

# HUMANI DADES: REFLEXÕES e AÇÕES

volume 2

ORGANIZADORES

Franco Nero Antunes Soares  
Janine Bendorovicz Trevisan



INSTITUTO FEDERAL  
Rio Grande do Sul

**HUMANI  
DADES:**  
REFLEXÕES  
e AÇÕES



**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

**nipeCH**

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

# HUMANI DADES: REFLEXÕES e AÇÕES

## Organizadores

Franco Nero Antunes Soares  
Janine Bendorovicz Trevisan

## Apoio



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Rio Grande  
do Sul

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

H918  
v.2

Humanidades : reflexões e ações - volume 2 / Franco Nero Antunes Soares, Janine Bendorovicz Trevisan (Organizadores). -- Bento Gonçalves, RS : IFRS, 2021.  
189 p.

ISBN 978-65-86734-40-9 (Livro digital)

ISBN 978-65-86734-38-6 (Livro físico)

1. Educação. 2. Ensino integrado. 3. Ciências sociais. 4. Ciências humanas. I. Soares, Franco Nero Antunes, org. II. Trevisan, Janine Bendorovicz, org.

CDU(online): 377

---

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira CRB10/1933

## ÍNDICE

<b>PREFÁCIO</b>	01
<b>INTRODUÇÃO</b>	03
<b>1 A REPRESENTAÇÃO DE HELENA DA TROIA NAS HEROÍDES DE OVÍDIO: ANÁLISE DAS EPÍSTOLAS XVI E XVII</b>	07
<i>Leticia Schneider Ferreira, Claryce Izabel Cavalcanti Soares</i>	
<b>2 O IMPACTO ÉTICO NA FELICIDADE: UM ESTUDO DE CASO ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO</b>	17
<i>Pedro Henrique de Moraes Campetti, Onorato Jonas Fagherazzi, Taciane Sandri Anbaia</i>	
<b>3 CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE LUDWIK FLECK PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO</b>	35
<i>Jonathan Henriques do Amaral</i>	
<b>4 APRENDENDO SOCIOLOGIA NA PRÁTICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA SOCIAL COM ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO</b>	53
<i>Janine Trevisan, Jonathan Henriques do Amaral, Bruna de Souza Vanazzzi, Juan Farias, Laura Framia Ferri, Maria Luíza Lopes de Oliveira, Tiago Zappaz</i>	
<b>5 DISCUSSÃO SOBRE A INSERÇÃO DAS MULHERES RURAIS NO MOVIMENTO SINDICAL BRASILEIRO</b>	71
<i>Tamara Raísa Bubanz Silva</i>	
<b>6 OS SENTIDOS DO TRABALHO</b>	85
<i>Paulo Roberto Wünsch</i>	
<b>7 MACHISMO, RACISMO E ESPECISMO</b>	95
<i>Franco Nero Antunes Soares</i>	
<b>8 HUME E O CULTIVO DAS VIRTUDES</b>	105
<i>Lorenza Pabst Botton</i>	
<b>9 ESPECISMO E DOENÇAS ZOONÓTICAS EMERGENTES: O CASO COVID-19</b>	117
<i>Luise Marcolin</i>	
<b>10 A JUSTIFICAÇÃO DA CRENÇA NO MUNDO EXTERNO EM DAVID HUME</b>	131
<i>Bruna de Souza Vanazzzi</i>	
<b>11 A CAUSALIDADE E O MUNDO EXTERNO EM HUME</b>	147
<i>Tiago Dadalt Zappaz</i>	

<b>12 DAR-SE TEMPO: MEDIAÇÕES CULTURAIS NOS ENCONTROS COM ARTE NA ESCOLA</b>	165
<i>Andressa Argenta</i>	
<b>13 POPULAÇÃO – HUMANIDADE! APRENDER SOBRE POPULAÇÕES COM UM SENTIDO DE HUMANIDADE</b>	175
<i>Aline Hentz</i>	
<b>AUTORAS E AUTORES</b>	185

## PREFÁCIO

“Humanidades: reflexões e ações” chega ao seu segundo volume. A iniciativa de organizar e publicar análises e reflexões resultantes de projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos por docentes e estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves (IFRS-BG) mostrou-se admiravelmente profícua. E certamente renderá muitos outros volumes. Os textos que compõem o presente volume abordam temas ao mesmo tempo variados, mas absolutamente convergentes no que diz respeito a sua pertinência e relevância, estimulando assim o pensamento crítico de leitores, provocando e subsidiando debates, contribuindo sobremaneira para a consolidação das reflexões e ações no campo das humanidades não apenas na comunidade acadêmica do IFRS-BG. Tal contribuição reflete, de forma contundente, a dedicação e a competência do grupo de servidores que compõe o Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (NIEPECH) do *Campus* Bento Gonçalves. Reflete também a disposição e o talento dos estudantes que participaram dos projetos e da redação dos textos aqui presentes. Por isso, “Humanidades: reflexões e ações” consiste numa produção definitivamente bem-vinda para fortalecimento sempre necessário da ideia de que a educação integral e de qualidade pressupõe, inexoravelmente, uma formação humana.

*Tiago Martins da Silva Goulart*  
Diretor de Ensino do IFRS-BG





## APRESENTAÇÃO

Temos o imenso orgulho de apresentar treze novos textos originados de projetos de pesquisa e ensino desenvolvidos no *campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Os artigos passam por uma diversidade de temas e problematizam diversos aspectos de nossa realidade social e histórica. Assim como no volume anterior, esta é novamente uma iniciativa do Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (NIEPECH) do *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.

Inicialmente, o artigo “A representação de Helena de Troia nas *Heroides* de Ovídio: análise das epístolas XVI e XVII”, de autoria de Letícia Schneider e Claryce Soares, versa sobre a figura de Helena de Troia, realizando um mapeamento de poetas romanos, concentrando-se na narrativa presente na obra *Heroides*, conjunto de epístolas que tem como protagonistas figuras femininas da mitologia greco-romana. O estudo abordou especialmente as cartas que versavam sobre Helena, enfatizando a cartas de número XVI e XVII, as quais possuem, respectivamente, Páris e Helena como Eu lírico. A partir da análise das cartas, o estudo procurou avaliar quais questões de gênero estão presentes nos elementos arrolados pelo príncipe troiano para convencer a rainha espartana a com ele fugir para Troia, bem como na resposta de Helena a Páris, procurando delinear as relações de gênero nesse período histórico.

No segundo capítulo, Onorato Fagherazzi, Pedro Campetti e Taciane Inhaia tentam compreender os condicionantes da felicidade dos estudantes de Ensino Médio de um colégio de Bento Gonçalves, bem como a relação entre a felicidade e a ética através de um estudo empírico. Para tanto, a base de dados é constituída por uma pesquisa feita com 201 estudantes do Ensino Médio do referido *locus* de pesquisa. O método baseou-se em uma regressão por mínimos quadrados ordinários e, empiricamente, buscou avaliar os determinantes da felicidade através de oito fatores: situação financeira familiar, relacionamentos familiares, bem-estar na escola, vínculos comunitários e sociais, saúde, liberdade, valores pessoais e gênero. Os resultados encontrados apontaram que a felicidade dos estudantes pode ser explicada por cinco desses fatores, mais especificamente: mora com ambos os pais; satisfação com os estudos; participação em atividades comunitárias; estado de saúde e; preocupação com um comportamento ético.

No capítulo 3, Jonathan Henriques do Amaral apresenta contribuições epistemológicas de Ludwik Fleck (1896-1961), um dos pioneiros da análise sociológica do conhecimento científico, para a análise de processos de produção

de conhecimento no campo da Educação. Para tanto, o trabalho analisa, com base no pensamento de Fleck, o emergente campo de interlocuções entre Educação e Neurociências, a partir do qual é possível perceber algumas características fundamentais da pesquisa educacional, como o hibridismo e a interseção de conhecimentos de origens diversas, práticas e políticas.

A seguir, Janine Trevisan, Jonathan do Amaral, Bruna Vanazzi, Laura Ferri, Maria Luiza de Oliveria e Tiago Zappaz relatam uma experiência de pesquisa social desenvolvida por alunos de Ensino Médio, integrantes do projeto “O ensino de Sociologia para adolescentes”. Os bolsistas realizaram um estudo sobre as percepções da população em geral acerca da Sociologia e de seu ensino em escolas da educação básica. Os autores reiteram a importância da realização de exercícios de pesquisa para a formação dos adolescentes, de modo a desenvolver sua imaginação sociológica e contribuir com a iniciação científica.

No capítulo 5, Tamara Silva apresenta aporte teórico sobre as mulheres no movimento sindical. Discute-se o feminismo enquanto movimento social, como marcador histórico das conquistas sociais e de direitos. Discorre-se sobre a sindicalização das mulheres, sua inserção no mercado de trabalho, suas lutas no campo sindical pela representatividade e como tais ações impactaram a luta das mulheres rurais, criando um ambiente propício para o desenvolvimento de lideranças sindicais no campo.

Paulo Wunsch nos apresenta, no capítulo 6, os sentidos do trabalho em suas dimensões universais e suas transformações no âmbito do modo de produção capitalista. O autor evidencia o fato de o trabalho ser uma atividade humana consciente e coletiva que incide sobre a natureza para criar bens.

No sétimo capítulo, Franco Soares tenta defender que uma estratégia de compreensão da natureza ética dos direitos dos animais depende da relação dessa questão com outros tipos de opressão, em especial, o racismo e o machismo. Apoiado em tais reflexões, o objetivo principal do artigo não é somente sustentar que o especismo é uma discriminação moral condenável, mas apresentar e defender também a tese de que a recusa da discriminação moral baseada na raça e no sexo deveria conduzir à recusa da discriminação moral baseada na espécie. Nesse sentido, o autor espera mostrar que temos razões para considerar que o antirracismo e o antissexismo deveriam estar lado a lado com o antiespecismo.

Do capítulo 8 até o capítulo 11 temos artigos escritos por estudantes do Ensino Médio e Técnico que participaram de projetos de iniciação na pesquisa científica. No capítulo 8, Lorenza Botton tem como objetivo esclarecer como as pessoas podem tornar-se éticas a partir do exercício da virtude com base na teoria do filósofo escocês David Hume e apresentar as possíveis aplicações dessa teoria. No texto seguinte, Luise Marcolin pretende identificar as consequências do pensamento especista no contexto da COVID-19 e das possíveis zoonoses futuras. Para isso, a autora apresenta o desenvolvimento histórico do conceito de especismo

e aponta os impactos ao meio ambiente derivados de práticas especistas, entre elas a produção de doenças zoonóticas emergentes, como a COVID-19. Nos capítulos 10 e 11, respectivamente, Bruna Vanazzi e Tiago Zappaz defendem suas interpretações sobre o ceticismo do filósofo David Hume em relação ao conhecimento de um mundo independente da existência humana.

No Capítulo 12, Andressa Argenta sugere que mediar é propiciar vias de encontros para alcançar a percepção criadora, a imaginação, instigando infinitas combinações para convidar o público a também compartilhar, trocar e somar suas bagagens da vida. O texto sugere que atuar como *professora artista mediadora* é combinar, atravessar e percorrer, andarilhar por todas as vias, sempre em vias de se fazer, estando junto, entre muitos. Para desbravar outros lugares além das práticas de mediação em museus, galerias, salas de aula, o texto propõe experimentar a mediação educativa na escola, com a cidade e com artistas e suas proposições. Assim, a ideia da pesquisa é cartografar o *professor artista mediador* como aquele que cria possibilidades, gerando um dispositivo de acontecimentos, algo que pode vir a colaborar para os conceitos e pesquisas no campo da mediação cultural e o ensino com artes visuais.

Por fim, Aline Hentz traz o relato de uma atividade relacionada ao tema da migração. Refletindo sobre a necessidade de envolver os alunos de forma empática e humanista nos temas geográficos, a autora discorre sobre o planejamento de uma atividade onde os alunos poderiam se colocar no lugar de um migrante, descrevendo sua situação, sua viagem, as expectativas, os sonhos e dificuldades inerentes ao processo. Através dos trechos escritos pelos alunos, a professora reflete sobre diferentes perspectivas de análise das migrações e também enfatiza a importância de que os alunos desenvolvam um senso de respeito aos direitos humanos, percebendo as desigualdades sociais como resultados de processos excludentes, e que podem ser modificados através de um olhar humanizado e ações que respeitem amplos aspectos da vida humana, não apenas o econômico, mas o cultural e simbólico.

Esperamos que esse segundo volume da coleção *Humanidades: reflexões e ações* sirva de inspiração para diálogos, reflexões e iniciativas de servidoras, servidores e discentes do IFRS. Todos os textos aqui apresentados são frutos da reflexão sobre temas essenciais à formação cidadã, proposta pelos Institutos Federais, e à ação crítica necessária para transformarmos a realidade educativa brasileira. A publicação deste livro recebeu auxílio do Edital IFRS N° 09/2021.

*Franco Nero Antunes Soares*  
*Janine Bendorovicz Trevisan*



## **A REPRESENTAÇÃO DE HELENA DA TROIA NAS HEROIDES DE OvíDIO: ANÁLISE DAS EPÍSTOLAS XVI E XVII**

*Leticia Schneider Ferreira*  
*Claryce Izabel Cavalcanti Soares*

Helena de Troia é uma personagem que povoa o imaginário ocidental até os dias atuais e colabora para constituir um ideário de feminino pautado, especialmente, na concepção da importância da beleza física e na perspectiva trágica da associação entre o excesso e a feminilidade: devido a uma mulher e sua fragilidade ou malícia teria sido desencadeado o conflito entre aqueus e troianos e levado à derrocada da bela cidade de Ílion. A culpa ou inocência da rainha espartana foi objeto de análise de diferentes autores ao longo do tempo, estando presente na literatura poética, em tratados históricos e filosóficos e na dramaturgia. A constituição da figura de Helena e o episódio de seu rapto ou fuga traduz uma série de elementos relativos ao feminino: entre a adúltera que por vontade própria abandona o marido e o lar e a fraqueza física e moral que a impede de se negar a seguir o príncipe troiano, há uma construção do discurso sobre a feminilidade como o território do volúvel ou da inferioridade. Ao longo do tempo e de acordo com os diferentes olhares de cada sociedade que revisitou a temática da Guerra de Troia, Helena vai sendo modelada e por meio da análise das passagens que abordam a figura da rainha espartana, é possível inferir a visão sobre o feminino em sociedades diversas.

O estudo apresentado no presente capítulo é o resultado de uma pesquisa empreendida por meio do EDITAL IFRS N° 64/2019– FOMENTO INTERNO 2020/2021 e teve por finalidade a observação da imagem de Helena presente na obra *Heroides* de Publio Ovídio Naso, poeta elegíaco que viveu no início do período imperial em Roma. A obra avaliada é composta por uma série de epístolas compostas em forma de dístico elegíaco e que se destaca pela utilização de personagens femininas mitológicas como as autoras das missivas. A opção feita pelo autor é bastante original, pois desloca a narração de eventos conhecidos pela população para o olhar feminino, apresentando a versão das heroínas sobre situações tais como a fuga de Helena, a demora para o retorno de Odisseu após o final da Guerra de Troia ou o abandono de Medeia por Jasão. Entre as 21 epístolas das *Heroides*, quatro se referem a Helena: a que teria sido redigida por Enone, ninfa a qual tivera um relacionamento amoroso com Páris; a carta de Hermíone, filha de Helena; a carta de Páris, por meio da qual o príncipe troiano busca convencer a

rainha de Esparta a seguir com ele para Troia, e, por fim, a carta cuja protagonista é a própria Helena, que responde a Páris. A presente investigação dedicou-se a analisar as duas últimas missivas, observando os argumentos do príncipe troiano para convencer Helena a partir em sua companhia e a resposta desta, contrapondo os aspectos salientados por Páris, observando as questões de gênero envolvidas nas fontes selecionadas.

## **HELENA: A BELEZA E SUAS MUITAS FACES**

Helena é uma personagem de extrema complexidade, afirmativa que pode ser verificada desde suas origens controversas: seria a rainha espartana uma semideusa, filha de Zeus com a mortal Leda, o qual, em recorrentes narrativas, teria se metamorfoseado em um cisne e seduzido assim a bela jovem, ou seu pai seria o soberano Tíndaro? A paternidade de Helena muitas vezes é mobilizada para exaltar a personagem ou para criticá-la, sendo possível denotar esta questão pelo uso de termo “tindárea”, ou seja, filha de Tíndaro, que surge para ressaltar sua possível descendência mortal. Assim sendo, de acordo com o contexto e a mensagem que o autor deseja transmitir, Helena não gozaria da imortalidade como seu irmão Pólux, mas seria filha de Tíndaro, rei de Esparta, como seus outros irmãos Castor e Clitemnestra.

A beleza de Helena era excessiva, e, portanto, provavelmente estivesse vinculada a suas raízes divinas e um possível favorecimento da deusa Afrodite. A personagem é citada pela primeira vez na *Ilíada*, poema épico que narra o último ano do conflito entre gregos e troianos e se concentra, especificamente, na fúria (*ménin*) de Aquiles, herói aqueu que se tornará a peça essencial para a vitória final sobre Ílion. Os impactos produzidos pela aparência de Helena são ressaltados na narrativa, no momento em que a personagem é chamada pelo regente troiano, Príamo, para identificar os heróis aqueus que cercavam a cidade: a beleza de Helena tornaria o conflito justificável enquanto, simultaneamente, reflete-se sobre sua inocência em relação à guerra, motivada por desejo e obra dos deuses.

Ao perceberem Helena, que vinha apressada para eles, uns para os outros, baixinho, palavras aladas disseram: “É compreensível que os Teucros e Aquivos de grevas bem-feitas por tal mulher tanto tempo suportem tão grandes canseiras! Tem-se realmente a impressão de a uma deusa imortal estar vendo. Mas, ainda assim, por mais bela que seja, de novo reembarque; não venha a ser em futuro motivo da ruína dos nossos”. Isso diziam, mas Príamo chamou Helena em voz alta: “Vem minha filha; aqui mesmo bem perto de mim vem sentar-te por que o primeiro marido, os parentes e amigos revejas. Não és

culpada de nada; os eternos, somente, têm culpa, que nos mandaram a guerra dos fortes Aqueus, lacrimosa. (HOMERO, 2003, p.108).

A passagem citada é de extrema relevância para ponderarmos sobre alguns aspectos vinculados à concepção do feminino presente nesta obra redigida no século VIII a.C.: a beleza feminina é um elemento que causa admiração, que deve ser salientado e por si só acarreta o conflito e exime a personagem de culpa, pois a atração exercida pela rainha espartana é irresistível. Helena, enquanto mulher, frágil e necessitada de tutoria, não tem culpa em um conflito promovido pelas divindades olímpicas, e quanto a seus desdobramentos nada pode fazer: já Górgias a tomava como objeto de suas reflexões e procurava demonstrar sua inocência<sup>1</sup>. Entretanto, apesar de uma perspectiva que, ao longo da narrativa, apresenta um feminino sobre o qual se espera submissão e passividade, é Helena quem nomeia e apresenta os heróis gregos, reportando a Príamo as habilidades dos famosos guerreiros. O rei confia, então, na avaliação de Helena sobre esses personagens, no intuito de melhor conhecê-los e elaborar estratégias para neutralizar suas virtudes.

A beleza de Helena ultrapassa limites e fronteiras e sobre ela incide a unanimidade: apesar de ser constantemente evidenciada, não há uma descrição detalhada sobre sua aparência. Maguire levanta tal questão, afirmando que

What is consistent in descriptions of Helen of Troy, from Homer to the twenty-first century, is absence of detail. Homer describes Helen as having “the face of immortal goddesses”; she wears “shimmering garments” and has glistening hair. In Virgil she wears silver robes and has hyacinthine curls. The lack of specificity makes sense: if Helen is indisputably the most beautiful woman in the world, as soon as you provide details you make her beauty disputable. (MAGUIRE, 2009, p. 49).

Helena é descrita como loura, cacheada e elegante, sendo que suas roupas também são exaltadas. Assim, é possível inferir que a beleza parte de uma composição, que associa a estrutura do corpo e o bem vestir. Além do exposto, a beleza de Helena é universal: tanto encanta os gregos, quanto os dárdanos, pois além de Páris, seu irmão Deifobo também deseja desposar a espartana após a morte

---

<sup>1</sup> [...] o Elogio foi escrito apresentando uma opinião contrária à culpabilidade de Helena, que supostamente provaria que as outras opiniões, apresentadas até então, estariam equivocadas. A opinião, incerta do motivo que realmente levou Helena a Páris, pensa em várias hipóteses para este, e demonstra o porquê de Helena não poder ser considerada a culpada [...] (Furtado; Fortes, 2020, p. 305)



daquela. A beleza de Helena também se mostra incontestável no Egito, uma vez que, em uma das versões referentes aos eventos do conflito entre gregos e troianos, referido na tragédia Helena, de Eurípedes, e nas Histórias de Heródoto, apenas um espectro de Helena teria estado realmente nas terras de Ílion, enquanto a verdadeira rainha teria sido mantida em segurança no território egípcio pelo soberano Proteu. A morte deste teria despertado o ímpeto de seu filho Teclímeno em manter Helena para si, o que desencadeia uma série de obstáculos para que a rainha possa reencontrar e por fim seguir com Menelau, seu legítimo esposo.

O corpo de Helena seria de tal forma que os homens veem-se no direito de tomá-la: o rapto, prática que não se mostrava incomum e desconhecida nos registros antigos, e a beleza da filha de Zeus provocou seu sequestro por Teseu, ainda muito jovem. Kury refere este episódio, expondo que

Ainda adolescente, Helena foi raptada por Teseu e Piríto, seu amigo, cabendo ao primeiro num sorteio entre os dois. Mais tarde, enquanto Teseu e Piríto tinham ido ao inferno numa tentativa de raptar Perséfone, os habitantes da Deceleia, na Ática, revelaram aos Dióscuros que Teseu deixara Helena em Áfdina, aos cuidados de Atira, mãe do herói. Os Dióscuros invadiram o esconderijo e levaram Helena de volta a Lacedemônia. (KURY, 1990, p.175).

No entanto, não basta possuir uma beleza inegável e indescritível, posto que um atributo que ultrapassa a imaginação: Helena vale-se de sua inteligência e astúcia para mobilizar seus atributos físicos no intuito de garantir sua sobrevivência. Assim, os discursos que evidenciam o desempenho do papel feminino, acentuando as habilidades voltadas ao ambiente doméstico, a fragilidade e inclusive uma certa infantilidade que inferioriza a mulher perante o homem, esbarram na descrição de uma Helena que, nas entrelinhas, mostra-se atenta para os eventos que se dão no seu entorno e avalia, de forma racional, qual o melhor modo de garantir sua sobrevivência.

## **GÊNERO EM OVÍDIO: ANÁLISE DAS HEROIDES**

A análise das questões de gênero que permeiam o imaginário nas mais diferentes sociedades ao longo do tempo mostram-se um objeto fundamental para compreender as disparidades existentes entre os sexos e que atribuem papéis diferentes a homens e mulheres, revelando uma desigualdade na distribuição de recursos e poderes. A compreensão sobre gênero enquanto categoria analítica permite evidenciar os discursos que procuram moldar desejos e comportamentos, bem como as estratégias para romper com as tentativas de normatização de corpos e espaços. Em relação à perspectiva de gênero, Scott explicita que

O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional. (SCOTT, 1995, p. 86).

A observação das cartas contidas na obra *Heroides* de Ovídio permite avaliar a presença de diferentes temporalidades e olhares sobre o feminino: o autor aborda uma personagem originada no contexto grego, mas que ele recebe e ressignifica. Desse modo, a análise da Helena das *Heroides* deve considerar o fato de que o poeta não apenas disserta sobre a rainha espartana, mas também sobre o feminino do período em que está inserido. A compreensão sobre o discurso referente às mulheres requer observar que este é produzido por meio de um olhar masculino, sendo essencial filtrar esses elementos para a obtenção de informações mais precisas relativas a um imaginário sobre a feminilidade nas epístolas selecionadas. Barbosa ressalta as dificuldades em estudar o feminino no período da Antiguidade, expondo que

O estudo das mulheres na Antiguidade não difere muito dos estudos contemporâneos. O registro primário do que elas fazem ou dizem é mediatizado pelos critérios de seleção dos escribas do poder. Indiferentes à vida privada, elas dedicam-se à vida pública, da qual elas não participam. Se elas a invadem, elas alarmam-se, como se fora uma desordem [...]. (BARBOSA, 2007, p. 354).

As *Heroides*, escritas entre 20 e 16 a.C., retratam o sofrimento feminino pelo abandono de seus amantes, por sua traição ou por seu desaparecimento, sendo missivas amargas, nas quais as personagens exaltam sua fidelidade e a frustração de suas expectativas em relação ao amado. Rompem com essa tendência as cartas XVI e XVII: tendo como autores os personagens Páris e Helena, Ovídio enfoca o primeiro contato entre o príncipe troiano e a rainha espartana, apresentando o jogo de sedução que se estabelece entre ambos. Distante do teor trágico das demais epístolas, o poeta retrata o início da atração e os estratagemas retóricos e práticos dos quais os personagens se valem para enganar Menelau, esposo de Helena, e viver a nascente paixão. Ambos parecem absortos na experiência da paixão, em especial nos recursos utilizados para comprovar o sentimento, talvez mais valorizados pelo poeta do que a concretização deste amor.

A primeira missiva demonstra a tentativa de Páris em convencer a rainha espartana a segui-lo a Troia, tendo como argumentos iniciais seus direitos sobre Helena, uma vez que sua união fora prevista pela deusa Afrodite quando o príncipe troiano escolheu-a como a mais bela entre as divindades. Assim, Ovídio retoma uma perspectiva já presente em outros autores, conforme citado anteriormente: enquanto mulher e mortal, como poderia Helena contrariar os desígnios divinos?

É doce esperar que logo que receberes minha carta poderás também receber-me. Confirme essa esperança e que a mãe do Amor, que me aconselhou essa viagem, não tenha em vão te prometido a mim. A fim de que teus erros não sejam devidos à ignorância, é um aviso divino que me conduz e uma deusa poderosa preside minha empreitada. O preço que peço é grande, eu sei; mas ele me é devido. Citareia te prometeu ao meu leito. (OVÍDIO, 2003, p. 189).

Além do argumento que se embasa no desejo divino, o que impressionaria uma mulher, ser passível de se fascinar com tal elemento do sobrenatural, Páris ressalta as belezas e riquezas de suas terras, demonstrando a expectativa de que a visão dessas maravilhas seria um ponto capaz de provocar em Helena o desejo de com ele fugir. Outro ponto de destaque na linha argumentativa do personagem é sua linhagem nobre, a qual inclusive contém divindades. Ovídio mostrava-se como alguém culto, que dominava o conhecimento sobre o repertório mítico, o que poderia contribuir para a relevância de sua produção junto à elite romana. Ao arrolar sua ascendência, Páris procura impressionar Helena, demonstrando um olhar sobre o feminino o qual infere que as mulheres se sentem impressionadas por elementos como parentesco e ancestralidade.

Apenas mostra-te dócil aos meus propósitos: filha dos campos de Terapna, não despreza um esposo frígio. Era frígio e tinha o nosso sangue aquele que, agora misturado aos deuses, verte o néctar que eles bebem. Era frígio o esposo de Aurora; ela o raptou, a deusa que indicava à noite o fim de sua corrida. Era frígio também esse Anquises, junto a quem a mãe dos ligeiros amores gostava de repousar no cume do Ida. (OVÍDIO, 2003, p. 197).

Outro ponto salientado na missiva do príncipe é a apresentação de uma série de presentes e enfeites que poderiam auxiliar no processo de convencimento da rainha espartana, incentivando-a a abandonar o esposo e o lar. Assim, é possível identificar trechos nos quais não apenas as belezas naturais de Ílion são retratadas, mas também associadas à beleza física de Helena, a qual seria merecedora de

tamanho luxo. O príncipe troiano compara a opulência de Troia com Esparta, a qual se apresentaria como uma cidade mais simples e rústica, na qual a beleza de Helena não se enquadrava.

Não tenho o direito de desprezar tua Esparta: a terra onde tu nasceste é venturosa a meus olhos. Mas Esparta é parcimoniosa; tu és digna de ser ricamente vestida: essa terra não convém a tanta beleza. É preciso servir aos teus encantos renovando sempre os mais magníficos enfeites e tudo o que o luxo possa inventar de refinamentos. Quando vês a opulência exibida pelos homens de nossa pátria, como acreditas ser a das mulheres dárdanas. (OVÍDIO, 2003, p. 107).

Páris parte do pressuposto de que a possibilidade de acesso a ornamentos e outros objetos que acentuam a beleza, atributo que pode, assim, ser sempre aperfeiçoado em composição adorno elegantes. A tais questões, Helena, na carta XVII, responde às investidas de Páris referindo inicialmente um ponto importante para uma mulher casada: a manutenção da sua virtude. Helena expõe no início de sua epístola alguns elementos interessantes para a compreensão do contexto que envolve os personagens e da visão sobre a relação que passa a se estabelecer entre ambos: Páris é um estrangeiro que, com sua carta, rompe com um ponto fundamental para a sociabilidade antiga, ou seja, a hospitalidade. Assim, Helena relembra o príncipe troiano de sua postura ultrajante, reforçando sua condição de esposa legítima e fiel. Ao longo da narrativa Helena parece se divertir com esse jogo de palavras, como se estivesse atuando de acordo com o que dela se espera, enquanto, ao mesmo tempo, deixa visível a existência de lacunas que permitem os avanços do príncipe troiano. A personagem constrói uma imagem de si como uma mulher que não possui manchas em sua reputação, o que é um ponto importante para o imaginário referente ao feminino.

Estrangeiro aqui, ousaste desprezando as leis da hospitalidade, tentar a virtude de uma esposa legítima! [...] Nosso palácio, embora venhas de um país longínquo, não fechou as portas para ti; será por isso que o ultraje foi a recompensa de tão grande favor? [...] não esqueça o pudor e de que minha vida tenha sido uma sucessão de dias sem mácula. Se meu rosto hipócrita não aparenta em ar triste; se, com uma postura imóvel, não revelo uma frente dura e severa, não é que eu seja impura; até vivi sem mancha e nenhum adultério atrai minha vaidade. (OVÍDIO, 2003, p. 209).

Em diversos trechos de sua carta, Helena responde a passagens da missiva de Páris, e é bastante interessante avaliar que a semideusa muitas vezes a contrapõe de modo racional e refinado, demonstrando não ser afetada pelas tentativas de atraí-la a abandonar o esposo. Em relação à ancestralidade, Helena contrapõe a argumentação do troiano, explicitando que ela mesma é filha do mais importante dos deuses olímpicos: Júpiter. Assim, Helena não se mostra submissa ou silenciosa, e se apresenta inclusive como superior ao príncipe troiano, tanto por suas origens quanto pelo fato de que há algo fundamental que os separa, e que o torna inferior em relação a ela: Páris é um bárbaro.

Exaltas tua origem, teus antepassados e teu nome real; minha família tem uma linhagem nobre. Sem citar Júpiter, o bisavô de meu sogro, e toda a estirpe de Tíndaro e de Pélops, filho de Tântalo, Leda iludida por um cisne, deume Júpiter por pai. [...]. Vai, agora, relembre a toda Frígia a origem de tua estirpe, e Príamo com Laomedonte, seu pai. Reverencio-os: mas aquele de quem és tão orgulhoso em tê-lo por quinto antepassado é o primeiro do meu sangue. Ainda que acredite no poderio do cetro de Troia, tua pátria, não olho com desprezo aquele que possuo. Se ele é menor em riqueza e em população, certamente o teu é bárbaro. (OVÍDIO, 2003, p. 211).

Páris promete a Helena presentes: apesar da semideusa não recusar o recebimento de tais agrados, reforça que, no caso de sucumbir às investidas do príncipe de Troia, a ruptura da fidelidade conjugal se dará somente pelo sentimento amoroso que ela começa a lhe dedicar. Dessa forma, o adultério, apontado por Helena como um crime horrendo, é justificável apenas pela experiência amorosa. Helena apresenta-se como uma mulher que está envolvida pela paixão, mas que, ao mesmo tempo, mantém-se racional e objetiva, questionando muitos dos apontamentos de Páris, duvidando, inclusive, de sua narrativa que sustenta os direitos do troiano sobre ela.

Mas Vênus te prometeu essa conquista, quando, nos profundos vales do Ida, três deusas se apresentaram nuas a ti. Uma te ofereceu a realeza; outra a glória do guerreiro; a terceira te disse: “A filha de Tíndaro será tua esposa.” Custou-me acreditar que criaturas celestes tenham submetido sua beleza a tua arbitragem. Se isso fosse verdade, a outra parte, que me destina e dá como prêmio de teu julgamento é totalmente inventada. (OVÍDIO, 2003, p. 214).

O desfecho da história do envolvimento desses amantes é deduzível e inclusive conhecido: Helena decide acompanhar Páris e, na visão de Ovídio, segue com ele de boa vontade, movida pelo amor. O poeta não parece julgar a personagem: Ovídio interessa-se pela sedução, pelo amor novo, pelo divertido jogo de palavras, de argumentos e contra-argumentos, pelos elogios que movem o encantamento do início de uma relação. Entretanto, a Helena ovidiana não se mostra como uma personagem tragada pela cegueira da paixão: a rainha espartana examina minuciosamente a carta de Páris, respondendo a cada ponto por ele levantado, no intuito de decidir qual postura se mostrará mais vantajosa para ela: partir para Troia ou se manter nas terras da Lacedemônia. A construção do feminino por meio de sua missiva revela, assim, o discurso pautado pelo amor, mas que não abdica do raciocínio lógico e, quiçá, marcado pela frieza nos momentos decisórios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das missivas XVI e XVII da obra *Heroides* revela alguns pontos interessantes para refletir sobre o feminino no período da Antiguidade, em especial no contexto cultural no qual o poeta Públio Ovídio Naso escreve. As *Heroides*, escritas no início do Império de Augusto, o qual adotou uma série de medidas no intuito de moralização da sociedade, apresentam um olhar sobre o feminino que se refere ao seu período de produção e que permite observar a construção do imaginário sobre a feminilidade por meio de uma personagem que concentra uma série de atributos comumente associados às mulheres: beleza, malícia, infantilidade, impulsividade.

A Carta XVI revela um Páris que conta exatamente com tais características para seduzir a rainha espartana: sabendo-se mortal e mulher, Helena não oferecerá resistência aos desígnios divinos. A arte do elogio, em especial no ato de ressaltar sua beleza física, a exposição da ancestralidade nobre do príncipe de Troia e das riquezas presentes em seu território seriam elementos suficientes para convencer Helena a segui-lo e deixar para trás o lar e o esposo. Contudo, Helena demonstra um raciocínio refinado, que aponta as falhas na narrativa de Páris, e se mostra superior ao mesmo, em sua ancestralidade e origem. Afirma-se apaixonada, mas a análise dessa epístola demonstra uma personagem mais inebriada na paixão por sua própria capacidade em rebater os argumentos do futuro amante. A guisa de conclusão, Helena remete a tudo que pode envolver o feminino: personagem complexa, apresenta as várias faces das mulheres que jogam com as possibilidades presentes em suas sociedades sem deixar de se valer de sua capacidade de avaliar o que melhor lhes convém em cada situação.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Renata Cerqueira. Gênero e Antiguidade: representações e discursos. *História Revista*, v. 12, n. 2, 2007.
- FURTADO, Daniela Brinati; FORTES, Fábio. Uma reflexão acerca da physis e do logos no Elogio de Helena. *Ronai: Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios*. V.8, n. 2, 2020, p.289-308
- HOMERO. *Iliada*. Tradução dos versos de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- KURY, Mário da Gama. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1990.
- MAGUIRE, Laurie. *Helen of Troy: From Homer to Hollywood*. John Wiley & Sons, 2009.
- PÚBLIO OVIDIOS NASO. *Cartas de Amor: as Heróides*. Tradução: Dúnia Maria Silva. São Paulo: Landy Editora, 2003.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.
- UGATERMENDÍA, Cecília Marcela. *A exemplaridade do abandono: epístola elegíaca e intratextualidade nas Heróides de Ovídio*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2017.

## O IMPACTO ÉTICO NA FELICIDADE: UM ESTUDO DE CASO ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

*Pedro Henrique de Morais Campetti*  
*Onorato Jonas Fagherazzi*  
*Taciane Sandri Anhaia*

### 1 SOBRE O OBJETO DE PESQUISA

Este estudo é resultado do projeto de pesquisa *A Felicidade e sua Interface com a Economia e a Ética*,<sup>1</sup> desenvolvida entre 2018 e 2019, no Ensino Médio de um colégio, aqui não identificado por razões éticas.<sup>2</sup> O projeto se propunha a fazer uma interface entre as áreas de Ética e Economia para o estudo da felicidade, de modo que fossem construídas aproximações e explorados os pontos de contato. Para tanto, decidiu-se por uma análise empírica junto aos estudantes de Ensino Médio para compreender os aspectos principais que contribuem para a felicidade destes, especialmente o componente ético. Tal pesquisa justifica-se ao contribuir com o debate em torno da temática Felicidade através de um público pouco estudado (estudantes do Ensino Médio) e acrescentando uma variável também pouco explorada (comportamento ético).

Portanto, os objetivos deste estudo são: (1) compreender os determinantes da felicidade dos estudantes de Ensino Médio do campus e; (2) avaliar se o comportamento ético é um componente da felicidade, ou seja, pode-se dizer que o objetivo 2 está inserido no 1. Entretanto, este é um aspecto central da pesquisa, mas que precisa ser estimado conjuntamente com outros fatores, para que seja “controlado” por esses fatores, de modo que haja maior robustez caso o resultado seja estatisticamente significativo.

Em relação ao objetivo 1, este está alinhado com diversos estudos que têm sido desenvolvidos no que se cunhou chamar Economia da Felicidade. Por exemplo, Layard (2008), entre outros, tem aprimorado recentemente o

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Registramos aqui nosso agradecimento.

<sup>2</sup> Os dados aqui coletados caracterizam-se como pesquisa de opinião pública com participantes não identificados, de modo que, de acordo com a resolução 510/2016 do Ministério da Saúde, não se constituiu necessária a avaliação pelo CEP/CONEP.



entendimento dos determinantes da felicidade. Esse autor detectou que há certos fatores como relacionamentos familiares, situação financeira, trabalho, comunidade e amigos, saúde, liberdade pessoal e valores pessoais, os quais afetam em maior grau a felicidade dos indivíduos. Frey e Stutzer (2002), por sua vez, afirmam que usualmente são determinantes para a felicidade ou infelicidade dos indivíduos os fatores relacionados à personalidade individual, sociodemográficos, institucionais, econômicos e, por fim, contextuais e situacionais. Ainda, Dolan, Peasgood e White (2008) identificaram as potenciais influências sobre o bem-estar dos indivíduos em sete grandes categorias, quais sejam: renda, características pessoais, características sociais desenvolvidas, gasto do tempo, atitudes e crenças, relacionamentos interpessoais e ambientes econômico, social e político. Ao analisar os principais fatores de acordo com a literatura, pode-se resumir em oito principais:

1. Situação Financeira: autores como Layard (2008), Frey e Stutzer (2002), Luttmer (2005) e Frank (2005) demonstram que há uma relação direta entre renda e felicidade, especialmente a renda relativa dos indivíduos, isto é, quando este se compara em relação a outras pessoas da sua família, da sua comunidade ou do seu país.

2. Relacionamentos Familiares: de acordo com Layard (2008) e Easterlin (2003, 2005), o casamento é fonte de felicidade, podendo estar relacionado à geração de um filho (CLARK et al., 2008), com uma vida sexual ativa e satisfatória (WAITE, 1995) e com o fato de uma vida mais saudável e longa (GARDNER; OSWALD, 2002).

3. Trabalho: ter um emprego está diretamente associado com a felicidade segundo Layard (2008) e Frey e Stutzer (2002). O trabalho proporciona renda, mas também um sentido para a vida, autoestima e relações sociais (LAYARD, 2008). Além disso, estar desempregado pode ter custos sociais e psicológicos, relacionados ao estigma social existente e à possibilidade de ansiedade e depressão decorrentes.

4. Comunidade e Amigos: para Kasser (2002), o ser humano tem necessidade de estabelecer vínculos e desejo por intimidade e proximidade, o que está atrelado ao sentimento de oferecer e receber amor, cuidado e suporte. Isso ocorre na família, mas também nas relações comunitárias e de amizade. Para Layard (2008), a felicidade e a participação comunitária, bem como a confiança interpessoal entre as pessoas, são aspectos que corroboram para a felicidade. Ferraz, Tavares e Zilberman (2007) e Helliwell e Putnam (2004) também constataram essa relação, pois o bem-estar subjetivo decorre de laços de amizade, que inclui vizinhos, colegas de trabalho, o engajamento civil e a confiança social.

5. Saúde: conforme vários pesquisadores como Layard (2008), Frey e Stutzer (2002), Mehnert et al. (1990) e Easterlin (2005), a saúde dos indivíduos e a felicidade que estes declaram ter são duas variáveis que estão fortemente correlacionadas. Entretanto, muitas pessoas adaptam-se às limitações físicas de uma saúde deficitária. Por outro lado, tal adaptação normalmente não é completa,

especialmente quando se trata de uma doença mental ou de sofrimento crônico (LAYRD, 2008; FREY; STUTZER, 2002). Quando se trata de alguma deficiência, a infelicidade resultante pode depender de diversos aspectos, como a severidade de tal condição, as limitações que ocasionam, o fato de possuir mais de uma deficiência ou o tipo de doença (mental, física, sensorial) (MEHNERT et al. 1990).

6. Liberdade Pessoal: para Layard (2008), Frey e Stutzer (2002) e Veenhoven (2000), dois elementos que importam e que concorrem para a felicidade das pessoas é como elas enxergam a liberdade que possuem para fazer escolhas em suas vidas e se o país em que vivem está sendo governado de maneira democrática.

7. Valores Pessoais: Layard (2008) e Frey e Stutzer (2002) compartilham o entendimento e resultados que a crença (ou a fé) das pessoas na existência de Deus e na sua importância é algo que está diretamente atrelada à felicidade por elas reportada.

8. Características Sociodemográficas: estudos diversos apontam ainda fatores como sexo e idade como variáveis correlacionadas com a felicidade. Segundo Layard (2008) e Frey e Stutzer (2002), as mulheres tendem a ser mais felizes que os homens, e os jovens e os idosos mais felizes que pessoas na meia idade.

Nesta pesquisa, os oito fatores acima descritos foram reinterpretados para a condição dos estudantes. Por exemplo: quanto à Situação Financeira, questionou-se sobre a percepção da renda e a riqueza da família em relação a dos seus amigos, bem como a satisfação do entrevistado com a mesma. Quanto aos Relacionamentos Familiares, indagou-se se o estudante morava junto com ambos os progenitores, estivesse num relacionamento amoroso e se possuísse irmãos. Quanto ao item trabalho, o mesmo foi traduzido em termos de bem-estar na escola, nas atividades de estudo, pois o trabalho do estudante é o de estudar, conforme detalhado na seção de método. Em relação ao item 4, quanto à Comunidade e Amigos, inquiriu-se no grau de confiança que tem nas pessoas e se participa em alguma organização/ associação/ instituição estudantil, esportiva, recreativa, religiosa, artística ou partidária. Quanto à saúde, se estava bem em relação à mesma. Sobre o item 6, o da Liberdade Pessoal, questionou-se sobre a percepção que possuía quanto à liberdade de decisões. Quanto à análise dos Valores Pessoais, questionou-se sobre a preocupação que o estudante tivesse em que seus comportamentos e atitudes no dia a dia fossem éticos, corretos e justos. Já quanto às características sociodemográficas, fatores como sexo e idade.

A tabulação dos dados seguiu a metodologia quantitativa. A mesma será exposta na seção três. E, na seção seguinte, apresentamos breve referencial teórico sobre a ética e a felicidade, conceitos centrais desta pesquisa. Os resultados serão expostos na seção quatro desse artigo.

## **2 ÉTICA E FELICIDADE**

Ética é a parte da filosofia que estuda os motivos das ações humanas, analisando, sobretudo, o fundamento das normas, dos valores e nossas deliberações. No seu amplo sentido, ao conter em si o conceito de moral, também significa as regras que devemos seguir para que a vida humana em sociedade possa ser possível. Quanto à sua aproximação e vinculação com a felicidade, já era destacada por Aristóteles há mais de trezentos anos antes de Cristo. A partir desse extenso legado de reflexões iniciadas na Filosofia já com Sócrates e Platão, reconhece-se a felicidade como caminho para aonde ruma a humanidade em geral. Tal fato é observado em diferentes áreas que têm despertado interesse em compreender os meios e formas de ‘chegarmos lá’. Da Medicina à Economia, passando pelas Ciências Humanas, não há quem não questione a importância da pesquisa de tal conceito. Conceito esse, entendido, às vezes, como meramente sendo uma trilha individual que, costumeiramente, é envolto de neblinas típicas das altitudes almejadas. Mas, caso fosse ele completamente subjetivo, poderia ter dados objetivos como quando apontados pelos estudos da psiquiatria? Para além do sentido subjetivo que remete à palavra felicidade, podemos estabelecer alguns indicativos genéricos para o entendimento da mesma como uma sensação de bem-estar, ou de que a vida vale a pena ser vivida (FREY; STUTZER, 2002; GIANNETTI, 2002; MEHNERT et al., 1990; EASTERLIN, 2005).

Parece simples imaginar que a maioria das pessoas são felizes em um mundo onde os retratos nos dão indicativos de pessoas sorridentes. Mas será que somos felizes? [...] “Segundo a Organização Mundial de Saúde, a depressão era o quarto maior problema de saúde pública do planeta em 2010 e avança para se tornar a segunda causa de invalidez até 2020” (TEIXEIRA, 2012, p. 18).

