diminui. De acordo com o censo demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até 1970 os católicos representavam 91,8% da população brasileira, ao passo que somente 5,2% declaravam-se evangélicos. No último censo, de 2010, o percentual de católicos caiu para 64,6% e o de evangélicos alcançou 22,2% da população. Pesquisa do Datafolha<sup>11</sup> indicou que, em 2020, 50% da população brasileira se declara católica, enquanto 31% se diz evangélica. Estimativas apontam que, nas próximas décadas, os evangélicos

---

<sup>11</sup> <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>.

devem constituir a maioria demográfica da população brasileira.

Com a redemocratização do país na década de 1980, diversos grupos sociais passaram a reivindicar seus interesses. É nesse período que o segmento evangélico, bastante dominado pelas igrejas neopentecostais, abandona o antigo mote de que “crente não se mete em política” para adotar o novo lema: “irmão vota em irmão”. Assim, a campanha pela Constituinte de 1986 vai marcar a entrada oficial dos evangélicos (em especial os pentecostais e neopentecostais) no cenário político brasileiro, elegendo parlamentares e oferecendo apoio a candidatos (SYLVESTRE, 1986, BAPTISTA, 2009, CAMPOS, 2006, FRESTON, 1993 e 1994, MARIANO, 2009, PIERUCCI, 1996) que defendem seus interesses.

Baptista (2009) afirma que, a partir de meados dos anos 1980, inaugura-se, entre os pentecostais, a “era das candidaturas oficiais”. A bancada evangélica passa a ser reconhecida pela imprensa, depois de ter eleito para a Assembleia Nacional Constituinte em 1986, 32 parlamentares evangélicos, 18 deles pentecostais (PIERUCCI, 1996). Uma das principais motivações das lideranças pentecostais para essa mudança de atitude e pensamento, de acordo com Freston (1993), estava relacionada ao seu próprio crescimento demográfico, juntamente com o desejo de defesa de seus interesses religiosos, entre eles o combate a qualquer movimento pela descriminalização do aborto e pela regulamentação da união civil homoafetiva e outros direitos civis a este grupo social.

O temor, amplamente disseminado (MARIANO e PIERUCCI, 1996), de que a Igreja Católica poderia retomar seus privilégios junto ao Estado, a suposta ameaça à liberdade religiosa e a luta por seus interesses institucionais e pela moralidade cristã tradicionalista (MARIANO, 2009 e 2011) também compõem a justificativa para seu repentino ativismo político. Além disso, ameaças relacionadas aos perigos advindos da possibilidade de descriminalização do aborto, da liberalização do consumo de drogas e da regulamentação da união civil de homossexuais são apresentadas com a necessidade de serem combatidas em nome da preservação da moral cristã, da família e da manutenção dos bons costumes.

Desde então, os evangélicos tem se constituído como uma força política importante no cenário nacional. Como demonstrado anteriormente (TREVISAN, 2013 e 2015b), a Frente Parlamentar Evangélica, criada oficialmente em 2003, organiza esse grupo que, ainda que bastante heterogêneo, vem alcançando postos cada vez maiores no cenário político

nacional. Damares Alves, a atual ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos no Brasil, participa ativamente nos bastidores do Congresso Nacional desde 1989, foi assessora de diversos parlamentares evangélicos nessas três últimas décadas e também é assessora jurídica da Frente Parlamentar Evangélica.

Em 2018, a eleição de Jair Bolsonaro contou com amplo apoio do segmento evangélico pentecostal e consagrou a força política desse grupo religioso (MARIANO e GIRARDI, 2019). Damares Alves, pastora da igreja do Evangelho Quadrangular e ativa participante dos bastidores da atuação política pentecostal no Congresso Nacional, assume o recém-criado Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, protagonizando o ativismo religioso no governo Bolsonaro.

## **METODOLOGIA**

Uma vez que a pesquisa possui caráter qualitativo e documental, procedemos a diversas buscas em veículos de comunicação oficiais e em redes sociais, utilizando palavras-chave relacionadas a falas e ações realizadas em nome do Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos e, também, da própria ministra, que estivessem relacionadas aos temas de gênero e religião. Após o período de coleta e seleção de dados e informações, o conteúdo foi categorizado para facilitar a análise do material.

## **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

A primeira declaração oficial da ministra Damares que recebeu destaque foi no momento de sua posse, quando afirmou que “o Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã”<sup>12</sup>. A partir desta, outras várias declarações foram feitas e categorizadas em dois grandes grupos: políticas acerca das mulheres e políticas acerca da comunidade LGBT. A seguir, apresentaremos os dados e as respectivas reflexões acerca de cada um dos grupos mencionados.

### *Políticas acerca das mulheres*

---

<sup>12</sup> <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/estado-e-laico-mas-esta-ministra-e-terrivelmente-crista-diz-damares-ao-assumir-direitos-humanos.ghtml>.

A primeira ação de Alves frente ao recém-criado Ministério da Família, da Mulher e dos Direitos Humanos foi a demissão da ex-deputada federal Tia Eron (PRB-BA) do cargo de Secretária de Política para Mulheres, alegando que ela não havia tido o desempenho esperado<sup>13</sup>, e a consequente nomeação da advogada e especialista eleitoral Cristiane Britto para o cargo.

Como medidas de prevenção à violência contra a mulher, em agosto de 2019 a ministra, em parceria com o então ministro da Justiça Sérgio Moro, assinou um pacto para a implantação de políticas de combate à violência contra a mulher e a expansão do programa *Maria da Penha vai à Escola*, que divulga a legislação em escolas públicas<sup>14</sup>. Dois meses depois, em outubro, a secretária lançou o projeto *Salve uma Mulher* – que pode ser encontrado no próprio site do Governo Federal e prevê um selo para empresas que ajudarem na identificação de casos e incentivarem as denúncias.

Como medida de prevenção à gravidez na adolescência, o Ministério comandado por Damares passou a incentivar a abstinência sexual, insistindo, em entrevista para o jornal *O Globo*, que “vaginias de 12 anos não estão prontas para serem penetradas”. De acordo com Código Penal Brasileiro, a idade de consentimento sexual é 14 anos, de modo que relações sexuais com meninas de 12 anos não são somente uma questão de maturidade, mas sim de estupro.

Com relação à defesa da criminalização do aborto, diversas são as postagens nas redes sociais da Ministra, citando tanto a Bíblia quanto a defesa da “família tradicional brasileira” como justificativa. Após a 14ª Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e Caribe, no Chile, em que mulheres ficaram de costas para Damares durante seu discurso, como uma forma de protesto, a ministra publicou um vídeo em seu Instagram<sup>15</sup> com a legenda “Até no Chile?? Podem protestar contra mim no mundo todo. Vamos continuar protegendo as mulheres e não vamos lutar pela legalização do aborto. Olhem a minha cara de triste!”. Em outro momento, Alves acusou, por meio da sua conta no Twitter, jornalistas da revista *AzMina* de fazerem apologia ao crime, após publicarem uma reportagem com recomendações da OMS para a realização de aborto seguro.<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/05/damares-decide-demitir-tia-eron-da-secretaria-de-politicas-para-mulheres.shtml>.

<sup>14</sup> <https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1552065747.49>.

<sup>15</sup> <https://www.instagram.com/p/B767GX5gYSg/>.

<sup>16</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/revista-faz-reportagem-sobre-aborto-e-e-denunciada-por-damares.shtml>.

Para Wânia Pasinato (em entrevista ao jornal *Nexo*)<sup>17</sup>, especialista em políticas de enfrentamento à violência de gênero contra a mulher, as medidas parecem mais respostas fragmentadas do que um plano efetivo para combater o problema. Já para Vital e Lopes (2013), as duas últimas medidas evidenciam a influência do campo religioso no cenário político, uma vez que as demandas e interesses dos líderes religiosos “coincidentemente” se alinham com as pautas criadas pelos parlamentares evangélicos, a fim de obter o controle social da população e adequá-la ao que consideram ser uma vida de moral e bons costumes.