Tendo em vista a relevância da felicidade “[...] a ONU declarou o dia 20 de março como o Dia Internacional da Felicidade, sendo celebrado pela primeira vez em 2013” (SANTOS, 2015, p. 41). Acerca de todo trabalho alavancado pelos economistas, filósofos e teóricos que se debruçam sobre a temática da felicidade, uma pergunta se faz necessária na presente investigação: “Se é algo sentido do lado de dentro, como pode ser medido de fora? Supostamente, podemos fazer isso pedindo que as pessoas nos digam como se sentem” (HARARI, 2015, p. 386).

Sendo assim, a felicidade pode ser avaliada de forma declaratória e analisada com base em indicadores subjetivos correlacionados objetivamente. Em sintonia com os pressupostos dos valores pessoais sustentados, a problemática da felicidade pesquisada com estudantes do Ensino Médio incorre também em indagações acerca do papel da ética na elevação dos índices de felicidade. Mas, ética e moral poderiam ser distintas num viés mais específico? Para La Taille (2016), a ética e a moral são construções relacionadas, todavia, com distinções imprescindíveis ao entendimento da conduta humana. Na concepção do autor, a moral, na perspectiva psicológica, tende a responder à pergunta “como devo agir?” (ser justo, ser honesto,

ser honrado). Então a moral nos dá os indicativos de juízos, estabelecidos culturalmente, acerca do que é certo ou errado em termos de valores. Já a ética tende a responder perguntas como:

‘Que vida eu quero viver?’ Reconhece-se aqui o clássico tema da ‘vida boa’. E verifica-se também a relação entre ética e a construção de si mesmo, pois a resposta à pergunta ‘que vida eu quero viver?’ implica também responder a essa outra pergunta: ‘Quem eu quero ser?’ (LA TAILLE, p. 32, 2016).

É claro que o autor reconhece que nem toda pergunta ‘por qual vida viver’ é um pressuposto ético, sobretudo, a própria pergunta incorre na formação de julgamentos morais previamente estabelecidos. “Recorro mais uma vez a Ricoeur (1990, p. 202) e assumo a definição que ele propõe: a perspectiva ética é ‘a vida boa, com e para outrem, em instituições justas’” (LA TAILLE, 2016, p. 32). Ainda:

Dessas pessoas que agem moralmente, mesmo em situações problemáticas e conflituosas, podemos dizer que são inspiradas pelo respeito de si: ao respeitar outrem respeitam a si mesmas, e se faltassem com esse respeito, sentiriam vergonha, ou seja, sentir-se-iam pessoas desprezíveis e, logo, não usufruiriam uma ‘vida boa’ (LA TAILLE, 2016, p. 37).

Nesse sentido, os preceitos morais e éticos acabam se conectando aos pilares que possibilitam que um indivíduo possa se sentir feliz, pois, se os valores norteiam um caminho de “como devo agir”, e a ética sustenta “a vida que desejo viver” em relação ao que esperamos individualmente e numa sociedade, a felicidade também está ancorada nessa relação de confiança coletiva. Não apenas Aristóteles (1991) nos falava sobre a proximidade prática entre a ética e a felicidade. Não é à toa que, igualmente nas pesquisas realizadas pelo professor Yves de La Taille (2016) com mais de 5 mil jovens, a maioria deles pensa que deve depositar confiança primeiro na família, em segundo lugar na escola e, por último, nos demais. A ética é importante e decisiva para os níveis de satisfação, apesar de estar supostamente enfraquecida. “A maioria pensa que temos, nos dias de hoje, mais adversários que amigos” (LA TAILLE, 2016, p. 35).

Para Albornoz (2015, p. 228), ainda hoje há uma intensa procura pelas “condições para a felicidade, individual e coletiva”. Dessa forma, a utopia da felicidade é um sonho da própria humanidade. É a busca de se vivenciar com plenitude o sentido da própria existência. Em Portocarrero (2008, p. 176)

encontramos algo similar, ao ser a felicidade elucidada igualmente numa perspectiva ética:

O que nos move pois nesta nossa busca (desejo) de felicidade e de bem-estar? A incapacidade de sofrer sem nos revoltarmos e desejar-mos o bem no lugar do mal, um modo especial de ser com outros que visa o que é vantajoso para todos e para o conjunto: o equilíbrio, a harmonia e não um bem pragmático particular de entre outros.

Assim, compreende-se a importância dos princípios ético-fundadores de espaços que fomentem relações de confiança entre as pessoas como possibilidade do bem viver. O desenvolvimento pessoal passa necessariamente pela construção e revisão de valores e da percepção de um coletivo, onde, muitas vezes, as principais lembranças que ficam são das relações sólidas mutuamente construídas. Como Ferraz, Tavares e Zilberman (2007) nos relatam, de tal vivência de altruísmo e de cooperação, não restam apenas lembranças positivas, mas uma forte correlação entre a ética e a felicidade. Será que em uma pesquisa com estudantes de determinado colégio de Ensino Médio da Serra Gaúcha esse mesmo resultado seria alcançado? A seguir, apresenta-se o método da pesquisa. Os resultados estarão na sequência do mesmo.

### 3 MÉTODO

A felicidade dos alunos de um colégio da cidade de Bento Gonçalves representa o elemento central desta pesquisa. Assume-se que a felicidade é dada pela Satisfação geral com a vida (S), sendo função de oito elementos: situação financeira familiar (Fin), relacionamentos familiares (Fam), bem-estar na escola (Tra), vínculos comunitários e sociais (Com), saúde (Sau), liberdade (Lib) e valores pessoais (Val) e sexo (Sex). Essa descrição pode ser representada em forma matemática como:

$$F = f(\text{Fin}, \text{Fam}, \text{Tra}, \text{Com}, \text{Sau}, \text{Lib}, \text{Val}, \text{Sex}) \quad (1)$$

A função dada (1) tem por base a pesquisa de Layard (2008), que possui as mesmas variáveis. Para testar essa função, criou-se o modelo econométrico, apresentado na equação (2), que estabelece uma relação linear entre F e as variáveis explicativas. Porém, como diversas variáveis da função (1) referem-se a atributos e outras construídas de forma escalonada, não sendo, portanto, uma variável contínua, fez-se necessário a criação de *dummies* nessas situações, conforme pode ser observado na descrição do modelo (2). O modelo foi então estimado por mínimos quadrados ordinários no *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

$$F = \alpha + \beta_1 \mathbf{DFin}_1 + \beta_2 \mathbf{Fin}_2 + \beta_3 \mathbf{DFam}_1 + \beta_4 \mathbf{DFam}_2 + \beta_5 \mathbf{DFam}_3 + \beta_6 \mathbf{Tra}_1 + \beta_7 \mathbf{DTra}_2 + \beta_8 \mathbf{DCom}_1 + \beta_9 \mathbf{DCom}_2 + \beta_{10} \mathbf{DSau}_1 + \beta_{11} \mathbf{DSau}_2 + \beta_{12} \mathbf{DLib}_1 + \beta_{13} \mathbf{Val}_1 + \beta_{14} \mathbf{Val}_2 + \beta_{15} \mathbf{Sex}_1 + \varepsilon \quad (2)$$

Onde:

F = felicidade reportada, com escala entre 1 e 10.

$\alpha$  = Coeficiente linear.

$\beta_i$  = Parâmetros a serem estimados com  $i \in I: [1, 15]$ .

**DFin**<sub>1</sub> = Variável *dummy* criada a partir da variável Fin<sub>1</sub>, em que:

{ 1 se se considera muito ou um pouco mais pobre que os colegas, 0 se se considera relativamente igual, mais rico ou muito mais rico que os colegas }

**Fin**<sub>2</sub> = Nível de satisfação com a situação financeira familiar, medida em escala de 1 a 10.

**DFam**<sub>1</sub> = Variável *dummy* criada a partir da variável Fam<sub>1</sub>, em que:

{ 1 se mora com ambos os pais, 0 caso não more com ambos os pais }

**DFam**<sub>2</sub> = Variável *dummy* criada a partir da variável Fam<sub>2</sub>, em que:

{ 1 se está namorando, 0 caso contrário }

**DFam**<sub>3</sub> = Variável *dummy* criada a partir da variável Fam<sub>3</sub>, em que:

{ 1 possui irmãos, 0 se filho único }

**Tra**<sub>1</sub> = Nível de satisfação com os estudos na escola, medida em escala de 1 a 10.

**DTra**<sub>2</sub> = Variável *dummy* criada a partir da variável Tra<sub>2</sub>, em que:

{ 1 se está preocupado com suas notas e com a possibilidade de reprovar de ano, 0 caso não esteja preocupado }

**DCom**<sub>1</sub> = Variável *dummy* criada a partir da variável Com<sub>1</sub>, em que:

{ 1 se considera a maioria das pessoas confiáveis, 0 o contrário }

**DCom**<sub>2</sub> = Variável *dummy* criada a partir da variável Com<sub>2</sub>, em que:

{ 1 se pertence em alguma organização, instituição etc., 0 se não pertence }

**DSau**<sub>1</sub> = Variável *dummy* criada a partir da variável Sau<sub>1</sub>, em que:

{ 1 se avalia sua saúde como boa ou ótima, 0 se avaliar como ruim ou péssima }

**DSau**<sub>2</sub> = Variável *dummy* criada a partir da variável Sau<sub>2</sub>, em que:

{ 1 se possui algum familiar muito próximo que está com algum problema de saúde grave, 0 caso contrário }

**DLib**<sub>1</sub> = Variável *dummy* criada a partir da variável Lib<sub>1</sub>, em que:

{ 1 possui liberdade para decidir se quer ou não prestar vestibular e qual curso escolher, 0 caso não possua liberdade }

**Val<sub>1</sub>** = Em que medida Deus é importante na vida do aluno, com escala de 1 a 10.

**Val<sub>2</sub>** = Em que medida se preocupa e considera importante que comportamentos e atitudes no dia a dia sejam éticos, com escala de 1 a 10.

**D<sub>Sex</sub><sub>1</sub>** = Variável *dummy* criada a partir da variável Sex<sub>1</sub>, em que:  
{ 1 se feminino, 0 se masculino }

No Apêndice 1 são apresentadas as variáveis explicativas utilizadas neste modelo de regressão, a informação requerida no questionário e a descrição ou escala de respostas.

Tal questionário foi aplicado junto aos estudantes do Ensino Médio integrado, de todas as turmas disponíveis e com todos os alunos que aceitaram participar na última semana de novembro de 2018. Assim, foi constituída a base de dados que é formada pela resposta de 201 estudantes. Entretanto, foram excluídas 15 observações, resultando em 186 linhas. Isso ocorreu porque alguns responderam pela metade ou porque havia diferença na pergunta teste, que era na verdade uma questão retida, a qual servia para verificar se o aluno estava atento ao questionário, de modo que fornecesse a mesma resposta.

#### 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Antes de estimar o modelo proposto, equação (2), fez-se uma avaliação de existência de multicolinearidade através de uma análise de correlação entre as variáveis explicativas, cuja matriz de correlação se encontra no Apêndice 2. Nessa análise verificou-se a inexistência de colinearidade entre as variáveis, de modo que não foi necessário qualquer ação de exclusão.

Em seguida, estimou-se a equação (2), obtendo-se como resultado os dados apresentados na Tabela 1, denominado de Modelo Inicial. Porém, ao avaliar os p-valores dos  $\beta$  estimados, verificou-se que diversas variáveis não foram significativas no modelo. Se elas fossem mantidas na regressão, poder-se-ia estar cometendo um viés de especificação, pois seriam variáveis redundantes. Portanto, foi necessário fazer a regressão, excluindo as não significantes (com p-valor < 0,1), obtendo-se assim o Modelo Final 1, e ainda aquelas com p-valor < 0,05, chegando-se ao Modelo Final 2.

Tabela 1 – Resultados do Modelo de Regressão

Variável	Modelo Inicial		Modelo Final 1		Modelo Final 2	
	Beta	p-valor	Beta	p-valor	Beta	p-valor
Fin1	-0,317	0,279				
Fin2	0,002	0,971				
Fam1	0,496	0,077	0,588	0,028	0,743	0,005
Fam2	0,263	0,329				
Fam3	-0,219	0,466				
Tra1	0,410	0,000	0,422	<0,001	0,465	<0,001
Tra2	-0,394	0,127	-0,452	0,073		
Com1	0,554	0,099				
Com2	0,552	0,033	0,503	0,044	0,501	0,048
Sau1	0,531	0,079	0,579	0,053	0,704	0,019
Sau2	-0,234	0,394				
Lib1	-0,192	0,633				
Val1	0,060	0,136	0,067	0,091		
Val2	0,123	0,069	0,121	0,071	0,129	0,041
Sexo	-0,526	0,051	-0,519	0,045		

O Modelo Final 1 possui apenas uma variável significativa a 1%, que é a Tra<sub>1</sub> (pois tem p-valor<0,001), enquanto que o Modelo Final 2 apresenta resultados mais robustos em termos estatísticos, pois todas as variáveis são estatisticamente significantes a 5%. Ademais, a magnitude do coeficiente de determinação ajustado (R<sup>2</sup> ajustado) encontrado foi de 0,357, ou seja, o Modelo Final 2 explica 35,7% das variações na felicidade reportada pelos estudantes do Ensino Médio do campus Bento Gonçalves.

A partir dos resultados do Modelo Final 2, apresentados na Tabela 1, passa-se à análise detalhada de cada um dos fatores obtidos.

Inicialmente, vale destacar que as pesquisas sobre a felicidade costumam relatar a importância da renda dos indivíduos. Porém, neste estudo, não foi possível constatar que alunos com maior renda familiar (em termos relativos) ou mais satisfeitos com a renda da sua família fossem mais felizes. O mesmo ocorreu com a questão da liberdade para escolhas que impactam seu futuro. Ainda não foi observada diferença no nível de satisfação concernente ao sexo (F/M). Apesar de poder haver diferenças entre as médias obtidas em cada variável, tal diferença não



é estatisticamente significativa, portanto este estudo não fez inferências a respeito. Por outro lado, outros cinco elementos estudados foram estatisticamente significantes, sendo que as médias obtidas em cada variável são apresentadas na Tabela 2:

Tabela 2 – Médias das Variáveis

Variável	Descrição resumida	Felicidade Média	n	%
<b>Fam<sub>1</sub></b>	Não mora com ambos os pais	6,0	61	33%
	Mora com ambos os pais	7,1	125	67%
	<i>Diferença</i>	<b>1,1</b>		
<b>Tra<sub>1</sub></b>	<i>Menos</i> satisfeito com os estudos no colégio (1-5)	5,2	53	28%
	<i>Mais</i> satisfeito com os estudos no colégio (6-10)	7,3	133	72%
	<i>Diferença</i>	<b>2,1</b>		
<b>Com<sub>2</sub></b>	Sem participação comunitária	6,4	111	60%
	Com participação comunitária	7,1	75	40%
	<i>Diferença</i>	<b>0,7</b>		
<b>Sau<sub>1</sub></b>	<i>Razoável ou Ruim</i>	5,9	42	23%
	<i>Boa ou Muito Boa</i>	7,0	144	77%
	<i>Diferença</i>	<b>1,1</b>		
<b>Val<sub>2</sub></b>	<i>Menos</i> preocupado em agir eticamente (1-5)	6,0	10	5%
	<i>Algo</i> preocupado em agir eticamente (6-7)	6,3	32	17%
	<i>Mais</i> preocupado em agir eticamente (8-10)	6,9	141	76%
	<i>Diferença</i>	<b>0,3/0,6</b>		

Em resumo, os resultados são os seguintes:

**Família** – *Mora com ambos os pais (Fam<sub>1</sub>)*: 1 a cada 3 alunos não mora com os pais. E esse fator resulta em uma menor felicidade média (6,0) em comparação com aqueles que moram com ambos (7,1). Sabe-se que, na atualidade, há novos arranjos familiares. Entretanto, esta pesquisa não tem por objetivo adentrar ou discutir tal matéria. Sugere-se que tal análise seja feita por pesquisas futuras, onde se pode buscar avaliações também qualitativas. De todo modo, os dados demonstram o fator relevante que é a família. Talvez, famílias monoparentais sejam resultado de desestrutura familiar ou separação, evento costumeiramente traumático para criança ou adolescente, ou outras situações nem sempre favoráveis, o que pode explicar, em parte, tal diferença entre as felicidades médias reportadas.

**Trabalho** – *Está mais satisfeito com os estudos no seu colégio (Tra<sub>1</sub>)*: 133 (72%) dos estudantes estão satisfeitos com seus estudos. Mas é relevante o fato de que 53

(28%) não estão, pois é uma quantidade relativamente alta. Nos extremos, 4 (2%) estudantes se disseram completamente insatisfeitos enquanto apenas 6 (3%) se disseram completamente satisfeitos. Esse resultado também dá margem para novas pesquisas que poderiam buscar compreender o motivo desses resultados. Por exemplo, não é possível saber exatamente se a insatisfação é com a instituição, com o seu desempenho nos estudos, com suas relações interpessoais, com os professores, etc. Mas é fato que o estudante estar feliz com o seu “trabalho” (que é estudar) – aspecto esse que, sem dúvida, possui múltiplas facetas –, é importante para a felicidade dele ou dela como um todo, pois a diferença na média de felicidade foi de 2,1, a maior encontrada. Ademais, essa é a única variável que consta como estatisticamente significativa a 1% em todos os modelos (Inicial, Final 1 e Final 2) apresentados na Tabela 1.

**Comunidade** – *Pertence e participa em alguma atividade comunitária (Com<sub>2</sub>)*: Observa-se que a maioria dos discentes (111 ou 60%) não participa de qualquer instituição da comunidade, como organizações ou associações. Porém, aqueles que participam (75 ou 40%) são mais felizes, sendo a diferença entre as médias de 0,7. Possivelmente, o envolvimento em tais atividades, além de contribuir para dar significado às suas ações, propiciam amizades e relacionamentos interpessoais que contribuem para um aumento da felicidade. Ainda assim, algumas dúvidas podem permanecer: será que os estudantes são mais felizes porque participam de algo na sociedade ou será que participam justamente por serem mais felizes?

**Saúde** – *Está com a saúde boa ou muito boa (Sau)*: Quem relatou estar em uma boa condição de saúde era, em média, 1,1 mais feliz. Entretanto, apenas 13 (7%) dos estudantes disse estar com uma situação razoável ou ruim. De todo modo, pelo fato de a variável ser estatisticamente significativa, observa-se que esse é um aspecto importante e estar em tal condição impacta diretamente a felicidade.

**Valores** – *Preocupa-se em agir com ética, correntezça e justiça (Val)*: Trata-se de um fator de destaque e um resultado marcante ao constatar-se que agir eticamente, a partir dos resultados encontrados, seja um determinante da felicidade. Também é impactante notar que a maioria dos discentes (173 ou 93%) preocupa-se com suas ações (notas de 6-10). Além disso, ao abrir tais dados, conforme se observa na Tabela 2, é possível averiguar que a felicidade dos estudantes tende a aumentar, em termos médios, quando aumenta a observância e o cuidado com o comportamento ético.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou a felicidade média de estudantes de um colégio de Ensino Médio. Foram 201 entrevistados. A coleta de dados ocorreu a partir de um formulário aplicado em sala de aula (apêndice 1) em todas as turmas daquela escola, naquela etapa de ensino. E analisou os mesmos a partir de oito

categorias: 1) Quanto a situação financeira; 2) Quanto os relacionamentos familiares; 3) Quanto o trabalho; 4) Quanto a comunidade e amigos; 5) Quanto a saúde; 6) Quanto a liberdade pessoal; 7) Quanto os valores pessoais; e, 8) Quanto as características sociodemográficas.

A partir do critério de maior ou menor satisfação pessoal dos entrevistados, utilizando-se uma metodologia de análise de dados quantitativos, chegou-se a diferentes médias daquelas variáveis. Os dados estatísticos dos resultados dos entrevistados mais felizes estiveram relacionados a cinco categorias.

Em primeiro lugar, aos que alegaram estar alcançando com êxito o objetivo de terem boas notas escolares. Em segundo lugar, a segunda maior correlação entre as categorias de análise e a felicidade, esteve empatada entre as variáveis dos relacionamentos familiares e o envolvimento comunitário. Estudantes cujo núcleo familiar era formado pelos seus progenitores evidenciaram maiores níveis de satisfação. O fato de eles residirem com ambos progenitores, apontou forte fator relevante da família à felicidade dos mesmos. E o fato de eles participarem de alguma atividade comunitária também evidenciou maiores índices de satisfação plena. A sociabilidade distancia o sentimento de solidão. Ela aumenta o sentimento de importância ao grupo, oportunizando mais amigos e significados às suas ações.

Em terceiro lugar, a boa saúde dos estudantes foi apontada como motivo de felicidade entre os pesquisados mais felizes. Em quarto lugar, o agir com valores éticos foi outra categoria de positivas análises de maior alcance da felicidade por parte dos discentes. A vivência ética não foi o fator com maior correlação estatística dessa pesquisa. Entretanto, evidencia que quanto mais os estudantes são altruístas, pensam no outro e não apenas em si mesmos, podem ser mais felizes. Esse não é um dado novo. Aristóteles (1991) já associava ética à felicidade. Contudo, por meio de intuições filosóficas e não por pesquisas quantitativas. Nessa contemporaneidade, Layard (2008), Helliwell e Putnam (2004), Ferraz, Tavares e Zilberman (2007) igualmente demonstraram a vinculação entre aqueles conceitos. Por meio da análise de mais de duas centenas de questionários aplicados e analisados quantitativamente, aqui também se demonstrou que fazer o bem traz benefícios em prol do próprio bem-estar individual.

Por fim, a análise de dados das categorias referentes às condições financeiras dos estudantes, ou a da sensação de liberdade, ou a sociodemografia dos mesmos, não apontaram nenhuma forte correlação estatística. Considera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa possam ser de grande relevância na avaliação, condução e criação de novas práticas e políticas pedagógicas de estudantes de Ensino Médio. Saber identificar motivos causadores de sensações de maior bem-estar entre os estudantes pode ajudar a direcionar olhares dos docentes, pedagogos e gestores educacionais para o que também possa interferir na aprendizagem dos mesmos. Estudantes mais felizes aprendem mais? Quais as reais implicações da felicidade na aprendizagem dos estudantes? Essa discussão abre espaço para que

outras pesquisas futuras possam ser desenvolvidas com a mesma metodologia aqui aplicada. Entretanto, significativos resultados, no campo das Ciências Humanas, foram aqui já apresentados. Demonstramos estatisticamente que a vivência de valores éticos podem ser benéficos a plena satisfação pessoal dos estudantes secundaristas.

## REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana Guerra. Ernst Bloch e a Felicidade Prometida. *Revista espaço livre*, v.10, n. 19, 2015.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- CLARK, Andrew E.; DIENER, Ed; GEORGELLIS, Yannis; LUCAS, Richard E. Lags and Leads in Life Satisfaction: A Test of the Baseline Hypothesis. *The Economic Journal*, v. 118, n. 529, p. F222-F243, 2008.
- DOLAN, Paul; PEASGOOD, Tessa; WHITE, Mathew. Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology*, v. 29, n. 1, p. 94-122, 2008.
- EASTERLIN, Richard Ainley. Building a Better Theory of Well-Being. In: BRUNI, Luigino; PORTA, Pier Luigi (Eds.). *Economics & Happiness: framing the analysis*. New York: Oxford University Press, 2005.
- EASTERLIN, Richard Ainley. Explaining happiness. *PNAS 2003*. National Academy of Sciences, v. 100, n. 19, p. 11176-11183, set. 2003.
- FERRAZ, Renata Barboza; TAVARES, Hermano; ZILBERMAN, Monica. Felicidade: uma revisão. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 34, p. 234-242, 2007.
- FREY, Bruno S.; STUTZER, Alois. *Happiness & Economics: How the economy and institutions affect human well-being*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2002.
- GARDNER, Jonathan; OSWALD, Andrew J. *Is it Money or Marriage that Keeps People Alive?* Mimeo, Warwick University, 2002.
- GIANNETTI, Eduardo. *Felicidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: Uma Breve História da Humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- HELLIWELL, John F.; PUTNAM, Robert D. The social context of well-being. *Phil Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, v. 359, n. 1449, p. 1435-1446, set. 2004.
- KASSER, Tim. *The High Price of Materialism*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2002.
- LA TAILLE, Y. Moral e ética no mundo contemporâneo. *Revista USP*, n. 110, p. 29-42, 2017.
- LAYARD, Richard. *Felicidade: Lições de uma nova ciência*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

- MEHNERT, T. et al. Correlates of life satisfaction in those with disabling conditions. *Rehabilitation Psychology*, v. 35, n.1, p. 3-17, 1990.
- PORTOCARREIRO, Maria Luisa. *Ética, saúde e bem-estar*. Coimbra: Revista Filosófica de Coimbra. Coimbra, 2008.
- SANTOS, Anabela Sousa. *Determinantes da felicidade e a Influência das dimensões socioculturais*. Um estudo multicultural. Tese. Lisboa: Departamento de Ciências Económicas, Empresariais e Tecnológicas. 2015.
- TEIXEIRA, Alexandre. *Felicidade S.A.: por que a satisfação com o trabalho é a utopia possível para o século 21*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2012.
- VEENHOVEN, Ruut. Freedom and happiness: a comparative study in 44 nations in the early 1990's. In: DIENER, E; SUH, E.M. (Eds.). *Culture and Subjective Wellbeing*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.
- WAITE, Linda J. Does Marriage Matter? *Demography*, v. 32, n. 4, p. 483-507, nov. 1995.

## APÊNDICE 1 – VARIÁVEIS UTILIZADAS NO MODELO

Tabela 3 – Variáveis Utilizadas no Modelo

F	Em geral, em que medida você está satisfeito ou insatisfeito com sua vida ultimamente? Use essa escala em que 1 quer dizer “completamente insatisfeito” e 10 quer dizer “completamente satisfeito”, em que ponto você colocaria sua satisfação com a vida?	Completamente Insatisfeito	Completamente Satisfeito	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
FIN <sub>1</sub>	Ao comparar a renda e a riqueza da sua família em relação à média das famílias dos seus colegas, você se considera:	<input type="checkbox"/> Muito mais pobre <input type="checkbox"/> Um pouco mais pobre <input type="checkbox"/> Relativamente parecido <input type="checkbox"/> Mais rico <input type="checkbox"/> Muito mais rico												
FIN <sub>2</sub>	Em que medida você está satisfeito com a situação da renda de sua família? Use essa escala em que 1 quer dizer “completamente insatisfeito” e 10 quer dizer “completamente satisfeito”.	Completamente Insatisfeito	Completamente Satisfeito	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
FAM <sub>1</sub>	Você mora junto com a sua mãe e também o seu pai?	<input type="checkbox"/> Sim, moro junto com ambos (pai e mãe) <input type="checkbox"/> Não, não moro com ambos, apenas com um deles, ou com outros familiares, ou sozinho												
FAM <sub>2</sub>	Você está em algum relacionamento amoroso (em um namoro, por exemplo)?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não												
FAM <sub>3</sub>	Você possui irmãos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não												
TRA <sub>1</sub>	Em geral, em que medida você está satisfeito ou insatisfeito com seus estudos ultimamente? Use essa escala em que 1 quer dizer “completamente insatisfeito” e 10 quer dizer “completamente satisfeito”, em que	Completamente Insatisfeito	Completamente Satisfeito	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					

ponto você colocaria sua satisfação com seus estudos e com o colégio? <sup>3</sup>

---

TRA<sub>2</sub> Você está preocupado com suas notas e com a possibilidade de reprovar de ano?  Sim, estou preocupado  
 Não, não estou preocupado

---

Continua

Continuação

---

COM<sub>1</sub> De modo geral, você diria que pode confiar na maioria das pessoas ou precisa ser muito cuidadoso com elas?  A maioria das pessoas são de confiança  
 Não, É preciso ser muito cuidadoso

---

COM<sub>2</sub> Você pertence e participa em alguma organização/ associação/ instituição estudantil, esportiva, recreativa, religiosa, artística ou partidária?  Pertenço, e participo  
 Pertenço, mas não participo  
 Não pertenço

---

SAU<sub>1</sub> Em geral, como está sua saúde?  Boa ou Muito boa  
 Razoável ou Ruim

---

SAU<sub>2</sub> Você possui algum familiar muito próximo que está com algum problema de saúde grave?  Sim  
 Não

---

TRA<sub>1</sub> Em geral, em que medida você está satisfeito ou insatisfeito com seus estudos ultimamente? Use essa escala em que 1 quer dizer “completamente insatisfeito” e 10 quer dizer “completamente satisfeito”, em que

Completamente Insatisfeito										Completamente Satisfeito		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			

---

<sup>3</sup> Esta pergunta está aqui alterada, pois no original constava o nome do colégio do estudante.

ponto você colocaria sua satisfação com seus estudos e com o colégio?<sup>4</sup>

---

LIB <sub>1</sub>	Junto a sua família, você possui liberdade para decidir se quer ou não prestar vestibular e qual curso escolher de acordo com seus gostos e aptidões?	<input type="checkbox"/> Sim, tenho liberdade <input type="checkbox"/> Não, não tenho liberdade ou sou forte influenciado e pressionado pela minha família
------------------	---	---

---

VAL	Em que medida Deus é importante em sua vida? Use essa escala para indicar 10 significa “muito importante” e 1 significa “nada importante”.	Completamente Insatisfeito	Completamente Satisfeito										
		<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				

---

VAL <sub>2</sub>	Em que medida você se preocupa e considera importante que seus comportamentos e atitudes no dia a dia sejam éticas, corretas e justas? Use essa escala para indicar 10 significa “muito importante” e 1 significa “nada importante”.	Completamente Insatisfeito	Completamente Satisfeito										
		<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				

---

SEX <sub>1</sub>	Sexo.	<input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M
------------------	-------	--

---

*qual<sup>5</sup>* Em uma ou em poucas palavras, o que é felicidade para você?

---

<sup>4</sup> Esta pergunta está aqui alterada, pois no original constava o nome do colégio do estudante.

<sup>5</sup> Os resultados da pergunta qualitativa não foram utilizados nessa pesquisa



## APÊNDICE 2 – TESTE DE MULTICOLINEARIDADE

Tabela 4 – Teste de Multicolinearidade

Correlação	S	Fin1	Fin2	Fam1	Fam2	Fam3	Tra1	Tra2	Com1	Com2	Sau1	Sau2	Lib1	Val1	Val2	Sexo
S	1,00															
Fin1	-0,13	1,00														
Fin2	0,23	-0,23	1,00													
Fam1	0,24	-0,20	0,31	1,00												
Fam2	0,05	0,09	-0,02	-0,02	1,00											
Fam3	-0,05	0,04	0,02	-0,03	0,12	1,00										
Tra1	0,52	-0,11	0,20	0,09	-0,01	-0,02	1,00									
Tra2	-0,24	0,08	-0,10	-0,15	-0,05	0,10	-0,21	1,00								
Com1	0,17	0,09	0,10	0,07	-0,04	0,07	0,10	0,01	1,00							
Com2	0,17	0,09	0,13	0,06	0,09	0,09	0,09	-0,02	0,01	1,00						
Sau1	0,23	0,01	0,13	0,12	0,00	-0,05	0,13	-0,07	0,10	-0,05	1,00					
Sau2	-0,10	-0,01	-0,11	-0,06	0,15	0,06	-0,09	0,11	-0,08	0,12	-0,09	1,00				
Lib1	0,00	-0,02	0,01	-0,06	-0,05	-0,07	0,11	0,09	-0,03	0,00	0,02	0,04	1,00			
Val1	0,26	-0,04	0,10	0,15	0,10	-0,13	0,21	-0,02	0,00	0,03	0,15	-0,03	-0,04	1,00		
Val2	0,20	0,03	0,07	0,07	0,09	-0,05	0,10	-0,11	0,04	0,01	0,09	0,04	0,02	0,32	1,00	
Sexo	-0,11	0,10	-0,19	-0,08	0,16	-0,13	-0,03	-0,01	-0,09	0,01	-0,09	0,02	-0,05	0,15	0,25	1,00

# CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE LUDWIK FLECK PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO

*Jonathan Henriques do Amaral*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo visa a apresentar contribuições epistemológicas de Ludwik Fleck (1896-1961) para a análise de processos de produção de conhecimento em Educação. Para tanto, o trabalho analisa, com base no pensamento de Fleck, o emergente campo de interlocuções entre Educação e Neurociências, a partir do qual é possível perceber algumas características fundamentais da pesquisa educacional, como o hibridismo (i.e., o embasamento em contribuições teórico-metodológicas de distintas áreas do conhecimento, sobretudo das Ciências Humanas e Sociais) e a interseção de conhecimentos de origens diversas, práticas e políticas. Ademais, como será argumentado a seguir, os diálogos entre Educação e Neurociências têm fomentado novas interpretações para perspectivas teóricas tradicionalmente influentes no campo educacional, como a epistemologia genética, de Jean Piaget – o que, de acordo com o pensamento de Fleck, tem possibilitado mudanças em estilos de pensamento da Educação.

O trabalho inicia apresentando uma breve biografia de Fleck, seguida pelos elementos basilares de sua compreensão acerca do conhecimento científico. Posteriormente, é apresentada a metodologia levada a cabo para a obtenção dos dados aqui analisados. A terceira seção procede a uma análise, à luz do pensamento de Fleck, de alguns aspectos presentes nas interlocuções entre Neurociências e Educação – a partir dos quais é possível inferir conclusões mais gerais para a última área. Ao longo da análise, a discussão conceitual sobre o pensamento de Fleck é aprofundada: o material empírico é discutido *a partir* de concepções do autor, tendo em vista que o objetivo deste trabalho é apresentar a funcionalidade da obra de Fleck para a compreensão de processos que caracterizam a pesquisa em Educação. Por fim, as conclusões retomam os argumentos defendidos neste artigo.

## LUDWIK FLECK: ASPECTOS DE SUA ABORDAGEM ACERCA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

O médico e microbiologista polonês Ludwik Fleck (1896-1961) foi um pioneiro na análise sociológica da ciência. Sua principal obra sobre o tema – *Gênese e desenvolvimento de um fato científico* – foi publicada em 1935, embora não tenha recebido o devido reconhecimento na época. Afora esse livro, Fleck publicou mais alguns artigos esparsos que têm como foco de análise a produção de conhecimento científico, além de quase duas centenas de trabalhos ligados à ciência médica.

A obra do polonês passou a ser difundida tardiamente. O reconhecimento que Thomas Kuhn lhe prestou no prefácio de *A estrutura das revoluções científicas* (cf. KUHN, 1998), quase três décadas após a publicação de *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*, foi fator de grande importância para que a obra de Fleck passasse a se tornar conhecida; assim, o autor passou a exercer influência em análises filosóficas e sociológicas sobre o conhecimento científico. Para Löwy (2012), Fleck desenvolveu em sua época argumentos que, décadas mais tarde, se tornaram centrais para o campo dos Estudos Sociais da Ciência, como a concepção de que a produção de conhecimento científico é um processo fundamentalmente coletivo, em vez de ser o resultado da atividade isolada de “gênios”; de que a análise da produção de conhecimento deve ser menos prescritiva do que descritiva; e de que não se podem separar os objetos e fenômenos estudados pelos cientistas dos métodos e tecnologias utilizados para tanto.

Condé (2012) enumera algumas razões para Fleck não ter sido devidamente reconhecido em sua época, a saber: o fato de ele não estar inserido em um coletivo profissional de filósofos, historiadores e sociólogos da ciência, uma vez que ele era médico e microbiologista; a dificuldade de acesso às línguas em que escreveu (polonês e alemão); problemas políticos acarretados pela Segunda Guerra Mundial (Fleck era judeu). Ademais, Fleck se contrapôs com veemência aos pensadores do Círculo de Viena, de onde emergia o pensamento epistemológico dominante no contexto histórico e social em que o autor viveu.

Uma das noções fundamentais presentes na obra de Fleck é a de *estilo de pensamento – grosso modo*, uma predisposição intelectual para perceber o mundo de determinada forma e para processar o que é percebido, com base em certos pressupostos. O estilo de pensamento está sempre vinculado a um contexto histórico e social específico e diz respeito não apenas ao modo como o conhecimento é produzido mas também ao que pode, efetivamente, ser conhecido – o que é passível de se tornar objeto de estudo em dada época e lugar. O conjunto de pessoas que compartilham um estilo de pensamento é denominado por Fleck de *coletivo de pensamento*. Esse coletivo, por sua vez, é composto pelo *círculo esotérico* – formado por pesquisadores especialistas em uma área, que produzem conhecimento a partir de determinada perspectiva – e pelo *círculo exotérico* – conjunto de leigos em determinada área que se apropria de estilos de pensamento de outra. O processo pelo qual estilos de pensamento se disseminam por áreas diferentes da sua de origem é denominado pelo autor de *tráfego de estilos de pensamento*.

Logo, um estilo de pensamento não é algo restrito ao universo acadêmico: ele pode circular pela sociedade e levar as pessoas, de maneira mais geral, a conceber o mundo de determinada forma (FLECK, 2010)<sup>1</sup>.

Para Fleck (1986a; 1986c; 2010), estilos de pensamento distintos produzem linguagens distintas, as quais, por sua vez, levam à constituição de fatos distintos sobre o mundo. Os problemas que um coletivo de pensamento considera relevantes, os princípios que devem ser observados na produção de conhecimento, as formas de legitimação de um saber podem ser considerados como arbitrários ou errôneos por outro coletivo – o que implica problemas de tradução e dificuldades de entendimento para pesquisadores alheios a determinado estilo. Contudo, na perspectiva de Fleck, não se trata de afirmar que um coletivo esteja “certo” e o outro esteja “errado”, pois cada um deles constitui seus fatos de formas diversas; seus respectivos estilos de pensamento permitem *ver* certas coisas, em detrimento de outras. O autor estabelece uma distinção entre o ato de *olhar* (ação de contemplar, de fixar os olhos em algo) e o ato de *ver* (processo que envolve a percepção, a atribuição de sentidos ao objeto que se contempla, com base em um estilo de pensamento que permita a elaboração de significados sobre o mundo). Logo, para ver, primeiramente é preciso *saber*, ou seja, estar inserido em um coletivo de pensamento: segundo o autor, “nós olhamos com nossos próprios olhos, mas vemos com os olhos de um coletivo” (FLECK, 1986c, p. 134) [tradução livre]. Isso pressupõe um processo de aprendizado, por meio do qual se é educado a ver de acordo com um estilo de pensamento. Essa constatação se aplica tanto às observações cotidianas quanto às observações científicas; nas palavras do autor, “todos nós temos de aprender a ver as formas mais ou menos complexas de nosso mundo” (FLECK, 1986c, p. 130) [tradução livre].

Fleck (1986b) também entende que não existe uma única forma de ciência, mas várias, as quais muitas vezes apresentam divergências, não tendo conexões umas com as outras. Para o autor, o que existe é um conjunto de crenças e tendências que pode ser compartilhado por diferentes áreas do conhecimento (e.g., o ideal de uma “verdade” a ser buscada pelo cientista). Assim, “ciência” é um termo tão genérico quanto a palavra “arte”, a qual se refere a formas de manifestação bastante diferentes, com conteúdos muito distintos (FLECK, 1986b).

Tendo em vista que o autor enfatiza o caráter fundamentalmente histórico e social do conhecimento científico, os estilos de pensamento não se mantêm intactos ao longo do tempo. Um dos fenômenos abordados por Fleck consiste na

---

<sup>1</sup> De fato, Fleck (2010) argumenta que um estilo de pensamento se constitui sempre que existe um processo coletivo de produção e troca de ideias, em qualquer domínio da atividade humana, como a religião, a arte e a política. Contudo, o foco do autor são os estilos de pensamento que se desenvolvem na produção de conhecimento científico, e é essa acepção do termo que interessa neste artigo.

mutação de estilos, por meio do tráfego intercoletivo de pensamentos (i.e., via disseminação de estilos de pensamento entre coletivos diferentes). A partir do contato com ideias formuladas por outros coletivos, um estilo de pensamento pode passar por mudanças graduais, agregando novas concepções de mundo; é esse o processo por meio do qual a ciência se modifica. Nesse tráfego de conhecimentos, o sentido original de uma ideia é passível de transformação, pois os coletivos podem compreendê-la de maneira peculiar, atribuindo-lhe novos significados (FLECK, 2010). Portanto, a despeito de possíveis similaridades entre o pensamento de Kuhn e Fleck, há diferenças entre a abordagem dos dois autores, e uma dessas diferenças se refere aos processos por meio dos quais o conhecimento científico se transforma. Para Kuhn, a ciência se modifica por meio de “revoluções científicas”, que implicam rupturas radicais com “paradigmas” antecessores (cf. KUHN, 1998). Já para Fleck, as mudanças em estilos de pensamento ocorrem a partir do tráfego de ideias entre diferentes estilos. Esse tráfego pode ocorrer de diversas formas, ocasionando mutações que são paulatinas, e não radicais.

Para Fleck, a produção de conhecimento científico é uma atividade que carrega marcas da cultura, da sociedade e do período histórico em que se desenvolve. Trata-se de uma produção humana como qualquer outra, regida por regras arbitrárias formuladas por cada coletivo de pensamento, além de ser passível de transformações ao longo do tempo. Logo, a obra do autor tem caráter fundamentalmente sociológico, embora não deva ser lida como vinculada a uma escola sociológica específica: o médico polonês desenvolveu suas análises desde “o interior” da ciência, ou seja, ele próprio estava implicado com a produção de conhecimento científico, embora tomasse sua atuação científica como objeto de estudo (FEHR, 2012).

O pensamento de Fleck mostra-se pertinente para a análise e interpretação dos processos de produção de conhecimento em Educação, uma vez que essa área se caracteriza pela coexistência e, por vezes, pela sobreposição de conhecimentos oriundos de campos científicos distintos, tais como a Filosofia, a História, a Psicologia e a Sociologia. Pensadores de grande influência no campo educacional, como Jean Piaget e Pierre Bourdieu, eram oriundos de outras disciplinas científicas que não a Educação, conquanto sejam referências fundamentais para a pesquisa desenvolvida nessa área – o que aponta para a ampla circulação de estilos de pensamento a qual caracteriza o campo educacional. Além disso, a Educação é uma área em que saberes científicos são colocados em diálogo com práticas pedagógicas, políticas educativas e conhecimentos formulados em outros contextos que não o acadêmico – o que permite afirmar que ela é uma disciplina essencialmente híbrida, polimorfa (PLAISANCE; VERGNAUD, 2003; CANÁRIO, 2005; CHARLOT, 2006). A partir de Fleck, é possível dizer, pois, que a Educação se caracteriza pelo amálgama de estilos de pensamento de origens e fundamentações diversas, os quais podem se contrapor ou se interpenetrar.

Recentemente, sobretudo a partir do início do século XXI, têm sido empreendidas tentativas de diálogo entre a Educação e as Neurociências<sup>2</sup>. Neste artigo, com base no pensamento de Fleck, é defendido o argumento de que i) esses diálogos devem ser compreendidos como um fenômeno característico do contexto histórico e social contemporâneo, no qual tem havido o expressivo desenvolvimento das pesquisas neurocientíficas e a consequente disseminação dos estilos de pensamento da área para além do círculo *esotérico* dos neurocientistas e ii) o contato com as Neurociências tem possibilitado mutações em estilos de pensamento educacionais, como as teorizações baseadas em Piaget, as quais têm sido submetidas a novas interpretações à luz do referencial neurocientífico.

## **METODOLOGIA**

O artigo se baseia em dados empíricos gerados a partir de duas estratégias metodológicas diferentes: a análise de trabalhos acadêmicos e a realização de entrevistas com pesquisadores envolvidos com as interlocuções entre Neurociências e Educação. No que tange à primeira estratégia, foi realizado um levantamento no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil)<sup>3</sup>, por meio das seguintes palavras-chave: *Neuroeducação*; *Neuroeducación*; *Neuroeducation*; *Neurociências e Educação*; *Neurociencias y Educación* e *Neurosciences and Education* (levando em conta os idiomas de domínio do autor do trabalho). Para delimitar a procura, foram considerados apenas os artigos acadêmicos, dissertações e teses (trabalhos avaliados por pares), deixando-se de lado atas de congresso, resenhas e artigos de jornais e revistas não científicas.

Após leitura do resumo e das palavras-chave de cada um dos trabalhos resgatados, foram excluídos as duplicatas e os materiais que não tratassem da relação entre Neurociências e Educação. Quanto a isso, convém esclarecer que os descritores permitiram recuperar inúmeros trabalhos que não guardavam relação alguma com o propósito deste estudo, mas nos quais apareciam, de forma dispersa e descontextualizada (e.g., no nome da unidade de atuação profissional do autor de algum texto ou no título de algum periódico), alguma das palavras-chave utilizadas

---

<sup>2</sup> As Neurociências constituem uma área interdisciplinar, formada por distintas abordagens e tendências teóricas (i.e., por diferentes estilos de pensamento). Os objetos de pesquisa desse campo também são diversos, embora todos mantenham relação com o estudo do sistema nervoso.

<sup>3</sup> O acervo do Portal conta com mais de 45 mil títulos com texto completo, além de enciclopédias, obras de referência, manuais técnicos, dentre outros materiais bibliográficos (informação disponível em [http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102](http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102). Acesso em 28 de maio de 2021).

na busca. Desse modo, foi composta uma amostra de 93 trabalhos, incluindo 91 artigos científicos, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, publicados entre 1973 e 2014<sup>4</sup>. O fechamento da amostra ocorreu a partir da saturação das informações, isto é, quando não foram mais encontradas informações inéditas ou relevantes para os propósitos do artigo. O idioma predominante nos materiais selecionados é o inglês: 61 trabalhos analisados foram publicados nesse idioma, enquanto 20 foram publicados em espanhol e 12 em língua portuguesa. O volume de publicações começa a aumentar a partir do ano de 2009: dos 93 trabalhos analisados, 79 foram publicados a partir desse ano.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas, ao longo do ano de 2015, com sete pesquisadores da área, que atuam nos estados brasileiros do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Essa amostra foi definida a partir da constatação de que há pesquisadores oriundos de diversas áreas envolvidos com as articulações entre Neurociências e Educação; assim, a intenção foi contemplar essa diversidade de formações<sup>5</sup>. O objetivo das entrevistas foi conhecer as razões que levaram os pesquisadores a se envolver com as interlocuções aqui em questão; os trabalhos (de ensino, pesquisa e extensão) que eles têm desenvolvido; e seus posicionamentos a respeito não só da produção de conhecimento na interface entre Educação e Neurociências mas também das contendas entre Ciências Biológicas e Ciências Humanas. Dentre os entrevistados, há pesquisadores com graduação em Biologia, Educação Física, Farmácia, Filosofia, Física e Medicina, com pós-graduação nas áreas de Ciências Biológicas, Educação, Medicina e Psicologia. Desses sete pesquisadores, seis possuem título de doutor e uma possui título de mestre. Para evitar a identificação dos entrevistados, eles serão referidos com o código “P” (pesquisador), seguido pela ordem de realização das entrevistas. Assim, por exemplo, o código “P1” se refere ao primeiro pesquisador entrevistado.

## **O “SÉCULO DO CÉREBRO” E O TRÁFEGO DE ESTILOS DE PENSAMENTO ENTRE EDUCAÇÃO E NEUROCIÊNCIAS**

---

<sup>4</sup> A busca de trabalhos foi feita em diferentes momentos, entre os meses de julho de 2014 e janeiro de 2015. Após esse período, foram realizadas outras pesquisas, a partir das quais foi constatado um aumento significativo na produção de materiais: apenas em 2014 foram publicados mais de 30 trabalhos, os quais só puderam ser resgatados pelo Portal de Periódicos a partir de meados de 2015. Entretanto, esses trabalhos não foram analisados neste estudo, uma vez que já havia sido constituída uma amostra expressiva de materiais, além de terem sido feitas entrevistas com pesquisadores da área – o que resultou em um grande volume de informações a serem tratadas.

<sup>5</sup> Ao todo, foram convidados dez profissionais, dos quais dois não responderam ao convite e uma, em um primeiro momento, aceitou participar da entrevista, mas posteriormente não respondeu aos *e-mails* do autor do trabalho.

Como consequência do expressivo desenvolvimento das Neurociências, o contexto histórico e social contemporâneo tem sido denominado de “século do cérebro”, assim como a década de 1990 fora proclamada pelo governo norte-americano como a “década do cérebro”. Essas designações não consistem em mera formalidade: mais do que isso, elas demonstram que o cérebro se tornou um dos principais ícones da cultura contemporânea, o qual tem se manifestado nas artes, nas diferentes áreas do conhecimento, nos meios de comunicação, na medicina, nos tribunais de justiça, para citar apenas alguns exemplos (VIDAL; ORTEGA, 2011; ROSE; ABI-RACHED, 2013).

Estilos de pensamento neurocientíficos têm se expandido pela cultura de massas, nos mais diversos espaços – de produções cinematográficas a desfiles de escolas de samba, de revistas de divulgação científica a peças publicitárias, de livros infantis a programas de televisão (cf. AZIZE, 2010). No entanto, esse fenômeno de expansão tem ocorrido não só entre o público “leigo” mas também no próprio meio acadêmico, adentrando o território de disciplinas científicas que, em princípio, não teriam relação com as Neurociências. Assim, áreas do conhecimento tão diversas quanto o Direito, a Economia, a Psicanálise e a Educação, dentre outras, têm empreendido esforços no sentido de dialogar com explicações e teorias neurocientíficas (ROSE; ABI-RACHED, 2013). Fazendo jus à perspectiva de Fleck, essas tentativas de diálogo não podem ser compreendidas adequadamente sem que se leve em conta o contexto do qual elas emergem – nesse caso, o “século do cérebro”. Em outras palavras, o surgimento dessas áreas híbridas constitui um fenômeno expressivo do atual momento histórico e social – contribuindo, em contrapartida, para reforçá-lo.

No que se refere às interlocuções entre Educação e Neurociências, termos diferentes têm sido utilizados para designá-las, podendo variar de acordo com o idioma. Em língua portuguesa, as mais frequentes são *Neuroeducação* ou simplesmente *Neurociência(s)* e *Educação*. Em espanhol, além das expressões 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*.

Essa área emergente sugere que os processos de ensino-aprendizagem podem ser aprimorados a partir do conhecimento das bases neurobiológicas da aprendizagem humana. A 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, dentre outros componentes do trabalho educativo (ZARO *et al.*, 2010).

A partir da análise dos trabalhos selecionados e das entrevistas realizadas, foi possível constatar que a constituição dessa área é bastante recente: embora já houvesse esforços no sentido de articular Neurociências e Educação antes do início



do século XXI, é sobretudo a partir dos últimos dez anos que vem se intensificando o diálogo entre os dois campos. Todavia, há mais fenômenos que demonstram que a promoção desse diálogo é um processo contemporâneo, característico do “século do cérebro”. A partir de 2011, por exemplo, passou a ser realizada a *Latin American School for Education, Cognitive and Neural Sciences* (LASchool) – escola de altos estudos que vem sendo promovida anualmente em diversos países da América Latina, reunindo pesquisadores de todo o mundo interessados em articular Educação e Neurociências. Os participantes do curso trabalham em conjunto por duas semanas, analisando ideias e achados científicos que possam ser relevantes tanto para educadores quanto para cientistas. O evento é financiado pela fundação norte-americana *James S. McDonnell*, que custeia as despesas de todos os participantes<sup>6</sup>. Outro exemplo é a constituição da *International Mind, Brain and Education Society* (IMBES), que desde 2004 tem se dedicado a fomentar o diálogo entre Ciências Cognitivas e do Desenvolvimento, Biologia e Educação. A sociedade realizou conferências em 2007, 2009, 2011, 2014, 2016 e 2018, nos Estados Unidos e Canadá, e edita, desde 2007, a revista *Mind, Brain and Education*<sup>7</sup>.

Apesar de estarem mais desenvolvidas em países de língua inglesa, as interlocuções entre Neurociências e Educação também estão ganhando fôlego em países como o Brasil. Cursos de graduação em Pedagogia, por exemplo, paulatinamente vêm incluindo conteúdos neurocientíficos em suas grades curriculares, conforme mostram Grossi, Lopes e Couto (2014). No ano de 2012, os autores analisaram as matrizes curriculares de 352 cursos de Pedagogia do país. Desse universo, 6,25% ofereciam disciplinas que contemplavam o estudo de Neurociências, conquanto não seja obrigatório o oferecimento dessas disciplinas. Para os autores, a porcentagem de cursos de Pedagogia que contemplam o ensino de Neurociências é irrisória; por outro lado, ainda que incipiente, a inclusão de discussões neurocientíficas na formação de pedagogos pode ser vista como mais um indício de que a intersecção entre Neurociências e Educação é um fenômeno atual, que vem ganhando força gradativamente.

No que tange a esses processos de mudança curricular, pelo menos três observações podem ser feitas com base no pensamento de Fleck. Em primeiro lugar, é possível afirmar que o currículo constitui uma das formas pelas quais estilos de pensamento podem ser disseminados: para ser socializado em um coletivo de pensamento, o indivíduo tem de passar por um processo de formação, no qual o currículo desempenha papel de grande importância. Fleck (1986a; 1986c) se refere ao papel do aprendiz do olhar no processo de produção de conhecimento: é preciso *aprender a ver*, de acordo com um estilo de pensamento que permita *enxergar*

---

<sup>6</sup> Informação disponível em <http://2018.laschool4education.org>. Acesso em 28 de maio de 2021.

<sup>7</sup> Informação disponível em <http://www.imbes.org/>. Acesso em 28 de maio de 2021.

certas coisas, em detrimento de outras. Ao depararem com algo desconhecido, os novatos em um estilo de pensamento dificilmente enxergarão aquilo que alguém mais experiente nesse estilo enxerga – donde a necessidade de direcionar a atenção dos iniciantes para os aspectos que são considerados relevantes na área em que estão sendo socializados.

Ademais, a inclusão, no currículo de cursos de Pedagogia, de estilos de pensamento que estão emergindo da intersecção entre Neurociências e Educação é estratégica para a consolidação de seus respectivos coletivos de pensamento. Por fim, como lembra Silva (2011), a composição de um currículo sempre resulta da seleção de conhecimentos que, em dado contexto histórico e social, são considerados relevantes. Tendo em vista a grande disseminação e valorização de saberes neurocientíficos no “século do cérebro”, a inclusão desses saberes no currículo de cursos de Pedagogia constitui um fenômeno sintomático da sociedade contemporânea, contribuindo, ao mesmo tempo, para reforçar e consolidar a centralidade das Neurociências.

É um equívoco afirmar que o estabelecimento da intersecção entre as duas áreas é um empreendimento exclusivo de neurocientistas. Conforme constatado a partir dos materiais analisados, pesquisadores de diversas áreas, tanto das Ciências Biológicas quanto das Ciências Humanas, estão envolvidos nesse diálogo. Em relação a isso, a própria disseminação dos estilos de pensamento neurocientíficos para além do círculo esotérico das Neurociências – fenômeno que caracteriza o “século do cérebro” – pode contribuir, por exemplo, para que um estudioso das Humanidades se aproxime daquele campo e busque estabelecer alguma forma de interlocução. Esse é o caso de um dos entrevistados (P4) – pesquisador da área de Psicologia da Educação que, recentemente, passou a estudar Neurociências, graças ao contato inicial com a área por meio de materiais voltados ao público leigo – i.e., por meio do que Fleck (2010) denomina de “ciência popular”. Depois desse primeiro contato, o professor se aprofundou na área, publicou trabalhos sobre o tema e ofereceu, em um programa de pós-graduação em Educação, seminários sobre as possibilidades de diálogo entre Piaget e Neurociências, os quais contaram com a participação de neurocientistas em algumas aulas. A partir do contato da Educação com as Neurociências, autores que tradicionalmente têm influenciado a pesquisa educacional vêm passando por novas interpretações. Por exemplo, dois dos pesquisadores entrevistados (P1 e P4) têm desenvolvido trabalhos em que articulam as teorizações de Piaget com as Neurociências. Um desses pesquisadores, inclusive, afirmou o seguinte:

[...] eu não tenho a mínima dúvida de que, se Piaget vivesse hoje, ele ia estar completamente mergulhado nas Neurociências e na Genética, porque ele dizia, no “Biologia e Conhecimento”, que é de 1967, que ele estudou o

conhecimento a partir do nascimento da criança, mas que a Genética e a Neurologia deveriam dizer o que acontece antes, ou seja, há ali um mundo de coisas a saber e que Piaget sempre prestou atenção, de tal maneira que, no “Biologia e Conhecimento”, ele faz uma ampla discussão do que a Neurologia estava fazendo, especialmente na década de 50. Hoje ele estaria, não tenho dúvidas, completamente mergulhado nisso, para trazer tudo o que as Neurociências estão descobrindo, estão mostrando, como a plasticidade cerebral, que está presente em toda a obra do Piaget, e presente de uma forma central. Quer dizer, o cérebro se faz a partir da interação, ele não vem pronto. Isso é tese fundamental do Piaget, pelo menos desde “O Nascimento da Inteligência na Criança”, em 1936 (P4).

Em um dos trabalhos analisados (NORTON; DEATER-DECKARD, 2014), os autores propõem, à luz das Neurociências, um novo modo de compreensão para as teorizações do epistemólogo suíço. Em artigo no qual abordam o aprendizado de matemática, os pesquisadores utilizam o termo “neuroconstrutivismo”, no qual a neuroplasticidade (*grosso modo*, capacidade de o sistema nervoso se modificar a partir de situações de aprendizagem a que um indivíduo se expõe) desempenha papel central na explicação de fenômenos ligados à educação. Assim, os autores afirmam que o cérebro se organiza em resposta às experiências e aos estímulos recebidos, desenvolvendo formas de operação mental por meio de mudanças nos níveis celular e cortical. Com base nas contribuições de Piaget, os pesquisadores elaboraram hipóteses que foram testadas por meio do uso de técnicas de imageamento cerebral, que possibilitaram visualizar as áreas cerebrais ativas durante a realização de operações matemáticas. Nas conclusões de seu trabalho, os autores afirmam que as Neurociências têm possibilitado relacionar as reorganizações hipotéticas de que tratava Piaget a reorganizações neurológicas, as quais se tornaram passíveis de visualização graças às novas tecnologias desenvolvidas a partir das Neurociências (NORTON; DEATER-DECKARD, 2014).

Outro pensador que tem sido reinterpretado é o psicólogo da educação norte-americano David Ausubel: em sua dissertação de mestrado, Takeuchi (2009) buscou relacionar proposições do autor com referenciais neurocientíficos. Da mesma forma, o pensador russo Lev Vygotsky tem sido alvo de novas leituras com base nas Neurociências: esse é o caso do artigo de Arias Gallegos (2013), além do trabalho do pesquisador entrevistado P3, que referiu as mudanças que realizou, nas disciplinas que ministra em cursos de formação de professores, a partir da introdução de saberes neurocientíficos. Desse modo, elementos oriundos dos

estilos de pensamento das Neurociências têm sido agregados às teorizações de Vygotsky:

Mas o que a gente dá nessas disciplinas, como a gente pensa? Basicamente eu ainda uso muito Vygotsky e [Alexander] Luria, e daí a gente faz os nexos: “saiu no Drauzio Varela, no Fantástico!”; aí a gente traz, passa um filmezinho. Tem a Suzana Herculano; aí a gente pega e traz. Então, eu tenho os vídeos, tenho as coisas, aí a gente faz. Tem um material sobre autismo, a gente traz. Então, a gente faz para inclusão, faz para distúrbios de aprendizagem, faz para normalidades, faz para... Esse material da Herculano... Rima Shore, “Repensando o cérebro”... Então, a gente vai montando. Algumas respostas a necessidades que a gente vê que a formação do pedagogo e do psicopedagogo necessita. [...] como a aprendizagem é mais fácil para algumas pessoas, como são algumas perturbações quando tem uma doença instalada; então, nessa sequência. Eu ainda trabalho muito, muito nisso, incorporando o que a gente hoje chama de Neurociências (P3).

De acordo com Fleck (2010), as mutações em estilos de pensamento ocorrem sempre que um coletivo de pensamento é influenciado por estilos diferentes dos seus. A partir desse contato, ideias anteriormente defendidas podem ser preteridas ou modificadas, agregando novos elementos, oriundos de outros estilos: o olhar é direcionado para aspectos que outrora não eram vistos ou eram percebidos de maneira diversa. Esses processos de mutação não consistem em rupturas radicais, mas em processos gradativos, nos quais as mudanças ocorrem paulatinamente. Nesse sentido, com base em Fleck, é possível dizer que, a partir do contato com as Neurociências, há indícios de mutações em estilos de pensamento educacionais – seja pelo questionamento de pressupostos defendidos no campo da Educação, seja pela reinterpretação desses pressupostos, que passam a envolver os conhecimentos biológicos.

Um questionamento que tem sido feito, à luz das Neurociências, de uma ideia tradicionalmente aceita por certas vertentes no campo educacional diz respeito à separação entre razão e emoção. Conforme autores pesquisados, saberes neurocientíficos têm permitido questionar o pressuposto de que o aprendizado é um processo puramente racional, desvinculado das emoções. Aspectos como o medo e a ansiedade, por exemplo, interferem no modo como um indivíduo aprende (ou não) determinado conteúdo, da mesma forma como o gosto por certa área do conhecimento ou a satisfação gerada por aprender algo novo motivam as pessoas a estudar certos temas. Processos de ordem biológica – como os hormônios

secretados pelo corpo humano ou o funcionamento dos centros de recompensa do sistema nervoso – são acionados para explicar esse fenômeno. Assim, para os autores, a tradicional disjunção filosófica entre razão e emoção deixa de fazer sentido, de modo que eles propõem que essa ideia, tradicionalmente presente em alguns estilos de pensamento educacionais, seja preterida (cf. FERNÁNDEZ BRAVO, 2010; HODGES, 2010; MOGOLLÓN, 2010; BROCKINGTON, 2011; STINCER GÓMEZ & MONROY NASR, 2012; PEREIRA, RIBEIRO, DEPES & SANTOS, 2013).

Alguns autores analisados alegam que certas proposições neurocientíficas para o campo educacional não são exatamente novas, na medida em que já vinham sendo defendidas na área da Educação, com base em estilos de pensamento oriundos de outras disciplinas. Contudo, esses autores consideram que as Neurociências podem agregar *mais* elementos a teorizações educacionais, de modo a refinar essas teorias, ajustar enfoques de pesquisa ou rever a efetividade de metodologias de ensino (cf. ANSARI; COCH, 2006; JENSEN, 2008; ANDERSON, 2014).

Entretanto, as tentativas de colocar a Educação e as Neurociências em diálogo não consistem em um empreendimento isento de desafios. Tendo em vista que essas duas áreas produzem conhecimento a partir de metodologias bastante distintas, gerando teorias baseadas em linguagens muito diferentes, um pesquisador ligado a uma área pode ter dificuldade para compreender os estilos de pensamento da outra. Ademais, os conceitos elaborados por cada coletivo podem ser incomensuráveis: o que a Educação entende por “ambiente” ou “aprendizagem” pode diferir do que as Neurociências compreendem por isso. Essas divergências geram empecilhos para a realização de pesquisas empíricas conjuntas ou até mesmo para o diálogo entre pesquisadores vinculados a coletivos de pensamento diferentes.

Novamente, a abordagem de Fleck se mostra profícua para compreender essas dificuldades. Para o autor, diferentes realidades – muitas vezes contraditórias – coexistem no mundo social: cada esfera da sociedade tem seu próprio sistema cognitivo, ao qual corresponde uma realidade distinta. A realidade da ciência não é a mesma realidade da religião; a realidade da medicina chinesa não é a mesma da medicina ocidental; a realidade das Ciências Humanas não é a mesma das Ciências Naturais. Assim, um pesquisador com formação humanística pode simplesmente não compreender a realidade de um cientista natural, e vice-versa – o que não significa que um seja tolo por não enxergar o que o outro é capaz de ver. Cada coletivo de pensamento produz diferentes problemas e diferentes formas de solucioná-los. Aos olhos de alguém vinculado a outro coletivo, esses problemas e suas respectivas soluções podem ser vistos como equivocados, incoerentes, tolos (FLECK, 1986a).

Por causa da heterogeneidade de estilos de pensamento, uma mesma palavra pode ser utilizada como *conceito* diferente por coletivos distintos (FLECK, 1986c). Ao ser apropriado por outro coletivo, esse mesmo conceito pode receber novas interpretações e acepções, divergentes das originais. Em relação a isso, o teórico afirma:

A palavra como tal representa um bem intercoletivo peculiar: uma vez que a todas as palavras se lhes adere um matiz mais ou menos marcado pelo estilo de pensamento, que se altera na migração intercoletiva, elas circulam entre os coletivos sempre com uma certa alteração de seu significado. Compare[m]-se as palavras “força”, “energia” ou “teste” para um físico e para um filólogo ou um atleta. Ou a palavra “explicar” para um filósofo e para um químico, ou “raio” para um artista e um físico, “lei” para um jurista e um pesquisador da natureza etc. [...] qualquer tráfego intercoletivo de pensamentos traz consigo um deslocamento ou uma alteração dos valores de pensamento. Do mesmo modo que a atmosfera (*Stimmung*) comum dentro do coletivo de pensamento, a mudança de atmosfera durante a migração intercoletiva provoca uma mudança desses valores em toda sua escala de possibilidades: da pequena mudança matizada, passando pela mudança completa do sentido até a aniquilação de qualquer sentido (FLECK, 2010, p. 161).

Um exemplo de como os estilos de pensamento neurocientíficos podem passar por alterações de sentido no tráfego intercoletivo de pensamentos são os chamados “neuromitos” – apropriações equivocadas ou extrapolações indevidas de resultados de pesquisas neurocientíficas. Alguns dos neuromitos citados pelos autores aqui analisados são: a crença de que utilizaríamos somente 10% de nosso cérebro (quando, de fato, utilizamos toda nossa capacidade cerebral); o pressuposto da “lateralização cerebral” (i.e., a ideia de que haveria pessoas que aprenderiam melhor com o hemisfério cerebral direito, enquanto outras seriam mais propensas a aprender com o hemisfério esquerdo); o mito de que o cérebro encolheria se não tomássemos de seis a oito copos d’água por dia; a ideia de que, nos três primeiros anos de vida, as crianças deveriam ser estimuladas o máximo possível, pois, do contrário, suas sinapses seriam perdidas e elas não poderiam mais recuperar o aprendizado desperdiçado; a “ginástica cerebral” (exercícios que supostamente estimulariam regiões cerebrais, trazendo ganhos para a aprendizagem) (cf. MASON, 2009; DEVONSHIRE & DOMMETT, 2010; HOWARD-JONES, 2014).

Os autores manifestam o temor de que os “neuromitos” se disseminem pelo campo educacional – daí a defesa de que professores e pesquisadores em Educação tenham uma formação consistente em Neurociências, de modo que possam diferenciar estudos neurocientíficos sérios de programas educacionais e manuais de ensino baseados em apropriações e extrapolações indevidas. Esses materiais, na maioria das vezes, não se fundamentam em pesquisas validadas cientificamente, mas em trabalhos de divulgação científica, escritos por jornalistas ou autores sem credenciais acadêmicas. Além disso, considerando o abismo existente entre os laboratórios em que se desenvolvem as pesquisas em Neurociências e os contextos reais em que ocorrem as práticas educativas, pesquisadores da Neuroeducação alertam para a necessidade de cautela em relação às possibilidades de aplicação direta de achados neurocientíficos à sala de aula.

Todavia, levando em conta as contribuições de Fleck, é possível afirmar que a circulação de conhecimentos inevitavelmente implica alterações em seus sentidos originais, uma vez que cada coletivo de pensamento concebe o mundo de maneira peculiar: seus modos de ver sempre serão conformes aos seus próprios estilos de pensamento. Essa constatação auxilia a compreender (embora não justifique) a emergência e circulação dos “neuromitos” e outras interpretações equivocadas dos saberes neurocientíficos.

## **CONCLUSÕES**

A circulação de estilos de pensamento neurocientíficos pelo campo educacional não pode ser considerada uma intrusão, uma imersão indevida, pois a marca principal da Educação é o hibridismo: a pesquisa na área se caracteriza pelo diálogo entre estilos de pensamentos formulados por coletivos diversos – diálogo esse que se faz necessário por causa da natureza e da complexidade dos fenômenos educativos. Como lembra Canário (2005), para tornar esses fenômenos inteligíveis, é necessário o embasamento não só em conhecimentos oriundos de áreas distintas mas também em perspectivas teóricas e linguagens diversas. A aproximação entre Neurociências e Educação deve ser compreendida, pois, como parte desse amálgama de políticas, práticas e saberes oriundos de várias áreas científicas, o qual constitui o campo educacional.

Fleck enfatiza que a ciência é um empreendimento fundamentalmente dinâmico. Não existe ciência “completa”, pois ela é sempre passível de transformações: cada solução encontrada em um estudo dá origem a novos problemas (FLECK, 1986a; 1986b). Essas transformações na produção de conhecimento sempre estão atreladas a fatores históricos e sociais mais amplos; portanto, os indícios de mudanças em estilos de pensamento educacionais devem ser compreendidos como um fenômeno sintomático do contexto do “século do cérebro”, marcado pelo forte desenvolvimento dos estilos de pensamento

neurocientíficos, além da disseminação desses estilos para além do círculo esotérico dos neurocientistas.

O espaço deste artigo é limitado para tratar de todas as possibilidades trazidas pelo pensamento de Fleck para o campo da pesquisa educacional. Logo, espera-se que este trabalho possa fomentar maiores discussões sobre o autor na área, sobretudo entre aqueles que se dedicam a estudar os processos de produção de conhecimento em Educação.

## REFERÊNCIAS

- 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*, v.12, n.3, p.475-492, 2014.
- ANSARI, Daniel; COCH, Donna. Bridges over troubled waters: Education and Cognitive Neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, v.10, n.4, p.146-151, 2006.
- ARIAS GALLEGOS, Walter. Teoría de la inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. *Cuadernos de Neuropsicología*, v.7, n.1, p.22-37, jul. 2013.
- AZIZE, Rogerio Lopes. *A nova ordem cerebral: a concepção de 'pessoa' na difusão neurocientífica*. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social). Rio de Janeiro: UFRJ / Museu Nacional, 2010.
- 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.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista brasileira de Educação*, v.11, n.31, p.07-18, jan./abr. 2006.
- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. Ciência e linguagem: Ludwik Fleck e Ludwig Wittgenstein. In: CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão (org.). *Ludwik Fleck: estilos de pensamento na ciência*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.77-107.
- DEVONSHIRE, Ian; DOMMETT, Eleanor. Neuroscience: viable applications in Education? *The neuroscientist*, v.16, n.4, p.349-356, 2010.
- FEHR, Johannes. Ludwik Fleck – sua vida e obra. In: CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão (org.). *Ludwik Fleck: estilos de pensamento na ciência*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.35-50.



- FERNÁNDEZ BRAVO, José. Neurociencias y enseñanza de la matemática: prólogo de algunos retos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, v.51, n.3, p.01-12, jan. 2010.
- FLECK, Ludwik. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Tradução de Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, [1935] 2010.
- \_\_\_\_\_. On the crisis of “reality”. In: COHEN, Robert; SCHNELLE, Thomas. *Cognition and fact: materials on Ludwik Fleck*. Dordrecht: Reidel, [1929] 1986a, p.47-57.
- \_\_\_\_\_. Problems of the science of science. In: COHEN, Robert; SCHNELLE, Thomas. *Cognition and fact: materials on Ludwik Fleck*. Dordrecht: Reidel [1946] 1986b, p.113-127.
- \_\_\_\_\_. To look, to see, to know. In: COHEN, Robert; SCHNELLE, Thomas. *Cognition and fact: materials on Ludwik Fleck*. Dordrecht: Reidel, [1947] 1986c, p.129-151.
- GROSSI, Márcia; LOPES, Aline; COUTO, Pablo. A Neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira. *Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade*, v.23, n.41, p.27-40, jan./jun. 2014.
- HODGES, Donald. Can Neuroscience help us do a better job of teaching music? *General music today*, v.23, n.2, p.3-12, 2010.
- HOWARD-JONES, Paul. Neuroscience and Education: myths and messages. *Nature reviews Neuroscience*, v.15, n.12, p.817-824, dez. 2014.
- 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 kappan*, v.89, n.6, s.p., fev. 2008.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LÖWY, Ilana. Fleck em seu tempo, Fleck em nosso tempo: gênese e desenvolvimento de um pensamento. In: CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão (org.). *Ludwik Fleck: estilos de pensamento na ciência*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.11-33.
- MASON, Lucia. Bridging Neuroscience and Education: a two-way path is possible. *Cortex*, v.45, n.4, p.548-549, 2009.
- MOGOLLÓN, Eddy. Aportes de las neurociencias para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. *Revista Electronica Educare*, v.14, n.2, p.113-124, jul./dez. 2010.
- NORTON, Anderson; DEATER-DECKARD, Kirby. Mathematics in Mind, Brain and Education: a neo-piagetian approach. *International journal of science & Math Education*, v.12, n.3, p.647-667, 2014.

- PLAISANCE, Éric; VERGNAUD, Gérard. *As Ciências da Educação*. Tradução de Nadyr Penteadó e Odila Queiroz. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- PEREIRA, Wilza *et al.* Competências emocionais no processo de ensinar e aprender em enfermagem na perspectiva das Neurociências. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v.21, n.3, mai./jun. 2013.
- ROSE, Nikolas; ABI-RACHED, Joelle. *Neuro: the new brain sciences and the management of the mind*. Princeton: Princeton University Press, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- STINCER GÓMEZ, Dení; MONROY NASR, Zuraya. Los afectos en la argumentación científica: una útil perspectiva para la formación de la habilidad de argumentar. *Nova scientia*, n.8, v.4, p.110-128, 2012.
- TAKEUCHI, Margareth. *Estudo do uso de mapa conceitual na promoção de aprendizagem significativa de conteúdo de neurociência na graduação*. Dissertação (mestrado em Neurociências e Comportamento). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.
- VIDAL, Fernando; ORTEGA, Francisco. Approaching the neurocultural spectrum: an introduction. IN: ORTEGA, Francisco; VIDAL, Fernando (org.). *Neurocultures: glimpses into an expanding universe*. Frankfurt: Peter Lang, 2011.
- ZARO, Milton *et al.* Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da Neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. *Ciências & Cognição*, v.15, n.1, p.199-210, 2010.



## **APRENDENDO SOCIOLOGIA NA PRÁTICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA SOCIAL COM ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>**

*Janine Trevisan, Jonathan Henriques do Amaral, Bruna de Souza Vanazzzi, Juan Farias, Laura Framia Ferri, Maria Luíza Lopes de Oliveira, Tiago Zappaz*

### **1 INTRODUÇÃO**

Neste artigo, relatamos uma experiência de pesquisa social desenvolvida por alunos de Ensino Médio, integrantes do projeto “O ensino de Sociologia para adolescentes”<sup>2</sup>. Criado em 2017 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), no *campus* Bento Gonçalves, o projeto tem o objetivo de propiciar, aos próprios estudantes adolescentes, a identificação, proposição e rejeição de metodologias, práticas, materiais, debates que podem enriquecer o ensino de Sociologia no nível médio e possibilitar maior apropriação de reflexões e saberes sociológicos.

Assim, são selecionados alunos de Ensino Médio para atuarem como bolsistas do projeto, os quais desenvolvem atividades como: análise de diferentes materiais (livros didáticos e de literatura, revistas, filmes, músicas, páginas da internet) a serem utilizados nas aulas de Sociologia; leitura e discussão de artigos e livros da área; preparação e execução de uma aula para uma turma de Ensino Médio, sobre tema de interesse do bolsista. Em 2019, ao longo dos encontros entre os professores coordenadores do projeto e os estudantes que atuavam como bolsistas, surgiu a ideia de desenvolver um exercício de pesquisa sociológica, para que os alunos pudessem compreender, na prática, como se desenvolve um estudo na área.

Os bolsistas optaram por realizar um estudo sobre as percepções da população em geral acerca da Sociologia e de seu ensino em escolas da educação básica. Partiu-se da hipótese de que muitas pessoas não compreendem o que é a disciplina nem qual a sua importância no currículo escolar, de maneira que

---

<sup>1</sup> Os dados aqui coletados caracterizam-se como pesquisa de opinião pública com participantes não identificados, de modo que, de acordo com a resolução 510/2016 do Ministério da Saúde, não se constituiu necessária a avaliação pelo CEP/CONEP.

<sup>2</sup> Maiores detalhes sobre o projeto podem ser obtidos em Trevisan *et al.* (2020).

apresentam concepções equivocadas sobre a área. Portanto, conhecer o que se pensa acerca da Sociologia é relevante para se planejarem maneiras de informar corretamente a população, desmistificando preconceitos e possibilitando a compreensão da importância dessa ciência.

O artigo está dividido em quatro partes. Após essa introdução, expomos os procedimentos metodológicos levados a cabo no estudo. Incluímos a informação sobre os municípios onde os dados foram coletados, bem como uma discussão acerca da experiência discente nesse processo de iniciação científica. As reflexões dos estudantes, também coautores deste artigo, são investigadas, assim como os impactos na sua formação como pesquisadores/as. Posteriormente, apresentamos e analisamos os dados empíricos obtidos à luz de autores relevantes para a Sociologia, pois, como afirma Berger (2004), dados estatísticos só se tornam Sociologia quando são sociologicamente interpretados, a partir de um referencial teórico próprio da área. Por fim, nas conclusões, reiteramos a importância da realização de exercícios de pesquisa para a formação dos adolescentes, de modo a desenvolver sua imaginação sociológica<sup>3</sup> e contribuir com a iniciação científica.

É importante ressaltar que os bolsistas participaram ativamente da redação deste artigo, desenvolvendo leituras de aprofundamento e relacionando-as com os dados da pesquisa. Cabe aos coordenadores do projeto orientar os alunos no processo de escrita, auxiliando-os a organizar as ideias no texto e fazendo ajustes no trabalho final, de modo que ele se adequasse ao estilo acadêmico. Trata-se, pois, de uma produção autoral coletiva, da qual participaram todos os envolvidos no projeto em 2019.

## 2 METODOLOGIA

O instrumento elaborado para a coleta de dados foi um questionário com 11 perguntas: quatro questões de múltipla escolha, referentes ao perfil sociodemográfico dos participantes; seis questões estruturadas em escala Likert<sup>4</sup>, as quais buscavam analisar o nível de concordância (variando de discordância total até a concordância total) dos respondentes com determinadas afirmações; e uma questão aberta, na qual os respondentes deveriam dizer o que entendiam por

---

<sup>3</sup> O conceito de “imaginação sociológica” foi cunhado por Mills (1969) e será apresentado ao longo do artigo.

<sup>4</sup> Método criado por Rensis Likert, no qual “mostra-se aos respondentes uma declaração e se pergunta se eles ‘concordam fortemente’, ‘concordam’, ‘discordam’ ou ‘discordam fortemente’. Modificações na redação das categorias de resposta (por exemplo, ‘aprovam’) podem ser feitas” (BABBE, 2001, p. 23). É recomendável incluir, na posição intermediária do gradiente, uma opção “neutra” – como “indeciso”, “indiferente”, “não concordo nem discordo” – para as pessoas que não tenham opinião a respeito do tema questionado.

Sociologia. A aplicação do instrumento teve como objetivos: (a) traçar um breve perfil dos entrevistados; (b) identificar seu grau de compreensão sobre o que é a Sociologia e (c) verificar suas opiniões sobre a importância dessa ciência e suas visões sobre a implantação da Sociologia como disciplina no currículo dos ensinos fundamental e médio.

Cada bolsista se responsabilizou pela aplicação de 20 questionários. Uma vez que o projeto contava com a participação de cinco estudantes em sua edição de 2019, foram aplicados, no total, 100 questionários, durante as férias escolares de 2020. Levando em conta que se trata de um exercício de pesquisa, não houve a preocupação em criar uma amostra que fosse significativa estatisticamente, ou seja, representativa de uma população. Além disso, a escolha dos locais de aplicação dos questionários foi feita de acordo com a disponibilidade dos bolsistas, que estavam em férias durante o período de obtenção dos dados empíricos. A escolha dos entrevistados foi aleatória; os respondentes foram abordados em locais públicos<sup>5</sup> e responderam à pesquisa de forma voluntária e anônima. Em alguns casos, os estudantes entrevistaram também pessoas conhecidas e/ou familiares.

Após a aplicação dos questionários, tabulamos os dados quantitativos em planilha do Microsoft Excel. Quanto aos dados qualitativos, após a leitura de todas as respostas à pergunta aberta, sintetizamos os assuntos recorrentes e, com base neles, criamos categorias de análise, a partir das quais codificamos cada comentário. Desse modo, foi possível quantificar a frequência das concepções dos participantes. Para evitar repetições, não exibiremos a frequência absoluta para cada resposta, visto que a amostra de entrevistados é composta por 100 pessoas.

A seguir, apresentamos as localidades em que a pesquisa foi realizada, bem como as impressões metodológicas de cada bolsista.

## **2.1 Localidades onde os questionários foram aplicados**

### **2.1.1 Bento Gonçalves**

Duas estudantes aplicaram os questionários na cidade de Bento Gonçalves, totalizando 40 questionários. O município está localizado no Rio Grande do Sul, na Serra Gaúcha, com população estimada para 2020 de 121.803 pessoas<sup>6</sup>. Destaca-se pela indústria moveleira, turismo e vitivinicultura. Em 2010, seu Índice de Desenvolvimento Humano era de 0,778 (IDH alto)<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> A coleta de dados foi realizada antes da pandemia de Covid 19.

<sup>6</sup> Informação disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/bento-goncalves/panorama>. Acesso em 24 de setembro de 2020.

<sup>7</sup> Informação disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/bento-goncalves/pesquisa/37/30255>. Acesso em 24 de setembro de 2020.

### 2.1.2 Garibaldi

Um estudante aplicou os questionários na cidade de Garibaldi, totalizando 20 questionários. O município está localizado no Rio Grande do Sul, também na Serra Gaúcha, com população estimada para 2020 de 35.440 pessoas<sup>8</sup>. Assim como Bento Gonçalves, possui IDH alto: em 2010, o índice era de 0,786<sup>9</sup>.

### 2.1.3 Butiá

Um estudante aplicou os questionários na cidade de Butiá, totalizando 20 questionários. O município está localizado no Rio Grande do Sul e possui população estimada para 2020 de 20.952 pessoas<sup>10</sup>. Seu IDH em 2010 era médio, de 0,689<sup>11</sup>.

### 2.1.4 Miguel Pereira

Uma estudante aplicou os questionários na cidade de Miguel Pereira, totalizando 20 questionários. O município está localizado no estado do Rio de Janeiro, com população estimada para 2020 de 25.581 pessoas<sup>12</sup>. Seu IDH em 2010 era alto: 0,745<sup>13</sup>.

## 2.2 Singularidades do trabalho de campo

Como já mencionamos, a coleta de dados foi realizada pelos cinco bolsistas participantes. Mais importante do que os dados coletados em si foi a iniciação científica dos estudantes envolvidos, por meio da experiência adquirida com o processo de coleta e análise das informações. Assim, não nos ativemos a definir previamente uma única estratégia de pesquisa, mas em possibilitar a experimentação dos estudantes para, posteriormente, analisarmos conjuntamente quais os efeitos e impactos de cada abordagem utilizada. Nesta seção, apresentamos algumas dessas experiências e as reflexões advindas de cada uma delas.

---

<sup>8</sup> Informação disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/garibaldi/panorama>. Acesso em 24 de setembro de 2020.

<sup>9</sup> Informação disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/garibaldi/pesquisa/37/30255>. Acesso em 24 de setembro de 2020.

<sup>10</sup> Informação disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/butiá/panorama>. Acesso em 24 de setembro de 2020.

<sup>11</sup> Informação disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/butiá/pesquisa/37/30255>. Acesso em 24 de setembro de 2020.

<sup>12</sup> Informação disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/miguel-pereira/panorama>. Acesso em 24 de setembro de 2020.

<sup>13</sup> Informação disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/miguel-pereira/pesquisa/37/30255>. Acesso em 24 de setembro de 2020.

## 2.2.1 Abordagem escolhida e a impressão que produzimos

A orientação para os bolsistas ao abordar um respondente em potencial foi praticamente a mesma: iniciar apresentando a si e ao projeto. No entanto, os estudantes conduziram a atividade de forma diferenciada, especialmente no que se refere à escolha dos respondentes – se pessoas conhecidas e/ou aleatórias – e à ordem das questões – se iniciando por aquelas em escala Likert ou pela questão aberta. Essas duas variações provocaram reações diferenciadas entre os entrevistados e promoveram reflexões investigativas nos estudantes. A bolsista Laura explica:

Os questionários foram aplicados em Bento Gonçalves. A pesquisa não foi totalmente para pessoas aleatórias; realizei com amigos próximos que escolhi e outros em uma empresa prestadora de serviços em que minha mãe trabalha. Ao aplicar os questionários, utilizei apenas uma estratégia: no primeiro momento, busquei explicar quem eu sou, onde estudo e o que é o projeto “O ensino de Sociologia para adolescentes”, do qual fui bolsista no ano de 2019. Após esse momento, fiz as perguntas seguindo a ordem do questionário, e o entrevistado respondeu oralmente.

O bolsista Tiago reflete sobre a alternância metodológica:

A aplicação dos questionários foi uma atividade muito interessante. Em geral, pude avaliá-la como satisfatória. Na aplicação, usei uma estratégia que considerei bem relevante. Para uma parte das pessoas entrevistadas, primeiramente apliquei a pergunta aberta e, após, as perguntas fechadas. Para outra parte dos entrevistados, usei o método contrário. Percebi que esse recurso influenciou em grande parte as respostas obtidas. A maioria das pessoas que forneceram uma resposta mais simples, ou que não souberam responder, respondeu primeiramente à pergunta dissertativa. Isso se deve principalmente ao fato de elas não terem lido o enunciado das outras questões, que poderiam, de certa forma, ajudar na resolução da questão. Por outro lado, vi que alguns dos entrevistados que responderam antes às perguntas fechadas “se apoiaram” nelas para responder à pergunta aberta. Destaco também que a única pessoa que não soube responder à questão qualitativa possui idade acima dos 60 anos e não teve um contato



direto com a disciplina, visto que cursou apenas uma parte do ensino fundamental. Realizei a pesquisa com alguns amigos meus e com pessoas que trabalham junto com minha mãe e meu pai e com algumas pessoas, em menor parte, abordadas na rua, no centro da cidade.

A estudante Bruna também relata sobre sua experiência na metodologia aplicada na coleta de dados:

A aplicação iniciou com a entrega em mãos do documento, para que o entrevistado o preenchesse. Com o intuito de diminuir a possível violência simbólica<sup>14</sup> causada durante a pesquisa, a orientação dada era de que a pergunta aberta deveria ser abordada por primeiro. Essa ação se justifica tendo em vista que as frases declarativas expostas no decorrer do documento poderiam ter influência no conteúdo de sua resposta. Ou seja, mesmo inconscientemente, os entrevistados poderiam ser persuadidos por tais afirmações. Após a aplicação do sexto questionário, entretanto, passei a estabelecer um diálogo e obter a resposta do entrevistado para a primeira pergunta por meio dele, não disponibilizando, em primeira instância, o documento escrito. A mudança na estratégia da condução da pesquisa se justificou na percepção de que, ao disponibilizar o questionário, as respostas obtidas poderiam ser produto de uma opinião preconcebida pela estruturação do documento.

Segundo Bourdieu (2001), a própria condução da pesquisa empírica pode causar distorções nos resultados adquiridos por meio da aplicação de um questionário. Essas distorções são inevitáveis; porém, é essencial que o entrevistador as identifique e as domine. Assim, por meio de uma postura reflexiva sobre o processo de entrevista, a aplicação do questionário deve ser construída metodicamente, para buscar a atenuação dos efeitos que a própria situação social pode causar nos dados obtidos (BOURDIEU, 2001).

A informação contida nas premissas utilizadas para analisar, em escala Likert, o grau de compreensão e opiniões dos interrogados sobre a Sociologia

---

<sup>14</sup> Termo cunhado por Bourdieu (2002) e que se refere à influência psicossocial que um agente pode ter (mesmo inconscientemente) sobre as opiniões, crenças ou convicções de outro. A assimetria social entre entrevistador e entrevistado pode estabelecer uma relação hierárquica, dando origem a uma agressão simbólica, instaurada por meio de símbolos (linguagem, etnia, gênero, vestimenta...) que representam diferenças de poder.

(presentes na segunda parte do questionário) eram utilizadas por eles em busca de validação de suas concepções iniciais sobre a pergunta aberta. De acordo com Bourdieu (2001), baseando-nos no conhecimento de que opiniões são passíveis de serem facilmente persuadidas (mesmo sem a intenção do entrevistador ou do entrevistado), devemos estar atentos a qualquer forma de imposição da própria pesquisa sobre as respostas do questionado. Ao identificar os desvios de opinião causados pela estrutura do questionário, a adaptação dos meios traçados para obter respostas se fundamenta na tentativa de diminuir a violência simbólica e obter opiniões mais espontâneas.

## 2.2.2 Reações, reflexões e interações com os entrevistados

Outro aspecto bastante importante a salientar na experiência de entrevista pelos estudantes diz respeito ao que Bourdieu (2001, p. 695) denominou de dissimetria na relação entre entrevistador e entrevistado, na medida em que “é o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado”. Nesse sentido, os estudantes sinalizam que os entrevistados muitas vezes os viam como autoridades no tema investigado. Juan relata:

Durante a aplicação dos questionários em Butiá, foi possível analisar pouquíssimas divergências de opiniões, pois a maioria seguia sempre a mesma linha de raciocínio. Muitas das pessoas entrevistadas não tinham nem ideia do que a pesquisa tratava, e muito menos a disciplina. Os que responderam normalmente ficavam com vergonha de suas respostas, perguntando a todo momento se elas estavam corretas ou se eles podiam consultar em algum lugar. Alguns simplesmente arranjavam pretextos para se livrar de mim, enquanto outros achavam o que fazia como algo surreal e “inovador”. Literalmente me sentia como um repórter quando ia ao centro da cidade; em uma das vezes em que fui, uma pequena aglomeração de pessoas curiosas se formou. Nessa cidade, a grande maioria não teve acesso à disciplina, de modo que me viam como uma fonte de aprendizado, questionando-me e procurando respostas precisas sobre as perguntas feitas.

Caldeira (1981) afirma que a pesquisa de campo em Ciências Sociais se insere em um regime de poder-saber: a relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado é uma relação de poder, na qual o saber do primeiro legitima a sujeição do segundo. Além disso, a própria legitimidade do conhecimento científico diante

de outras formas de conhecimento explica não só a postura do pesquisador – enquanto alguém que se considera no direito de pesquisar sobre a vida de outras pessoas – mas também do pesquisado – que assume a posição de quem deve dar informações a alguém desconhecido. Essa relação de poder não funciona de forma consciente, mas cabe às Ciências Sociais a reflexão sobre suas práticas de pesquisa e os efeitos que elas podem exercer nos pesquisados e nos próprios dados coletados.