### *Políticas acerca da comunidade LGBT*

Em 19 de agosto de 2019, o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos publicou o decreto nº 9.759, por meio da Portaria nº 2.046<sup>18</sup>, extinguindo o Comitê de Gênero, Diversidade e Inclusão que, anteriormente, promovia medidas contra a violência de gênero e diversidade sexual. Segundo o novo documento, os órgãos que os coordenam seriam responsáveis por suas atribuições, o que possibilita maior participação de parlamentares evangélicos em decisões que, até então, eram norteadas pelo princípio da laicidade do Estado. A medida, entretanto, não foi a primeira iniciativa de Damares em defesa da heteronormatividade. Cerca de duas semanas antes de o decreto ser publicado<sup>19</sup>, Alves se reuniu com o grupo *Psicólogos em Ação*, composto por “ex-gays” e psicólogos que defendem a cura gay, definindo-se como a “minorias das minorias”. O grupo, que tem como lema “Pelo direito de deixar e permanecer”, é composto por profissionais da área de Psicologia – Rozangela Alves Justino<sup>20</sup> entre eles –, ativistas e pessoas que se dizem “curadas da homossexualidade” e que se reúnem para compartilhar histórias de pessoas que afirmam serem “libertas da ideologia de gênero”.

---

<sup>17</sup> <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/agosto/PORTARIAN2.046DE15DEAGOSTODE2019DOUImprensaNacional.pdf>.

<sup>18</sup> Disponível em : <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.046-de-15-de-agosto-de-2019-211215324>.

<sup>19</sup> <https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro/damare-se-reune-com-ex-gays-e-psicologos-que-pregam-cura-lgbt>.

<sup>20</sup> Rozangela já sofreu processos judiciais, por conta de sua atuação como psicóloga, em contrariedade com as orientações do Conselho Federal de Psicologia. Ver:<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Decis%C3%A3o-Liminar-RES.-011.99-CFP.pdf>.

No dia 21 de setembro de 2019<sup>21</sup>, em Budapeste (Hungria), Damares foi à ONU pedir uma aliança contra gays, feministas e imigrantes que “ameaçam” a “família tradicional”. Na ocasião, ela propôs que as famílias – as formadas pela união entre homem e mulher, somente – resgatassem os “valores tradicionais”, além de gerarem mais filhos – e respeitarem “as leis de Deus”.

Ressalta-se, também, que no documento de prioridades<sup>22</sup>, lançado pelo Governo Federal para o primeiro ano de trabalho, a pasta da Mulher, Família e Direitos Humanos aparecia responsável por três das prioridades citadas, sendo que nenhuma delas mencionava a população LGBT.

### *Declarações polêmicas*

As declarações de Damares geram muita polêmica, principalmente nas redes sociais, em que suas opiniões, quase todas com fundamentação religiosa, entram em conflito com as opiniões de grupos feministas, LGBTs e defensores de políticas públicas pautadas na liberdade individual de cada cidadão.<sup>23</sup>

Depois de Jair Bolsonaro assumir o governo, em janeiro de 2019, a ministra apareceu em um vídeo comemorando a “nova era”. Nas imagens, ela afirma que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”<sup>24</sup>. Damares afirmou que sua intenção era, de fato, fazer uma declaração contra a “ideologia de gênero” – termo que apareceu pela primeira vez em 1998 em uma nota emitida pela Conferência Episcopal do Peru, que se refere a um conjunto de ideias, supostamente criadas para convencer crianças a adotarem comportamentos homossexuais. Ressalta-se, no entanto, que tal expressão não é reconhecida científica e academicamente, mas é amplamente utilizada pelos setores mais conservadores da sociedade. No Brasil, o termo veio à tona em 2014, quando o MEC buscou incluir a educação sexual, o combate à discriminação e a promoção da diversidade de gênero no Programa Nacional de Educação,

---

<sup>21</sup> <https://jornalgn.com.br/noticia/damares-pede-alianca-na-onu-contragays-feministas-e-imigrantes-que-ameacam-a-familia-tradicional>.