A estudante Laura também destaca a reação dos entrevistados:

Ao aplicar os questionários, não enfrentei dificuldades. Após um momento inicial de explicação do que se tratava, as pessoas se mostraram dispostas a responder. Foi uma experiência muito satisfatória, pois pude aprender um pouco mais e ter um olhar fora do nosso ambiente escolar. Fui surpreendida com algumas respostas que pareciam “óbvias” para mim, mas que causavam no entrevistado uma espécie de dúvida e reflexão. Ao analisar as respostas, impressiona-me que vários entrevistados acabaram se contradizendo em algumas questões. Na maioria das vezes, precisamos cuidar a nossa abordagem, tentando não parecer “superiores” ao entrevistado e mostrando a ele a importância da pesquisa e o motivo pela qual está sendo realizada. Precisamos tentar controlar a impressão que vamos produzir, reconhecendo que durante a entrevista não existe alguém superior. Com isso, percebi que a prática da pesquisa se trata da compreensão. Nesta experiência, pude vivenciar o não julgamento, sendo empática, atenta às palavras e expressões de cada entrevistado, conforme sugere Bourdieu (2001).

Essa ideia de entender a prática da pesquisa como compreensão da visão de mundo do entrevistado é bastante importante, na medida em que rompe com a concepção de que há uma resposta correta para as questões colocadas e, de certa forma, devolve o protagonismo aos entrevistados, valorizando sua forma de pensar. Ademais, o relato de Laura aponta para a necessidade de o pesquisador assumir uma postura de vigilância sobre o seu trabalho e sobre o vínculo que estabelece com o pesquisado, visto que a prática de pesquisa é “uma relação de poder e uma relação que não é neutra” (CALDEIRA, 1981, p. 335).

De acordo com Caldeira (1981), assim como os pesquisadores acreditam que têm a incumbência de descobrir “a” verdade, também os entrevistados muitas vezes se colocam na obrigação de fornecer informações “verdadeiras” – reflexo da relação desigual de poder existente entre pesquisador e pesquisado. Essa busca de alguns entrevistados pela confirmação de que suas respostas estariam corretas foi

identificada não só pelo aluno Juan, conforme relato exposto anteriormente, mas também pela estudante Bruna:

Logo de início, foi possível perceber que apenas uma parte das pessoas abordadas mostrava interesse por participar da pesquisa. Alguns respondentes preencheram rapidamente às indagações, sem maior envolvimento com a pesquisa. Outros, enquanto isso, refletiram mais extensivamente sobre suas respostas, quiseram estabelecer um debate ou fizeram perguntas sobre o conteúdo do questionário após tê-lo preenchido. Grande parte dos entrevistados voltavam-se àquela que administrava as perguntas acreditando haver respostas corretas aos questionamentos feitos, não reconhecendo que a pesquisa busca tomar conhecimento de suas perspectivas e opiniões referentes à Sociologia.

Maria Luiza relata diferenças percebidas acerca da idade e escolaridade dos entrevistados:

Com a aplicação dos questionários, pude fazer algumas observações notáveis. Eu os apliquei em Bento Gonçalves, alguns na rua, mais precisamente no bairro São Bento<sup>15</sup>, e outros com pessoas do meu convívio. A experiência de entrevistar pessoas na rua foi interessante, pois havia pessoas com respostas bastante diferentes. O que consegui perceber foi que os entrevistados mais velhos normalmente não sabiam exatamente o que é a Sociologia, e perguntavam para mim qual a "resposta certa" para a questão sobre o que eles entendiam como Sociologia. Um ponto muito levantado por pessoas mais velhas foi a ligação da Sociologia com a política. Poucas pessoas não sabiam o que é a Sociologia, e essas foram as com escolaridade mais baixa, que provavelmente nunca tiveram contato com o assunto. Geralmente, os entrevistados mais novos sabiam responder às perguntas com firmeza e entendiam melhor a dinâmica do questionário. Acredito que o fato de a maioria dos entrevistados conseguir responder à questão descritiva com mais "clareza" sobre o assunto foi porque a maioria das pessoas era mais jovem, muitas delas com ensino superior, tendo em vista que o bairro em que foram

---

<sup>15</sup> Bairro de classe média alta, próximo aos principais hotéis da cidade.

aplicados os questionários é, de certo modo, um bairro elitizado.

Além disso, Maria Luiza salienta o interesse de alguns entrevistados em conhecer mais sobre a Sociologia, mas, em contrapartida, o suposto cunho político apontado por outros – tema que será discutido posteriormente:

Em geral, as pessoas que não sabiam as respostas com tanta certeza procuraram entender um pouco mais acerca do assunto depois de respondidas as perguntas. A experiência foi boa, apesar de ter recebido muitas respostas inesperadas, que abordavam a Sociologia como se tivesse um cunho político. Um exemplo é a resposta de que a Sociologia é “uma ciência ligada à política que classifica os partidos de uma forma que faz o povo acreditar em algo que não é, dando ideia que a esquerda é algo belo”, ou que ela seria “uma ciência muito importante, porém distorcida pela esquerda política”.

As percepções e reflexões destacadas nesta seção reiteram que o exercício de iniciação científica realizado na experiência foi fundamental para a formação dos estudantes envolvidos no projeto, os quais puderam perceber a importância de analisar os dados levando em conta fatores sociodemográficos, além da reflexão sobre as abordagens metodológicas utilizadas. A seguir, apresentamos e analisamos os dados obtidos.

### **3 CONCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS ACERCA DA SOCIOLOGIA**

De acordo com os dados coletados, identificamos que 64% dos entrevistados são do sexo feminino e 36% do sexo masculino. Quanto à idade, 19% se situavam na faixa dos 14 aos 20 anos; 33%, dos 21 aos 35; 23%, na faixa etária dos 36 a 45 anos; 20% estavam entre os 46 e 65 anos, enquanto 5% tinham mais de 66 anos de idade.

No que diz respeito à formação escolar, a maioria dos entrevistados (70%) tinha escolaridade igual ou superior ao Ensino Médio. 3% se declararam analfabetos; 4% tinham o ensino fundamental incompleto e 8% haviam completado esse nível; 15% responderam ter o Ensino Médio incompleto, enquanto 17% declararam ter concluído o nível secundário. Com acesso aos bancos universitários, 25% dos entrevistados tinham o ensino superior incompleto; 18%, superior completo, e 10% eram pós-graduados.

Em relação à ocupação dos respondentes, 29% disseram atuar como profissionais da educação; 17%, na área de Ciências Sociais Aplicadas, envolvendo

campos como Administração, Arquitetura e Urbanismo, Direito e Jornalismo; 10% disseram atuar no comércio; 8%, como trabalhadores domésticos; 6%, como profissionais da saúde; 5%, como engenheiros, e 4% como autônomos. Áreas diversas foram citadas por 10% dos respondentes, enquanto 11% declararam não ter ocupação no momento da pesquisa.

A primeira questão estruturada em escala Likert apresentava a seguinte declaração: “A Sociologia está diretamente relacionada com o estudo da sociedade”. 36% dos questionados afirmaram concordar plenamente, e 48% deles disseram apenas concordar com a afirmação. 13% não souberam responder, e 3% discordaram haver relação direta da Sociologia com o estudo da sociedade.

Se um indivíduo não está familiarizado com o significado de um conceito, ele não será capaz de realizar quaisquer juízos de valor referentes a ele. Desse modo, se uma pessoa não reconhece qual a ideia representada semanticamente pela palavra “Sociologia”, ela não estará apta a julgar essa palavra e o que ela representa de acordo com um sistema de valores pré-estabelecidos. Saber em que consiste a Sociologia é imprescindível para poder determinar sua relevância ou irrelevância social. Logo, podemos concluir que os 13% que não souberam responder à pergunta e os 3% que discordaram da afirmação não estão totalmente familiarizados com o significado do termo.

Prosseguindo, a grande maioria dos respondentes (80%) afirmou concordar em algum grau com a segunda proposição apresentada: “A Sociologia é importante para o funcionamento da sociedade”. 20% declararam concordar plenamente, e 60% apenas concordaram com a afirmação. Enquanto isso, 12% do total de entrevistados alegaram estar indecisos na resposta. Os 8% restantes, por sua vez, se contrapuseram ao conteúdo da asserção (1% declarando discordar inteiramente e 7% somente discordando de que a Sociologia tem alguma importância para o funcionamento da sociedade).

A Sociologia, assim como qualquer ciência empírica, tem sua existência justificada na produção de conhecimento objetivo sobre a realidade. Por meio de procedimentos formais e uma abordagem metódica, um cientista será capaz de obter informações, analisar dados e elaborar hipóteses sobre seu objeto de estudo. Assim, não se pode negar o papel social das descobertas científicas, independentemente de sua área; a pesquisa empírica fornece as bases factuais que dão lugar a ações das mais diferentes naturezas (política, terapêutica, social, cognitivo-científica...). Mesmo indiretamente, a ciência sempre serve a algo (BERGER, 2004).

Dos dados relativos à terceira frase declarativa do questionário aplicado – “A Sociologia deve estar integralmente vinculada ao currículo de todos os anos do Ensino Médio” –, é possível observar a plena concordância de 27% dos interrogados, a concordância de 45% e a indecisão de 12% deles. Ainda, 16% do total de indivíduos apontaram haver algum grau de discordância no conteúdo da

frase, considerando que 13% afirmaram apenas discordar e os restantes 3% discordaram totalmente da afirmação. Levando em consideração que a maioria dos entrevistados, de algum modo, concordou com o enunciado, percebe-se como a disciplina é vista como essencial ao estudante de Ensino Médio.

Os argumentos que justificam a presença da Sociologia nesse nível de ensino são diversos. Porém, um indivíduo é impossibilitado de identificar essa importância se nem ao menos sabe em que consiste a disciplina. O desconhecimento sobre a área também significa o desconhecimento de sua relevância social e seu papel na formação intelectual e pessoal de adolescentes.

Segundo Mills (1969, p. 11), na sociedade da informação, a imaginação sociológica é “uma qualidade de espírito que ajuda a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos”. De acordo com o autor, a época em que vivemos baseia-se nos princípios da informação, e uma análise sociológica pode nos ajudar tanto a compreender a sociedade em que vivemos quanto a entender a nós mesmos como indivíduos. A tarefa da Sociologia no Ensino Médio é fazer com que analisemos tudo à nossa volta a partir dessa “imaginação sociológica” (MILLS, 1969).

A Sociologia permite compreender a relação entre indivíduo e sociedade, pois é ela que estabelece uma explicação mais direta entre o que acontece com cada um de nós e a organização da sociedade mais ampla – família, gênero, religião, violência, trabalho, saúde, poder social, político e econômico (PEREIRA, 2007). O estudo da relação indivíduo-sociedade a partir da imaginação sociológica é fundamental ao estudante do Ensino Médio, que terá um olhar mais amplo do que está acontecendo à sua volta.

Peter Berger (2004), em seu livro “Perspectivas Sociológicas”, menciona o ensino da Sociologia em um “estabelecimento médio”, o qual pode ser interpretado como uma instituição de Ensino Médio. A partir da afirmação de Berger de que “ninguém se dirigirá a uma turma de calouros como falaria num seminário de pós-graduados”, podemos ressaltar ainda mais a importância do projeto de ensino de que participamos, que tem como propósito encontrar maneiras mais acessíveis de ensinar a Sociologia para adolescentes. Na página final do livro, o autor conclui:

Mesmo aqueles que não encontram nessa atividade intelectual seu próprio demônio particular, como se expressou Weber, tornar-se-ão, através desse contato, um pouco menos obstinados em seus preconceitos, um pouco mais cuidadosos em seus comprometimentos e um pouco mais céticos em relação aos comprometimentos alheios - e talvez um pouco mais compassivos em suas jornadas através da sociedade. (BERGER, 2004, p. 184).

Menor grau de concordância foi encontrado em relação à quarta declaração – “A Sociologia deve ser abordada durante o ensino fundamental”. 14% dos questionados concordaram plenamente; 40% deles disseram apenas concordar e 15% não souberam responder. Ainda, 31% do total de indivíduos apontaram não aprovar o conteúdo da frase, dos quais 26% afirmaram somente discordar e os restantes 5% discordaram totalmente da declaração.

A importância de a Sociologia ser ensinada desde cedo se baseia, principalmente, “em um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas” (LAHIRE, 2014, p. 50). Conforme Berger (2004), o conhecimento sociológico é importante para qualquer pessoa envolvida com alguma ação na sociedade, levando em conta que essas ações não necessariamente precisam ser humanitárias, ou seja, esse conhecimento pode ser recomendado tanto a pessoas que têm como objetivo direto ajudar outros indivíduos, como assistentes sociais, quanto para qualquer indivíduo que esteja atuando em seu meio. Portanto, a disciplina ensina maneiras de pensar sobre o mundo social, possibilitando a superação de concepções ligadas ao senso comum.

Evidentemente, o ensino da Sociologia para indivíduos mais novos não pode se basear em teorias e autores clássicos, que apresentam conceitos densos e que, na maior parte das vezes, exigem uma capacidade intelectual que não é presente no Ensino Fundamental. Assim, sugerimos um ensino “pedagogicamente adaptado” da Sociologia. Esse ensino tem de traduzir “saberes científicos” em “saberes escolares”, assim como é feito com praticamente todas outras disciplinas escolares de nível primário, com conceitos mais acessíveis e uma linguagem de mais fácil compreensão. Para exemplificar essa situação, Lahire (2014) menciona que o ensino das “instituições da República” e seu funcionamento é exigido na França, e engloba conceitos sociológicos de uma forma muito didática, tais como: a República, seus símbolos e sua divisa; o presidente da República e sua eleição; os parlamentares; a elaboração e o papel das leis; a justiça.

As últimas questões em escala Likert apresentavam proposições relacionando a Sociologia à política partidária. Quanto à quinta afirmação – “A Sociologia está relacionada a um pensamento/partido político” –, um total de 27% afirmou concordar com ela em algum nível, dos quais 8% concordaram plenamente e 19% apenas concordaram. Enquanto isso, 19% do total de entrevistados alegaram estar indecisos. Os 54% restantes, por sua vez, se contrapuseram ao conteúdo da asserção, 19% declarando discordar inteiramente e 35% somente discordando de que a Sociologia esteja relacionada a um pensamento/partido político.

Em relação à sexta declaração – “A Sociologia é uma forma de ideologia política” –, 9% dos questionados afirmaram concordar plenamente, 11% disseram apenas concordar com a afirmação e 28% não souberam responder. Dos 52% restantes, 22% declararam discordar inteiramente e 30% somente discordaram de que é uma forma de ideologia política.



Analisando os dados que relacionam a Sociologia a um pensamento político-partidário ou até mesmo a uma forma de ideologia política, percebe-se que a maioria das pessoas discorda de tais afirmações. Entretanto, a porcentagem que diz respeito às pessoas indecisas é significativa.

A Sociologia muitas vezes é “temida” por certas pessoas, que creem que a Sociologia é um estudo “ideológico” ou uma “doutrinação”, distorcendo, por vezes, o próprio fundamento da disciplina: o incentivo ao pensar. A disciplina tem a capacidade de promover a reflexão sobre a sociedade, questionando preconceitos, discutindo temáticas polêmicas, revelando as causas de determinados problemas.

O medo que alguns experimentam diante da ideia de ver entrarem nos programas oficiais da disciplina temas “ideológicos” (controversos e polêmicos), ou simplesmente “sociais”, conduz paradoxalmente os alunos a ficarem desprovidos face a todos os provedores (produtores ou difusores) de ideologia, multiplicados ao longo das últimas décadas nas nossas sociedades fortemente escolarizadas. (LAHIRE, 2014, p. 51).

Max Weber (1979), na conferência “A ciência como vocação”, estabelece uma diferença entre analisar a política cientificamente em sala de aula e defender uma posição política no ambiente de ensino. No primeiro caso, a política é tomada como objeto de estudo, como fenômeno sobre o qual se estuda, se reflete; já no segundo, o professor se vale de sua posição hierárquica superior à dos alunos para defender (e, por vezes, impor) seus posicionamentos políticos. Na visão do autor, o segundo caso é problemático, visto que o professor ocupa uma posição de poder, de modo que pode constranger os estudantes que pensam de forma diferente da sua. Nas palavras de Weber, “torna-se demasiado cômodo mostrar a força das suas opiniões num sítio onde os que o escutam, e que talvez pensem de outro modo, estão condenados ao silêncio” (1979, p. 142). Assim, não cabe ao professor impor um posicionamento específico em sala de aula, mas analisar os fenômenos políticos de forma distanciada, apresentando fatos e pontos de vista diversificados, de maneira a possibilitar que os alunos tomem suas próprias posições.

Além das perguntas fechadas, o questionário contou com a seguinte questão aberta: “o que você entende por Sociologia?”. Essa pergunta foi feita de diferentes formas, como já explanamos. Cada bolsista optou por uma forma de aplicação em seus questionários, seja fazendo a questão no início, seja no fim da entrevista, ou então alternando o modo de perguntar para cada entrevistado.

Com o objetivo de facilitar a compreensão, analisamos as respostas e criamos categorias de análise, as quais apresentamos na tabela a seguir. Cabe ressaltar que o total de codificações ultrapassa 100%, na medida em que uma mesma resposta pode ter sido incluída em mais de uma categoria.

**Quadro 1** – Categorias de análise da resposta aberta.

<b>Categoria de análise</b>	<b>Frequência de codificação</b>
1 - Disciplina do currículo escolar	4%
2 - Estudo da sociedade/relações interpessoais/comportamento humano	66%
3 - Área das Ciências Sociais	2%
4 - Uma forma de controle social (político-partidário)	5%
5 - Relacionada ao altruísmo/com função humanística/ferramenta para organização das relações sociais	9%
6 - Não soube responder	21%

**Fonte:** elaborado pelos autores (2020).

Vamos nos deter na análise das categorias 2 e 6, visto que as temáticas a que se referem as demais categorias já foram discutidas ao longo deste artigo. A categoria com o maior número de codificações foi a denominada “Estudo da sociedade / relações interpessoais / comportamento humano”. Isso significa que a maioria dos pesquisados consegue ter uma compreensão minimamente correta do que seja a Sociologia – ao menos do ponto de vista semântico. Chama a atenção o fato de que há certa equivalência entre o número de respostas codificadas nessa categoria (66%) e o percentual de entrevistados que concluiu ao menos o Ensino Médio (70%). Isso nos leva a pensar que as respostas codificadas nessa categoria podem ter vindo de pessoas que, em algum momento de sua trajetória de estudos, tiveram contato com a Sociologia.

Por outro lado, o percentual de pessoas que não souberam responder – 21% – guarda certa proximidade com o total de 15% que concluíram no máximo o Ensino Fundamental e os outros 15% que têm o Ensino Médio incompleto. No caso de quem não frequentou os bancos da escola secundária, é pouco provável que tenham tido contato com a Sociologia, visto que a disciplina raramente é ofertada no ensino fundamental. Quanto aos que não concluíram o Ensino Médio, cabe mencionar que a história do ensino de Sociologia no Brasil é marcada pela intermitência de seu oferecimento nas escolas desse nível. Desde o fim do século XIX até os dias atuais, foram diversas as vezes em que a disciplina foi incluída na grade curricular do ensino secundário, para posteriormente ser retirada (FREITAS; FRANÇA, 2016). Mais recentemente, a Lei nº 11.684, de 2008, havia alterado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e de Filosofia em todas as séries do Ensino Médio. No entanto, em 2017 a LDB passou por nova alteração, e a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia como disciplinas foi substituída pela inclusão, nesse nível de ensino, de “estudos e práticas” relacionados a essas áreas (BRASIL, 2017).

As pessoas que não têm acesso ao estudo da Sociologia acabam sendo alijadas de conhecerem melhor a si mesmas e ao mundo em que vivem. O conhecimento sociológico pode ser de interesse para qualquer pessoa vivendo em sociedade, visto que a Sociologia estuda “nosso próprio comportamento como seres sociais” (GIDDENS, 2005, p. 24). Para esse autor, o estudo da Sociologia tem implicações práticas em pelo menos três esferas da nossa vida, quais sejam: (a)

a consciência das diferenças culturais, que permite que nos coloquemos mais facilmente no lugar do outro, compreendendo melhor pontos de vista que não são os nossos e convivendo melhor com a diversidade; (b) a avaliação de efeitos concretos de iniciativas políticas, que possibilita que nos posicionemos diante de decisões que nos afetam diretamente e (c) o autoesclarecimento, que implica a compreensão de por que agimos como agimos, de maneira que nos tornamos mais capazes de “tomar as rédeas” de nossa própria história (GIDDENS, 2005).

A conduta individual é frequentemente guiada pelas expectativas sociais atribuídas a ela. Em uma situação social, nos é designado um papel ligado a nossas condições sociais, o qual não só oferece padrões de como agir em determinada situação, mas também define nossas emoções relacionadas a ela. Através da pressão liberada por ele, o papel modela tanto as situações sociais quanto a identidade dos indivíduos nela envolvidos. A identidade é, então, atribuída, sustentada e transformada em meio a relações sociais (BERGER, 2004). Desse modo, o conhecimento sociológico nos auxilia a reconhecer como nossa experiência social nos constitui enquanto sujeitos (GIDDENS, 2005).

Destacamos que apenas 4% dos respondentes associaram espontaneamente a Sociologia a uma disciplina do currículo escolar, o que pode ser explicado pela intermitência da disciplina nos currículos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Caldeira (1981, p. 345) afirma que a entrevista é “uma relação de aprendizado: tanto o pesquisador quanto o entrevistado descobrem, aprendem, refletem”. Em relação aos bolsistas deste estudo, não restam dúvidas quanto ao seu aprendizado a partir desta experiência de pesquisa. Os estudantes puderam vivenciar na prática todas as etapas que envolve uma pesquisa social – desde a elaboração do questionário até sua aplicação, a análise de dados e a redação deste artigo, além da leitura e discussão de trabalhos da área de Sociologia.

A aplicação do questionário em situações concretas possibilitou perceber as diferentes reações que um mesmo instrumento pode suscitar em pessoas diferentes, o que demanda certa habilidade do pesquisador em saber lidar com as diferentes situações que podem ocorrer. Esse aprendizado certamente fica prejudicado ao se trabalhar com questionários enviados *on line*, tal como se tem feito em tempos de pandemia de Covid 19 – período em que trabalhamos na redação deste artigo. Como enfatizam Caldeira (1981) e Bourdieu (2001), o trabalho de pesquisa social implica o estabelecimento de uma relação entre pesquisador e pesquisado; quando não há possibilidade de contato físico próximo, deixam-se de obter diversos elementos que são fundamentais à compreensão dos fenômenos humanos – gestos, olhares, silêncios, hesitações, risos, choro –, o que implica certo empobrecimento não só dos dados obtidos, mas também da própria experiência de se fazer pesquisa.

Felizmente, a coleta de dados já havia finalizado quando iniciou a pandemia, de modo que os estudantes puderam se beneficiar desse aprendizado.

Resguardados os limites metodológicos do estudo aqui apresentado – sobretudo no que diz respeito à composição da amostra delimitada para a aplicação do questionário –, reiteramos a importância do desenvolvimento desta pesquisa para a formação dos estudantes. Se a Sociologia é o “estudo da sociedade”, a melhor maneira de aprender o ofício de sociólogo é efetivamente estudando a vida social, tal como se propôs neste exercício. Igualmente, para os orientadores do estudo, esta experiência proporcionou diversos aprendizados, sobretudo no que tange ao processo de orientação de alunos de Ensino Médio. Traduzir textos de difícil compreensão e ensinar o trabalho de análise de dados foram tarefas que demandaram esforço por parte dos professores, até porque os manuais de pesquisa normalmente são voltados ao Ensino Superior.

De qualquer modo, concluímos este trabalho reiterando a importância de se trabalhar a pesquisa no ensino de Sociologia no nível médio. A inclusão de exercícios de entrevista, realização de enquetes, análise de documentos, dentre outras estratégias, pode possibilitar o aprendizado mais efetivo de conceitos e teorias trabalhados em sala de aula, na medida em que possibilita o estabelecimento de relações entre a teoria e o mundo cotidiano. Ademais, a realização desses exercícios pode aguçar a curiosidade sociológica dos alunos – e a curiosidade é um elemento-chave para se obter uma compreensão mais acurada do mundo social.

## REFERÊNCIAS

- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: *A miséria do mundo*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 693-732.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Uma incursão pelo lado “não respeitável” da pesquisa de campo. In: *Ciências Sociais hoje*. Volume I: trabalho e cultura no Brasil. Recife / Brasília: CNPq / ANPOCS, 1981, p. 332-354.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, v.45, n.1, p.45-61, jan./jun. 2014.
- MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- PEREIRA, Luiza Helena. Qualificando futuros professores de Sociologia. *Mediações*, v.12, n.1, p. 143-158, jan./jun. 2007
- TREVISAN, Janine *et al.* Aprimorando o ensino de Sociologia para adolescentes: relato de um projeto de ensino. In: SOARES, Franco; TREVISAN, Janine

(org.) *Humanidades: reflexões e ações*. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2020. 148 p.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: *O político e o cientista*. Lisboa: Editorial Presença, 1979, p. 103-151.

## DISCUSSÃO SOBRE A INSERÇÃO DAS MULHERES RURAIS NO MOVIMENTO SINDICAL BRASILEIRO

*Tamara Raísa Bubanz Silva*

A luta das mulheres por seus direitos fundamentais acompanha a trajetória da humanidade, como mostra a história brasileira através do testemunho de mulheres como Margarida Alves<sup>1</sup>, entre outras. Segundo a autora Pinto (2010), no mundo ocidental sempre houve mulheres que lutaram por liberdade, pagando muitas vezes com sua vida.

Para compreender a inserção das mulheres rurais no movimento sindical é importante discutir, mesmo que brevemente, a influência do movimento feminista. A primeira onda do feminismo surgiu nas últimas décadas do século XIX, com a articulação de mulheres pela busca por seus direitos. Assim, o feminismo caracteriza-se como um movimento moderno, resultante dos preceitos do iluminismo na busca pelos direitos sociais e políticos no século XVIII (OLIVEIRA; CASSAB, 2014).

O feminismo surge e se organiza como movimento estruturado a partir do fenômeno da modernidade, acompanhando o percurso de sua evolução desde o século XVIII, tomando corpo no século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, transformando-se, também, em instrumento de críticas da sociedade moderna (SILVA, 2008, p. 2).

Neste sentido, Garcia (2017) argumenta que essa primeira onda de feminismo ocorreu no contexto europeu conhecido como “tempo dos direitos”. Já a segunda onda, que ocorreu entre o final do século XVIII e início do século XIX, ficou conhecida como a luta sufragista, com bandeiras que buscavam o direito à cidadania das mulheres. Segundo a autora, foi na Inglaterra que o movimento sufragista mais “radical” aconteceu, contando com a atuação de mulheres filiadas

---

<sup>1</sup> Margarida Alves foi uma sindicalista e defensora dos direitos humanos no município de Alagoa Grande, Paraíba. Uma das primeiras mulheres a exercer o cargo de direção sindical no país, foi assassinada no dia 12 de agosto de 1983, com 50 anos. Seu legado permanece vivo, tendo inspirado, no ano de 2000, a Marcha das Margaridas, manifestação realizada por mulheres trabalhadoras rurais brasileiras, que integra uma agenda permanente de lutas e reivindicações específicas das mulheres rurais.

ao Partido Trabalhista Independente que criaram, em 1903, a União Social e Política das Mulheres e o Jornal Votos para Mulheres (que mais tarde se chamaria *Suffragette*). Embora o Movimento Sufragista tenha sido muito criticado por concentrar-se apenas na problemática das mulheres da classe média, é importante destacar sua contribuição para o direito ao voto das mulheres nos países ocidentais.

Após um grande período sem muitas mobilizações o feminismo internacional ganhou novo viés na década de 1960. Para as autoras Oliveira e Cassab (2014), o movimento ressurgiu unindo-se ao movimento *hippie*, com questionamentos sobre os parâmetros políticos impostos na sociedade. Corroborando com esta ideia, Garcia (2017) afirma que nesse período emergiu o feminismo contemporâneo, com novas problemáticas a serem discutidas e uma mudança radical nas escalas de valores. Para a autora Aguilera (2009), o lema que caracterizou o feminismo desse período foi “O pessoal é político”, dando ênfase às causas da opressão feminina, como o patriarcado. Para as autoras acima, o feminismo no século XX passou por muitas fases, com maior e às vezes menor aceitação da sociedade, mas com uma nova consciência e conquistas importantes em todas as esferas da sociedade.

No contexto latino-americano, o feminismo emergiu sob a influência de mulheres participantes de outros movimentos políticos e sociais, como as guerrilhas, o movimento estudantil e os partidos políticos progressistas, focando seu projeto na reforma social associada à inclusão da participação popular juntamente com os direitos da mulher (OLIVEIRA; CASSAB, 2014).

Já no cenário nacional, o papel expressivo das mulheres no âmbito político ocorreu no início do século XX, por meio da Federação Brasileira para o Progresso Feminino (1918), quando iniciou a luta pelo direito ao voto das mulheres (TEDESCHI, 2007). Ainda, de acordo com o autor Tedeschi (2007), mesmo após a conquista do direito ao voto pelas mulheres no governo de Getúlio Vargas, a participação política da mulher não teve continuidade. Embora mantendo uma tradição trabalhista, assegurando direitos como o salário maternidade urbano, a legislação progressista não saiu do papel, nem mudou a realidade das mulheres brasileiras.

Sem ações de grande relevância por um longo período, nos anos que antecederam à ditadura militar, as mulheres uniram-se em um movimento de defesa dos valores das famílias brasileiras, reforçando a imagem da mulher promovida pelo patriarcado. Com a consolidação do golpe militar, em 1964, o movimento feminista, assim como todos os demais movimentos sociais, foi proibido de manifestar-se (TEDESCHI, 2007; OLIVEIRA; CASSAB, 2014). Neste sentido, Pinto destaca que,

[...] enquanto na Europa e nos Estados Unidos o cenário era muito propício para o surgimento de movimentos

libertários, principalmente aqueles que lutavam por causas identitárias, no Brasil o que tínhamos era um momento de repressão total da luta política legal, obrigando os grupos de esquerda a irem para a clandestinidade e partirem para a guerrilha. Foi no ambiente do regime militar e muito limitado pelas condições que o país vivia na época, que aconteceram as primeiras manifestações feministas no Brasil na década de 1970. (PINTO, 2010, p. 16).

Para o autor Carvalho (1998), é nesse contexto de ditadura militar que se forma a gênese do feminismo brasileiro “radical”. Para o autor a participação das mulheres na luta armada contra a ditadura alcançou representatividade política e também significou uma transgressão do que se esperava do papel da mulher na sociedade.

A partir de 1974, com a gradual e lenta abertura política do governo Geisel e as péssimas condições econômicas, novos movimentos sociais passaram a surgir e se articular, e a participação feminina no cenário político passou a ganhar maior expressividade. Nesta perspectiva, Oliveira e Cassab afirmam:

Novos grupos de mulheres foram formados por todo o país, alguns apenas para estudos e reflexões, já outros se voltaram para a própria ação feita a partir dos estudos realizados, em busca de seu direito de autonomia dentro da sociedade, conflitando com a política vigente. Esta nova fase se deu através da modernização, através das influências de novos comportamentos afetivos e sexuais, maior aprofundamento de recursos terapêuticos, psicológicos e psicanalistas, entre outros, implicando na maior participação das mulheres no mercado de trabalho. [...] No período pós ditadura militar, o período de redemocratização deu nova ênfase às lutas sociais. Há um despertar democrático, possibilitando à sociedade exigir seus direitos. Com o período de redemocratização, os movimentos sociais e o feminismo passaram a ter um caráter reivindicatório mais forte, com o apoio internacional de forma a pressionar o Estado a viabilizar políticas públicas, incluindo nessas, um vínculo com as organizações não governamentais feministas. (OLIVEIRA; CASSAB, 2014, p. 4-5).

De acordo com a autora Pinto (2010), os inúmeros grupos e coletivos femininos que efervesciam em todas as regiões do país no período da redemocratização, organizavam-se de modo muito próximo aos movimentos populares de mulheres que lutavam por educação, saneamento, habitação e saúde.



Ela acentua que esse encontro entre o movimento feminista brasileiro – com origem na classe média intelectualizada – com movimentos mais populares permitiu o despertar de novas percepções e ações para ambos os grupos. Por sua vez, Tedeschi (2007) salienta que a institucionalização do movimento e o direcionamento das questões para as prioridades das agências financiadoras promoveram uma substituição das feministas por mulheres não engajadas, o que resultou em diversidades limitantes para o movimento feminista na defesa do interesse das mulheres.

Embora, por vezes, as múltiplas correntes presentes no movimento feminista brasileiro tenham dificultado o encontro de ponto de coesão do mesmo, foi neste contexto de redemocratização – com o fortalecimento dos movimentos sociais e do feminismo, associado ao apoio internacional, que foram criados em 1985 o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), assim como as primeiras delegacias da mulher e o Programa de Atenção à Saúde da Mulher, colocando em pauta temas como a violência contra a mulher, sexualidade, planejamento familiar e o aborto (OLIVEIRA; CASSAB, 2014; OTTO, 2004). Apesar desses esforços terem resultado em uma Constituição (1988) das que mais garante direito às mulheres no mundo, nos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardosos o CNDM perdeu totalmente sua importância (PINTO, 2010).

As décadas de 1990 e 2000 foram caracterizadas no cenário nacional pela inserção dos direitos humanos na perspectiva dos movimentos feministas, com destaque para a criação de Organizações Não-Governamentais (ONGs), voltadas à busca por maior inserção das mulheres na política e o desenvolvimento de políticas públicas para a proteção e combate à violência contra as mulheres. A maior conquista desse período concentra-se na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006), que criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (PINTO, 2010).

O avanço da luta das mulheres por seus direitos no âmbito nacional e internacional evidencia que o feminismo não se resume apenas a uma teoria que analisa criticamente o mundo e a situação da mulher, mas sim, que se consolida como um movimento social de luta por transformações individuais e coletivas (SILVA, 2013). Segundo a autora, em sua dimensão organizativa, o feminismo prima pela luta por direitos, mudanças, igualdade e justiça. No entanto, tais transformações só serão possíveis em uma sociedade livre do patriarcado e do capitalismo. Dessa forma, a autora Silva (2013 p. 12) argumenta que “[...] o feminismo é um movimento que confronta o sistema de dominação e propõe a transformação social, pois quer transformar a vida das mulheres e toda a sociedade”. Corroborando com essa ideia, as autoras Tavares, Bento e Magalhães (2004) destacam o movimento social como um conjunto de atores que clamam por reconhecimento e por ações que expressem de maneira explícita suas

reivindicações, sendo as características das intervenções feministas típicas dos chamados “novos movimentos sociais”. Para o autor Castells (2003), o feminismo tem se manifestado como um movimento social transformador, que desafia o patriarcalismo, ao mesmo tempo que esclarece a diversidade das lutas feministas.

Desde a superação da comuna primitiva a sociedade é marcada pela luta de classes entre explorados e exploradores. No entanto, somente no contexto do capitalismo que essa luta alcançou sua plenitude e passaram a emergir organizações e movimentos representativos das classes trabalhadoras, como os sindicatos. Na luta por sobrevivência e melhores condições de trabalho, ainda no século XVIII, os sindicatos se tornaram centros de organização dos assalariados contra a exploração capitalista, como salienta o autor Borges (2006). Com as transformações e avanços ao longo da história, as relações trabalhistas também mudaram e passaram a exigir novos posicionamentos dos trabalhadores e suas organizações, abrindo espaços dentro dos sindicatos para as questões políticas.

No Brasil, o sindicalismo surgiu ainda no século XIX, mas foi nas décadas de 1970 e 1980, associado à redemocratização, que o movimento viveu seu auge, com o chamado Novo Sindicalismo (BERTOLIN; KAMADA, 2012). Segundo o autor Lopes (2009), o sindicalismo brasileiro do final da década de 1970 sofreu grandes transformações – como a retomada das ações grevistas, a explosão do sindicalismo dos assalariados médios e do setor de serviços, o avanço do sindicalismo rural, o nascimento das centrais sindicais, as tentativas de consolidação da organização dos trabalhadores nas fábricas, o aumento de índices de sindicalização – passando a incorporar novas lutas sindicais, além de incluir trabalhadores no processo político, ganhando o nome de Novo Sindicalismo.

Frente a esse cenário de transformações do capitalismo, avanço da globalização econômica e incorporação de novas tecnologias, surgiu a chamada “nova proletarização”, intensificada com o trabalho parcial e terceirizado, atingindo fortemente a mão de obra feminina (BORBA; FABRINI, 2016; BERTOLIN; KAMADA, 2012). Associado a esse processo, a redemocratização e o surgimento dos novos movimentos sociais, bem como à expansão da urbanização e da industrialização nacional, abriu espaço para que as mulheres – agora trabalhando fora de casa – se sentissem como parte do coletivo e passassem a participar dos movimentos, reivindicando melhores condições de trabalho e questionando as desigualdades de gênero nos locais de trabalho (BORBA; FABRINI, 2016). “As mulheres participando de movimentos populares sejam urbanos ou rurais, com reivindicações em nível do atendimento das necessidades básicas começam também a perceber as relações de desigualdades a que estão submetidas” (SILVA, 2000, p. 5).

Neste sentido, segundo Bertolin e Kamada:

Os movimentos sociais que surgiram e tomaram corpo no período, sobretudo os de mulheres, surgiram autonomamente e movidos por preocupações autênticas e concretas, como a luta contra o custo de vida ou em favor da anistia a presos políticos. Surgiram da tomada de consciência de seus direitos e adotaram forma diversa do clientelismo que costumava caracterizar as relações entre as classes subalternas e o poder [...] No contexto do Novo Sindicalismo, a luta das mulheres começou a ganhar espaço no campo sindical, passando a constar das pautas, orientada pela convicção de que uma ação sindical dirigida à classe trabalhadora precisa considerar não só as relações produtivas, mas também as reprodutivas. (BERTOLIN; KAMADA, 2012, p. 34-35).

Na mesma linha Leone e Teixeira complementam:

O princípio que orienta a organização das mulheres por dentro do movimento parte da compreensão de que uma ação sindical, efetivamente voltada para o conjunto da classe trabalhadora, deve considerar a divisão sexual no mercado de trabalho, articulando a produção, o mundo doméstico e o exercício da cidadania. Significa voltar-se para o modo de vida de trabalhadores e trabalhadoras, porque só a partir desse ponto de vista é possível articular uma pauta que possa refletir essa complexidade; produção econômica e reprodução social. É nesse contexto, de surgimento de um novo sindicalismo, que emerge a luta das mulheres no campo sindical. Nas pautas sindicais ganham força a luta por creche, ampliação da licença maternidade, licença paternidade entre outras. Por outro lado, há formas de discriminação indireta, para as quais não existem mecanismos de contenção. Ou seja, não basta identificar que as mulheres são minorias em determinadas áreas ou estão concentradas em nichos, é preciso verificar quais são os mecanismos que as isolam nesses postos e reivindicar medidas que os superem. (LEONE; TEIXEIRA, 2010, p. 4).

Embora corroborando com a perspectiva de interação entre os movimentos populares nas décadas de 1970-1980, bem como enfatizando o papel do movimento feminista brasileiro no processo de sindicalização das mulheres, Cappellin (1994) destaca que, apesar de passarem a ocupar espaço dentro do

movimento sindical, as mulheres passaram a lutar contra as práticas patriarcais presentes também nesses espaços.

É sobretudo no interior do movimento feminista que se constroem, após a comemoração do Ano Internacional da Mulher em 1975, reflexões sobre a especificidade da condição da mulher e da luta contra a discriminação de sexo. No interior das organizações sindicais, as trabalhadoras introduzem uma dupla angulação. Assumem relevância, por um lado, o cotidiano do trabalho, a desvalorização do salário, a segregação ocupacional, a ausência de infraestrutura de assistência à trabalhadora gestante, e, por outro lado, são detectados os estrangulamentos internos à participação sindical. Neste momento, as condições de exploração parecem informar explicitamente a ênfase na denúncia da discriminação sexual que vem sendo acompanhada pelas fortes pressões em conseguir a ausência generalizada de participação sindical (CAPPELLIN, 1994, p. 278).

De acordo com a autora, por dez anos os movimentos de trabalhadoras conseguiram fazer uma reflexão articulada entre a luta contra a discriminação do sexo nas relações de trabalho e as assimetrias de poder dentro das organizações sindicais. Ainda na década de 1980, novas discussões passaram a permear a luta das mulheres. Foi nesse contexto de fortalecimento dos movimentos feministas e de inserção das mulheres no mercado de trabalho e nas organizações sindicais que se ampliaram os debates sobre as desigualdades de gênero para além das relações trabalhistas, alcançando também nas relações sociais e familiares, com destaque para o enfoque sobre a cidadania feminina (SOUZA – LOBO, 1991; CAPPELLIN, 1994).

No final da década de 1980, as mulheres obtiveram algumas importantes conquistas, entre elas a promulgação da Constituição de 1988 – que assegurou direitos como a licença maternidade, introduziu a licença paternidade e o fim do impedimento ao trabalho noturno da mulher, entre outros – colocando as mulheres como protagonistas políticas, fruto das demandas articuladas através da interação de diferentes movimentos sociais (BERTOLIN; KAMADA, 2012; LEONE; TEIXEIRA, 2010, CAPPELLIN, 1994). No entanto, de acordo com os autores, as conquistas obtidas no período constitucional foram limitadas, refletindo as assimetrias nas relações de produção e reprodução, e na questão da cidadania feminina. Neste âmbito, destacam que,

A “velha” divisão sexual do trabalho e os encargos das atividades reprodutivas para as mulheres, naturalizados e socialmente difundidos, intrínsecos ao texto constitucional, estabelecem limites à cidadania e à participação das mulheres nos espaços públicos. [...] A Constituição de 1988 avançou na construção da cidadania social das mulheres. Passou de uma cidadania de “segunda categoria” para uma

cidadania de trabalhadoras e de mães. [...] é preciso que a cidadania política também seja reconhecida como representação de uma nova cidadania, ocupando as mulheres os espaços públicos da sociedade. (BERTOLIN; KAMADA, 2012, p. 37-38).

Embora a participação das mulheres nos movimentos sociais, nos sindicatos e até mesmo em algumas demandas políticas já ocorresse efetivamente no final da década de 1980 e início de 1990, os desafios a serem enfrentados pelas mulheres ainda eram muitos. Em alguma medida, os movimentos sindicais passaram a reproduzir os processos de exclusão e marginalização que as mulheres enfrentam no ambiente de trabalho (LEONE; TEIXEIRA, 2010). Segundo Cappellin (1994), o que passou a estar em pauta nesse cenário foi o espaço limitado das mulheres nas diretorias e instâncias políticas de decisão dos movimentos sindicais.

No contexto brasileiro, a luta do movimento feminista buscava conquistar ou ampliar direitos para todas as mulheres. Eram construídas pautas de reivindicações relacionadas à discriminação, direitos sexuais e reprodutivos e direito à diferença. No entanto, no universo rural a realidade era muito distinta. Na atuação em meio aos colonos imigrantes no Rio Grande do Sul, setores da Igreja Católica e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil desempenhavam um papel central na organização das mulheres rurais. Entretanto, dada a construção social do próprio termo “feminismo” e de alguns temas por ele defendidos, a relação entre o movimento feminista e essas igrejas por vezes era truncada e, por extensão, também ressoava na relação com as agricultoras, estendendo-se até os tempos atuais.

Para compreender o contexto de sindicalização das mulheres rurais, mais especificamente do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul (MMTR), que iniciou oficialmente sua atuação em 1986, é necessário levar em conta o papel exercido pelas Igrejas, especialmente a Católica e a Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, na vida comunitária das famílias dos colonos. De acordo com Tedeschi (2007), o discurso da Igreja Católica se dava como a maior autoridade na comunidade, com vigilância moral das práticas comuns das sociedades rurais. Muitos assuntos da comunidade também eram decididos pelo padre e os colonos eram meros ouvintes desse poder.

Para Azevedo (1975), que estuda a colonização italiana no Rio Grande do Sul, a capela constituía-se em um símbolo fundamental na identidade cultural, uma vez que funcionava como centro organizador de reuniões e de recreação, juntamente com o pavilhão anexo e a copa, locais onde alguns colonos se juntavam para conversar e jogar cartas, conformando-se como um dos locais com poder de controle social, da moral, da cooperação e da atribuição de *status*.

A vida religioso-espiritual de muitas famílias de colonos era seguida por códigos escritos sobre o noivado, casamento e reprodução, baseados na ética católica. Ou seja, a Igreja exercia formas de controle e de disciplina, sobretudo sobre o corpo feminino, cuja autoridade tem suas raízes na tradição judaico-cristã. Com a entrada de novas congregações religiosas no Brasil, a partir do início do século XX até 1950, constroem uma nova cultura de inserção apostólica. Com o surgimento de escolas congregacionais, surgiram muitas vocações femininas e masculinas, com forte viés de recrutamento no Sul país (TEDESCHI, 2007).

De acordo com Grossi (2012), os conventos e seminários desempenharam importante papel na manutenção e na reprodução da estrutura familiar na pequena propriedade no sul do país, caracterizados por três momentos: o primeiro foi o da expansão das ordens religiosas (1920-1950), ligado diretamente ao esgotamento das terras dos pequenos agricultores. O segundo, de crise, com muitas freiras abandonando o hábito e poucas ingressando nas ordens (1960-1970), período em que as indústrias se desenvolviam ocorrendo migração para as cidades. E o terceiro momento foi o de “volta aos conventos”, que se iniciou nos anos 1980.