<sup>22</sup> [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/69185023/do1-2019-03-29-decreto-n-9-739-de-28-de-marco-de-2019-69184666](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/69185023/do1-2019-03-29-decreto-n-9-739-de-28-de-marco-de-2019-69184666).

<sup>23</sup> <https://www.nexojournal.com.br/explicado/2017/06/17/A-trajet%C3%B3ria-e-as-conquistas-do-movimento-LGBT-brasileiro>.

<sup>24</sup> <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>.

gerando revolta por parte de grupos conservadores que acreditavam que tais temas não eram apropriados ao ambiente escolar. Em 2018, Jair Bolsonaro também valeu-se da expressão a fim de criticar o Projeto Escola sem Homofobia, que ele intitulou – pejorativamente – de “kit gay”.

Após essa declaração, Damares voltou a proferir discursos polêmicos, evidenciando o seu posicionamento religioso. Primeiramente, intitulou-se “mestre”<sup>25</sup>, afirmando que, embora não possua esse título acadêmico, nas igrejas evangélicas é chamado “mestre” quem dedica sua vida ao ensino bíblico. Posteriormente, defendeu que as igrejas evangélicas perderam espaço na ciência quando permitiram que a Teoria da Evolução entrasse nas escolas, enfatizando, também, que é a favor do ensino religioso obrigatório. Tal disciplina é alvo de grande polêmica: de um lado, há os defensores de sua retirada, sob o argumento de que a obrigatoriedade no currículo escolar abre precedentes para discriminação religiosa. Outros, por sua vez, defendem que ela deve ser mantida, desde que aberta à pluralidade e à diversidade religiosa. Há ainda aqueles que, como Damares, defendam-na de forma confessional. Em 2017, o Supremo Tribunal Federal emitiu julgamento favorável ao ensino religioso confessional nas escolas públicas.<sup>26</sup>

Em fevereiro de 2020, Damares afirmou que “é o momento de a igreja ocupar a nação”. Para ela, as igrejas podem ajudar a “transformar a nação”.<sup>27</sup>

Em julho de 2019, durante o lançamento do projeto *Abrace o Marajó*, que combate a violência e a exploração sexual na Ilha de Marajó, a pastora afirmou que as meninas são vítimas de abuso no arquipélago porque não usam calcinha, uma vez que são muito pobres.<sup>28</sup> – sugerindo a culpa das vítimas por não usarem roupas íntimas. Tal declaração foi, inclusive, repudiada pelo procurador-geral de justiça do Pará, que afirmou: “A infeliz manifestação reforça a ‘cultura do estupro’, ainda observada em nossa sociedade, que tende a culpar as vítimas pela violência sexual sofrida”. Em outubro de 2019, Alves elogiou jovens conservadores, dizendo: “Estou há 24 horas com esse público jovem e ninguém ainda me ofereceu um cigarro de maconha e nenhuma

---

<sup>25</sup> <https://www.hypeness.com.br/2019/01/sem-diploma-ministra-damares-diz-que-seu-mestrado-e-biblico>.

<sup>26</sup> <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099#:~:text=Em%20sess%C3%A3o%20plen%C3%A1ria%20realizada%20na,p%C3%BAblica%20de%20ensino%20o%20pa%C3%ADs>.

<sup>27</sup> <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,deixamos-a-teoria-da-evolucao-entrar-nas-escolas-disse-damares-alves,70002673258>.

<sup>28</sup> <https://catracalivre.com.br/cidadania/damares-alves-culpa-meninas-que-nao-usam-calcinha-por-estupro>.

menina introduziu um crucifixo na vagina.”<sup>29</sup>

Em abril de 2020, durante a pandemia do novo coronavírus, quando a população estava na expectativa da elaboração de medidas governamentais para combater a doença, Damares Alves, em entrevista à *CNN Brasil*, apoiou o presidente Jair Bolsonaro na organização de “um dia do jejum e oração” pelo Brasil. No final do mesmo mês, indo contra as recomendações de isolamento social do Ministério da Saúde, Alves postou um vídeo em seu perfil no Instagram (@damaresalvesoficial1) em que afirmou que se dirigiu à sede do Comitê de Crise a fim de abraçar os integrantes do departamento.

Posteriormente, ainda durante a pandemia, Damares Alves voltou a gerar polêmica, quando seus pronunciamentos durante a reunião ministerial ocorrida em abril tornaram-se públicos no dia 22 de maio de 2020<sup>30</sup>. Em um primeiro momento, após ouvir a sugestão do ministro do Turismo, Marcelo Álvaro Antônio, de que a criação de “resorts integrados” deveria ser uma pauta trabalhada em conjunto com as bancadas católica e evangélica, Alves recorreu novamente à sua religiosidade para justificar o posicionamento acerca das políticas públicas do país, afirmando que ela não concordava com tal decisão, pois isso era “coisa do Diabo”.

Em um segundo momento, a ministra chamou de “palhaçada” o julgamento no STF que discutiu a possibilidade de interrupção da gravidez diante do zika vírus, e disse, ainda, estar preocupada com a retomada da “pauta do aborto” no país. “Neste momento de pandemia, a gente tá vendo aí a palhaçada do STF trazer o aborto de novo para a pauta e lá tava a questão de (...) As mulheres que são vítimas do zika vírus vão abortar... E agora vem do coronavírus? Será que vão querer liberar que todos que tiveram coronavírus poderão abortar no Brasil? Vão liberar geral?”<sup>31</sup>

Para ela, o Ministério da Saúde “está lotado de feministas”, mas lembra que o governo atual é “pró-vida e pró-família” e, portanto, devem ser feitas algumas revisões de políticas públicas que se alinhem aos valores do governo Bolsonaro.

---

<sup>29</sup> <https://thalitamoema.com.br/estamos-ha-24-horas-neste-evento-e-nenhum-jovem-me-ofereceu-maconha-e-nenhuma-menina-colocou-crucifixo-na-vagina-diz-damares>.

<sup>30</sup> <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/22/marcelo-sugere-criacao-de-resorts-e-damares-reage-pacto-com-o-diabo.htm>.

<sup>31</sup> [https://www.huffpostbrasil.com/entry/damares-aborto-zika\\_br\\_5ec84131c5b629bc3a30f8f1](https://www.huffpostbrasil.com/entry/damares-aborto-zika_br_5ec84131c5b629bc3a30f8f1).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este projeto de pesquisa analisou a trajetória dos evangélicos no cenário político brasileiro desde a redemocratização do país. A relação estreita entre políticos e líderes de templos e igrejas, bem como a inserção em instituições liberais e seculares, permite que atitudes religiosas sejam legitimadas dentro de instituições públicas e esferas políticas. Utilizando-se de princípios como liberdade de expressão e tolerância religiosa, lideranças como Damares Alves inserem suas doutrinas em espaços públicos, com pautas sectárias e contrárias aos princípios liberais, pluralistas e democráticos que, constitucionalmente, esperava-se encontrar nestes locais.

Embora o foco da pesquisa tenha sido as ações e falas de Damares Alves, a ministra não é um caso isolado nem incomum, mas sim uma representação de parte significativa do Congresso Nacional no Brasil redemocratizado. A pesquisa realizada confirmou o crescimento da participação ativa de lideranças evangélicas no cenário político brasileiro, trazendo à tona elementos importantes para o debate acerca da relação entre religião e política e da disputa semântica em torno do tema da laicidade estatal.