Para a autora, as congregações religiosas se desenvolvem no Sul do Brasil paralelamente à imigração europeia, iniciada com a chegada dos primeiros imigrantes alemães, em 1822 e ampliada com a vinda dos imigrantes italianos, poloneses e outros grupos étnicos, nos séculos XIX e XX (GROSSI, 2012). Um fator marcante na época era o valor positivo atribuído à “vocação religiosa”, em relação ao casamento, opinião prevalectente entre as próprias mulheres. De acordo com Nunes (1998), a vocação religiosa era atribuída pelas futuras freiras a uma independência no sentido da cultura patriarcal moralista do meio rural, acesso à educação formal e prestígio social.

Na década de 1950, inspirados no movimento da Ação Católica Internacional, com sua expansão no Brasil, alguns teólogos brasileiros voltaram sua atenção para a pobreza que imperava no campo e viam a necessidade de promover a educação, fortalecer as famílias e ensinar a lidar com a modernização agrícola que estava em curso. Na sequência do período de crise de vocações vivido até a década de 1970, novas visões e dinâmicas se estabeleceram nas igrejas e nos conventos, que resultaram no crescimento vocacional e de sua inserção social, conforme a afirmação que segue:

Cresceu durante as décadas seguintes, o número de freiras e padres do Rio Grande do Sul adeptos da teologia da libertação, a qual lhes conferia uma identidade radicada nas comunidades locais. Estavam, portanto, em uma posição privilegiada para entender o *pessoal* como *político*, assim como religiosos, e ensinaram a seus paroquianos e paroquianas que a política residia na forma como viviam seu dia a dia, e não apenas nas campanhas eleitorais e nos

gabinetes dos governos. (RUBIN; SOKOLOFF-RUBIN, 2017, p. 38).

No início da década de 1950, com base na inspiração da Ação Católica, um setor popular da Igreja Católica<sup>2</sup> iniciou um processo de alfabetização e conscientização, passando a incentivar a organização dos pequenos agricultores e agricultoras em sindicatos.

No país o cenário político passou por modificações abruptas, com a ditadura militar em 1964, e a Igreja Popular, que estava na sua fase inicial, recuou diante das investidas do regime militar. Inclusive, amplos setores tradicionais da Igreja Católica passaram a colaborar com o regime militar. Inclusive, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que havia sido criada em 1962, retirou seu apoio aos movimentos de renovação, pouco antes promovidos pela Ação Católica e suas lideranças. Entretanto, internamente, muitos padres e freiras iniciaram um processo de oposição ao regime militar, estimulando a rearticulação e a organização de movimentos sociais incipientes. Dentre eles estavam teólogos e teólogas que se articulavam e criavam as bases para a expansão da Teologia da Libertação (TEDESCHI, 2007).

Nesse período, Gustavo Gutiérrez<sup>3</sup> e Leonardo Boff<sup>4</sup> se destacaram como uns dos principais expoentes da Teologia da Libertação. Estavam engajados, cada um a seu modo, com a luta em favor das massas pobres que não tinham voz nem vez na América Latina. Em suas visões teológicas, faziam leituras e análises críticas dos mecanismos de dominação e opressão nas sociedades, ao mesmo tempo que conclamavam a organização dos pobres e oprimidos a se organizarem na busca de sua libertação dessas mazelas históricas. Segundo Catão, “a teologia da libertação é resposta à problemática pastoral da Igreja, especialmente colocada no contexto latino-americano, em que a luta pela libertação constitui uma exigência fundamental do Evangelho e uma antecipação do Reino de Deus” (CATÃO, 1986, p. 63).

---

<sup>2</sup> Essa vertente popular da Igreja estava ligada a grupos da Ação Católica e baseava suas ações na metodologia do Ver-Julgar-Agir. Estes três elementos serviam para incentivar o processo de conscientização das pessoas sobre a própria situação, e, ao mesmo tempo, motivá-las para a ação e a mudança. Cabe ressaltar que o método era usado por operários na Bélgica e sistematizado pelo Cardeal Cardijn, que foi utilizado como recurso de formação e nas pesquisas de ação (RUIZ, 1997). Também naquele período, em 1968, Paulo Freire lançou a obra “Pedagogia do Oprimido”, que refletia uma atitude crítica perante o mundo e propunha a alfabetização de adultos.

<sup>3</sup> Nasceu em Lima, Peru, em 1928. É sacerdote dominicano e Doutor em Teologia.

<sup>4</sup> Natural de Santa Catarina, nasceu em 1938, ingressou na ordem dos franciscanos em 1959 e renunciou do ministério em 1992, após forte pressão da ala conservadora da Igreja e de inquirições do Vaticano. É Doutor em Teologia e Filosofia.

A renovação da Igreja, iniciada com o Concílio Vaticano II e levada a efeito na América Latina a partir de 1968, fez com que a hierarquia eclesial se reaproximasse das classes populares. O Estado desassistia os mais pobres, a conjuntura política do regime militar era de repressão e o povo buscava por novos espaços para se organizar. A Igreja passou a ser o local de denúncia às torturas e de defesa dos direitos humanos (BETTO, 1983). Nesse contexto, dentre as iniciativas de reação ao regime opressor, emergiram Comunidades Eclesiais e Base (CEBs) no Brasil, com forte expressão de um jeito novo de ser e se organizar como Igreja.

Segundo Betto (1983), as CEBs são grupos organizados em torno da capela, no meio rural, por iniciativa de leigos, padres ou bispos. Surgiram na década de 1960, na arquidiocese de Natal<sup>5</sup>, segundo alguns pesquisadores, ou em Volta Redonda<sup>6</sup>, para outros. Essas comunidades reúnem pessoas com a mesma fé, pertencentes à mesma igreja e motivadas pela união em torno de seus problemas de sobrevivência, como moradia, luta por melhores condições de vida, com anseios e esperanças libertadoras.

As CEBs, ao assimilar uma postura no contexto cultural latino-americano, introduziram um novo modo de ser Igreja, com trabalho comunitário e profunda comunhão com os problemas sociais como suas características fundamentais (BOFF, 1992). Com o início de uma posição mais crítica da Igreja perante o regime militar, muitos documentos e movimentos pastorais surgiram na década de 1970, sobretudo nas áreas rurais, com destaque para a Comissão Pastoral da Terra e o Conselho Indigenista Missionário. Já no início dos anos 1980, a prática social em defesa dos pobres e oprimidos ampliou-se com a entrada mais firme da Igreja em conflitos sociais e seu posicionamento político em defesa dos pobres (CATÃO, 1986).

A nova linha de atuação das pastorais sociais da Igreja teve grande influência na vida e organização das mulheres rurais. Mesmo que no documento<sup>7</sup> que orientava as pastorais não estivesse explícito o processo de emancipação das mulheres, pois utilizava uma linguagem androcêntrica, por outro lado, abordava todos os pobres e oprimidos, reforçando o compromisso com a justiça e a solidariedade (AQUINO, 1997).

---

<sup>5</sup> O então arcebispo de Natal era Dom Eugênio de Araújo Sales.

<sup>6</sup> O bispo da Diocese de Volta Redonda era Dom Valdir Calheiros, um dos grandes estimuladores das CEB's e da Teologia da Libertação. A Dom Eugênio e Dom Valdir comumente se atribui o protagonismo da hierarquia eclesial no estímulo à criação das CEB's.

<sup>7</sup> O Documento de Puebla, 1979, expressa o compromisso entre a ideia de uma Igreja que se constitui a partir da luta contra a injustiça (posição conciliar Igreja-no-mundo) e de uma Igreja instalada, que, porém, encara favoravelmente e apoia a luta pela justiça (CATÃO, 1986).



No meio rural, a atuação da Igreja e das pastorais nas áreas rurais do Rio Grande do Sul ocorria por meio da atuação das freiras e padres, que incentivavam as mulheres a exigirem seus direitos, por meio da participação em nos sindicatos que começaram a desenvolver trabalhos numa perspectiva crítica ao regime militar. O incentivo partia de religiosas que haviam vivenciado a exclusão de mulheres e de meninas nos lares rurais, assim como a posição subordinada das mulheres à Igreja Católica. Como consequência desse trabalho de freiras e padres, com senso crítico sobre as injustiças que as mulheres jovens sentiam, muitas mulheres saíram de suas residências, nos anos 1980, para demandar direitos para si e para suas famílias nos espaços públicos, como os sindicatos e as capelas locais (RUBIN; SOKOLOFF-RUBIN, 2017).

A partir da década de 1970, houve esforços no sentido fazer novas leituras dos próprios textos bíblicos em uma perspectiva libertadora e da teologia feminista, com contribuições valiosas como as da teóloga Ivone Gebara e outras.

Na década de 1980 houve uma efervescência de organizações e movimentos sociais com suas múltiplas bandeiras de lutas. Inclusive, um movimento de convergência importante foi o que culminou no processo de ações populares em todo o país, com encontros locais<sup>8</sup> e nacionais, cuja culminância foram marchas rumo a Brasília para formular e defender uma nova Constituição. As ações vinham da cidade e do campo, por uma nova democracia brasileira e exigiam a garantia de direitos econômicos e políticos, bem como processos institucionalizados de participação popular no governo (RUBIN; SOKOLOFF-RUBIN, 2017).

A transição da ditadura militar para a democracia, no ano de 1985, inaugurou uma nova fase de intensificação de lutas pela democratização no país. Um sinal evidente disso foi a instituição de condições livres de participação e contestação, uma vez que foram revogadas todas as medidas que limitavam o direito ao voto e de organização política. Acima de tudo, aí se iniciava uma refundação da estrutura constitucional brasileira, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (KINZO, 2001).

Ao longo desse processo de mudanças, diversos ativistas populares acreditavam que a democracia só traria reais mudanças se as necessidades e a voz das pessoas pobres estivessem presentes nos debates. Dentre as ações, emergiu a criação de coalizões de grupos de mulheres que trabalharam para assegurar que a Constituição garantisse que as trabalhadoras tivessem os mesmos direitos que os homens. Por sua vez, nos sindicatos rurais os novos grupos de mulheres

---

<sup>8</sup> Entre 1987 e 1988 constituiu-se um movimento forte que resultou da soma de inúmeras organizações e movimentos sociais, denominado “Constituinte da Roça”, no qual os movimentos de mulheres e o movimento sindical tiveram uma participação ativa na discussão e formulação de propostas das bases para comporem o texto da nova Constituição Federal de 1988.

demandavam que a designação de “trabalhadora rural” fosse aplicada às mulheres rurais, já que até então elas eram simplesmente consideradas “domésticas” ou “do lar”.

O momento político era de mudança, mas, em contrapartida, a realidade de muitas mulheres no interior do Rio Grande de Sul era complexa. Muitas encontravam dificuldades para conseguir autorização do pai e/ou marido para sair de casa para participar de reuniões e das organizações de mulheres. Os religiosos, sobretudo as freiras, foram fundamentais nesse processo, especialmente no suporte moral e na criação de estratégias sutis que publicamente ajudassem a justificar tais ações. Dentre as estratégias adotadas para conseguir tal autorização constavam a participação em encontros e estudos bíblicos, que de fato foram fundamentais para que algumas mulheres conseguissem a permissão necessária para participar, mas também se fortalecessem na condição de sujeitos protagonistas de suas histórias.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, M. P. *Teologia, a Igreja e a mulher na América Latina*. São Paulo: Paulinas, 1997.
- AZEVEDO, T. de. *Italianos e gaúchos: os anos pioneiros de colonização Italiana no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: A Nação/Instituto Estadual do Livro, 1975.
- BERTOLIN, P.; KAMADA, F. Ausentes ou invisíveis? A participação das mulheres nos sindicatos. *Caderno Espaço Feminino*. Uberlândia, MG, v. 25, n. 1, jan./jun. 2012. p. 28-52.
- BETTO, F. *O que é comunidade eclesial de base*. São Paulo: Brasiliense, 4 ed, 1983.
- BOFF, L. *América Latina: da conquista à nova evangelização*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BORBA, E. R.; FABRINI, J. E. A participação das mulheres na luta sindical: o caso do sindicato dos trabalhadores rurais de Francisco Beltrão/PR. *Revista Pegada*, v. 17, n. 2, 2016, p. 37–52.
- BORGES, A. I. Papel e origem dos sindicatos. In: *Curso Centralizado de Formação Política*. Escola Nacional de Formação da CONTAG – ENFOC: Brasília, 2006.
- CAPPELLIN, P. Viver o sindicalismo no feminino. *Revista Estudos Feministas*, n. 2, 1994, p. 271-290.
- CARVALHO, L. M. *Mulheres que foram à luta armada no Brasil*. São Paulo: Globo, 1998, p. 19.
- CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura – o poder da identidade*. Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- CATÃO, F. *O que é Teologia da Libertação*. São Paulo: Nova Cultural; Brasiliense, 1986.

- GARCIA, M. A. G. Breve recorrido por la historia del Feminismo. *Revista Historia Agenda*, 2017, p.106-113.
- GROSSI, M. P. *Conventos e celibato feminino entre camponesas do sul do Brasil*. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1266>. Acesso em: 28 set. 2020.
- KINZO, M. D. G. A Democratização Brasileira: um balanço do processo político desde a transição. *São Paulo em Perspectiva*, 15(4), 2001.
- LEONE, E. T.; TEIXEIRA, M. O. As mulheres no mercado de trabalho e na organização sindical. Paper apresentado no *XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, Caxambu, 20 a 24 de setembro de 2010.
- LOPES, S. L. História e transformações do sindicalismo brasileiro. *Revista THEOMAI/THEOMAI journal*, n. 19, 1. sem. 2009.
- NUNES, M. R. Prática político-religiosa das congregações femininas no Brasil: uma abordagem histórico social. In: AZZI, R. (Org.). *A vida religiosa no Brasil: enfoques históricos*. São Paulo: Paulinas, 1998.
- OLIVIERA, L. P. R.; CASSAB, L. A. O movimento feminista: algumas considerações bibliográficas. *Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas*, ISSN 2177-8248, 2014
- PINTO, C. R. J Feminismo, História e Poder. *Revista de Sociologia Política*, v. 18, n. 36, 2010, p. 15-23.
- RUBIN, J. W.; SOKOLOFF-RUBIN, E. *Sustentar o ativismo: um movimento de mulheres brasileiras e a colaboração entre pai e filha*. Série Estudos Rurais. Editora UFRGS, Porto Alegre, 2017, 216 p.
- RUIZ, C. *A força da transformação social e simbólica das CEBs*. Petrópolis: Vozes, 1997
- SILVA, C. *Feminismo e Movimento de Mulheres*. 3 ed. Recife: SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, 2013.
- SILVA, E. R. da. Feminismo radical – pensamento e movimento. *Revista Travessias - Educação, Cultura, Linguagem e Arte*, v. 2, n. 3, 2008.
- SILVA, S. V. da. Os estudos de gênero no Brasil: Algumas considerações. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, n. 262, 2000.
- SOUZA-LOBO, E. O gênero da representação: movimento de mulheres e representação política no Brasil (1980-1990). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 17, 1991, p. 7-14.
- TAVARES, M.; BENTO, A.; MAGALHÃES, M. J. M. Feminismos e Movimentos Sociais em Tempo de Globalização: o caso da MMM. In: *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, 2004
- TEDESCHI, L. A. *Mulheres camponesas da região noroeste do Rio Grande do Sul: identidades e representações sociais (1970 – 1990)*. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

## OS SENTIDOS DO TRABALHO

*Paulo Roberto Wünsch*

### INTRODUÇÃO

Os sentidos do trabalho em suas dimensões universais, e suas transformações no âmbito do modo de produção capitalista, constituem o foco do capítulo. Nele se evidencia o fato de o trabalho ser uma atividade humana consciente e coletiva que incide sobre a natureza para criar bens. Nela o homem disponibiliza sua capacidade física e mental a fim de produzir produtos para a satisfação de necessidades materiais e espirituais. Salienta-se que o trabalho é constituído por dois polos unidos de forma indissolúvel, o polo da subjetividade e o polo da objetividade mediado pela práxis (TONET, 1995).

É oportuno destacar que o trabalho humano modifica a natureza e a própria natureza humana no processo de produção dos bens a fim de assegurar a reprodução social através da obtenção dos meios de subsistência e dos meios de trabalho usados nesse processo. Assim, o trabalho é condição indispensável à vida humana e capaz de modificar sua vida e a natureza externa ao homem. É através do trabalho que novas possibilidades e necessidades são potencializadas, além de permitir ao homem desenvolver sua criatividade, se emancipar de determinações da natureza externa.

Neste capítulo, a ênfase conferida é aos duplos e contraditórios sentidos do trabalho, pois o mesmo pode ser criativo e/ou repetitivo; promover a autonomia e/ou subordinação; estimular a auto-realização e/ou ser alienante. Cabe ressaltar que esses sentidos são abordados teoricamente, efetuando a distinção entre o trabalho enquanto categoria universal e o trabalho situado na forma social capitalista. A ênfase em seu significado decorre do processo no qual este está inserido, o desenvolvimento das forças produtivas e o objetivo ao qual se encontra subordinado o trabalho.

### AS DETERMINAÇÕES UNIVERSAIS DO TRABALHO

O trabalho em suas determinações universais, independentemente da forma social no qual se encontra inserido, constitui uma atividade consciente que envolve homens em ação sobre o mundo natural a fim de satisfazer necessidades e,

simultaneamente, com potencialidade de promover o desenvolvimento individual e social. Portanto, o trabalho enquanto intercâmbio do homem com a natureza, da qual o homem é parte, implica em usar as faculdades físicas e mentais a fim de permitir que sua atividade seja orientada de acordo com um fim.

É através do trabalho que o homem busca dar respostas a suas necessidades, por isso pode-se afirmar que o trabalho humano é orientado para uma finalidade. Sendo que a mesma corresponde às características e possibilidades históricas da sociedade. Em suma, constitui um processo consciente capaz de atender a satisfação das necessidades e correspondente ao desenvolvimento das forças produtivas. Portanto, momento essencial do trabalho é o fato dele ser consciente, deixando de ser uma mera reprodução biológica, o que pressupõe conhecimento concreto de determinadas finalidades e meios.

Isso permite afirmar que a distinção do ser social da natureza externa dá-se através do trabalho, ou seja, quando o ser humano inicialmente elabora na consciência aquilo que irá transformar na natureza de acordo com a necessidade material e/ou espiritual. A interação através do trabalho é mediada pela consciência e pelas relações sociais, possibilitando a produção dos meios de produção e de subsistência. Daí sua importância para o ser humano enquanto determinação ontológica do ser social, uma vez que o trabalho é um processo que envolve relações do homem com a natureza e com o produto de seu trabalho. Além disso, os homens para produzir necessitam estabelecer relações sociais a partir de atividades individuais conferindo ao trabalho um caráter social.

Em suma: “Antes de tudo o trabalho é um processo que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Sendo que, nesta ação, os homens “[...] põem em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana” (MARX, 1980, p. 202).

Ao empregar suas capacidades, o homem modifica a natureza externa a ele, mas ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza, pois, o homem encontra-se interligado à natureza enquanto uma força natural dotada de capacidade física e mental que atua de maneira orientada com um propósito. Nesse processo, se verifica primeiramente a ação consciente que se apropria dos elementos objetivos, no caso, a matéria, e transforma-a, o que é considerado fator de distinção do homem com os animais, com afirmação Marx (1980, p. 202): “[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha”.

A ação consciente existente no trabalho é uma forma exclusivamente humana, pois implica em imaginar, pensar, planejar e imprimir sentido à atividade. É essa consciência existente no trabalho humano que promove o rompimento do homem com a mera reprodução biológica e dá origem ao chamado ser social, ou seja, faz surgir um ser qualitativamente diferente.

Em síntese, é o homem que trabalha enquanto ser social, de forma consciente, que transforma a matéria natural de maneira diferenciada daquela efetuada pelos animais e plantas. Portanto, o trabalho humano é o fundamento do ser social, uma vez que é orientado pela consciência de acordo com os objetivos estabelecidos pelas necessidades, as possibilidades, e as representações que tem do mundo, além de nesse processo desenvolver relações sociais. Assim, o trabalho é uma decisão consciente que se materializa em objetos de acordo com as possibilidades, relações sociais e com poder de transformar o real (LUCKÁCS, 2010).

Simultaneamente, o trabalho tem o sentido de libertar o homem ao possibilitar o desenvolvimento de potencialidades, de habilidades e permitir fazer escolhas enquanto afirmação das individualidades que paradoxalmente decorrem do desenvolvimento humano genérico. Portanto, o trabalho, em suas determinações universais é promotor da liberdade enquanto “[...] o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais [...]” (ENGELS, 1979, p. 96).

Diante disso, pode-se afirmar que o trabalho, em suas características universais, é uma mediação entre o homem e a natureza através do qual confere existência objetiva ao que previamente estava idealizado. É o elemento da autocriação humana de ser social e da reprodução social com a potencialidade de tornar o homem livre, de permitir sua autorrealização, obter autonomia e desenvolver relações sociais, portanto é uma atividade que contribui decisivamente na vida dos homens, enquanto ser social. Através do trabalho, novas possibilidades e necessidades são potencializadas, além de permitir ao homem desenvolver sua criatividade, se emancipar de determinações da natureza externa. Assim, o trabalho possibilita a autorrealização, o desenvolvimento da liberdade e criativa, pois permite fazer uso das habilidades e fazer escolhas enquanto afirmação das individualidades e necessidades.

## **A TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO EM ATIVIDADE ALIENADA**

As determinações universais do trabalho sucumbem diante do emergir das sociedades de classe, adquirindo a forma de trabalho escravo, servil e assalariado (abstrato), obedecendo as respectivas formações sociais e suas características históricas.

No capitalismo, enquanto modo particular de produção, o trabalho adquire o sentido de produção de mercadorias sem qualquer interesse de utilidade imediata daqueles que produzem, na medida em que se destina ao mercado. Diante disso, o produto do trabalho transforma-se em mercadoria que, independentemente de sua utilidade, adquire a forma de valor de troca. Sendo que o valor de troca é

determinado pelo tempo médio socialmente necessário à sua produção em condições normais de destreza e intensidade (MARX, 1980).

Portanto, o valor da mercadoria é resultado do trabalho humano nele contido enquanto fruto de relações sociais, isto é, das relações dos homens na atividade econômica, a qual é essencialmente coletiva devido à necessidade de cooperação, mas que acontece sob o comando do capital. Pode-se sinteticamente dizer que o modo de produção capitalista tem como características: “[...] produção de mercadorias, orientada para o mercado; propriedade privada dos meios de produção; um grande segmento da produção que não pode existir, a não ser que venda sua força de trabalho no mercado; e comportamento individualista [...]” (HUNT, 2005, p. 2).

Diante disso, o trabalho no modo de produção capitalista se torna uma atividade alienada ao impedir que o trabalhador se objete nos produtos de seu trabalho como ser livre e criativo, pois ele produz o objeto que se transformou em algo estranho, independente do produtor, que não se sente realizado em seu produto que adquire a forma de mercadoria sob o domínio do capital. Fazendo com isso que o trabalhador não se reconheça no trabalho, e o resultado de sua atividade aparece como algo alienado.

Isto ocorre porque o trabalho fica subordinado à lógica do capital, adquirindo um duplo caráter, isto é, deixa de ser apenas um trabalho útil concreto expresso no valor de uso que, por sua vez, é transformado em trabalho abstrato a fim de estabelecer a equivalência entre os diferentes trabalhos, assim, dá origem ao valor de troca entre diferentes mercadorias. O fundamento do valor de troca advém daquilo que há de comum entre as diferentes mercadorias, isto é, o trabalho humano direto ou indireto presente, por exemplo, na máquina e na matéria-prima. Assim, “O valor de uma mercadoria é o trabalho abstrato direto e indireto socialmente necessário à produção dessa mercadoria” (SALAMA, 1975, p.12).

No entanto, para a sociedade o valor da mercadoria se manifesta através de valores monetários, o preço, que encobre a essência do valor das mercadorias, porque oscila no mercado em razão de uma conjugação de fatores como concorrência entre produtos, desenvolvimento das forças produtivas, ação da taxa média de lucro, etc. Essa análise permite concluir que o preço encontra seu fundamento na produção, sendo que a evolução da oferta e da procura apenas influencia o preço, fazendo com que o mesmo oscile em torno do valor. Em síntese, o preço de mercado se explica pelo preço de produção, assim como também age sobre o mesmo.

Assim, a produção de mercadorias e, por decorrência, todo o processo que ela envolve, corresponde ao desenvolvimento das forças produtivas e é realizada na perspectiva do lucro, o qual depende do trabalho humano na medida em que o valor da mercadoria é estabelecido na razão direta ao trabalho socialmente e não individualmente materializado na mercadoria em condições normais. Portanto,

quanto maior a produtividade do trabalho, menor o tempo dele necessário e respectivamente seu valor. Lembrando que a produtividade é determinada por diversas circunstâncias como: destreza média dos trabalhadores, grau de desenvolvimento das ciências e sua aplicação tecnológica e organização do processo de produção. Que o tempo necessário de trabalho engloba o trabalho direto ou vivo, isto é, aquele desenvolvido pelo operário diretamente na produção, e o trabalho indireto ou morto, incorporado nas máquinas e nas matérias-primas.

Diante dessa realidade, é indispensável a necessidade de revolucionar permanentemente a produção na busca do processo de acumulação de capitais e da qual a sociedade moderna burguesa é produto. Decorre de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de revoluções nos modos de produção e troca. Esse fato é consequência de os meios de produção ser propriedade de parcela da sociedade e no subsistir de “trabalhadores livres”, isto é, que somente possuem a sua capacidade de trabalho, originando uma relação de compra e venda dessa mercadoria. Contudo, para os trabalhadores, é indispensável à venda de sua força de trabalho para obtenção dos recursos necessários à aquisição dos bens para a satisfação de suas necessidades. Por sua vez, para os capitalistas, o adquirir da força de trabalho tem objetivo de obter a mais-valia originária do excedente quantitativo do trabalho.

Mas a força de trabalho é uma mercadoria com desvantagem estrutural no mercado, pois o lado da oferta não tem controle em sua quantidade (desemprego), havendo uma concorrência entre os trabalhadores pela sua venda, o que facilita a obtenção de sua sujeição aos salários oferecidos e à organização do trabalho definida pelo comprador da força de trabalho. Evidentemente que há de considerar que o grau de organização e combatividade dos trabalhadores também repercute na sua remuneração, por isso a constante luta pelo seu domínio ideológico e político. Entretanto, encontra resistência em parcela daqueles cuja venda de sua mercadoria “força de trabalho” geram a riqueza apropriada individualmente pelo capitalista.

A exploração dos trabalhadores e o meio para aumentá-la pelos capitalistas dá-se pelo uso de vários recursos, entre eles, a partir da extensão na duração do trabalho que tem resistência na limitação física do trabalhador, sua organização e luta que busca reduzir a jornada de trabalho. Outro mecanismo para sua elevação é a maior intensidade do trabalho via processos de gestão e organização e cujo limite está na impossibilidade indefinida de aumentar os ritmos do trabalho em decorrência das resistências dos trabalhadores. Também busca aumentar a mais-valia, através do crescimento da produtividade via uso da tecnologia.

Esta análise refere-se ao processo de trabalho capitalista, que é essencialmente processo de produção de mais-valia, produtor e reproduzidor da relação capitalista que objetiva conservar ou elevar suas taxas de lucro, permitindo a acumulação.



Neste sentido: “[...] quanto mais o trabalhador se gasta trabalhando, tão mais poderoso se torna o mundo objetivo alheio que ele cria frente a si, tão mais pobre se torna ele mesmo, o seu mundo interior, tanto menos coisas lhe pertencem como suas próprias” (MARX, 1984, p. 150). Uma vez que: “o trabalhador coloca a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto” (MARX, 1984, p. 150). Desta maneira: “Com a valorização do mundo das coisas aumenta a proporção direta da desvalorização do mundo dos homens” (MARX, 1984, p. 148).

Entretanto, a alienação do trabalhador em relação aos produtos de seu trabalho é apenas um aspecto dela, pois a mesma também ocorre na própria atividade, já que nela submetem-se as determinações do capital. Assim: “[...] não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica sua *physis* e arruína sua mente” (MARX, 1984, p. 153). Assim, aliena-se na atividade que se encontra sob o domínio do capital fazendo sucumbir a liberdade e a autorrealização, fazendo emergir o sofrimento. Nesse sentido, o trabalho enquanto atividade vital compulsória transforma-se em um mero meio para satisfazer necessidades de existência que se encontram fora do trabalho.

O trabalho, sob estas condições, aliena os homens de sua consciência de ser genérico, pois rompe com a unidade do individual (o momento da particularidade de seus interesses e carências específicas) e da universalidade (o momento das relações sociais, da sociabilidade). Deixa de ocorrer a determinação universal do trabalho com: "Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, [...], o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social. (MARX, 2004, p. 107).

Salienta-se ainda que o trabalho no capitalismo enquanto processo de produção das mercadorias não possibilita em geral a relação pessoal direta entre o produtor e o consumidor, uma vez que a relação de troca é mediada pelo mercado. Assim, o trabalho humano concreto enquanto algo que se destina a satisfazer necessidades humanas adquire a forma de trabalho humano abstrato que cria o valor das mercadorias e possibilita a efetivação da mais-valia. Tendo como base essa análise, sintética, pode-se compreender a pressão que parcela significativa da sociedade efetuou para a retomada do trabalho em tempos de pandemia do Covid-19.

## **O TRABALHO ALIENADO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

A pandemia tem ceifado vidas e alterado a rotina de milhões de pessoas. A fim de conter a transmissão do vírus, em diferentes locais foram adotadas medidas de isolamento ou distanciamento social, o que deu visibilidade às novas

configurações do trabalho e ressaltou a importância do trabalho que produz e faz circular mercadorias.

Assim, a oposição, por parte de muitos proprietários de capital e seus prepostos na esfera pública às medidas de proteção coletiva ao contágio do Covid-19, indicadas pela Organização Mundial da Saúde, só pode ser compreendida enquanto busca de garantir o processo de acumulação de riqueza obtida através do excedente quantitativo do trabalho. Portanto, essas medidas, mesmo que adotadas com maior ou menor restrição, ao diminuir a produção e circulação de mercadorias incidem no lucro dos proprietários de capital, mas de maneira diferente, uma vez que há diversos tipos de capital, nível de concentração, condições de concorrência intercapitalista, desenvolvimento tecnológico diferente gerando uma acumulação bastante desigual.

Ao mesmo tempo, esse posicionamento contrário também é adotado por parcela da classe trabalhadora, especialmente assalariados, trabalhadores informais e “microempreendedores” individuais que perderam emprego e renda ou tiveram-na reduzida. Esse fato indica a natureza das relações econômicas capitalistas e o domínio na sociedade de um conjunto de ideias que reproduzem os interesses do grande capital. Desenvolve-se uma transmutação dos sentidos do trabalho em sua dimensão universal para o trabalho na formação social capitalista.

Por sua vez a defesa das medidas que restringe atividades e relações sociais presenciais para preservar vidas é uma oportunidade para se repensar o modo de produção e suas relações sociais. É hora de destacar a importância das políticas públicas do Estado e da necessidade de se efetivar a democracia plena. O momento é oportuno para reforçar a moral baseada na solidariedade, no senso coletivo, na igualdade substantiva, no respeito às diferenças e na preservação ambiental. Em resumo, a construção de uma sociedade em que a vida, plena de sentido, subordine a economia e a organização da sociedade, e não seu oposto. Para se refletir sobre o sentido do trabalho como uma atividade criativa capaz de promover a autonomia, estimular a autorrealização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como o trabalho se subordina ao capital, em sua lógica de acumulação o trabalhador é transformado em mera força de trabalho. O trabalho tornado força de trabalho é mera instrumentalização da capacidade consciente de transformar os objetos em conformidade com a finalidade econômica e os limites do objeto sobre o qual se trabalha. Nesse caso, o trabalho deixa de ser fonte e expressão da liberdade, da autonomia, autorrealização, desenvolvimento da criatividade, para se tornar uma espécie de grilhão dos trabalhadores.

Portanto, o trabalho assalariado impede o ser humano de ser livre enquanto afirmação da individualidade e de fazer escolhas como preveem as determinações

universais do trabalho. Na condição de força de trabalho, ele não permite a autorrealização, bem como incide na sociabilidade humana na medida em que é uma mercadoria a ser vendida em um concorrido mercado. A venda da mercadoria da força de trabalho é condição fundamental para a reprodução social dos trabalhadores e é através da venda dessa mercadoria que se obtêm os recursos para satisfazer necessidades. Como as necessidades são historicamente fomentadas, no tempo presente, ela transmuta-se em consumismo. Para isso ocorrer, as mercadorias adquirem contornos de objetos de desejo, prazer, prestígio e inserção social e, dessa forma, impõem aos trabalhadores a necessidade de submeterem-se às determinações do capital no trabalho.

Assim, as determinações universais do trabalho enquanto mediação consciente entre o homem e a natureza, que permite a autocriação humana, a reprodução social, a liberdade, a autorrealização e o desenvolvimento das relações sociais, deixam de se realizar e o trabalho torna-se alienante. É nesse contexto que os trabalhadores perdem o controle sobre o seu trabalho e, portanto, sobre seu corpo e sua mente, quando o tempo de trabalho amálgama o tempo livre, e fomenta o *ethos* individualista e a incorporação das expectativas e sonhos de mercado.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do Trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. 1. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ALVES, Giovanni. *Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de Sociologia do trabalho*. Bauru: Canal 6, 2013 (projeto editorial Praxis).
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho, ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, Ricardo (org). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- DEBORD, GUY. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto. 1997.
- ENGELS, Friedrich. *Anti-Düring*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1979.
- HUNT, E.K. *História do pensamento econômico: uma perspectiva crítica*. 2 Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. São Paulo: Boitempo. 2010.
- MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia Política*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira S.A. 1980.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In. FERNANDES, Florestan (org). *Marx e Engels História*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar ed. 1978.

- SALAMA, Pierre; VALLIER, Jacques. *Uma introdução à economia política*. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1975.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2005.



## MACHISMO, RACISMO E ESPECISMO

Franco Nero Antunes Soares

Ética animal é uma área da ética normativa especializada na reflexão filosófica sobre as relações morais entre animais humanos e animais não humanos.<sup>1</sup> Meu interesse por esse tema cresceu a partir do momento em que comecei a dar aula no *campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande Sul (IFRS). Além de assumir o componente curricular de “Filosofia e Ética” em alguns cursos superiores, também comecei a trabalhar com turmas dos segundos anos do Ensino Médio integrado, nas quais há dois trimestres dedicados à reflexão sobre questões morais. A necessidade de planejar aulas e produzir material paradidático sobre ética normativa fez com que eu pudesse refletir mais calmamente em relação a um tema filosófico sobre o qual eu ainda não tinha pensado de maneira mais sistemática.

Iniciei minha graduação em filosofia na Universidade Federal de Santa Maria, em 1999, mais motivado por questões metafísicas e epistemológicas do que por questões éticas e políticas — e essa prioridade de interesses me acompanhou durante toda a pós-graduação. Não quero dizer que não tinha curiosidade em estudar temas de ética e política, até porque a complexidade dos problemas filosóficos leva os estudantes de filosofia a reflexões em quase todas as áreas dessa disciplina. O que quero indicar é que minhas motivações filosóficas sempre tiveram mais a ver com as possíveis relações cognitivas entre a mente humana e o que poderíamos chamar de mundo material ou extramental. Eu me interessava menos pelos aspectos normativos da ação humana do que pelos modos a partir dos quais representávamos a nós mesmos e o mundo e pelas maneiras como o mundo afetava a mente — o que inclui também refletir filosoficamente, como vocês devem estar pensando, sobre a distinção conceitual entre mente e mundo extramental (ou, em outras palavras, sobre o que alguns filósofos chamam de realidade objetiva e realidade subjetiva).

Abordar a questão da relação entre mente e mundo por um viés que combinava metafísica e epistemologia fez, portanto, com que eu me aproximasse menos da ética normativa e mais da filosofia da mente, da filosofia da linguagem e, mais tarde, da metaética e da psicologia moral. Apesar de podermos estabelecer relações entre a ética e todas essas áreas da filosofia, até bem pouco tempo eu nunca

---

<sup>1</sup> Texto apresentado dia 16/12/2020, no quinto encontro do evento “Humanidades em Debate”, promovido pelo Núcleo de Ciências Humanas (NIEPECH) do IFRS/BG.

tinha parado para refletir exclusivamente sobre problemas filosóficos a partir da perspectiva da moralidade.

Minhas obrigações como professor me ofereceram uma razão externa para estudar questões sobre ética normativa, mas há uma razão interna pela qual grande parte de meus interesses filosóficos estão hoje dirigidos mais especificamente à ética animal. Essa razão deriva-se de *minha atual perplexidade sobre o modo como os seres humanos tratam os outros animais*.

É evidente para mim que há ainda muita crueldade e opressão nas relações públicas e privadas entre seres humanos. É evidente para mim, repito, que a luta pelo respeito à dignidade humana e pela legitimação dos direitos humanos está apenas no começo de seu percurso histórico. A reação conservadora de extrema-direita que vemos hoje no Brasil e em outras partes do mundo mostram que esses temas estão em franca disputa. Porém, nesses combates entre visões de mundo, reconheci que existe um grupo de seres que estão naturalmente impedidos de se organizarem e de por si mesmos lutarem e se manifestarem contra o domínio pela força: os animais não humanos.

Reconheci que defender os direitos humanos e os direitos dos animais não humanos não era algo incompatível e que o fato de os animais não humanos não poderem lutar para que seus interesses fossem respeitados não significava que eles não tinham interesses a serem respeitados.

No início do século IV a. C., Sócrates foi morto por ter ensinado a jovens pelas praças e vielas de Atenas que a filosofia era o amor pelos problemas filosóficos. Ele foi ridicularizado por um dos grandes poetas e dramaturgos da Grécia antiga, seu contemporâneo Aristófanes, por defender e mostrar com seu exemplo que o filósofo se admira pelo modo como o complexo é tomado acriticamente como óbvio. Mas não é óbvio que os animais não humanos não devam ser respeitados. Minha alucinação e meu delírio socrático — além de mencionar o filósofo de Atenas, preciso fazer referência aqui também ao cearense Antônio Carlos Belchior — foi perceber que há um grupo de seres vivos expostos cotidianamente a um abusivo, cruel e aviltante tratamento por parte de seres humanos.

A razão interna que me move intelectualmente à ética animal é, portanto, admitir que existem bilhões de seres vivos com interesses moralmente relevantes que não são respeitados e que dependem de nós para que isso ocorra — ainda que, paradoxalmente, sejamos os mais interessados em que seus interesses mais básicos não sejam respeitados.

É claro que preciso justificar que *animais não humanos têm interesses e por que os interesses de animais não humanos são moralmente relevantes* — o que tentarei fazê-lo mais à frente. Antes disso, preciso apresentar duas considerações que acredito também serem importantes para explicar meu atual interesse particular pela ética animal (e preciso dizer que apesar dessas considerações fazerem referência a questões que dizem respeito apenas a minha vida particular, talvez sejam úteis para ilustrar como

vários de nós poderíamos ser estimulados a refletir sobre o modo como tratamos os outros animais).

Em primeiro lugar, não posso ignorar o impacto que a convivência quase diária, nos últimos dez anos, com meu gato e minha gata, tiveram sobre o fortalecimento de minha empatia natural em relação aos animais não humanos. A complexidade comportamental que o afetuoso Zigue e a exigente Ioda apresentam cotidianamente a meus próprios olhos reforçou em mim o caráter desagradável da ideia de que outros mamíferos e outras aves não tiveram a mesma sorte que a de alguns *pets* que vivem como nossos companheiros. Tendo ou não aspectos cognitivos, sendo ou não responsável pela expansão de minhas fronteiras morais, o cultivo da empatia certamente foi importante como reforço motivacional para dirigir e fortalecer meus interesses sobre temas de ética animal.

Em segundo lugar, preciso reconhecer a importância das discussões — sempre ativas e muitas vezes difíceis — sobre questões de ética animal que tive com minha companheira, que é vegetariana desde que nos conhecemos, faz quase 20 anos. Esse ponto pode também ter seu lado afetivo ou empático, mas a coexistência conjugal com alguém que não come carne sempre me obrigou a conviver também com pensamentos sobre a crueldade com que porcos, vacas e galinhas são tratadas em ambientes de produção em grande escala.

Por um bom tempo, minha resposta a meus pensamentos desse tipo foi que eu próprio não era cruel com animais não humanos, e, na minha individualidade enquanto agente moral, reconhecia que os interesses desses seres deveriam ser respeitados. Eu defendia que o respeito e a consideração pelos animais não humanos com os quais eu tinha familiaridade era suficiente para que eu também estivesse moralmente em dia com os milhares de cavalos, bois, vacas, ovelhas, porcos e galinhas que eu sabia existirem perto de mim, mas que estavam apartados de meus sentidos — e pelos quais eu nada poderia fazer, nem mesmo se eu parasse de comer a carne de muitos deles. Além disso, não me parecia haver uma razão que me convencesse que os animais que nos serviam de alimentação e vestuário tinham necessidades ou interesses sequer comparáveis aos dos seres humanos.

Foi apenas a partir de meus compromissos como professor de filosofia do *campus* Bento Gonçalves e de meu maior contato com a filosofia moral antiespecista do filósofo australiano Peter Singer que realmente compreendi o que era o especismo, que eu vivia em uma estrutura social especista e que eu não tinha opção moral mais adequada, pelo menos inicialmente, do que me tornar vegetariano. Assim, após ser despertado de meu sono especista e dogmático, e impulsionado pelo amor socrático aos problemas filosóficos, detive-me a estudar questões relacionadas tanto aos aspectos biológicos da mentalidade dos animais não humanos quanto às implicações éticas dessas questões.

O tema que move estas reflexões é, portanto, o caráter moralmente condenável do especismo. A maneira pela qual me pareceu mais adequada introduzir



uma discussão moral sobre o conceito de especismo é fazer uma analogia ou comparação com duas outras atitudes — também condenáveis, a meu ver — que ainda perambulam por muitas consciências contemporâneas, mas as quais têm se oferecido cada vez mais oposição e combate, a saber, o racismo e o machismo.

Abordar o especismo relacionando-o com o racismo e o machismo não é algo original. Esse enfoque particular parece ter sido oferecido pela primeira vez no Ocidente pelo filósofo inglês Jeremy Bentham, no final do século XVIII, e atualmente depende da ampla difusão do pensamento de Peter Singer. A partir dos anos 1980, a relação entre especismo, machismo e racismo esteve presente também nas reflexões de pensadores e pensadoras como Tom Regan, James Rachels, Carol J. Adams, Angela Davis, e, no Brasil, na obra da filósofa Sônia Felipe, hoje professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Apoiado em tais reflexões, meu objetivo principal aqui não é somente sustentar que o especismo é uma discriminação moral condenável, mas também apresentar e defender a tese de que a recusa da discriminação moral baseada na raça e no sexo deveria conduzir à recusa da discriminação moral baseada na espécie. Nesse sentido, espero mostrar que temos razões para considerar que o antirracismo e o antissexismo deveriam estar lado a lado com o antiespecismo.

Partirei da ideia de que o racismo é a discriminação moral baseada na raça, que o sexismo é a discriminação moral baseada no sexo e que o especismo é a discriminação moral baseada na espécie. Sei que “raça”, “sexo” e “espécie” são conceitos controversos, mas vou me permitir partir da constatação factual de que existem diferenças étnicas e biológicas como fundamento das distinções entre negros e brancos, masculinos e femininos, e seres humanos e golfinhos, por exemplo.

Considerarei que discriminar moralmente um indivíduo é tratá-lo de um modo que não leve em conta seus direitos ou seus interesses moralmente relevantes, usando como fundamento da diferença de tratamento alguma característica moralmente irrelevante, como a cor da pele, a condição econômica, a nacionalidade, a orientação sexual ou identidade de gênero, ou o tipo de célula que reveste seu corpo, sejam escamas, penas ou pelos.

Vou defender, portanto, que há um paralelo moral entre o racismo, o machismo e o especismo. Esse paralelo pode ser ilustrado se levarmos em conta que as razões básicas que nos fazem recusar o machismo e o racismo servem também para que recusemos o especismo. Para fins argumentativos, não considerarei outros tipos de discriminação moral tão pungentes quanto essas três. Porém, algumas premissas do argumento que será aqui discutido também podem ser usadas nas reflexões éticas aplicadas a outras discriminações morais, como as realizadas em função da orientação sexual, da identidade de gênero, da classe social, da fé religiosa, das habilidades cognitivas, de limitações corporais, e assim por diante.

Passo agora ao centro da discussão e irei fazê-lo em três breves etapas. Em primeiro lugar, tentarei apresentar uma caracterização da posição especista. Em segundo lugar, indicarei o argumento a partir do qual se pode defender que o especismo é uma prática moral condenável. E, por fim, tentarei mostrar que as razões mais básicas que nos deveriam levar a condenar moralmente o especismo são as mesmas que estão na base da condenação universal do racismo e do machismo.

Como sabemos, a ideia de que os seres humanos são seres de um tipo especial no mundo natural é quase uma moeda corrente no senso comum ocidental. A perspectiva de que os seres humanos merecem consideração especial apenas porque são seres humanos está na base da filosofia grega, do direito romano e da tradição religiosa judaico-cristã. Na tradição oriental, pode-se perceber que esse não é o caso, por exemplo, na concepção de mundo derivada do budismo. Além disso, muitas cosmovisões ancestrais dos povos nativos da África e da América parecem defender que não há uma descontinuidade moral entre os seres humanos e os outros animais.

No sentido que quero discutir aqui, dizer que um ser é especial significa afirmar que esse ser pertence a um grupo de seres que possui características que o distinguem em algum aspecto relevante de seres de outros grupos que não possuem tais características. Nesse sentido, o especista defende que os seres de uma espécie são *moralmente especiais* apenas por pertencerem a essa espécie em particular. Desse modo, o especismo é uma discriminação moral porque percebe os seres de certas espécies como indivíduos moralmente inferiores ou indignos de consideração moral.

Considerar seres de grupos diferentes como moralmente inferiores implica defender que quando os interesses de tais grupos estiverem em lados opostos, o grupo considerado como moralmente superior deve ter sempre prioridade para exercer sua suposta superioridade moral. Se um dos grupos de seres em questão for considerado como destituído de valor moral intrínseco, não há o que considerar, e, dessa forma, está garantido o exercício pleno da vontade do agente cujos interesses superiores precisam ser respeitados.

O tipo de especismo sobre o qual estou pensando aqui é o que a professora Sônia Felipe chamou de “especismo antropocêntrico”. Vou continuar a usar apenas o termo especismo para me referir ao especismo antropocêntrico e gostaria de caracterizá-lo como o ponto de vista de que *a espécie humana possui características a partir das quais se pode justificar uma prioridade moral na consideração de seus interesses, quando esses estiverem em conflito com interesses básicos de seres de outras espécies.*

Poderíamos pensar em posições especistas não antropocêntricas quando os próprios seres humanos consideram a si mesmos moralmente inferiores a outra espécie, sejam outras espécies do reino animal, como os gatos, por exemplo, ou espécies de seres vivos alienígenas, supostamente muito mais inteligentes do que nós. Os seres humanos seriam vítimas de um tipo de especismo não antropocêntrico

se tais seres de outras partes do universo invadissem o planeta terra e defendessem sua superioridade moral em relação a nós apenas em função da diferença de espécie.

O uso do conceito de “espécie” para caracterizar um conjunto de seres pode ser traçado até suas raízes aristotélicas, a partir da expressão grega *eidos*, traduzida para o latim *species*. Para Aristóteles, essa distinção não era exclusivamente biológica, mas servia para categorizar também seres inanimados. O *eidos*, ou *species*, a qual um ser pertencia, servia para distingui-lo dos demais seres do mesmo *genos*, no grego, ou *genus*, na língua latina — expressão que foi traduzida por “gênero”, na língua portuguesa. Os conceitos de gênero e espécie ganharam sua particularidade nas ciências biológicas apenas a partir da obra do médico sueco Carl Nilsson Linnæus, na primeira metade do século XVIII. Assim, quando falamos em especismo hoje precisamos ter em mente que, do ponto de vista histórico, falar em *espécie* humana nem sempre teve uma conotação exclusivamente biológica ou naturalista. Isso só ocorreu, podemos defender, mais recentemente, a partir da monumental obra do naturalista inglês Charles Darwin, a partir da segunda metade do século XIX.

Os argumentos especistas da tradição ocidental podem ser divididos basicamente em dois grupos: os argumentos religiosos e os argumentos racionalistas. Os argumentos religiosos da tradição judaico-cristã, por exemplo, fundamentam o especismo na premissa de que há passagens na Bíblia, particularmente no livro do *Gênesis*, nas quais Deus atribui o domínio humano em relação aos outros animais em função de ter criado o ser humano a sua imagem e semelhança. Por sua vez, os argumentos especistas racionalistas, que mais uma vez podemos derivar de Aristóteles, dependem da premissa segundo a qual apenas os seres humanos são animais propriamente racionais. Assim, para a tradição aristotélica, que mais tarde será adaptada ao pensamento cristão no Ocidente, o que garante aos seres humanos uma superioridade moral em relação aos animais não humanos é que estes últimos não possuem *razão* ou *racionalidade*, a posse da *razão* enquanto elemento psicológico é o que garante uma diferença moral intrínseca aos seres humanos. Apenas seres racionais são seres autoconscientes, autônomos, isto é, seres capazes de se autodeterminarem e que podem expressar suas intenções, desejos, emoções e pensamentos pela linguagem.

Podemos afirmar que o ápice da tradição especista do aristotelismo cristão é a filosofia do pensador francês René Descartes, no século XVII, nos primórdios da revolução científica europeia, que pode ser ilustrada pela ideia de que os animais não têm alma porque são meras máquinas — assim como, por exemplo, os relógios. Para o cristão Descartes, a alma racional é um presente de Deus ao homem.

Assim, o fato de os seres humanos terem sido criados por Deus a sua imagem e semelhança, terem almas, ou serem racionais e autônomos, é o que fundamenta a tese especista segundo a qual os interesses dos seres humanos são mais relevantes que os interesses de outros animais quando ambos estão em conflito (na medida em que se considera, é claro, que esses animais também teriam interesses — como

parece ter sido a opinião de São Francisco de Assis, dentro da tradição cristã, no final do século XII, início do XIII).

Dentro da tradição ocidental, temos algumas vozes que se posicionaram contra o especismo antropocêntrico — ainda que com variações importantes. Entre elas podemos citar as obras de Pitágoras, Plutarco, Michel de Montaigne, Voltaire, David Hume, Humphrey Primatt, Jeremy Bentham, Henry Salt, e, a partir da década de setenta no século XX, Richard Ryder, Peter Singer e Tom Regan.

A obra fundamental, entretanto, para a condenação moral do especismo no mundo ocidental contemporâneo é geralmente considerada o livro *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*, publicado em 1789, do filósofo Jeremy Bentham (1748-1832). Bentham, criador do utilitarismo clássico, afirma o seguinte em uma nota de rodapé dessa obra: “Os franceses já descobriram que a cor preta da pele não constitui motivo algum para que um ser humano possa ser entregue (...) ao capricho de um torturador. Chegará o dia em que se reconhecerá que o número de patas, a vilosidade da pele, ou a terminação do osso sacro, são razões igualmente insuficientes para abandonar um ser sensível ao mesmo destino. O que é aquilo que deveria traçar esse limite insuperável? É a faculdade da razão, ou, talvez, a faculdade do discurso? Entretanto, cavalos e cães adultos são sem comparação tanto mais racionais como mais sociáveis que um infante de um dia, uma semana, ou mesmo um mês de idade. Suponha, entretanto, que o caso fosse outro, de que nos serviria? A questão não é *eles podem raciocinar?* Nem, *eles podem falar?*, mas *eles podem sofrer?*”.

Essa citação contém o cerne do argumento principal que até hoje é apresentado quando se relacionam especismo, machismo e racismo. O argumento nos diz basicamente o seguinte. Se considerarmos que a dignidade moral de um indivíduo são características como a cor da pele, então excluiremos do círculo moral alguns seres humanos. Se considerarmos que a dignidade moral de um indivíduo são características como o número de patas, o tamanho do cérebro, a capacidade de falar ou a racionalidade, então excluiremos do círculo de consideração moral não só outros seres humanos, bebês e deficientes intelectuais, mas alguns — ou todos — os animais não humanos. Como em todos esses casos traça-se um limite insustentável, a única fronteira defensável é o reconhecimento moral da capacidade de sofrer de um indivíduo.

Do mesmo modo como a cor da pele, a nacionalidade, ou o sexo, são critérios inaceitáveis de exclusão ou rebaixamento moral de um conjunto de pessoas, se usarmos a razão ou a discursividade como critério de distinção moral, teremos que admitir que não só os animais não humanos devem ter seus interesses morais rebaixados ou eliminados, mas também todos seres humanos que não são racionais e atualmente discursivos — isto é, seres humanos com deficiências intelectuais severas ou que vivem em estado vegetativo, crianças não falantes e as gerações futuras. Como essa consequência é inadmissível de um ponto de vista ético, é preciso que o parâmetro de atribuição de valor moral seja diferente.

A exclusão de indivíduos relevantes do círculo moral parece indicar que o critério mais básico de distinção, portanto, a partir dos quais os interesses morais de indivíduos possam ser considerados e comparados é o seguinte: sua capacidade de sentir prazer ou dor — isto é, de ter seu bem-estar promovido ou restringido. Desse modo, evitar sofrimento e buscar satisfação é o único critério inclusivo que pode ser usado para atribuir valor moral intrínseco aos interesses de um organismo. Entre esses interesses mais básicos estão sua preocupação em continuar vivo, em se alimentar, em manifestar seus instintos em liberdade, em estabelecer relações com outros membros da sua espécie, em cuidar de sua prole, e assim por diante.

O raciocínio de Bentham mostra que basta, portanto, ao argumentador antiespecista apontar a existência de um conjunto de seres do reino animal que são sencientes, isto é, que tem consciência do prazer ou do sofrimento ao qual estão expostos. Ser capaz de sentir dor é o critério fundamental pelo qual podemos atribuir um valor moral inerente aos interesses de um indivíduo. Um ser que não sofre ou não poderá vir a sofrer não tem interesses morais que possam ser postos em uma balança quando outros interesses estejam em conflito. Assim, se for possível mostrar que alguns animais não humanos experimentam suas dores e prazeres de modo consciente, então temos uma forte razão moral para levar seus interesses em consideração quando tais interesses entrarem conflito com os nossos.

A revolução darwinista na biologia mostrou que todos os seres vivos fazem parte de uma mesma árvore evolutiva. Espécie após espécie, os organismos vivos foram se adaptando a seus ambientes. Do ponto de vista darwinista, os seres humanos não estão separados das outras criaturas animais, mas delas descendem. E por delas descenderem não faz sentido pensar que só os seres humanos possuam sistemas nervosos adaptados à tendência consciente de evitar a dor e de buscar satisfação e tranquilidade. A moderna neurobiologia, por exemplo, hoje indica que grande parte dos animais vertebrados são sencientes e que, muitos deles, além de terem o mesmo aparato emocional dos seres humanos, também são autoconscientes. Essas descobertas ratificam a afirmação feita por Darwin em seu livro *A origem do homem*, publicado em 1871, de que a diferença entre os seres humanos e os demais animais é apenas de grau e não de gênero.

Vários filósofos e filósofas defendem hoje que não levar o interesse genuinamente moral, ao menos de alguns desses animais não humanos, é algo que no futuro acharemos tão repulsivo quanto o patriarcado, o tráfico de africanos escravizados para o continente americano e o holocausto nazista. Essas comparações podem ser controversas, mas apontam para o paralelo que eu gostaria de fazer sobre o racismo, o machismo e o especismo. Do mesmo modo que a cor da pele, a etnia, a tribo, a ancestralidade ou o sexo não podem ser aceitos como critérios moralmente relevantes para avaliarmos os interesses de outras pessoas, o fato de um animal não humano não falar, ter asas, garras, patas, ou mesmo parecer

ou não “fofinho”, não pode ser usado como indicativo de falta ou de rebaixamento de sua dignidade moral.

Ser antirracista e ser antimachista implica levar em consideração os interesses morais dos seres humanos a partir de outros critérios que não a cor da pele ou o sexo. Entretanto, não é também por ter pele ou por ter sexo que um animal deve ter reconhecida a dignidade de seus interesses morais básicos. Esta dignidade está em ser um ser que sofre e sente prazer, que deseja viver e viver com bem-estar. Sim, alguns animais não humanos possuem interesses — eles não são coisas, como pedras, automóveis e celulares. Seus interesses são moralmente relevantes porque derivam da sensibilidade à dor e ao sofrimento.

Para finalizar, preciso dizer que o modo como compreendo o argumento antiespecista que apresentei acima — e, na verdade, como compreendo a ética, em geral — baseia-se em alguns pressupostos teóricos que para mim aparecem como inegociáveis. Eu gostaria de citar pelo menos três.

Primeiramente, considero que a ética, enquanto área da filosofia, é uma área na qual as controvérsias devem ser disputadas segundo critérios racionais. Isso significa dizer que identificação, produção e análise de argumentos têm prioridade quando se busca decidir qual posição moral seria a mais adequada ou mais defensável — mesmo que se atribua às emoções morais o papel principal nessa disputa.

Em segundo lugar, acredito que questões morais são distintas de questões religiosas, pois as primeiras têm, pelo menos para alguns de seus princípios, a pretensão de universalidade, isto é, a pretensão de ser um critério válido para todos os agentes morais. Questões religiosas dizem respeito a convicções subjetivas, baseadas em outro critério de evidência: a fé — um princípio também filosoficamente respeitável, porém incapaz de oferecer razões que poderíamos sugerir como adequadas de um ponto de vista universal.

Por fim, em terceiro lugar, parto de uma ontologia naturalista segundo a qual o conhecimento derivado do método científico é o único parâmetro seguro que nos permite oferecer evidências que possam justificar questões de fato. Nesse sentido, perguntar se os animais não humanos pensam, têm emoções e são conscientes, por exemplo, são questões factuais que devem ser abordadas e respondidas em grande medida pelas ciências biológicas. Preciso fazer esse apontamento porque, entre outras coisas, grande parte das posições morais intolerantes e extremistas que hoje negam os direitos de humanos e não humanos baseia-se em considerações anticientíficas.

Não posso concluir sem contar uma última história sobre mim e os animais. Até hoje, mais de 30 anos depois, ainda me lembro claramente do dia em que matei um indivíduo de uma espécie de animal não humano. Eu deveria ter em torno de dez ou onze anos e estava em férias no interior de minha cidade natal, Uruguiana, com meus pais, meus irmãos, minha irmã, e um conjunto de amigos. No lugar onde estávamos hospedados havia uma arma de chumbinho, além de várias fundas —

estilingues ou bодоques, como queiram. Certo dia, após o almoço, peguei a arma e fui para o pátio da casa; não demorou muito para eu mirar no pardal que estava a mais ou menos dois metros de mim, sentado nos galhos de uma árvore. Só o que lembro após o barulho do disparo é que fiquei emocionalmente paralisado. Não era de satisfação, vergonha, culpa ou medo. Senti uma tristeza profunda ao ver o pardal cair e imediatamente desfalecer no chão. Fiquei paralisado de tristeza e não fui sequer capaz de pegar o pequeno pássaro com as mãos. Sentei e fiquei esperando o tempo passar. Mesmo com esse episódio, o restante da viagem de férias escolar ocorreu tranquilamente, pois éramos um conjunto grande de amigos e sempre tinha algo divertido para fazer.

Apesar de nunca ter esquecido esse fato, só fui compreender o significado da imensa tristeza que senti naquele dia bem mais tarde, quando adulto. Hoje reconheço que — apesar de tentar não deixar o subjetivismo sentimentalista ser o elemento único das minhas decisões morais — nossas emoções e sentimentos têm um significado profundo e essencial para podermos responder através do debate racional aquela que era a pergunta filosófica central para Sócrates: *como devemos agir?* Aquele fato emocionalmente intenso de minha pré-adolescência me fez ver que a resposta dada a essa pergunta envolve questões de vida e de morte — de alegria e satisfação, de tristeza e sofrimento.

Para terminar, agradeço a todos vocês que tratam os animais não humanos com respeito, e como é a primeira que vez que escrevo sobre questões relacionadas à ética animal, não posso deixar de agradecer também à Raquel, minha companheira, pela paciência com a qual aguardou que eu me tornasse um ser humano mais responsável do ponto de vista moral.

## HUME E O CULTIVO DAS VIRTUDES

*Lorenza Pabst Botton*

### 1 INTRODUÇÃO

David Hume é um filósofo escocês nascido dia 7 de maio de 1711, em Edimburgo, na Escócia. Hume foi profundamente influenciado pelo método experimental de Galileu e Newton, pretendendo utilizá-lo também na filosofia.<sup>1</sup> A valorização do método experimental fez com que ele considerasse a observação direta da natureza, antes do que raciocínios *a priori*, como o guia mais seguro para o conhecimento humano (PORTO, 2006). Como resultado, seu trabalho questiona o papel da razão na ética e na epistemologia, subvertendo os sistemas filosóficos de sua época, inspirados principalmente nos textos do filósofo francês René Descartes (1596-1650). Atualmente, com o desenvolvimento de métodos diagnósticos de psicologia, psiquiatria e neurociências – baseados em observação comportamental –, a relevância humeana nos debates referentes à origem da moralidade e comportamento humano persiste. Isso pois, a partir dessas novas descobertas, percebeu-se que o hábito é um dos maiores guias do comportamento humano, o que Hume já defendia, em sua época, como fundamental para produção de ações morais (STEFANACCI *et al.*, 2000).

O objetivo deste texto é esclarecer como as pessoas podem tornar-se éticas a partir do exercício da virtude com base na teoria humeana e refletir sobre as possíveis aplicações dessa teoria. Para isso, inicialmente, será apresentada a teoria das percepções desenvolvida por Hume a fim de compreender como são realizadas distinções morais, ou seja, como é feita a avaliação moral das ações humanas. Em seguida, será explicitada a natureza das virtudes, a diferenciação entre virtudes naturais e sociais e seu impacto nas distinções morais. Por fim, os princípios que limitam a ação moral serão esclarecidos, e possíveis estratégias que possam ser aplicadas na educação a fim de minimizá-los serão sugeridas.

O estudo é relevante por oferecer uma nova perspectiva de ensino moral com base nas emoções, a partir de um dos filósofos mais relevantes na área, em diálogo direto com teorias modernas de psicologia e comportamento humano. Esse

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).



artigo parte da hipótese de que pessoas se tornam agentes morais virtuosos se cultivarem virtudes por meio do hábito e se tiverem um ambiente que estimule esse cultivo.

## 2 DISTINÇÕES MORAIS E VIRTUDES

Em primeiro lugar, percepção, para Hume, é tudo que está presente à mente ou à consciência, e pode ser reduzida em dois gêneros distintos: impressões e ideias. As impressões são as primeiras percepções que chegam à mente humana, tendo, portanto, maior força e vivacidade, e podem ser classificadas entre sensações, paixões e emoções. As ideias são imagens ou representações dessas impressões, presentes no pensamento, na memória e no raciocínio. Há uma forte conexão entre as impressões e suas ideias correspondentes, e a existência de uma tem influência considerável sobre as outras. Para Hume, as ideias não são inatas – toda ideia é antecedida por uma impressão, que é obtida por meio da experiência (T 1.1.1.8).

As impressões podem ser divididas em impressões de sensação e de reflexão. As do primeiro tipo são sentidas pelo corpo e originam-se dele, sem depender de percepções anteriores. Estas são relacionadas às dores e prazeres corporais (T 2.1.1.1). Por outro lado, as impressões de reflexão, na maioria das vezes, derivam das ideias, dessa forma: quando uma impressão atinge os sentidos, a mente faz uma cópia dessa impressão, que permanece mesmo após seu desaparecimento – a que denominamos ideia. Essa ideia formada, que pode ser tanto relacionada ao prazer quanto à dor, quando lembrada, produz novas impressões, que poderão ser de desejo, esperança ou alegria, quando prazerosas, ou de aversão, medo ou tristeza, quando o contrário (T 1.1.2.1).

Ademais, as ideias, imagens das impressões, podem ser relacionadas entre si por causa e efeito, contiguidade ou semelhança (T 1.1.4.1). Essa associação entre as ideias possibilita a formação de ideias complexas – que surgem no raciocínio (ou imaginação). A razão apresenta-se, assim, como a faculdade mental que relaciona as ideias, demonstrando meios prováveis para a produção de ações. Ela serve para relacionar ideias ou objetos pelos quais conhecemos a partir da experiência, formando crenças – ideias com graus de força e vivacidade comparáveis aos das impressões. A razão, ao apresentar as crenças que expressam condições que possibilitem sentir prazer, ou evitar a dor, pode gerar emoções de aversão ou propensão – que são paixões motivacionais, ou volicionais. Com isso, conclui-se que a razão sozinha não pode ser um motivo para a vontade, mas ela apresenta os meios para satisfazer os fins indicados pelas paixões, gerando volição. Da mesma forma que a razão sozinha não pode produzir ações, ela também é incapaz de impedir ou disputar nossa preferência por qualquer paixão ou emoção (T 2.3.3.4).

Hume afirma que “nada jamais está presente à mente senão suas percepções” (T 3.1.1.2) e, portanto, as maneiras pelas quais distinguimos entre o

bem e o mal morais também estão inclusas nessa categoria. Ciente de que nas percepções são incluídas tanto as impressões quanto as ideias, cabe analisar se as distinções morais – que avaliam o bem e o mal morais – surgem por meio da razão ou das paixões.

Em EPM 1.2, Hume ressalta que (1) nem todas as ações são dignas de estima e consideração, por isso as avaliamos moralmente; (2) que as ações morais humanas podem ser ampliadas pelo exemplo e pelo hábito e que (3) as mentes de todos os homens são similares em sentimentos e operações (T 3.3.1.7). Dada essa similaridade, as distinções (ou juízos morais) são universais, ou seja, realizadas de forma semelhante por todas as pessoas. Inicialmente, todo julgamento moral é feito com base nos sentimentos de dor e prazer: quando a ação realizada promove uma sensação imediata de prazer, a consideramos virtuosa. Quando o contrário, consideramos a ação viciosa (T 3.1.2.3). Além disso, a moralidade tem influência sobre as ações e afetos, por isso não pode ser derivada da razão, que, como mencionado, não pode ter essa influência, já que ela apenas avalia relações entre ideias. Como as paixões são necessárias para discernir entre o gosto e gerar volições, e as distinções morais possuem ambas as características, conclui-se que as distinções morais são paixões.

## 2.1 Tipos de virtudes

Como mencionado, todo julgamento moral é feito com base nos sentimentos de dor e prazer: quando a ação realizada promove uma sensação imediata de dor, a avaliamos negativamente; quando prazerosa, a avaliamos positivamente. Compreende-se, assim, que as ações ou traços de caráter bem avaliáveis têm relação com o conjunto de virtudes que constituem o caráter do agente, tornando-se perceptível a partir das suas ações ou expressões corporais. Ou seja, virtudes são elementos constitutivos dos caracteres que são bem avaliados pelas outras pessoas. Essas virtudes podem ser classificadas em quatro tipos: úteis para o outro e úteis para o agente; agradáveis para o outro e agradáveis ao agente.

Hume também diferencia as virtudes entre sociais e não sociais. As virtudes sociais procedem da simpatia pelos demais e da preocupação pela espécie (EPM 2.5), e têm seu mérito baseado na utilidade que oferecem à sociedade. Não obstante, as virtudes sociais, para serem bem avaliadas, exigem a avaliação dos interesses coletivos, a fim de atendê-los e, por isso, dependem não só das distinções morais, como do raciocínio. Por outro lado, as virtudes não sociais têm seu mérito decorrente dos benefícios que geram ao agente moral, direta ou indiretamente. As virtudes sociais podem ser classificadas como úteis para os outros, enquanto as virtudes não sociais englobam as outras classificações.

### 2.1.1 *Justiça*

A justiça, uma das virtudes sociais, surge porque existe desigualdade (EPM 3.2). Para Hume, só há determinação e subdivisão de propriedade privada porque as coisas não são suficientemente abundantes para a fruição de todos. Ao passo que se tudo sempre fosse abundante, não haveria necessidade de justiça, o contrário também vale: se vivêssemos em condição eterna de escassez e necessidade, seria inútil determinar leis a fim de organizar a sociedade, visto que a preservação individual seria a única coisa estimada. A virtude da justiça, portanto, surge porque a sociedade não é de extremos, e ela se torna indispensável para garantir felicidade e segurança pela preservação da ordem em coletividade. No entanto, a justiça depende inteiramente do princípio da utilidade para existir: se em um ambiente as considerações individuais pela justiça prejudicarem a segurança de si mesmo e dos demais, ela cessa de ser importante. Assim, as regras de justiça dependem inteiramente do estado e de situações particulares em que as pessoas se encontram, e devem sua origem e existência à utilidade pública (EPM 3.12).

As pessoas tendem a favorecer seus amigos e familiares, mas percebem os benefícios da equidade na justiça (EPM 3.12), tornando-a uma virtude amplamente valorizada. Hume defende que a justiça se torna necessária a partir do estabelecimento da propriedade privada, que é resultado do trabalho do homem sobre a natureza, pois estabelece sua regulação. A propriedade privada depende também da segurança pública para ser consolidada.

Em situações de escassez total ou de extrema abundância, por não ser necessário demarcar propriedade privada, a justiça não seria necessária, e as pessoas desconheceriam seus conceitos. Como a justiça surge a partir da análise das necessidades de uma sociedade, infere-se que ela exige raciocínio para aparecer. Dessa forma, a razão é fundamental para o surgimento da virtude da justiça, bem como das outras virtudes sociais.

A justiça é útil e serve unicamente para garantir o maior bem possível à humanidade. Agora, ao separar as posses de forma justa, o ideal seria prover mais propriedade às pessoas mais virtuosas, e menos às que não são (EPM 3.22). Contudo, toda sociedade flutua entre vício e virtude, e é pouco objetivo separar as pessoas entre mais e menos virtuosas. Assim, a forma mais justa de se dividir propriedade é dar igualdade de posses a todos. A igualdade de propriedade é útil porque sempre que nos afastamos dela, o rico fica com mais (e pouco valoriza esse excesso) e o pobre fica ainda mais necessitado (EPM 3.25). Ademais, se todos tiverem possibilidades iguais de propriedade, todos poderiam trabalhar e transformar a natureza visando seu bem-estar. Contudo, uma perfeita igualdade é impossível, porque, apesar da natureza humana ser em si muito parecida, as pessoas têm temperamentos, graus de habilidade e diligência distintos. Refrear essas qualidades é rebaixar o potencial de uma sociedade, então, segundo Hume, garantir completa igualdade entre as pessoas é inviável (EPM 3.26). Dessa forma, para

estabelecer leis que regulamentem a propriedade, deve-se procurar regras que sejam úteis e benéficas, bem como consonantes à natureza humana.

A justiça tende a promover a utilidade pública e dar suporte à sociedade civil. O sentimento de justiça é derivado da reflexão sobre essa tendência (o que demonstra a relevância da razão nas virtudes sociais). Isso porque, se surgisse de um instinto originário, seriam muitas as dificuldades em estabelecer o que é propriedade, trabalho, herança e sua importância (EPM 3.40). Além disso, determinar instituições do Direito também seria mais difícil. Essas instituições e características surgem das necessidades da sociedade humana, a partir da reflexão sobre as tendências em busca da utilidade pública. No entanto, apesar dos Estados surgirem pelo raciocínio, as necessidades humanas são caracterizadas por uma natureza em comum. Por isso, os Estados, em maioria, são parecidos, já que visam aos mesmos propósitos de bem geral e utilidade.

A justiça, contudo, sofre influência da educação e do hábito. Como as virtudes sociais exigem exercício do raciocínio, as opiniões mais familiares a nós, têm tendências de escaparem sem um raciocínio prévio. O hábito prejudica a ação justa porque, quando fazemos algo cotidianamente e com muita frequência, temos uma tendência a continuar agindo dessa forma, sem evocar as razões que inicialmente nos fizeram agir da forma que agimos. Na sociedade política, o hábito pode prejudicar ao fazer-nos esquecer os motivos das instituições serem da forma que são, perante qualquer adversidade ou coisa similar (EPM 3.47). No entanto, sempre que isso ocorrer, deve-se retornar ao questionamento da utilidade pública e avaliar, mais uma vez, o que seria do mundo caso as práticas ocorridas fossem preponderantes ou as instituições cessassem de existir. De qualquer forma, isso exige raciocínio, e o hábito, dessa forma, é prejudicial.

Por fim, a necessidade da justiça é baseada na subsistência da sociedade, e, por ser útil, nenhuma qualidade é mais valiosa que ela. A utilidade é a virtude que tem mais força e controle sobre os sentimentos humanos (EPM 3.48) e, portanto, deve ser a fonte do mérito atribuído às virtudes sociais, tendo em vista que gera benefícios a alguém, e, em decorrência da simpatia pelos demais e da preocupação pela espécie (EPM 2.5), que geram as virtudes sociais

### 2.1.2 *Benevolência*

A benevolência, junto com a justiça, constitui as virtudes sociais. Para Hume, as afeições gentis e benevolentes são estimáveis, e expressam “o mais alto mérito que a natureza humana pode atingir” (EPM 2.1). É uma paixão que surge pelo desejo da felicidade de quem se ama e aversão pela sua infelicidade. Por ser um desejo, ela se torna uma paixão motivacional – o que lhe garante uma intencionalidade prática. Nada confere mais mérito do que o sentimento de benevolência em um grau elevado, e ao menos parte do mérito em se avaliar um

caráter procede da tendência de promover os interesses da espécie e garantir felicidade às pessoas, o que é característico das virtudes sociais (virtudes úteis aos outros). Cabe ressaltar que a benevolência é ainda mais estimável em pessoas com poucas aptidões – porque nada existe para compensar a falta dela, gerando apenas desprezo quando referente a avaliação do caráter. Ao avaliar uma pessoa benevolente, normalmente associa-se a utilidade da satisfação e felicidade que as outras pessoas obtêm em decorrência de suas atitudes. Por isso, pode-se concluir que a utilidade é uma parte do mérito das virtudes sociais.

Hume, ao afirmar que avaliamos positivamente traços de caráter que geram benefício apenas a quem possui, põe em xeque a teoria do egoísmo psicológico defendida por filósofos como Hobbes e, hodiernamente, Nietzsche, o que pode ser percebido na citação:

Dado que qualidades que tendem apenas ao benefício de seu possuidor e não fazem nenhuma referência a nós, ou à comunidade, são ainda assim estimadas e valorizadas, qual será a teoria ou sistema capaz de explicar esse sentimento pelo amor de si próprio, ou deduzi-lo a essa origem preferencial? Parece ser necessário, aqui, admitir que a felicidade e a infelicidade dos outros não são espetáculos que nos deixam completamente indiferentes, mas que a contemplação da primeira [...] transmite uma certa alegria e satisfação; e o aparecimento da segunda, [...] lança a imaginação uma opressiva melancolia. (EPM 6.22).

### 2.1.3 *Da utilidade pública e virtudes sociais*

As virtudes sociais (justiça e benevolência) são bem avaliadas porque são úteis à sociedade, e a utilidade é a origem do bem e do mal morais, para Hume. Isso porque todas as distinções morais são, em parte, inatas e, em parte, decorridas da educação. A educação pode ampliar ou diminuir sentimentos de aprovação e desagrado morais, ou até criar novos sentimentos sem princípios naturais subjacentes, mas ela não é a única causa de distinção moral. As virtudes sociais possuem uma estima natural, que decorre diretamente da utilidade pública dessas virtudes, cuja finalidade é agradável. Como, para Hume, todo ser humano tem uma forte ligação com a sua sociedade e não consegue viver sozinho, todas as ações que garantam o benefício da sociedade como fim possuem estima natural. Ou seja, essa utilidade pública agrada porque temos simpatia (consideração pelos desejos alheios) e sentimentos benevolentes.

### 2.1.4 *Outras virtudes*

### *Virtudes privadas*

Por virtudes privadas, Hume se refere às qualidades úteis a quem as possui, que imediatamente geram aprovação a terceiros. Essas virtudes estão em consonância aos princípios de estima pela nossa espécie, tendo em vista que, se as características são benéficas ao indivíduo, elas garantem sua sobrevivência e estima, garantindo benefícios à sociedade. No entanto, nenhum traço de caráter é completamente bom ou ruim – seu benefício depende do grau. A ética aristotélica defende que o “meio-termo” caracteriza a virtude, mas esse meio-termo, para Hume, depende da utilidade. Uma pessoa corajosa, por exemplo, enquanto sua coragem for útil a ela mesma e aos outros, será considerada uma virtude; se considerada maléfica à própria pessoa, ou aos outros, cessa de ser. Para Hume, por avaliarmos positivamente características úteis apenas a quem a possui, o ser humano não pode ser egoísta – novamente em crítica à teoria do egoísmo psicológico preconizada por Thomas Hobbes.

### *Virtudes agradáveis*

As qualidades do caráter podem ser bem avaliadas tanto por serem imediatamente agradáveis aos outros, quanto a si mesmo. Essas qualidades bem avaliadas se diferenciam de acordo com a época e a cultura em diferentes graus, tendo grande influência da educação. Apesar de serem relativas, há uma universalidade na avaliação do caráter: ninguém avalia positivamente alguém com características desagradáveis, sejam elas maléficas a si mesmo ou aos outros. O que difere entre as culturas é o grau de agrado ou desagrado. A fim de exemplificar, enquanto a lealdade sempre será bem avaliada, culturas que dependem mais dessa característica julgarão a falta dela de forma mais incisiva do que outras que não. Isso afeta na educação moral ao se tratar especialmente em ambientes que prezam a diversidade – como é o caso da educação pública. Um estudante advindo de uma condição na qual a virtude da lealdade é essencial, e que aprende deontologicamente que mentir é moralmente errado, não irá aplicar o conhecimento adquirido na escola porque é preferível, a ele, mentir e ser leal do que o contrário. Portanto, a educação moral deve ser feita a partir da compreensão de fatores socioculturais, preconizando o incentivo ao cultivo de virtudes com base nestes fatores.

#### 2.1.5 *Virtudes sociais*

Em pessoas ordinárias, ou seja, cujas características individuais de virtude e temperamento não geram admiração imediata, as virtudes sociais são queridas de forma ainda mais essencial (EPM 2.3) porque não tem nada que se sobressaia para compensar a ausência delas ou preservar o caráter de aversão e desprezo. As

virtudes sociais (justiça e benevolência) são sempre estimáveis. Elas procedem da simpatia pelos demais e da preocupação pela espécie (EPM 2.5). A beneficência, ou utilidade, gera satisfação na sociedade. Isso porque, agir com base nas virtudes sociais, sendo justo ou benevolente, é útil para os outros – e a utilidade agrada. Em todas as distinções morais realizadas, com exceção das virtudes agradáveis, a utilidade pública é a protagonista. Por isso, ao distinguir moralmente, a melhor forma é avaliar os interesses da sociedade em geral perante aquela ação. Como as virtudes sociais exigem avaliação dos interesses da humanidade, conclui-se que elas decorrem não apenas do sentimento para avaliar as distinções morais, mas também da faculdade do raciocínio. Dessa forma, conclui-se que ela depende da razão. Há outro componente da personalidade, que é chamado de virtudes naturais por Hume, e que se diferencia das virtudes sociais porque não pode ser alterada pelo trabalho, tendo em vista que estas podem ser modificadas por recompensas, punições, elogios e censuras. No entanto, não há diferenciação na avaliação dessas características: se uma virtude natural for positiva, ela será avaliada positivamente. Geralmente, as aptidões naturais (como habilidades individuais) são bem avaliadas por serem úteis a quem as possui.

## 2.2 A produção do caráter moral

### 2.2.1 *Temperamento*

As ações humanas não são uniformes em suas características. Elas, por terem relação direta com o temperamento e a situação do agente, diferem-se significativamente. Por temperamento, entende-se as características naturais e inatas de humor e personalidade, que podem ser ampliadas ou diminuídas a partir das condições socioeconômicas e de ambiente, bem como por meio da reflexão. Entende-se que todas as pessoas sentem as mesmas emoções, mas a tendência a demonstrá-las depende de cada temperamento.

Em EPM 6.15, Hume indica que a principal falha do temperamento é quando não há “força de vontade” (*strength of mind*) capaz de prorrogar o prazer em prol de um benefício e satisfação distantes, que implica a prevalência das paixões calmas sobre as violentas. No entanto, apesar do temperamento ideal ser o de alguém capaz de postergar desejos e vontades momentâneas a fim de satisfazer seu propósito, ele enfatiza que esse tipo de comportamento é “perfeito demais para a natureza humana” (EPM 6.9) – ou seja, raramente será aplicável dada a força das paixões violentas.

Contudo, como Hume considera que (1) as paixões calmas formam regras de conduta no comportamento moral e (2) agir por essas paixões calmas leva à felicidade, é necessário tornar o temperamento individual o mais favorável a agir com vista a assegurar sua própria felicidade futura, e que pessoas com

temperamentos naturalmente mais favoráveis teriam mais facilidade em agir moralmente do que quem não as tivesse.

### 2.2.2 *Hábito e virtudes*

Apesar de haver uma universalidade nas emoções que fundamentam a forma pela qual se age, Hume é convicto que nem todos os sentimentos, nem ações humanas, são dignas de estima e, portanto, é necessário realizar uma “educação das paixões”, a fim de torná-las morais. Ele compreende que os seres humanos agem de formas diferentes entre si porque o temperamento é distinto entre as pessoas, e podem se tornar ainda mais discrepantes pelo hábito e educação (EPM 1.2). Assim, pode-se concluir que tanto a educação quanto o hábito tornam-se fatores que modificam a ação moral e, por consequência, o comportamento humano. Por hábito, entende-se o comportamento feito cotidianamente sem, necessariamente, uma reflexão prévia. Hume categoriza o hábito como tendo um efeito negativo quando obscurece o sentimento moral (EPM 3.47). Isso ocorre pois, quando as opiniões e atitudes são feitas com maior frequência, tornam-se internalizadas, fazendo com que se perca os motivos que levaram, inicialmente, a agir ou pensar daquela forma em específico. No entanto, ao viver em sociedade, desperta-se um “amor pela fama”, que é uma paixão, que nos leva constantemente a inspecionarmos nossas ações para ver se elas são consoantes às expectativas alheias. Essa “inspeção” torna presentes os sentimentos de certo e errado, reiterando o porquê dos motivos iniciais ao hábito (EPM 9.10). Assim, a convivência em um ambiente favorável ao desenvolvimento pessoal, por meio do exemplo e da comparação, é uma das maneiras possíveis de se evitar que o hábito se torne fator limitante do comportamento moral.

### 2.2.3 *Educação e virtudes*

A educação potencializa as distinções morais. Em EPM 5.3, Hume menciona que a educação aumenta os sentimentos de aprovação e descontentamento, e pode até mesmo criar novos sentimentos dessa categoria. Nesse caso, a educação é uma ferramenta importante para o desenvolvimento de seres virtuosos tendo em vista que, a partir dela, pode-se racionalizar o hábito e compreender mecanismos interiorizados de ação, modificando-os, propiciando a ação moral. Além disso, com base no preceito de “amor pela fama”, como descrito por Hume, os seres humanos têm tendências a agir com base na ação das pessoas que estão no mesmo meio que elas, a fim de serem bem avaliadas pelos outros, e assim, aceitas em ambientes sociais. Ou seja, se a maior parte das pessoas agir de determinada forma, a tendência é de imitar esse comportamento, mesmo que inconscientemente. Ao pensarmos na educação formal, em ambientes escolares, ao



desenvolver um ambiente favorável a esse desenvolvimento coletivo, a probabilidade de os estudantes tornarem-se éticos com base no comportamento geral é maior, o que possibilita o desenvolvimento moral. Como a teoria humeana é baseada nas paixões e nos sentimentos, um “ambiente favorável” para esse desenvolvimento ético deve necessariamente estar em consonância às emoções individuais, e isso só acontece se houver acolhimento e suporte emocional aos estudantes, aliado a uma educação com princípios pedagógicos que não sejam infundados em paixões motivacionais que gerem aversão, como o medo.

### 2.3 Racionalidade, paixões e ação

Segundo a teoria humeana, toda ação humana necessariamente deriva das paixões motivacionais, que são impressões de reflexão. Essas impressões de reflexão decorrem das ideias formadas a partir da experiência inicial, gerando desejo ou aversão, dor ou prazer, esperança ou medo, alegria ou pesar. Como elas dependem da ideia formada a partir da experiência, e a razão é a faculdade mental responsável pela relação entre ideias, demonstrando meios prováveis para a produção de ações, toda ação depende tanto das paixões quanto da razão para ser realizada. Agora, os motivos pelos quais a razão orienta-se para algum meio provável depende significativamente das experiências anteriores de socialização, bem como do temperamento e, com o passar do tempo, os motivos iniciais para a razão orientar-se a esse meio pode se obscurecer, em decorrência do hábito. Por isso, a educação, em especial a educação moral – que, para Hume, consiste em uma educação das paixões, ou inteligência emocional – deve agir promovendo um ambiente favorável ao desenvolvimento de virtudes, em especial as virtudes sociais, que decorrem da razão, por meio do princípio de “amor pela fama”, bem como incentivar a racionalização dos porquês interiorizados de ação, a partir de estratégias de apoio emocional e de princípios pedagógicos baseados na compreensão das emoções individuais e acolhimento.

## 3 CONCLUSÃO

Por fim, a produção de um caráter virtuoso, para Hume, é feita a partir do cultivo de virtudes pelo hábito. No entanto, a educação e o temperamento são fatores que limitam essa produção. Por isso, pessoas com realidades socioculturais violentas ou com uma educação que não favorece a ação virtuosa podem enfrentar maior dificuldade em desenvolver um caráter ético, bem como pessoas que naturalmente apresentam características de temperamento limitantes. Por isso, ambientes coletivos de desenvolvimento pessoal, tais como escolas, devem incentivar uma educação moral baseada em princípios pedagógicos de compreensão das emoções individuais e de acolhimento. Ademais, deve-se

incentivar o ensino de virtudes sociais, por meio do princípio humeano de “amor pela fama”, bem como incentivar a racionalização dos porquês interiorizados de ação.

Não obstante, os resultados de pesquisas em neurociência e psicologia atuais reforçam o que David Hume, no século XVIII, já defendia: não há como agir exclusivamente com base em princípios racionais, sendo as emoções fundamentais na produção de ações, tendo em vista que, para Hume, “a razão é, e somente deve ser, escrava das paixões”. Portanto, estudar uma teoria ética que dialogue com os resultados obtidos em pesquisas modernas é utilizar de ferramentas oriundas da filosofia visando maior interrelação entre as áreas do conhecimento, e tornando possível o desenvolvimento de agentes morais com base em suas características individuais e socioculturais, desenvolvendo uma educação moral baseada na natureza humana.

#### 4 REFERÊNCIAS

HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral*.

Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

HUME, David. *Tratado da Natureza Humana*. Trad. Débora Danowski. São Paulo: UNESP, 2009.

PORTO, Leonardo Sartori. *Hume*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

STEFANACCI, Lisa *et al.* Profound Amnesia After Damage to the Medial Temporal Lobe: A Neuroanatomical and Neuropsychological Profile of Patient E.P. *Journal of Neuroscience*, [S. l.], v. 20, p. 7024-7036, 15 set. 2000.



## ESPECISMO E DOENÇAS ZOONÓTICAS EMERGENTES: O CASO COVID-19

*Luise Marcolin*

### 1 O QUE É ESPECISMO?

Especismo é um termo análogo ao racismo e ao sexismo, utilizado para designar uma discriminação ou uma menor consideração de interesses de uma espécie em relação a outra. Há apenas um caso conhecido de especismo, e é o da espécie humana em relação aos animais não humanos, onde os últimos são tratados como objetos que servem em benefício do próprio ser humano.

São diversas as premissas utilizadas pelos especistas para defender tal tipo de concepção, como por exemplo a incapacidade de utilizar uma linguagem ou uma menor capacidade de raciocínio. Humanos sentem dor e usam a palavras para comunicar esta dor; humanos conseguem resolver a fórmula de Bhaskara, mas coelhos, macacos e vacas não.

Para algumas pessoas isso já bastaria para não levar em consideração o seu interesse de não ser maltratado, pois, se o coelho não lhes disser com palavras que não gosta de servir como experimento de pesquisa em uma sala de laboratório e prefere ficar solto comendo suas cenouras, como vamos saber?

Assim, o critério especista para avaliar se um ser é digno de respeito moral ou não é a posição que ocupa na hierarquia dos seres vivos, proposta inicialmente por Aristóteles. Se dispõe de racionalidade, é digno de respeito. Se não a dispõe, ou se a racionalidade que possui não pode ser classificada no padrão de racionalidade, o ser deixa de merecer respeito moral e, dessa forma, se posiciona abaixo na hierarquia. O topo, como era de se esperar, é ocupado pelos seres humanos, apenas, e tudo o que há abaixo é considerado inferior e está sob sua dominação.

Mas, sem dúvida, as premissas religiosas são as mais difundidas. Em sua origem, o pensamento especista abrangeu ideias judaicas e da antiguidade grega, confluindo em um cristianismo que acreditava na “sacralidade da vida *humana*”. Nessa perspectiva, a única espécie de vida provida de valor intrínseco é a humana, e ter nascido em qualquer outra espécie não garante ao animal uma existência com liberdade. Isso é explicado pelo fato de que, na Bíblia, Deus nos criou à Sua própria imagem e semelhança, e essa semelhança nos concede um posicionamento especial

no universo. Além disso, Deus ainda teria criado os animais não humanos para nosso “domínio” e como nosso “mantimento”.

## **2 TIPOS DE ESPECISMO**

O especismo pode desdobrar-se em duas vertentes: o especismo elitista e o especismo eletivo (FELIPE, 2013). Apesar de serem diferentes, em ambas as formas há animais destituídos de qualquer direito, apenas em quantidades diferentes. O primeiro tipo, o elitista, é um caso de total desconsideração, onde todos os animais não humanos são discriminados, sem exceção, por conta de uma alegada incapacidade de fazerem uso da racionalidade, e o valor moral continua sendo considerado exclusivo à vida humana.

Já o especismo eletivo, como o próprio nome sugere, vem misturado de preferências pessoais eletivas, onde se elegem apenas alguns animais não humanos para fazerem parte da consideração de interesses junto com os humanos. Esse tipo de especismo é extremamente comum e ocorre toda vez que se escolhe somente alguns animais para companhia, dignos de amor e carinho, ou dignos de condições fundamentais da vida, como não sofrer maus-tratos, não passar necessidades e não serem tratados como meros objetos. Geralmente, os escolhidos são os cães e gatos, enquanto todos os outros animais não humanos são tratados com total indiferença.

Notavelmente, podemos relacionar o caso eletivo aos pets que a maioria das pessoas possui em seus lares, mas obviamente, não se limita a isso, pois essa vertente realmente apresenta variadas formas de expressão. A título de exemplo, uma pessoa pode apoiar a causa das baleias, se opondo à caça e sua utilização para entretenimento em parques, mas ainda assim se alimentar de outros animais aquáticos.