## **REFERÊNCIAS**

- BAPTISTA, Saulo de Tarso Cerqueira. *Pentecostais e neopentecostais na política brasileira: um estudo sobre cultura política, Estado e atores coletivos religiosos no Brasil*. São Paulo: Annablume; São Bernardo do Campo, Instituto Metodista Izabela Hendrix, 2009.
- CAMPOS, L.S. Os políticos de Cristo – uma análise do comportamento político de protestantes históricos e pentecostais no Brasil. In: Joanildo Burity; Maria das Dores Campos Machado. (Org.). *Os votos de Deus: evangélicos, política e eleições no Brasil*. 1ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2005, v. 1, p. 29-90.
- CERVEIRA, Sandro Amadeu. *Evangélicos e política no Brasil: influências na formação democrática*. Dissertação de Mestrado em Ciência Política, UFMG, 2003.
- CERVellini, S.; GIANI, M.; PAVANELLI, P. *Economia religião e voto: A questão do aborto nas eleições presidenciais de 2010*. IV Congresso Latino Americano da WAPOR. Belo Horizonte, Brasil, 2011.
- FRESTON, P. *Evangélicos na política brasileira: história ambígua e desafio ético*. Curitiba: Encontrão Editora, 1994.

- \_\_\_\_\_. *Protestantes e política no Brasil: da Constituinte ao Impeachment*. Tese de Doutorado em Sociologia. Departamento de Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas, 1993.
- FONSECA, Alexandre Brasil. *Pluralismo religioso e relação religião-estado Uma análise da presença evangélica no legislativo federal*. XXVIII Encontro Anual da ANPOCS. 2004
- MACHADO, Maria das Dores Campos. Aborto e ativismo religioso nas eleições de 2010. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n° 7. Brasília, janeiro-abril, p 25-24. 2012a.
- \_\_\_\_\_. *Carismáticos e pentecostais: adesão religiosa na esfera familiar*. Campinas, SP. ANPOCS. 1996.
- \_\_\_\_\_. *Política e Religião: a participação dos evangélicos nas eleições*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- MARIANO, R. e PIERUCCI, F. O envolvimento dos pentecostais na eleição de Collor. In: PIERUCCI, A.F. e PRANDI, R. *A realidade social das religiões no Brasil*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1996.
- MARIANO, R. e GIRARDI, Dirceu André. Eleições presidenciais na América Latina em 2018 e ativismo político de evangélicos conservadores. *Revista USP*. São Paulo, 2019.
- MARIANO, R. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, v. 2, 1999.
- \_\_\_\_\_. A reação dos evangélicos ao Novo Código Civil. *Revista Cívitas*, Porto Alegre, v.6, n.2, jul-dez. 2006 p. 77-99.
- \_\_\_\_\_. Pentecostais e política no Brasil: do apolitismo ao ativismo corporativista. In: *Debates pertinentes: para entender a sociedade contemporânea [recurso eletrônico]/org. Hermílio Santos - Dados eletrônicos - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, v.1.*
- \_\_\_\_\_. Laicidade à brasileira. Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. *Revista Cívitas*: Porto Alegre, V.11 n. 2, maio-agosto 2011, p. 238-258.
- \_\_\_\_\_. Comentários. *Debates do NER*. Censo 2010, Laicidade e Religiosidades populares. Ano 14, n.24. Jul/Dez 2013.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. Representantes de Deus em Brasília: a bancada evangélica na constituinte. In: PIERUCCI, A.F.; PRANDI, R. *A realidade social das religiões no Brasil*. São Paulo, Ed, Hucitec, 1996.
- ROLIM, Francisco C. *Pentecostalismo: Brasil e América Latina*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

- SYLVESTRE, J. *Irmão vota em irmão*. São Paulo: Editora Pergaminho, 1986.
- TREVISAN, Janine. A Frente Parlamentar Evangélica: Força política no estado laico brasileiro. In: *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 16, n.1, pg. 581-609. 2013.
- \_\_\_\_\_. Pentecostais e movimento LGBT nas eleições presidenciais de 2014. *Debates do NER*. Ano 16, número 27, jan./jun. 2015a.
- \_\_\_\_\_. *A atuação política pentecostal em confronto com o movimento LGBT no Brasil redemocratizado*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2015b.
- VITAL DA CUNHA, C.; LOPES, Paulo Victor. *Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll 2013.











**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Sul