Um exemplo ainda mais comum ocorre quando uma pessoa que, após jogar uma bolinha para seu cachorro, diz “eu amo os animais! Pessoas que maltratam os bichinhos são tão cruéis! Eu jamais faria uma coisa dessas!”, mesmo tendo comido um cachorro quente há uma hora atrás. Essa pessoa é, mesmo que não perceba, uma especista eletiva, pois mesmo que o porco que estava em sua salsicha tenha a mesma capacidade de pegar a bolinha como seu cachorro, ela ainda o despreza e o trata de maneira diferente, juntamente com todos os outros animais não humanos, como se eles fossem diferentes de seu amado cão.

## **3 POR QUE O UTILITARISMO DE SINGER, A TEORIA DOS DIREITOS DE TOM REGAN E A PERSPECTIVA DA ÉTICA DO CUIDADO CONSIDERAM O ESPECISMO CONDENÁVEL?**

Nos animais não humanos, a capacidade de sofrer e sentir prazer é essencial, pois é em virtude dela que os membros de uma espécie buscam ficar longe do

perigo e de fontes de dor e conseguem aumentar sua expectativa de sobrevivência. Essa capacidade, também conhecida como senciência (sentir dor e prazer de forma consciente), é compartilhada em animais tanto humanos quanto não humanos, é um pré-requisito para se poder ter algum interesse. Portanto, se nossos interesses são levados em consideração devido à nossa senciência, os dos animais não humanos também devem ser levados, exatamente pelo mesmo motivo.

Bebês e crianças pequenas não utilizam uma linguagem, e mesmo assim não negamos que elas são capazes de sofrer. Assim como Bentham observou há muito tempo em “Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação” [1780] (1979), a linguagem não é um ponto relevante na questão de como um ser deve ser tratado. Da mesma forma, deficientes que dispõem de um cérebro profundamente debilitado não possuem capacidade de raciocínio, mas nem por isso os transformamos em objetos para nosso uso ou tiramos sua liberdade. E, por fim, a convicção de que a vida humana, e somente ela, é sacrossanta, também é uma forma de especismo, uma vez que defende que a vida dos animais humanos tem valor absoluto, enquanto a dos não humanos não tem valor, ou tem valor instrumental.

Além disso, se os animais não humanos realmente nascessem apenas para servir aos propósitos humanos, como os especistas afirmam, por que teriam que vir ao mundo providos de um sistema complexo que permite tanto afastar-se dos estímulos desagradáveis, dolorosos e até letais, quanto buscar o conforto, a segurança e o prazer? Seria Deus, então, um ente cruel no fim das contas, criando seres apenas para os ver sofrendo propositalmente nas mãos dos animais humanos? Ou será que na verdade nós somos os cruéis, e Deus não tem nada a ver com isso?

As três teorias morais que se seguem levam em consideração todos ou alguns dos fundamentos construídos acima, que também seriam uma réplica às premissas especistas.

O utilitarismo de preferências de Peter Singer, que busca a maximização dos prazeres e do bem-estar dos animais, condena as práticas especistas por não levarem em conta a senciência e a satisfação dos animais não humanos. O uso do animal para algum propósito humano ainda é aceitável, contanto que as necessidades do animal sejam satisfeitas e que seja uma morte indolor; ou seja, a obrigação ética é proporcionar o bem-estar, que nesse caso é tão importante quanto o bem-estar dos seres humanos.

Por esse motivo que Singer considera o vegetarianismo uma opção a ser adotada, pois se a demanda de carne for reduzida, conseqüentemente a criação de animais não humanos será reduzida, e isso implicaria em melhores condições no processo de criação e nos abatedouros. Dessa forma, com menos animais nas indústrias, eles poderiam ter mais espaço para viver, o estresse seria diminuído e os tratamentos seriam mais adequados, objetivando o bem-estar do animal.

Tom Regan se vale de alguns dos princípios, mas vai mais além: todos os indivíduos, sejam eles animais humanos ou não humanos, possuem direitos morais

absolutos que independem da sciência, e mais do que promover o bem-estar, importa respeitar esses direitos. Em sua teoria, todos os seres que têm valor intrínseco, o têm de modo igual, (independentemente de serem ou não animais humanos), por isso repudia o assassinato de qualquer tipo de animal não humano ou qualquer outro ato contra os animais que violem seus direitos. Em consequência disso, ao contrário de Singer, Regan acredita que dar aos animais mais espaço, ambientes mais naturais ou mais companheiros não corrige o mal fundamental; além disso, dar aos animais de laboratório mais anestésias ou jaulas maiores e mais limpas não corrigiria o mal fundamental das experiências científicas.

Já a ética do cuidado defende que a base para nossas preocupações éticas deveriam ser nossas respostas emocionais a essas preocupações. Nesse sentido, ser um agente cuidadoso significa se preocupar com os interesses de todos aqueles que são capazes de sofrer e apreciar (como os animais) e ter uma resposta solidária aos seres que sabemos que estão sofrendo. Em “A política sexual da carne” [1990] (2012), Carol J. Adams examina a cultura patriarcal e as formas de opressão que são infligidas às mulheres e aos animais não humanos, descrevendo a relação que há entre eles. Além de apoiar a causa feminista, o livro ainda traz novas razões para se preocupar com os animais.

#### **4 O ESPECISMO SEGUNDO PETER SINGER**

Segundo Peter Singer (2013, p. 11) “o especismo é o preconceito ou a atitude tendenciosa de alguém a favor dos interesses de membros da própria espécie, contra os de outras”. O especista, portanto, é um ser humano que nega a consideração aos interesses dos animais não humanos sem ter argumentos adequados, baseando-se somente no fato de serem animais de espécies diferentes do *Homo sapiens*.

Os argumentos dos especistas vão desde uma suposta incapacidade dos animais sofrerem até pretextos religiosos. Todos eles no fim se mostram inviáveis para defender tal tipo de desconsideração e são facilmente desconstruídos, como mostra Singer em seu livro “Libertação Animal”. Se o fato de apresentar um grau superior de inteligência não permite um ser humano utilizar outro para os próprios fins, o mesmo não autoriza seres humanos a explorar não humanos com a mesma intenção; praticamente todos os traços externos que nos levam a crer na existência de dor em seres humanos podem ser encontrados em outras espécies, principalmente nos mamíferos; não há razões suficientes, nem mesmo argumentos, para sustentar que somente a vida humana possui valor em si mesma; entre tantas outras objeções.

O irrefutável se mostra na afirmação de que os animais não humanos são seres sencientes como nós, ou seja, conseguem sentir prazer e dor de forma consciente. Logo, se nossos interesses são levados em consideração devido à nossa

sciência, os dos animais não humanos também devem ser levados, exatamente pela mesma razão.

É importante esclarecer que a busca pela igual consideração de interesses entre animais humanos e não humanos não implica no igual tratamento entre os dois. Homens e vacas são animais diferentes do ponto de vista factual e objetivo e isso resulta em tratamentos diferentes, em acordo com suas características particulares, mas não quando se trata de interesses que os dois compartilham, como por exemplo o de não ser maltratado. Sendo assim, dores intensas são tão ruins em animais humanos quanto não humanos.

Os primeiros pensamentos especistas nasceram em anos antes de Cristo através das ideias ocidentais que tinham suas raízes embasadas em duas tradições: a judaico-cristã e a antiguidade grega. A primeira concede a palavra e o apoio de Deus, que diz que tudo o que é vivo e se move servirá para nosso mantimento, e a segunda invoca a hierarquia da natureza, concebida por Aristóteles, que declara que seres com menos capacidade de raciocínio existem em benefício dos que tem mais, ou seja, os animais não humanos foram criados em benefício do homem.

É importante ressaltar que nem todos os cidadãos da Grécia antiga pensavam como Aristóteles. Pitágoras, vegetariano, fazia parte da exceção e ainda incentivava seus aliados a tratar bem os animais não humanos. Mais tarde, entre o século I e II d.C., o historiador e filósofo Plutarco também se opôs à tradição, baseando seus atos na benevolência universal.

Com o passar do tempo essas ideias foram incorporadas pelo cristianismo, que intensificou o caráter sagrado da vida humana, isto é, a única espécie de vida provida de valor intrínseco é a humana, enquanto que a dos não humanos não tem valor, ou tem valor instrumental. Isso é explicado pelo fato de que na Bíblia, em Gênesis, Deus nos criou à Sua própria imagem e semelhança, e essa semelhança nos concede um posicionamento especial no universo.

Esses conceitos e convicções começaram a mudar a partir do século XVII e tomaram ainda mais intensidade no século XIX, quando Charles Darwin publicou “A Origem das Espécies” (1859), “A Origem do Homem” (1871) e “A expressão das emoções no homem e nos animais” (1872), iniciando uma revolução na compreensão humana. Desde então, as próprias pessoas, auxiliadas cada vez mais por provas científicas derivadas fundamentalmente da genética moderna, passaram a compreender que eram animais também, feitos a partir de evoluções da natureza e não à imagem de Deus.

De fato, esse foi um processo longo e complicado que, no entanto, trouxe consequências promissoras, melhorando a relação entre animais humanos e não humanos. Após algumas tentativas, foi aprovada uma lei que condenava maus tratos gratuitos a certos animais domésticos, e mais tarde, criou-se uma organização para o bem-estar animal que se tornou o que hoje é conhecido como *Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals* (RSPCA).



Como foi descrito, foram necessários séculos para que uma mudança, por mais mínima que fosse, ocorresse e reorientasse a cabeça da população. Atualmente, vivemos em uma situação parecida; a ignorância perdura há tanto tempo não porque não há estudos ou informações válidas, mas porque a grande maioria das pessoas não quer tomar conhecimento de fatos que poderiam pesar na consciência, uma vez que saber a verdade muito provavelmente estragaria seus jantares.

Em se tratando de refeições, a grande maioria da população começa a comer carne muito antes de ter a capacidade de entender o que está sendo colocado em sua boca. Ingerimos partes do corpo de animais mortos e nem sequer concordamos plenamente com isso, apenas seguimos hábitos há muito estabelecidos que mais tarde ficaram fixados em nossas cabeças. Esse costume é reforçado todos os dias pelas pressões existentes no sentido da conformidade social, justamente porque a tradição está tão enraizada que qualquer concepção oposta parece completamente absurda, e isso força o indivíduo a não desejar mudar os padrões.

Muitas pessoas, inclusive, tanto do século XIX quanto hoje em dia, chegavam a compreender os ideais anti-especistas e os defendiam, mas não alteravam seus hábitos e simplesmente recorriam a pretextos variados como meio de justificar suas atitudes. Singer acredita que o propósito da modificação de nossos hábitos de consumo é diminuir o apoio econômico à exploração dos animais, por isso ser anti-especista na prática é tão importante. Ademais, é fato que essa escolha não estaria apenas afetando os mercados e seus animais, mas também todo o meio ambiente, que está estritamente ligado e sendo prejudicado pela produção.

## **5 PRÁTICAS ESPECISTAS**

O especismo na prática se dá por ações que não levam em consideração os interesses dos animais não humanos e não respeitam sua liberdade. Essas atitudes podem afetar e prejudicar os animais tanto diretamente, como quando os forçam a ficar em confinamento ou os usam em experimentos banais, quanto indiretamente, quando destroem seus habitats para usar na agropecuária.

O maior exemplo de prática especista, tanto em relação ao número de animais afetados quanto em consequências para o meio ambiente, está na produção industrial da carne bovina, e dentre todo o processo, há diversos atos especistas e com impactos negativos em várias áreas. A criação de gado e o cultivo de soja como fonte de proteína nas rações animais são as atividades econômicas que mais ocupam território brasileiro. Segundo o Atlas da Carne (2016), a expansão das duas culturas juntas é “a maior responsável pelo desmatamento em diversos biomas”, fazendo com que as espécies nativas daquela área se tornem vulneráveis e sejam obrigadas a buscar outro local para viver, provocando, ainda, um contato indevido e despropositado entre animais silvestres e seres humanos.

Tratando especificamente da curta vida e morte dos animais nos abatedouros, suas condições beiram o insuportável. Os animais são tratados como meras coisas, colocados em baias que não permitem conforto, completamente estressados, incitados a comerem muito no menor tempo possível a fim de alcançarem o peso ideal e serem transportados por horas, empilhados com os outros animais, para a sua morte iminente. Se tiverem sorte e nascerem machos, morrerão logo. Se forem fêmeas, irão permanecer sendo torturadas e forçadas a reproduzir para continuar a fornecer mais leite. A partir do momento que a produção não for mais a mesma, é hora de levá-las ao abate junto com os demais, pois sua única utilidade terminou. Esses animais sofrem desde o nascimento até a morte, dado que até mesmo no fim da vida são maltratados e sua morte praticamente nunca é indolor. Conforme a Associação Brasileira de Frigoríficos (ABRAFRIGO), somente no ano de 2020, foram abatidos 22.152.553 bovinos em 18 estados brasileiros (BELANDI, 2021).

Além disso, devido ao uso exagerado de fertilizantes, pesticidas e herbicidas químicos, milhares de organismos do solo e da água acabam sendo afetados, prejudicando a biodiversidade. No total, aproximadamente 2,7 trilhões de animais são extraídos do oceano a cada ano, de acordo com o Cowspiracy. Outro fato sobre o consumo de peixes é que a pesca desenfreada acaba desequilibrando o ecossistema marinho, uma vez que, durante o procedimento, acaba-se capturando outros animais que não são desejados, e no final “até 40% dos peixes capturados globalmente todos os anos são descartados” (COWSPIRACY, 2014).

Há casos também onde partes específicas dos animais são disputadas, como couros e peles, simplesmente para satisfazer uma luxúria humana superficial. Os animais não possuem nem seus corpos como sendo de sua propriedade, tudo lhe é retirado para servir aos homens. Ainda nesse sentido, há diversas empresas que utilizam animais para fabricar produtos de beleza, como os chamados “cílios mink”, que são cílios postiços feitos a partir dos pelos de visons, que também são utilizados em casacos de pele.

O sofrimento não envolve somente animais usados na produção de alimentos e vestuário. Explorar animais em circos, touradas, parques aquáticos para fins de entretenimento também faz parte das práticas especistas. Apesar de terem uma vida “menos pior” que os animais criados nas indústrias, a visão que se tem deles continua sendo a mesma: são meros objetos utilizados para, nesse caso, nos entreter.

Infelizmente, a lista de práticas que são consideradas especistas é bastante ampla, e o que a maioria das pessoas não percebe é que prejudicar esses animais é nos prejudicar, já que compartilhamos o mesmo planeta e as consequências afetam a todos. O Animal Equality aponta que, “de acordo com a ONU, 70% das doenças modernas que acometem humanos tiveram origem nos animais” (2020). A não ser que o bem-estar de outros animais comece a ser considerado, a atual devastadora

pandemia causada pelo novo coronavírus não será a última doença zoonótica que iremos experimentar.

## **6 CLASSIFICAÇÃO E TIPOS DE ZOONOSES**

Novas doenças em seres humanos podem surgir através de uma mudança na natureza de microrganismos já existentes ou por meio da infecção por novos organismos. Assim, quando uma nova doença surge e se dispersa rapidamente dentro de uma população, ameaçando aumentar ainda mais sua incidência e se alastrar para outras regiões em um futuro próximo, ela recebe a denominação de doença emergente.

Se uma nova doença se manifestar e for propagada através do contato de animais vertebrados com seres humanos, ela é chamada de zoonose. Se ela for transmitida de animais selvagens ou domesticados para um indivíduo, é nomeada, mais especificamente, de antropozoonose; e se for o contrário, de um indivíduo para animais, zooantropnose. A relação entre animais domésticos e peridomésticos com humanos contribui para o aparecimento dessas doenças, dado que por volta de 80% dos patógenos que contaminam animais não humanos conseguem contagiar diferentes hospedeiros, incluindo o homem.

Juntando os dois conceitos descritos, obtemos as doenças zoonóticas emergentes, que são aquelas que irrompem em populações humanas devido a algum patógeno disseminado por um animal e que se espalham aceleradamente. Segundo o relatório elaborado pela UNEP, “Preventing the Next Pandemic: Zoonotic diseases and how to break the chain of transmission” (ONU, 2020), “todos os anos, quase 60.000 pessoas morrem de raiva e outras doenças zoonóticas, como gripe aviária, ebola e febre do Vale do Rift (RVF)”. Além dessas, ainda há exemplos como o H1N1, a síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS) e a síndrome respiratória aguda grave (SARS).

## **7 O SURGIMENTO DO NOVO CORONAVÍRUS**

Recentemente houve o surgimento do novo coronavírus, responsável por causar a COVID-19, doença zoonótica emergente que alastrou o planeta e resultou em uma pandemia. O novo coronavírus foi descoberto pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, e ao final de dezembro de 2020, 81.485.119 pessoas tinham sido contaminadas no mundo inteiro.

Os coronavírus são um grupo de vírus presentes em muitas espécies de animais, e essa mais nova linhagem, denominada SARS-CoV-2, aparenta ser uma mescla ou recombinação genética de dois tipos de coronavírus. Essa recombinação causou um efeito em uma das proteínas do vírus, que agora possibilita que ele

penetre nas células humanas, dando origem, assim, a outra síndrome respiratória aguda grave, conhecida como Covid-19.

Os surtos já causados pelos coronavírus possuem alguns elementos comuns em relação à sua origem que podem nos ajudar a compreender a atual situação do Covid-19. Começando com os morcegos, é provável que o novo coronavírus tenha se originado a partir desses animais, porém, ainda não se tem conhecimento sobre quais mutações permitiram que eles pudessem contaminar seres humanos. Por mais que o RNA do SARS-CoV-2 seja 96% similar a um vírus detectado em um morcego na China, o vírus do morcego possui diferenças significativas em sua proteína S e não tem capacidade de contaminar seres humanos.

De qualquer maneira, o contato entre morcegos e outros animais humanos e não humanos torna possível a contaminação interespecie dos patógenos que eles carregam, podendo levar a mais doenças zoonóticas. O relatório elaborado pela UNEP, “Preventing the Next Pandemic: Zoonotic diseases and how to break the chain of transmission” (ONU, 2020) aponta que “mais de 200 novos coronavírus foram encontrados em morcegos e eles são provavelmente a fonte e os hospedeiros naturais para todas as linhagens de coronavírus”.

A intensificação agrícola e aumento da demanda por proteína animal também podem ter influenciado o cenário. Tanto o SARS-CoV, responsável pela primeira síndrome respiratória aguda grave que tivemos conhecimento, em 2003, quanto o atual SARS-CoV-2 podem estar ligados a práticas comerciais e intensificação da agricultura de animais selvagens no Leste Asiático. Essa intensificação implicava em grandes mudanças nas formas como os animais eram criados, e estas eram feitas, na maioria dos casos, de forma inadequada, criando um ambiente propício para o surgimento de doenças

Outro ponto relacionado com o consumo e alimentação são os mercados tradicionais. O caso do SARS-CoV-2, especialmente, foi muito associado aos mercados informais tradicionais, conhecidos por *wet markets*, onde a vida selvagem era supostamente comercializada. Nesses estabelecimentos, era comum encontrar desde aves e peixes até animais selvagens e domésticos, vivos ou mortos. Independentemente do novo coronavírus ter emergido desses mercados ou não, há um consenso geral de que eles podem ser epidemiologicamente perigosos.

## **8 ESPECISMO E DOENÇAS ZONÓTICAS EMERGENTES**

Como já foi detalhado anteriormente, a exploração de animais tem diversas formas. A produção industrial da carne e toda sua extensão, a pesca e a caça desenfreada, o uso de animais para fabricação de roupas, maquiagens, produtos de limpeza e outros objetos e seu uso como entretenimento são exemplos comuns de práticas especistas. Além destes, a utilização de animais como cobaias em experimentos banais e por muitas vezes letais, também se encaixa nessas práticas.

Todos esses atos, também como já foi descrito antes, não levam em conta a vida e os interesses dos animais não humanos. Se não resultam em morte, essas práticas sucedem uma existência em constante sofrimento e exploração, servindo em benefício dos seres humanos.

Nas indústrias, os produtores utilizam amplas quantidades de medicamentos tanto para conter doenças como para estimular que o animal cresça mais rapidamente, o que implica em um aumento da resistência de bactérias a esses medicamentos. Essas bactérias podem ser conduzidas dos animais para os seres humanos de diferentes maneiras, sendo a alimentação um meio comum de transmissão, posto que as bactérias podem contaminar a carne do animal. É dessa forma que se viabiliza um ambiente propício para a proliferação de doenças zoonóticas.

Segundo a diretora de Saúde Pública e Meio Ambiente da Organização Mundial da Saúde, María Neira, “cerca de 70% dos últimos surtos epidêmicos que sofremos tem sua origem no desmatamento e nessa ruptura violenta com os ecossistemas e suas espécies” (BONILLA, 2021). Diante disso, não é surpreendente que um animal nos contamine, uma vez que interferimos em suas vidas e habitats frequentemente. Portanto, são as nossas atitudes especistas que levam ao surgimento de doenças zoonóticas.

Liang Wannian, especialista da Comissão de Saúde da China, afirmou que o coronavírus geneticamente relacionado ao SARS-Cov-2 foi observado em animais diferentes, como morcegos e pangolins. Ademais, os primeiros casos indicam que o mercado de Wuhan era um dos focos de transmissão do vírus. Em vista disso, conclui-se que a hipótese “mais provável” da origem da Covid-19, de acordo com a OMS, é que o novo coronavírus tenha passado de um animal para o ser humano por meio de uma terceira espécie (PINTO, 2021). Ou seja, morcegos podem ter infectado outro animal silvestre, e este pode ter sido introduzido no mercado em Wuhan.

As evidências apontam que esse outro animal tenha sido o pangolim, conhecido por ser o mamífero mais caçado do mundo. A sua relevância é baseada na crença de que suas escamas atuam em diversas enfermidades, de acordo com a medicina tradicional chinesa, e por este motivo eles poderiam estar sendo vendidos nos mercados. Uma notícia publicada no Exame em 2020 disse que “entre 2014 e 2018, o equivalente a 370.000 pangolins foram apreendidos em todo mundo, o que sugere que milhões deles foram traficados e mortos, de acordo com o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime”.

Contudo, esses “atributos valiosos” das escamas do pangolim nunca foram cientificamente comprovados. Logo, milhões desses animais foram mortos e traficados em prol de uma causa despropositada e sem necessidade. A situação consegue ficar ainda mais inconsequente pelo fato de ser um animal silvestre

ameaçado de extinção. Seguindo essa hipótese de origem, então, a pandemia do novo coronavírus derivou de uma ação especista.

## 9 CONCLUSÃO: ESPECISMO E O FUTURO DA HUMANIDADE

Se tais práticas especistas continuarem no mesmo ritmo, o mundo e tudo o que há sobre ele irá ser perdido, isto é, condenado. Em resumo, o planeta se tornará inabitável gradativamente. Primeiro, as poucas áreas acessíveis que ainda existem serão usadas para cultivar soja, que é largamente utilizada como alimentação dos animais em criadouros, que, aliás, têm sua produção aumentada a cada dia. O desmatamento iria continuar e se tornar cada vez mais comum e o aquecimento global derivado deste e da agropecuária extensiva daria conta de tornar nossa única casa, o planeta Terra, um lugar cada vez mais hostil.

De acordo com a WWF-Brasil, devido ao aumento da temperatura média do planeta, há previsões de que eventos climáticos extremos, como seca, furacões, tornados e *tsunamis* ocorram com mais frequência, “com graves consequências para populações humanas e ecossistemas naturais, podendo ocasionar a extinção de espécies de animais e de plantas”. Em outras palavras estaremos, todos nós que habitamos esse planeta, condenados de uma forma ou outra.

De qualquer forma, talvez o aquecimento global seja o menor de nossos problemas, uma vez que milhões de pessoas continuariam falecendo devido a surtos de doenças zoonóticas consecutivas, que sofrem cada vez mais mutações e os laboratórios não dariam conta de reprimir as contaminações por meio de vacinas. Viveríamos uma pandemia sem fim graças às doenças emergentes.

Essa visão catastrófica de nosso futuro ainda pode ser evitada, a começar com o boicote de empresas de produção exagerada de carne, que é a ação anti especista que trará maior impacto. A partir do momento que não incentivarmos a produção industrial de carne, a atividade que mais auxilia na proliferação de doenças zoonóticas será diminuída. Para tal ato, pode-se aderir à segunda sem carne, ser vegetariano e suas variações ou até vegano. O mesmo vale para qualquer tipo de carne, de qualquer tipo de animal, dado que conforme aponta Allan Silva, na revista *Le Monde Diplomatique* Brasil, o “Global Virome Project estima que existam mais de 1 milhão de vírus desconhecidos circulando em animais selvagens, dos quais metade tem potencial para causar zoonoses” (2021, p. 5).

Impedir o desmatamento também evita o surgimento das novas doenças, pois não faz com que o animal tenha que sair de seu habitat e entre em contato forçado com os humanos e outros animais. Preferir comprar maquiagens, roupas e produtos que não sejam derivados de sofrimento animal, bem como não comprar em *wet markets* ou preferir comprar em locais onde se sabe da procedência do produto também irá evitar a exploração de animais e a disseminação de doenças.

De forma simples e direta, qualquer pequeno ato que leve em consideração os interesses de um animal e que não incentive a sua utilização de qualquer maneira, irá colaborar tanto com o nosso futuro quanto com a vida do próprio animal. A partir do momento que pararmos de usar os animais em tudo, as chances de uma nova doença zoonótica surgir iriam diminuir drasticamente pois não só não iríamos mais criar ambientes propícios para o desenvolvimento desses vírus como também iríamos diminuir a interação entre as espécies.

Até pouco tempo atrás não se discutia esse assunto com tanta seriedade. Parece que tivemos que viver uma pandemia que matou mais de 2.526.162 de pessoas para conseguirmos entender que devemos repensar e mudar nossas atitudes para com os animais não humanos. No entanto, acho que o mundo é grande demais para que todos consigam enxergar esse fato facilmente. Fazer as pessoas entenderem e fazê-las mudarem na prática são duas coisas muito difíceis, pois estamos lidando com prazeres e preferências pessoais que geralmente não são cedidas com facilidade.

Infelizmente, ainda no século XXI precisamos lutar contra racismo e machismo que são noções mínimas entre seres humanos e que já foram desconstruídas há séculos. Não vejo como uma sociedade que não consegue nem respeitar a própria espécie conseguiria respeitar outra. Há um longuíssimo processo de reeducação antes de algo mudar efetivamente, à nível global. Ainda hoje podemos ver nas redes sociais diversas pessoas comentando nas publicações anti especistas do PETA (*People for the Ethical Treatment of Animals*) que o especismo não existe, o que demonstra que a ignorância é um de nossos maiores inimigos nessa jornada de mudança.

Às vezes me parece que os humanos só irão se arrepender plenamente dos seus atos e desejar terem mudado quando uma raça alienígena chegar aqui e tratar quase todos nós como objeto, nos explorar. Mulheres poderiam ser como os novos animais domésticos, e os homens, os animais destinados à produção. A raça alienígena se consideraria superior demais para viver em paz com todos nós. Perceber que o jogo virou, que os papéis teriam sido invertidos talvez faria todos compreenderem como era absurdo tratar os animais não humanos dessa forma.

Mas olhemos por outro lado por um momento. Somos maiores que isso, claramente conseguimos viver sem esse abuso que fazemos dos animais, mas as pessoas do nosso tempo parecem não permitir uma alteração grandiosa. Apesar de tudo, tenho uma gota de esperança e coloco minha fé nas gerações futuras, afinal serão elas que irão estudar nas aulas de história o que estamos vivendo hoje. Qual será a conclusão a que elas vão chegar? Espero profundamente que seja “não vamos mais interferir na vida dos animais, já temos o suficiente para saber o que acontece quando fazemos isso”.

## REFERÊNCIAS

- A CRIAÇÃO de animais para consumo e o risco de uma nova pandemia. *Animal Equality*, 2020. Disponível em: <https://animalequality.org.br/noticia/2020/12/30/riscodepandemia/>. Acesso em: 17/05/2021.
- ASSOCIADO à covid-19, pangolim é um dos animais mais caçados do mundo. Exame, 2020. Disponível em: <https://exame.com/mundo/associado-a-covid-19-pangolim-e-um-dos-animais-mais-cacados-do-mundo/>. Acesso em: 22/05/2021.
- ADAMS, Carol J. *Política sexual da carne*. São Paulo: Alaúde, 2012.
- BELANDI, Caio. Abate de bovinos cai 8,5% em 2020 e cresce o de suínos e frangos. *Agência IBGE Notícias*, 2021. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30318-abate-de-bovinos-cai-8-5-em-2020-e-cresce-o-de-suinos-e-frangos>. Acesso em: 15/05/2021.
- BENTHAM, Jeremy. (1780). *Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BONILLA, Juan. Diretora de Meio Ambiente da OMS: “70% dos últimos surtos epidêmicos começaram com o desmatamento”. *El País*, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-02-06/70-dos-ultimos-surtos-epidemicos-comecaram-com-o-desmatamento.html>. Acesso em 18/05/2021.
- COWSPIRACY: O SEGREDO DA SUSTENTABILIDADE. Direção e produção de Kip Andersen. Documentário (91 min). Los Angeles: Appian Way, 2014.
- FELIPE, Sônia. Especismo: conceito e história. *Labrys, études féministes*, 2013. Disponível em <https://www.labrys.net.br/labrys24/antispecisme/sonia.htm>.
- FELIPE, Sônia. *Ética e experimentação animal*. 2. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.
- HEINRICH BÖLL FOUNDATION. *Atlas da carne: fatos e números sobre os animais que comemos*. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Foundation, 2015.
- JAMIESON, Dale. *Ética e meio ambiente: uma introdução*. São Paulo: Editora Senac, 2010.
- NACONECY, Carlos. *Ética e animais: um guia de argumentação filosófica*. 2a. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.
- REGAN, Tom. *Jaulas vazias: encarando o desafio dos direitos dos animais*. Porto Alegre: Lugano, 2006.
- REGAN, Tom. *The case for animal rights*. Berkeley: University of California Press, 1983.



- SILVA, Allan Rodrigo de Campos. A pandemia e o agronégocio no Brasil. *Le Monde Diplomatique Brasil*, ano 14, n. 162, jan 2021, p. 4-5.
- SINGER, Peter. All animals are equals. *Philosophic Exchange*, 5(1), Article 6, 1974, pp. 103-116.
- SINGER, Peter. *Libertação animal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- SINGER, Peter. *Ética prática*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- PINTO, Ana Estela de Souza. Não há evidência de que mercado de Wuhan foi o centro da pandemia. *Folha de São Paulo*, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibriosaude/2021/02/oms-diz-que-nao-ha-evidencia-de-que-mercado-de-wuhan-foi-epicentro-da-pandemia.shtml>. Acesso em 16/05/2021.
- UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME AND INTERNATIONAL LIVESTOCK RESEARCH INSTITUTE. *Preventing the Next Pandemic: Zoonotic diseases and how to break the chain of transmission*. Nairobi, Kenya, 2020.

## A JUSTIFICAÇÃO DA CRENÇA NO MUNDO EXTERNO EM DAVID HUME

*Bruna de Souza Vanazzi*

### 1 INTRODUÇÃO

As contribuições acadêmicas do escocês David Hume conferiram à filosofia moderna do século XVIII proposições essenciais para a fundamentação de reflexões que definiram o período.<sup>1</sup> Pode-se destacar, ainda, que a reverberação das teses defendidas pelo autor nos âmbitos da ética e da epistemologia o tornam imprescindível em diversas discussões filosóficas contemporâneas. O valor histórico das asserções humeanas e as reflexões filosóficas atuais alicerçadas à sua obra são alguns dos aspectos que concedem relevância ao debate interpretativo dos escritos de Hume.

Neste artigo, serão exploradas as perspectivas de David Hume no que se refere à justificação da crença no mundo externo. Será defendida uma visão cética-naturalista da epistemologia do filósofo, atribuindo-lhe uma visão cética mitigada sobre o conhecimento. Essa tese amparar-se-á em duas premissas principais, sendo elas: i) a possibilidade da construção de conhecimento provável e demonstrativo a partir de percepções da mente e ii) o acate de Hume às objeções céticas acerca do realismo, isto é, sua asserção de que investigar a existência de objetos externos encontra-se além dos limites da natureza humana.

Primeiramente serão esclarecidas as posições teóricas do filósofo, com o objetivo de determinar quais os pressupostos especulativos de sua teoria e quais os meios pelo qual o autor conceberá suas conclusões. Após, serão expostos os conceitos centrais em sua análise epistemológica, a saber, os gêneros de raciocínio (classificados em relações de ideias e questões de fato), e os objetos de conhecimento (impressões do sentido e ideias, assim como as principais subdivisões de cada classe). A definição dos termos utilizados por Hume no decorrer da *Investigação sobre o Entendimento Humano* (EHU), desse modo, darão suporte ontológico à interpretação do autor como um cético mitigado.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Posteriormente, será explorada a forma como a posição cético-mitigada de David Hume contribuiu para sua posição cética no que concerne ao mundo externo. Nessa etapa, a proposição de que o autor não defende o realismo será também amparada por seu acate às objeções céticas sobre a elaboração de quaisquer conhecimentos sobre as “causas primeiras” e, ainda, pelo argumento utilizado por Hume de que a concepção de objetos é intrinsecamente dependente das experiências sensíveis.

## 2 HUME E O CETICISMO SOBRE O MUNDO EXTERNO

### 2.1 Aspectos biográficos gerais

David Hume (1711-1776) é, hoje, considerado uma das vozes mais influentes da filosofia do século XVIII. O legado de sua obra consolida um sistema filosófico dissonante da tradição racionalista de seu meio: Hume, amparado pelo método experimental de pensadores como Galileu e Newton, torna a investigação empírica central para a investigação filosófica “subvertendo assim, todos os sistemas filosóficos de sua época” (PORTO, 2006). Proveniente de uma família bem estabelecida da cidade de Berwickshire, próxima a Edimburgo, o filósofo escocês foi criado em um ambiente com ideais calvinistas clássicos. Desde sua primeira infância, destarte, sua educação básica fez-o incorporar valores liberais e religiosos: com estas motivações, aos onze 11 de idade, o filósofo inicia formalmente seus estudos na Universidade de Edimburgo. A paixão do jovem, nas próprias palavras de Hume, motivaram-no a desenvolver “uma insuperável aversão a tudo que não fosse a busca filosófica e o aprendizado geral” (HUME, 1776).

### 2.2 O ceticismo de Hume

Em razão das reflexões propostas por David Hume no decurso da *Investigação sobre o Entendimento Humano*, o filósofo tem sido tipicamente qualificado como defensor de uma espécie de ceticismo característica à sua obra. Ao delinear a abordagem e os objetivos de sua análise epistemológica, a intenção do autor em empregar uma metodologia análoga ao método científico popularizado por Isaac Newton é nitidamente expressa:

Assim como a ciência do homem é o único fundamento sólido para as outras ciências, assim também o único fundamento sólido que podemos dar a ela deve estar na experiência e na observação. Não é de espantar que a aplicação da filosofia experimental às questões morais tenha tido que esperar todo um século desde sua aplicação à ciência da natureza. Na verdade, sabemos que o mesmo

intervalo separou a origem das ciências: o tempo transcorrido entre Tales e Sócrates é quase igual ao que transcorreu entre Lorde Bacon e alguns filósofos recentes da Inglaterra, que deram início à construção de uma nova base para ciência do homem, atraindo a atenção e despertando a curiosidade do público. Isso tanto é verdade que, embora outras nações possam rivalizar conosco na poesia, e nos suplantarem em outras artes agradáveis, os aperfeiçoamentos na razão e na filosofia não poderiam caber senão a uma terra de tolerância e liberdade. (T 0.7).

Para Hume, uma filosofia digna de apreço é útil aos interesses da sociedade e conserva um espírito de exatidão (EHU 1.9) – se afastando, como emprega o autor, dos erros e incertezas proferidos pelos estudos metafísicos de uma “filosofia profunda e abstrata” (EHU 1.11). A investigação filosófica deve, pois, estar de acordo com a aparato cognitivo da mente humana e deve satisfazer as preocupações quotidianas do homem comum: através do método científico, ela deve se ocupar de explicações que distinguem verdade e falsidade em todas as proposições ao alcance da compreensão de qualquer criatura humana.

David Hume acreditava na premissa empirista básica de que apenas da experiência pode-se derivar, em última análise, o conhecimento humano sobre a existência de qualquer objeto. Segundo o filósofo, a “beleza não é uma qualidade das próprias coisas; ela existe apenas na mente que a contempla” (ST 7). Ao afirmá-lo, Hume não expressava somente uma convicção estética que dispunha, mas realizava um juízo acerca da natureza do conhecimento. Em sua perspectiva, o papel da razão se punha como secundário à formação de informações sobre a “realidade”. Ela seria o meio com o qual a mente opera com as ideias, comparando-as, verificando seu acordo ou desacordo entre si ou com demais experiências sensíveis. A partir dela, assim, a mente humana é capaz de realizar inferências produzindo raciocínios demonstrativos ou raciocínios prováveis.

Recorrendo ao empirismo como base de sua análise, Hume expressa que a consolidação de uma crença como conhecimento tem como condição necessária uma conexão experimental entre um sujeito cognitivo e um objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, o autor destaca que o objeto do conhecimento não é inteligível senão através de sua representação na cognição do agente – sendo o termo médio que possibilita a interpretação acerca da realidade as percepções da mente humana. Ao afirmar que a percepção de um agente é uma condição necessária para o saber, Hume impõe limites ao conhecimento humano. Os raciocínios que ultrapassam esses limites são, dessa forma, justamente os que propõem estabelecer como seu objeto algo inacessível à experiência ou cognição de um ser consciente. Seu ceticismo pode ser extraído dessa afirmação, uma vez

que reconhecer que certos objetos não são próprios à investigação humana é acatar a asserção cética de que o conhecimento humano é, de fato, limitado.

Em resumo: se não partirmos de algum fato, presente à memória ou aos sentidos, nossos raciocínios serão puramente hipotéticos, e, por melhores que os elos individuais pudessem estar conectados uns aos outros, a cadeia de inferências, como um todo, nada teria que lhe desse sustentação, e jamais poderíamos, por meio dela, chegar ao conhecimento da existência efetiva de qualquer coisa. (EHU 5.7).

Hume apresenta dois critérios de justificação para a construção de conhecimento, sendo eles classificados como conhecimento demonstrativo ou conhecimento moral/provável:

Todos os raciocínios podem ser divididos em dois tipos, a saber, o raciocínio demonstrativo, que diz respeito a relações de ideias, e o raciocínio moral, referente a questões de fato e existência. (EHU 4.18).

O primeiro desses critérios deriva-se de raciocínios demonstrativos que têm como objeto as relações de ideias, seguindo o princípio de não-contradição. Essa categoria de conhecimento pode ser reduzida às investigações matemáticas e “ciências da geometria, álgebra e aritmética” (EHU 4.1). Segundo Hume, não é preciso recorrer à experiência sensível para afirmar que, em um triângulo retângulo, o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos. Esse conhecimento pode ser justificado através das proporções matemáticas conferidas pela forma geométrica, sendo uma asserção oposta - que em um triângulo retângulo o quadrado da hipotenusa não é igual à soma dos quadrados dos catetos - por natureza, contraditória.

A segunda forma de conhecimento tem como objeto as questões de fato e de existência, sendo caracterizado como um raciocínio moral que gera conclusões experimentais justificadas como provas ou probabilidades a partir do hábito e da experiência (EHU 6.4). Para Hume, o ser consciente só possui uma ideia de aparente relação causal entre objetos por observá-los constantemente conjugados. A conjunção constante entre objetos semelhantes dá origem ao hábito que, aliado ao sentimento causal, dará origem à ideia de causação. Nesse segundo caso, o filósofo considera que o sentimento causal - responsável por levar um ser consciente a inferir o efeito de uma causa e uma causa de determinado efeito - tem valor epistemológico.

Em questões de fato, Hume afirma que o sentimento da crença será mais forte e vívido na medida em que dois objetos semelhantes se encontram conjugados, um posterior à outro, “de maneira uniforme e constante” (EHU 6.4). Nesses casos, as conclusões experimentais derivadas de raciocínios experimentais serão classificadas como fatos:

O fogo sempre queimou e a água sempre afogou qualquer criatura humana; a produção de movimento pelo impulso e pela gravidade é uma lei universal que até agora não apresentou exceções. (EHU 6.4).

Por fim, a existência de inconsistências, contraexemplos e irregularidades na conjunção constante de dois objetos será diretamente responsável pela diminuição proporcional da força e autoridade da crença que engloba esses objetos. Hume exemplifica a asserção acima ao destacar a probabilidade de geadas nos “reinos setentrionais europeus” durante o mês de janeiro: embora provável, uma alteração nas condições climáticas que não favoreçam a produção desse fenômeno não é absurda. Dessa forma, por haver exceções pontuais nesse fenômeno, a crença da formação de geadas no mês de janeiro na Europa Setentrional é apenas provável (EHU 6.4).

Atendendo aos recursos de justificação empregados aos raciocínios demonstrativos e às questões de fato, Hume entende que o conhecimento humano dará origem a conclusões distintas pela natureza do raciocínio que deles são inferidos:

Devemos dividir os argumentos em demonstrações, provas, e probabilidades, entendendo por provas aqueles argumentos a partir da experiência que não deixam margem à dúvida ou oposição. (EHU 6.1n).

O filósofo assevera, em outras palavras, que o conhecimento humano ocupa diferentes categorias de acordo com a natureza da justificação dos raciocínios que os formam. Assim, raciocínios demonstrativos, questões de fato invariáveis e questões de fato semelhantes deverão gerar, respectivamente, demonstrações, provas e probabilidades.

### *2.2.1 Teoria das percepções*

Através dos raciocínios supracitados, pode-se destacar que, de acordo com a investigação humeana, os objetos do conhecimento são restringidos em percepções da mente. Em outros termos, as sensações são a gênese e o limite de todo conteúdo cognitivo. Essas percepções da mente podem, por sua vez, ser

utilizadas para a construção de conhecimento provável ou de conhecimento demonstrativo.

No decorrer da Seção 2 da *Investigação sobre o Entendimento Humano*, pensando sobre os objetos do conhecimento humano e sobre a natureza da consciência humana, David Hume estabelece sua denominada Teoria das Percepções. Nessa análise, o autor concebe a existência de dois tipos distintos de percepções, sendo esses os aspectos constituintes da consciência ou subjetividade da mente humana.

O primeiro tipo de percepção da mente é a impressão, consistindo em uma representação direta de experiências sensíveis pelas faculdades mentais do agente cognitivo. Dentro dessa classificação, Hume insere as impressões de reflexão, representadas pelas emoções, tais como o amor e o ódio, o desejo e a aversão, e as impressões de sensação, relacionadas com dor e prazer corporal e com as percepções sensíveis (subdivididas em audição, visão, tato, olfato e paladar).

O segundo tipo de percepção da mente será classificado como ideia, por Hume, sendo ela essencialmente descrita como uma impressão do sentido armazenada na memória. Em outras palavras, após determinada experiência, todas as impressões de sensação e reflexão nelas produzidas serão armazenadas na memória em forma de ideias. Dessa forma, o sujeito poderá ter acesso indireto às suas vivências anteriores.

Ambas as percepções da mente – impressões e ideias – são, portanto, reduzíveis às experiências sensíveis de um agente cognitivo. As impressões englobam todas as percepções representadas diretamente na consciência de um indivíduo: elas não são acessadas por intermédio da memória, mas, sim, experienciadas no instante em que se vivencia determinada experiência. Elas, dessa forma, tornam-se superiores em força e vivacidade. Em contrapartida, ideias provêm sempre de impressões de sentido armazenadas na memória – correspondendo a representações indiretas de percepções. Sua força e vivacidade sempre serão inferiores às das percepções diretas de que derivam, mas podem variar em tanto força quanto vivacidade em detrimento das circunstâncias em que são evocadas.

### 2.2.2 O caráter mitigado do ceticismo humeano

Isso posto, retornando às considerações acerca da posição epistemológica do filósofo, o caráter mitigado do ceticismo humeano é perceptível ao considerarmos os termos empregados na análise do autor. Ele é conferido quando há a defesa da premissa de que alguns objetos (como ideias e impressões) podem ser utilizados para a construção de conhecimento provável acerca de questões de fato ou existência, assim como conhecimento demonstrativo acerca de relações de ideias.

As especificidades metodológicas do filósofo, como já exposto anteriormente, traçam limiares às especulações pertinentes à construção de conhecimento. Foram também apresentadas, no decorrer deste artigo, suas definições sobre a natureza e os objetos próprios de cada categoria de justificação dos saberes humanos. Ambas considerações levam Hume a estabelecer a impossibilidade de formação à priori de qualquer saber acerca da existência. A justificação de questões de fato ou de existência provém das percepções da mente reduzíveis às impressões. Sobre essa questão, Hume afirma que

a existência de um ser qualquer só pode ser provada por argumentos que partam de sua causa ou de seu efeito; e argumentos desse tipo fundam-se inteiramente na experiência. Se raciocinarmos a priori, qualquer coisa pode parecer capaz de produzir qualquer coisa. (EHU 12.29).

Como afirma Hume, a criação de questões de fato apenas através de ideias oriundas da fértil imaginação humana pode – por melhor logicamente encadeadas estejam premissas, evidências e conclusão – “ser capaz de produzir qualquer coisa” (EHU 12.29). Uma vez que a validade desse gênero de conhecimento é exclusivamente dado pela formulação de raciocínios a partir de impressões, ou melhor, através da experiência, a formulação de conhecimento à priori acerca da realidade é inerentemente desprovida de validação.

Nesse sentido, qualquer conhecimento provável elaborado a partir de uma questão de fato só possuirá fundamentos sólidos e convincentes quando sua conclusão for amparada por evidências que exprimem experiências sensíveis. Logo, as evidências que respaldam conclusões de questões de fato devem sempre provir de impressões do sentido. Se um argumento referente a uma questão de fato for fundamentado por uma ideia não redutível em impressões, a conclusão não será justificada.

A produção de conhecimento provável sobre questões de fato, como mencionado, é viável quando se toma por objeto do saber ideias extraídas de impressões. Esclarecer a forma como esses objetos tornam-se crenças na mente humana, segundo Hume, é central para compreender como o filósofo concebe a natureza desse conhecimento. Esse tópico será desenvolvido na seção 5 da *Investigação sobre o Entendimento Humano*, onde Hume afirma:

Toda crença relativa a fatos ou existência efetiva de coisas deriva exclusivamente de algum objeto presente à memória ou aos sentidos e de uma conjunção habitual entre esses objetos e algum outro [...] Todas essas operações são uma espécie de instintos naturais que nenhum raciocínio ou



processo do pensamento ou entendimento é capaz de produzir ou de evitar. (EHU 5.8).

O trecho supracitado de sua obra possui duas alegações centrais. A primeira afirma a necessidade da conjunção causal entre dois ou mais objetos apresentados aos sentidos para a formação de questões de fato – questão já tratada em momentos precedentes nesta argumentação. Enquanto isso, a segunda proposição explora mais pontualmente a natureza da inferência que leva à conclusão de que “dois ou mais objetos apresentados aos sentidos, quando observados constantemente conjugados, dão origem a um sentimento de conexão causal”. Nesse momento, o artigo aprofundar-se-á na segunda alegação proposta por Hume.

Ao afirmar que todo tipo de crença relacionada a questões de fato nada é senão o produto de uma espécie de instinto, Hume nega a possibilidade de sua formação apenas mediante a razão humana. Segundo o filósofo, dessa forma, o “conhecimento causal” é fruto de uma inferência cuja natureza não se baseia em uma conexão lógica necessária entre a aparente causa e o aparente efeito.

Essa inferência não será produto da razão humana, pois, mediante observações passadas e presentes, não é possível afirmar determinada ocorrência futura. Dizer que dois ou mais objetos estão conectados em uma relação causal significa afirmar que sua relação é verdadeira em momentos passados, presentes e futuros. Essa afirmação, entretanto, não poderá ser amparada apenas através da lógica. Embora seja possível comprovar, por intermédio da observação, a conjunção de objetos em momentos passados e presentes, nada garante que essa conjunção ocorrerá também em momentos futuros. A relação causal, portanto, supõe uma regularidade de acontecimentos, ou melhor, uma conexão entre objetos que não pode ser amparada apenas através da razão.

À vista disso, para defender seu argumento, Hume alega que há um termo médio necessário para conectar dois ou mais objetos em uma relação causal. Essa premissa poderia ser declarada pela seguinte frase: o futuro estará sempre em conformidade com o passado. Utilizando um exemplo simples, a estrutura argumentativa necessária para defender a tese de que posicionar a mão sobre o fogo tem como efeito uma queimadura poderia ser apresentada da seguinte forma:

(P1) Ontem posicionei minha mão sobre o fogo e, logo após, me queimei.

(P2) Hoje posicionei minha mão sobre o fogo e, logo após, me queimei.

(P3) O futuro estará sempre em conformidade com o passado.

Logo,

(C) Amanhã posicionarei minha mão sobre o fogo e, logo após, me queimarei.

A primeira e segunda premissas, desvinculadas da terceira, não poderão dar origem à crença de uma relação causal entre queimar-se e colocar a mão sobre o fogo. Ao considerar-se apenas as experiências passadas, a única afirmação extraível seria a de que posicionar a mão sobre o fogo e o surgimento de uma queimadura sobre a pele são eventos conjugados. Daí, entretanto, não poder-se-á afirmar que a conjugação de determinados objetos em eventos passados sugere sua conjugação em momentos futuros. Com relação a isso, o filósofo declara:

A conexão entre essas proposições (causa e efeito) não é intuitiva. Requer-se aqui um termo médio que possibilite a mente realizar tal inferência. (EHU 4.16).

Por mais frequente que possa ser a uniformidade e constância dos eventos passados, a argumentação exige uma premissa que supõe de leis naturais reguladoras do universo (tais como a conformidade de experiências futuras com experiências passadas). Essa premissa, por ter como objeto investigativo questões de fato e de existência, tem sua validade asseverada através de experiências sensíveis. Esse critério de justificação, entretanto, não será suficiente para sustentar a asserção – uma vez que sujeitos cognitivos não têm acesso sensível a experiências futuras. Conclui-se que o argumento moral exposto anteriormente transpassa a experiência – e, portanto, a razão – na medida em que projeta crenças para momentos futuros, aos quais agentes cognitivos não têm acesso.

Afirmo, portanto, que mesmo após termos experiência das operações de causa e efeito, as conclusões que retiramos dessa experiência não estão baseadas no raciocínio ou em qualquer processo do entendimento. (EHU 4.15).

Por meio das considerações antecedentes, David Hume pôde satisfatoriamente afirmar a impossibilidade de defender a existência, por movimentos racionais da cognição humana, de uma conexão causal entre objetos. Nesse momento, faz-se possível uma objeção à interpretação cético-naturalista da filosofia humeana. Ela poderia declarar que, por assumir que conclusões experimentais não estão baseadas no raciocínio ou em qualquer processo do entendimento, Hume não concebe como possível a construção de conhecimento empírico.

É plausível defender, contudo, a discordância de Hume das objeções céticas à impossibilidade de conhecimento sobre operações dos corpos e causa e efeito. Essa questão poderá ser elucidada pelo modo como o filósofo compreende a natureza da inferência que dá origem à crença causal. Apesar de seu reconhecimento da impossibilidade de uma defesa puramente racional da causação,

ele argumenta que raciocínios causais podem dar origem à uma espécie de conhecimento quando aliados ao instinto causal que o sustenta:

Quando dizemos, portanto, que um objeto está conectado a outro, queremos apenas dizer que eles adquiriram uma conexão nosso pensamento, e dão origem a essa inferência pela qual se tornam provas da existência um do outro; uma conclusão um tanto extraordinária, mas que parece fundada em evidência. (EHU 7.28).

Nessa perspectiva, o conhecimento empírico (sobre questões de fato) será respaldado por um princípio com valor epistemológico. Em EHU 5.5, Hume afirma que "esse princípio é o hábito ou costume" e que "todas as inferências da experiência são, pois, efeitos do hábito, não do raciocínio".

O hábito, definido como o instinto causal aliado à experiência da conjugação constante de dois ou mais objetos, será o princípio que levará a mente humana à inferência de questões de fato. Esse sentimento causal será, por sua vez, uma base epistemológica válida para a justificação de conclusões experimentais. Desse modo:

Se não é um argumento que obriga a mente a dar este passo, ela deve estar sendo conduzida por algum outro princípio **de igual peso e autoridade**, e esse princípio preservará a sua influência por todo o tempo em que a natureza humana permanecer a mesma. (EHU 5.2, negrito meu).

O hábito poderá dar origem a conhecimentos relacionados tanto a fatos particulares como a fatos gerais:

Os raciocínios morais dizem respeito quer a fatos particulares, quer a fatos gerais. Todas as deliberações na vida referem-se aos primeiros, bem como todas as investigações da história, da cronologia, da geografia e da astronomia. [...]. As ciências que tratam dos fatos gerais são a política, a filosofia natural, a medicina, a química etc., nas quais se indaga sobre as qualidades, causas e efeitos de toda uma espécie de objetos. (EHU 12.30-31).

Fatos particulares, de acordo com Hume, dirão respeito à observações ou análises de situações pontuais. Esse tipo de fato fará uso do hábito na medida em que se apropriará de experiências passadas para destacar considerações ou características relevantes em sua análise. Os temas próprios dessas conclusões serão estudados por áreas como a história, a geografia e a astronomia. Fatos gerais, por

sua vez, são engendrados pelos estudos que se ocupam da busca por princípios gerais nos fatos particulares que concernem suas observações. Alguns exemplos, fornecidos por Hume, são a política, a filosofia natural, a medicina e a química. Esse âmbito da investigação humana é consideravelmente amparado pelo aparato cognitivo de um sujeito racional que, pela analogia, experiência e observação, postula máximas gerais aos fenômenos naturais:

Reconhece-se que a suprema conquista da razão humana é reduzir os princípios produtivos dos fenômenos naturais a uma maior simplicidade, e subordina os múltiplos efeitos particulares a algumas poucas causas gerais, por meio de raciocínios baseados na analogia, experiência e observação. (EHU 4.12).

Para Hume, a razão insere-se nas questões de fato como a capacidade de propor uma possível conexão entre causa e efeito. Os seres humanos raciocinam (ou melhor, estabelecem conexões causais) porque os objetos lhes afetam de forma sensível. De qualquer modo (tanto em fatos particulares como fatos gerais), a análise de Hume destaca a importância da experiência na formulação de conhecimento, ressaltando que ela “constitui, em última análise, o fundamento de nossa inferência e conclusão” (EHU 5.5.1). Conforme as considerações do autor, consubstancia-se a máxima geral de que a ausência do amparo de ideias oriundas de impressões tolhe a possibilidade de criação de conhecimento provável sobre questões de fato ou existência. Por conseguinte, Hume constata que “um raciocinador inexperiente não poderia de forma alguma raciocinar se lhe faltasse por completo a experiência” (EHU 5.5.1).

### 2.3 O ceticismo de Hume sobre o mundo externo

O modo como o filósofo David Hume compreende a elaboração de conhecimento relativo às questões de fato é refletido em sua posição epistemológica no que concerne ao realismo. O decorrer deste artigo ocupar-se-á em validar a tese de que David Hume é um cético sobre o mundo externo. Melhor posto, ocupar-se-á em evidenciar a interpretação humeana de que defender ou negar, por meio do raciocínio, a existência de objetos externos está fora do alcance de toda capacidade humana. Para tal, serão intencionados três objetivos: i) demonstrar a forma como o ceticismo mitigado do autor afeta sua crença no mundo exterior; ii) defender o acate de Hume às objeções céticas sobre a elaboração de quaisquer conhecimentos sobre as "causas primeiras" e iii) aproximar Hume da interpretação de George Berkeley sobre a dependência da concepção de objetos às experiências sensíveis.

### 2.3.1 *A forma como o ceticismo mitigado do autor afeta sua crença no mundo exterior*

Inicialmente, é necessário afirmar que, para Hume, a existência de objetos externos trata-se de uma questão de fato. Tendo em mente que evidências acerca dessas questões baseiam-se inteiramente na experiência e na relação causal que delas provém, é inexequível solucioná-las por raciocínios *a priori*:

Aqui ele [o cético] parece dispor de amplo material para triunfar, ao insistir corretamente que toda a nossa evidência para qualquer questão de fato situada além do testemunho dos sentidos ou da memória deriva inteiramente da relação de causa e efeito; que não temos outra ideia dessa relação além de dois objetos que se apresentaram frequentemente conjugados um ao outro; que não dispomos de nenhum argumento que possa nos convencer de que os objetos que, em nossa experiência, apresentaram-se frequentemente conjugados, continuarão a aparecer conjugados do mesmo modo em outros casos; e que nada nos leva a essa inferência a não ser o hábito ou um certo instinto de nossa natureza, ao qual de fato, é difícil resistir; mas que, como outros instintos, pode ser falaz e enganoso. (EHU 12.22).

Considerando a impossibilidade exposta, deve-se investigar a razoabilidade da formação de juízo sobre a existência do mundo externo por meio de fatos particulares ou fatos gerais. Isso acarreta, dentro da investigação humeana, sua admissão das objeções céticas sobre a existência de objetos materiais independentes da observação de um ser dotado de consciência. Os elementos que permeiam as condições necessárias para a formação de conhecimentos prováveis (as impressões, as ideias e a relação de causa e efeito entre objetos conjugados constantemente) são, dessa forma, dependentes da observação. Essa convicção pode ser verificada na seguinte passagem da *Investigação sobre o Entendimento Humano*:

A necessidade de qualquer ação quer da matéria, quer da mente, não é, propriamente, uma qualidade que esteja no agente, mas em um ser qualquer, dotado de pensamento e intelecto, que possa observar a ação. (EHU 8.22n).

Hume defenderia, ainda, que o compromisso com a experiência para a formulação de conhecimento sobre questões de fato nos impede de inferir a independência como uma qualidade de algum objeto da investigação humana. Isso ocorre porque a observação da independência em impressões ou ideias é por si só contraditória e, sem suas qualidades sensíveis, qualquer objeto se torna ininteligível.

Um objeto só poderá ser conhecido através das qualidades responsáveis por seu efeito, e

se a causa só é conhecida pelo efeito, jamais será permitido atribuir qualidades além das precisamente requeridas para a produção do efeito, [...] não podemos, por nenhuma regra do raciocínio correto, recuar em nossos passos a partir dessa causa inferir dela outros efeitos além daqueles que são a única coisa que nos informa de sua existência. (EHU 11.13).

### 2.3.2 *O acate de Hume às objeções céticas sobre a elaboração de quaisquer conhecimentos sobre as “causas primeiras”*

Considerando o até agora exposto, conclui-se que as condições epistemológicas de justificação para definir a verdade da crença (*a priori* ou *a posteriori*) não podem ser alcançadas. Hume defende, portanto, que não é possível justificar (por raciocínios abstratos ou raciocínios prováveis) a existência ou a inexistência de objetos independentes da observação de um ser consciente. Além da impossibilidade de justificação da crença no mundo externo através do hábito, ele alega não haver possibilidade de acesso às “causas primeiras” pela cognição humana. Semelhante às suas considerações precedentes, o filósofo afirma que a “causa última das impressões dos sentidos é inacessível à investigação humana” (T 1.3.5.2). Ao fazê-lo, Hume acata as objeções céticas sobre a elaboração de quaisquer conhecimentos sobre as “causas primeiras”.

Sabendo que questões de fato imperiosamente formam-se através da relação causal entre objetos e, ainda, sabendo que a causa só poderá ser conhecida pelas qualidades produtivas de seu efeito, não é possível pressupor (através do raciocínio) o elemento que desencadeou as relações causais posteriormente observadas.

Seja causa inferida exatamente proporcional (como deve ser) ao efeito conhecido, será então impossível que venha a possuir quaisquer qualidades das quais novos ou diferentes efeitos possam ser inferidos. (EHU 11.26n).

Dessa forma, o filósofo destaca a inviabilidade da inferência de quaisquer qualidades não observadas por um agente consciente em um evento conhecido por produzir determinado efeito.

### 2.3.3 *A dependência da concepção de objetos às experiências sensíveis*

Rematando a interpretação cética dos escritos de David Hume acerca do realismo, é pertinente aproximá-lo da posição de George Berkeley sobre a dependência da representação de objetos pela mente humana quando associados às experiências sensíveis. Hume concorda com Berkeley ao admitir que qualidades primárias (como forma, extensão, figura, movimento, número, volume etc.) e qualidades secundárias (como cor, som, calor, dureza etc.) são todas dependentes de experiências sensíveis e da observação de um agente consciente. A distinção entre qualidades sensíveis em duas classes distintas perde, então, seu significado.

É universalmente reconhecido pelos modernos pesquisadores, que todas as qualidades sensíveis de objetos, tais como o duro e o mole, o quente e o frio, o branco e o preto etc., são meramente secundárias e não existem nos objetos eles mesmos, mas são percepções da mente que não representam nenhum arquétipo ou modelo externo. Se isso se admite com relação às qualidades secundárias, o mesmo deve igualmente se seguir com relação às supostas qualidades primárias de extensão e solidez, as quais não podem ter mais direito a essa denominação que as anteriores. (EHU 12.15).

Essa questão é pertinente para a defesa do ceticismo humeano sobre a realidade material ao considerar-se que um objeto destituído de suas qualidades sensíveis – ou um objeto que garante sua existência mesmo quando não observado – torna-se inteligível. Nas palavras de Hume, “retirar as qualidades primárias e secundárias aniquila, de certa forma, o objeto” (EHU 12.16).

Uma última objeção poderia ser feita à interpretação cética-naturalista da epistemologia do filósofo. Poder-se-ia dizer que, por assumir como possível a produção de conhecimento provável sobre as operações dos corpos, Hume não se configura como cético sobre a existência de objetos externos. Como já destacado anteriormente, Hume assume que o conhecimento provável acerca de questões de fato é viável desde que atrelado às impressões. Não é possível ter uma impressão de sensação da independência de um objeto, sendo esta a única qualidade característica distintiva de um objeto externo. Desse modo, embora não se possa ter acesso às “causas primeiras” ou oferecer elementos de justificação à existência de um mundo material, é justificável conhecer a realidade empiricamente.

Através das considerações de David Hume, pode-se supor a existência de uma crença inevitável sobre o mundo externo inerente à natureza humana. Apesar de não se configurar como conhecimento por ser desprovida de justificação, a crença no mundo exterior é um princípio natural – produzido pelo costume – com força superior à qualquer movimento racional da cognição humana. Segue-se que o fator necessário que distingue ficção e crença na consciência humana não existe

em detrimento de critérios lógicos ou de justificação epistemológica, mas antes em “alguma sensação ou sentimento que se anexa à segunda, mas não à primeira” (EHU 5.11). Nessa perspectiva Hume afirma que, inobstante quaisquer considerações epistemológicas, a crença em um mundo sensível independente da experiência parecerá verídica para qualquer ser humano.

### 3 CONCLUSÃO

Explorar a forma como David Hume compromete-se com algumas posições céticas no decorrer de sua obra é fundamental para compreender sua posição no que concerne à elaboração de conhecimento. Seus escritos e teses epistemológicas em geral, tanto no *Tratado da Natureza Humana* como na *Investigação sobre o Entendimento Humano*, viabilizam uma interpretação cético-naturalista dos textos do filósofo escocês.

Ao considerar a experiência de um ser consciente imperativo para qualquer crença acerca da realidade, Hume impõe limites à capacidade investigativa de agentes cognitivos. Nesta condição respalda-se seu ceticismo. Ainda, ao considerar possível a construção de conhecimento provável (através de uma crença natural advinda do hábito), ele demonstra o caráter moderado de sua interpretação cética.

Ademais, no decorrer deste artigo utilizei alguns argumentos na tentativa de demonstrar que, em Hume, a crença no mundo externo não possui justificação. Para tal, apresentei premissas relativas à sua posição epistemológica cética-mitigada, aos seus argumentos relativos às "causas primeiras" e à dependência da concepção de objetos às experiências sensíveis.

A relevância de se buscar compreender a posição de David de Hume sobre o realismo se compromete com o combate ao anti-cientificismo. Embora reconhecer os limites dos saberes humanos seja fundamental para decodificar o suposto mundo que nos rodeia, a natureza de nossa compreensão acerca da realidade depende de uma investigação metódica, pautada empiricamente e guiada pela lógica. A forma como o conhecimento é filosoficamente concebido, à vista disso, tem implicação direta nas ciências desenvolvidas pela humanidade. Resgatar a posição epistemológica de um dos filósofos mais influentes do século XVIII tem como efeito o enriquecimento do debate acerca do entendimento humano – conhecimento este que inevitavelmente molda a relação humana com o meio em que se insere.

### REFERÊNCIAS

HUME, David. Of The Standard Of Taste. In. \_\_\_\_\_. *Essays, Moral, Political, and Literary*. Ed. Eugene Miller. Revised Edition. Indiana: Liberty Fund, 1987.



- \_\_\_\_\_. *An Enquiry concerning Human Understanding*. Ed. Tom L. Beauchamp. New York: Oxford University Press, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Investigação sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- \_\_\_\_\_. Minha Vida. Trad. Daniel Murialdo. In.: HUME, David. Da imortalidade da alma e outros textos póstumos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 49-60.
- PORTO, L. S. *Hume*. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

## A CAUSALIDADE E O MUNDO EXTERNO EM HUME

*Tiago Dadalt Zappaz*

### 1 INTRODUÇÃO

Os pensamentos e contribuições filosóficas do escocês David Hume fizeram com que ele se tornasse um dos maiores filósofos escoceses de todos os tempos e uma das maiores figuras de seu século. Na sua época, era conhecido como “Sr. Hume, o ateu”, mas seus argumentos sobre assuntos religiosos ainda são filosóficos antes do que dogmáticos. Sua reputação como filósofo sofreu diversas alterações, que seguiram até a sua morte, apesar de ele, em sua disposição de “seguir o argumento até o fim”, ter sido um legítimo filósofo no sentido socrático.

No presente artigo, serão analisadas as perspectivas de Hume em relação ao seu ceticismo sobre a causalidade, tendo como base a teoria das percepções, além de sua justificação na existência de objetos externos e, conseqüentemente, em um mundo externo. A escrita do artigo concentrar-se-á em uma de suas principais obras, a *Investigação sobre o Conhecimento Humano* (EHU). Em primeiro lugar, será pontuada uma breve biografia do filósofo, desde seu nascimento, em 1711, até seu falecimento, em 1776. Em seguida, dar-se-á início a uma análise mais ampla de seu ceticismo, tendo como base a teoria das percepções.

A teoria humeana será abordada em três tópicos separados: o primeiro referente a origem das ideias, seguido pelas associações de ideias, e terá como último item as relações de ideia e questões de fato. Em seguida, será explorado qual o ceticismo de Hume, sendo defendido por mim que o filósofo adota um ceticismo mitigado/moderado e não um ceticismo pirrônico/excessivo. A seguir, será dada ênfase ao seu ceticismo em relação à causalidade/relação de causa e efeito. A partir disso, far-se-á uma investigação a respeito de seu ceticismo sobre o mundo externo. A análise começará com os argumentos de Hume no tocante aos objetos externos, seguido pelo seu ceticismo contra os sentidos e a razão e terá como último tópico a sua justificação das crenças em um mundo externo.

### 2 DESENVOLVIMENTO

#### 2.1 Hume o empirista

David Hume nasceu em 1711 no antigo condado de Berwickshire, próximo a Edimburgo, na Escócia. Começou a se interessar pela filosofia com apenas 15 anos e, através do estudo individual, começou a levantar sérias questões sobre a religião. Hume mostrava sua preocupação com o tema da prova da existência de Deus e com o ateísmo. Durante estes anos de estudo privado, nos anos de 1739 e 1740, Hume publicou seus três volumes do *Tratado da natureza humana*. Nessa obra, ele explora vários temas filosóficos, tais como espaço, tempo, causalidade, objetos externos, as paixões, a liberdade da vontade e a moralidade. Questões religiosas não foram abordadas em capítulos específicos, mas eram recorrentes no *Tratado*. Apesar de ser considerada por muitos como a sua principal obra, o *Tratado* não causou grande impacto filosófico à época de sua publicação. Em 1741 e 1742, Hume publicou seus *Ensaios morais e políticos* em dois volumes e que, segundo o próprio filósofo, fizeram-no esquecer da decepção provocada pelo *Tratado*. Entre 1744 e 1745, Hume candidatou-se à cadeira de Filosofia Moral na Universidade de Edimburgo; contudo, sua candidatura enfrentou fortes críticas e oposição devido à sua fama de ateu e, dessa forma, acabou por ser rejeitada. Com o sucesso de seus ensaios, Hume convenceu-se de que o problema do *Tratado* era mais uma questão de forma que de conteúdo e por isso, em 1748, publicou seu *Ensaio sobre o entendimento humano* (EHU), uma reedição do Livro I de seu *Tratado*.

Hume acreditava que o conhecimento provém da observação e da experiência fornecida pelos sentidos (empirismo) e, portanto, estava interessado em um argumento para a existência de Deus que começasse com a observação de alguns aspectos do mundo. Por conta disso, o filósofo argumentava contra a ideia de que podemos provar a existência de Deus por meio do argumento do desígnio – que se baseia no fato de o mundo parecer ter sido projetado por Deus. A *Investigação* também inclui seções não encontradas no *Tratado* e contém ataques bastante diretos à crença religiosa, como por exemplo a Seção X, intitulada “*Dos milagres*”. Nesta seção, Hume argumentou que é irracional acreditar nos testemunhos de supostos acontecimentos milagrosos, e, conseqüentemente, sugeriu que deveríamos rejeitar as religiões que são fundadas sobre os testemunhos de milagres. Isso porque, como o filósofo aponta em EHU 10.12, um “milagre é uma violação das leis da natureza”.

Em 1751, Hume publicou sua *Investigação sobre os princípios da moral*. No ano seguinte, foi convidado a dirigir a Biblioteca dos Advogados de Edimburgo, o que lhe proporcionou fontes bibliográficas para a elaboração da obra *História da Inglaterra*. Foi também durante o período em que exerceu a função de bibliotecário que ele escreveu as suas duas grandes obras sobre religião: a *História Natural da Religião* e os *Diálogos sobre Religião Natural*. A primeira apareceu em 1757; porém, os Diálogos permaneceram inéditos até 1779, por recomendação dos amigos que desejavam afastá-lo das controvérsias religiosas. Um ano antes da publicação da *História Natural da Religião*, um volume de ensaios de Hume intitulado *Cinco*

*Dissertações* foi impresso e preparado para distribuição. Essa obra ensaios incluía os ensaios “História natural da religião”, “Das paixões”, “Da tragédia”, “Do suicídio”, e “Da imortalidade da alma”. Os dois últimos faziam ataques diretos às doutrinas religiosas populares ao defender o direito moral da pessoa de cometer suicídio e ao criticar a ideia de uma vida após a morte. Cópias pré-publicadas circularam pela Inglaterra e personalidades influentes ameaçaram processar o editor de Hume caso o livro fosse distribuído da maneira em que estava. Desse modo, as cópias impressas das *Cinco dissertações* foram fisicamente alteradas, com um novo ensaio, “Do padrão do gosto”, inserido no lugar dos dois ensaios removidos.

Em 1763, Hume foi convidado para acompanhar o Conde de Hertford em uma missão diplomática a Paris, com a perspectiva de ser seu secretário. Em 1766, voltou para Edimburgo. Em 1767-1768, assumiu outro posto de secretário e, no ano seguinte, retornou definitivamente para a Escócia. Seus anos restantes foram gastos revisando e aperfeiçoando suas obras publicadas, além de sua convivência social com amigos da capital escocesa. Faleceu no ano de 1776, aos 65 anos, por conta de um incurável câncer de estômago.

Hume ficou conhecido por seu empirismo cético, desenvolvidos por meio de diversas obras e teorias. Como dito, argumentou contra a teoria do desígnio e também, de testemunhos supostamente milagrosos por meio da religião; questionou noções comuns de identidade pessoal, e argumentou que não existe um “eu” permanente que continua através do tempo; rejeitou explicações clássicas da causalidade e argumentou que nossas concepções das relações de causa/efeito são baseadas em hábitos do pensamento antes que na percepção de forças causais no próprio mundo externo.

## 2.2 Hume é um cético?

A partir da leitura e análise do *Ensaio sobre o entendimento humano* (1748), além da leitura e discussão de outros textos e artigos envolvendo David Hume, chega-se a diversas conclusões que aqui serão expostas. O que diz Hume acerca do conhecimento humano? Afinal, o filósofo empirista é cético? E se for, de que maneira expõe seu ceticismo? Deve-se levar em consideração que, como já citado no item 2.1, Hume viveu em uma época que, de certo modo, fora dominada pela igreja e pela religião católica, fazendo com que alguns de seus pensamentos fossem criticados, já que iam contra discursos religiosos. Contudo, mesmo com inúmeras adversidades, Hume expôs, através de ensaios e investigações, a sua visão acerca do ser humano e quais são os limites do seu entendimento.

### 2.2.1 Argumentos céticos sobre o conhecimento humano

Em grande parte de sua investigação, Hume expôs diversos argumentos relacionados com o limite do conhecimento humano. Na seguinte passagem, o filósofo cita que

o homem é um ser racional e, como tal, recebe da ciência sua adequada nutrição e alimento. Mas os limites do entendimento humano são tão estreitos que pouca satisfação se pode esperar neste particular, tanto pela extensão como pela segurança de suas aquisições. (EHU 1.6).

Como aponta Hume em EHU 2.3, à primeira vista nada pode parecer mais ilimitado do que o pensamento humano; que apesar de nosso corpo estar em um planeta, nossos pensamentos podem ir muito além disso. Por exemplo, a ideia de um cavalo alado: esta ideia resulta da combinação da ideia de cavalo com a ideia de animais com asas. Assim, há impressões correspondentes às ideias de cavalo e de animais com asas; entretanto, não há nenhuma impressão correspondente à ideia de cavalo alado. Dessa maneira, Hume aponta que todo o nosso conhecimento provém das sensações, mas a mistura deles (como a mistura de um cavalo com asas) depende da nossa mente. Portanto, não se pode experimentar o que está além dessas percepções. Em resumo, mesmo que o pensamento possa combinar ideias recebidas pelas impressões, não podemos ter conhecimento do que está além de nossas percepções, impressões ou ideias:

embora nosso pensamento pareça possuir esta liberdade ilimitada, verificaremos, através de um exame mais minucioso, que ele está realmente confinado dentro de limites muito reduzidos e que todo poder criador do espírito não ultrapassa a faculdade de combinar, de transpor, aumentar ou de diminuir os materiais que nos foram fornecidos pelos sentidos e pela experiência. (EHU 2.4).

Segundo o filósofo, mesmo que a experiência nos mostre uma regularidade no curso da natureza, nada nos permite afirmar que existam leis que permitam a conexão necessária entre causa e efeito. Assim, excluindo as verdades lógicas e matemáticas, as verdades das ciências naturais, ou seja, das ciências que têm como base o experimento, são verdades em que o seu oposto é sempre possível; já nas ciências lógicas e matemáticas, o oposto é impossível. As verdades da matemática são necessárias porque suas negações implicam em contradições e, em consequência disso, são impossibilidades. Portanto, para Hume, o conhecimento humano do mundo mostra-se novamente limitado, levando-se em consideração que é impossível termos conhecimento necessário das ciências naturais. E isso fica

muito claro em um trecho da *Investigação*, em que o filósofo afirma que “enquanto a filosofia natural mais perfeita apenas diminui uma pequena parcela de nossa ignorância, a filosofia do gênero moral ou metafísico revela-nos, talvez, que nossa ignorância se estende a domínios mais vastos” (EHU 4.12). Esta parte, que envolve a teoria das percepções desenvolvida por Hume, será abordada no tópico seguinte.

### 2.2.2 *Teoria das percepções*

A partir de seu empirismo cético e de suas afirmações acerca dos limites do entendimento humano, Hume propôs um ceticismo em relação à causalidade, ou entre a relação de causa e efeito. Para isso, utilizou como fundamento a teoria das percepções, que será abordada a seguir.

No início da apresentação de sua teoria, em EHU 2.2, Hume aponta as diferenças existentes entre as percepções da mente produzidas pela sensação ou memória e pela imaginação. Segundo o filósofo, as percepções se reduzem a impressões e ideias e a diferença entre elas consiste nos graus de força e vivacidade. As percepções que atingem a nossa mente e penetram em nosso pensamento com mais força e violência são chamadas de impressões, – são a partir delas que ouvimos, vemos, sentimos, amamos, odiamos, desejamos ou queremos, ou seja, além de estarem diretamente relacionadas com os nossos sentidos, também estão relacionadas com as emoções, pois nossas emoções são mais fortes, mais vívidas do que apenas o pensamento da emoção. As percepções mais fracas, por outro lado, são as ideias ou os pensamentos. Por exemplo, quando uma pessoa sofre algum acidente e se machuca, a dor sentida no momento do acontecimento é muito maior do que apenas o pensamento da sua dor. Hume aponta que as impressões são distinguidas de ideias quando refletimos sobre qualquer uma dessas sensações e também afirma que o pensamento mais vivo é sempre inferior à sensação mais embaçada.

Contudo, como nossas ideias e pensamentos ganham força e vivacidade? Através da associação de ideias. As ideias, segundo Hume, podem se associar através de três princípios: por semelhança, contiguidade no tempo e no espaço e causalidade/relação de causa e efeito. Um romancista ou historiador pode usar esses princípios de conexão em narrativas épicas ou históricas e em poesias. Em todas as composições é necessário que o autor tenha um plano ou objeto, que possuam uma finalidade, ou seja, mesmo que determinada história pareça desconexa, precisa ter um fim ou intenção para que se possa entender o seu objetivo principal. Os eventos que aparecem nas narrativas precisam ter uma ligação na nossa imaginação, e formar uma unidade que identifique o plano ou a finalidade de sua narrativa. De acordo com Hume, “uma obra sem um desígnio se assemelha mais a extravagâncias de um louco do que aos sóbrios esforços do gênio

e do sábio” (EHU 3.6). Hume aponta, no seguinte trecho, alguns exemplos dessas associações de ideias:

Um quadro conduz naturalmente nossos pensamentos para o original [semelhança]; quando se menciona um apartamento de um edifício, naturalmente se introduz uma investigação ou uma conversa acerca dos outros [contiguidade no tempo e no espaço]. E, se pensamos acerca de um ferimento, quase não podemos furtar-nos a refletir sobre a dor que o acompanha [relação de causa e efeito]. (EHU 3.3).

A partir dessa associação de ideias por semelhança, contiguidade no tempo e no espaço e por meio de relações de causa e efeito, Hume traz à tona as relações de ideia e as questões de fato. Na primeira, o conhecimento é chamado de demonstrativo, dedutivo ou intuitivo, e faz referência às ciências lógicas e matemáticas. “O quadrado da hipotenusa (1) é igual à soma do quadrado dos dois lados (2)” é uma proposição que exprime a relação entre a ideia (1) e (2) e entre estas figuras geométricas. “Três vezes cinco (1) é igual à metade de trinta (2)” é uma proposição que relaciona os números com seu resultado final. Os argumentos deste gênero podem ser descobertos pela simples operação do pensamento e inferidos através da razão, pois seria ilógico dizer o oposto daquilo que é afirmado, como, por exemplo, que três vezes cinco é igual a vinte. Além disso, não dependem de algo existente em alguma parte do universo (objetos externos).

Já em relação às questões de fato, que dizem respeito ao que pensamos acerca da realidade, são todas as afirmações em que tanto sua forma negativa assim como sua forma positiva são aceitas e não implicam em contradição. Como afirma Hume, “*que o sol não nascerá amanhã é tão inteligível e não implica mais contradição do que a afirmação que ele nascerá*” (EHU 4.2). Desse modo, pode-se afirmar que as questões de fato independem da razão, pois a razão não pode responder às afirmações de que, por exemplo, o sol irá ou não nascer amanhã.

### 2.2.3 O ceticismo de Hume

No seguinte trecho, tem-se a distinção da Filosofia acadêmica da Filosofia Pirrônica/excessiva:

A filosofia acadêmica ou cética designa a forma de filosofia da última Academia, que floresceu a partir do século IV a.C. Hume a distingue do ceticismo pirrônico, que é extremo e, segundo ele, um tipo de dogmatismo negativista, pois, embora todos os argumentos racionais se mostrem

defeituosos e inconclusos, o homem deve decidir e tomar posição na vida prática. (EHU 5.1n).

Mais adiante, em EHU 12, Hume aceita um ceticismo moderado/mitigado em oposição ao ceticismo pirrônico, sendo esse último apresentado por ele como o tipo de ceticismo defendido por Descartes. O ceticismo pirrônico/excessivo é a posição filosófica que coloca dúvida qualquer tipo de consideração de conhecimento, ou seja, que afirma que nenhuma possibilidade de conhecimento é possível, seja ele relacionado com a realidade ou com a própria existência. Há também outro ponto muito importante que pode ser analisado em relação ao ceticismo defendido por Hume. Para Descartes, o ceticismo antecedente consiste na projeção da dúvida extrema (dúvida cartesiana – duvida-se de cada ideia que possa ser duvidada) sobre todas as ideias. Entretanto, para Hume, apenas o ceticismo mitigado é capaz de alcançar uma adequada estabilidade e certeza em nossas determinações, além de servir para nos proteger contra o dogmatismo, as decisões precipitadas e as investigações demasiado especulativas, distante da experiência e sem suporte empírico. Segundo Hume afirma em EHU 12.4 e EHU 12.5,

[...] se um ser humano pudesse alcançar a dúvida cartesiana — o que é simplesmente impossível — ficaria completamente incurável, e nenhum raciocínio jamais poderia conduzi-lo a uma situação de segurança e de convicção sobre algum tema. [...] No entanto, devemos concordar que esta espécie de ceticismo, sendo mais moderada, pode ser aceita como bastante razoável, pois afigura-se como atitude prévia e indispensável ao estudo da filosofia, mantendo adequada imparcialidade em nossos juízos e apartando nosso espírito de todos os preconceitos adquiridos pela educação e precipitação. Iniciar com princípios claros e evidentes por si mesmos, avançar com passos prudentes e seguros, repassar frequentemente nossas conclusões e examinar rigorosamente todas as suas consequências são os únicos métodos que nos podem levar a aspirar à verdade e lograr uma adequada estabilidade e certeza em nossas conclusões, embora reconhecendo que assim nossos sistemas progridem pouco e lentamente.

A partir dos argumentos citados, entende-se que Hume é um cético em relação à causalidade, e que a causalidade produz conhecimento de questões de fato. Dessa forma, o filósofo afirma que podemos conhecer o mundo por meio dessa relação de causa e efeito, ou seja, através das questões de fato, e não pelas relações de ideia. Hume aponta, em EHU 4.9, que a mente não pode encontrar pela



investigação e nem pelo mais profundo exame o efeito na suposta causa, pois o efeito é totalmente diferente da causa e não pode, conseqüentemente, revelar-se nela. O filósofo afirma que, quando raciocinamos a priori e consideramos uma causa, é impossível que nos surja a ideia de um objeto distinto, como o seu efeito, e muito menos a conexão entre eles. “É preciso que um homem seja muito sagaz para poder descobrir através do raciocínio que o cristal é o efeito do calor e o gelo o efeito do frio, sem estar previamente familiarizado com o funcionamento destes estados dos corpos” (EHU 4.13).

Continuando a argumentação de sua tese, Hume fornece o seguinte exemplo:

Dizemos, por exemplo, que a vibração desta corda é a causa deste som particular. Mas, o que queremos dizer com esta afirmação? Ou queremos dizer que esta vibração é *seguida deste som e que todas as vibrações semelhantes têm sido acompanhadas de sons semelhantes, ou que esta vibração é seguida deste som, e que, pela aparição de uma, o espírito se antecipa aos sentidos e forma imediatamente a ideia da outra.* (EHU 7.29).

A partir disso, o filósofo dá a entender que, quando há um efeito a partir de uma suposta causa, não devemos ter apenas a noção de que o futuro estará em conformidade com o seu passado ou que vibrações semelhantes sempre estarão acompanhadas de sons semelhantes. Devemos ter a noção do hábito, o costume que terá a mente com a aparição de uma vibração. Assim, de acordo com Hume, a partir do costume de uma determinada vibração, a mente irá se antecipar e formar a ideia de um som. Ainda no que diz respeito à sua teoria das percepções, que o levou ao ceticismo sobre a causalidade, Hume aponta o seguinte:

Estas duas proposições não são de nenhum modo iguais: encontrei que tal objeto sempre tem sido acompanhado por tal efeito, e prevejo que outros objetos que são em aparência semelhantes, serão acompanhados por efeitos semelhantes. Concederei, se vós permitis, que uma das proposições pode ser legitimamente inferida da outra: sei, de fato, que ela sempre se infere. Mas, se vós insistis em que a inferência é feita por uma cadeia de raciocínios, desejaria que vós construísseis este raciocínio. A conexão entre estas proposições não é intuitiva. Requer-se um termo médio que permita ao espírito extrair tal inferência, se é que, verdadeiramente, é extraída mediante raciocínio e argumentos. (EHU 4.16).

Em um jogo de sinuca, por exemplo, quando a bola branca bate em uma bola verde (1), fazendo com que a mesma caia no buraco (2), inferimos que o evento (1) foi a causa do evento (2). Como essas ações ocorrem frequentemente, temos a crença de que sempre acontecem. Entretanto, sabemos apenas que uma bola bate na outra e nada sabemos sobre a tal “causa”. Por meio da experiência, temos a noção de que objetos semelhantes sempre estarão conectados com objetos semelhantes. De acordo com Hume, em EHU 7.29, através dessa experiência, podemos definir uma causa como um objeto seguido de outro, de tal forma que todos os objetos semelhantes ao primeiro são seguidos de objetos semelhantes ao segundo. O aparecimento de uma causa sempre traz à mente, por meio do hábito, a ideia de efeito, e disso também temos experiência. Conforme essa experiência, podemos apontar uma outra definição de causa como sendo um objeto seguido de outro cuja aparição sempre conduz o pensamento à ideia desse outro objeto. Ou seja, a experiência nos mostra que um evento acompanha o outro, mas não mostra nenhuma conexão concreta entre eles; tudo o que ela nos revela é uma conexão constante entre fenômenos, e não uma conexão necessária, que denominamos causalidade. Por isso, o filósofo defende que a base da causalidade e, assim, do conhecimento empírico, é o hábito e o costume de já termos visto, por exemplo, uma pedra ou um pedaço de metal suspensos no ar caírem ou o sol nascendo todos os dias. Hume, então, diz que o fundamento de nossas expectativas não está na razão e sim, no hábito e no costume.

Através disso, podemos afirmar que todos os nossos raciocínios referentes às questões de fato estão fundados na relação de causa e efeito. Compreendemos o mundo a partir das questões de fato, pelas relações de causa e efeito, e não através das relações de ideia. Ou seja, o mundo não pode ser compreendido por meio da razão. Além disso, não é possível verificar a relação de causa e efeito por meio da experiência (empiricamente) e sim, apenas através de um pressuposto de que o que ocorreu no passado garante o que ocorrerá no futuro. Entretanto, nada garante que o que ocorreu no passado irá ocorrer no futuro a não ser o hábito e o costume. Estamos habituados a crer que o futuro estará em conformidade com o passado, pois o hábito não estabelece uma relação de necessidade. Assim, em EHU 4.2n, Hume está preparado para concluir que é “unicamente o hábito e não a razão que nos determina a fazer [da experiência] a norma de nossos juízos futuros”.

### 2.3 Hume é um cético sobre o mundo externo?

Após a análise do ceticismo do filósofo acerca da causalidade, serão expostas a seguir algumas características e perspectivas filosóficas de Hume no que diz respeito à existência de objetos externos e, por conseguinte, de um mundo externo. Para isso, serão utilizados argumentos céticos de Hume quanto aos

sentidos e a razão. Por fim, realizar-se-á uma análise de como pode ser possível justificar a crença em objetos externos.

### 2.3.1 *Hume e os objetos externos*

Em diversas passagens da *Investigação*, em especial na última seção, Hume argumenta sobre a existência ou não de objetos externos e, por consequência, de um mundo exterior. Sobre isso, é importante partirmos da constatação de que o filósofo aponta que nós inevitavelmente acreditamos na existência de objetos externos. Em EHU 12.8, Hume escreve um trecho positivo (ou seja, não cético) em relação aos objetos externos. Contudo, em EHU 12.11, o filósofo traz à tona o seu ceticismo acerca de corpos (objetos externos) e, desse modo, aponta que não podemos perceber os objetos externos, mostrando que não podemos crer em algo que não podemos perceber. Em primeiro lugar, acho válido destacar que, como já afirmei acima, em diversas partes da *Investigação*, mais especificamente de EHU 3 até EHU 8, Hume desenvolveu teses e argumentos de que os seres humanos só conseguem perceber os objetos que estão presentes na mente, ou seja, objetos em que a mente está diretamente relacionada. Esses objetos, denominados por Hume de percepções, dividem-se em impressões e ideias e diferenciam-se pelo grau de força e vivacidade. Dessa forma, as ideias são objetos derivados de nossas sensações e as impressões são objetos ligados aos nossos sentidos. Em virtude de as percepções serem entidades mentais, não é possível conceber os objetos externos.

Hume manifesta seu ceticismo acerca do mundo externo com a seguinte passagem:

Através de que raciocínio pode ser provado que as percepções do espírito devem ser causadas por objetos externos, completamente diferentes delas embora lhes assemelhando — se isto é possível — e que não podem nascer da energia do próprio espírito ou da sugestão provocada por algum espírito invisível e desconhecido, ou de alguma outra causa ainda mais desconhecida de nós? Em verdade, tem-se admitido que algumas destas percepções, motivadas pelos sonhos, loucuras e outras doenças não derivam de algo exterior. Nada é mais inexplicável do que o modo pelo qual um corpo agiria sobre o espírito — a fim de transmitir-lhe sua própria imagem. (EHU 12.11).

Em oposição ao seu próprio trecho cético em relação à existência de um mundo externo, Hume aponta, em EHU 12.7, que os objetos externos são aqueles

que existem independentemente de uma mente que os perceba. De acordo com o filósofo:

É levado a supor que esta mesa que vemos branca e sentimos sólida existe, independentemente de nossa percepção, como algo exterior ao nosso espírito que a percebe. Nossa presença não lhe confere existência, nossa ausência não a aniquila. Conservando, portanto, sua existência invariável e inteira, independente da situação dos seres inteligentes que a percebem ou a contemplam. (EHU 12.8).

Em sua *Investigação*, Hume propõe um ceticismo em relação aos sentidos e também, um ceticismo contra a razão. Em EHU 4.16, o filósofo afirma que “nossos sentidos nos informam a cor, o peso e a consistência do pão, porém, nem os sentidos e nem a razão jamais podem informar-nos sobre as qualidades que o fazem apropriado para alimentar e sustentar o corpo humano”. Com isso, Hume nega que, por meio dos sentidos e da razão, nossas crenças tenham algum tipo de fundamento. Partindo disso, a seguir serão expostas características mais detalhadas a respeito do ceticismo de Hume acerca dos sentidos e da razão, em dois tópicos distintos.

### 2.3.2 *Ceticismo contra os sentidos*

Na primeira parte de EHU 12, Hume propõe um ceticismo contra a evidência dos sentidos. Segundo o filósofo, existem objeções populares e objeções filosóficas que podem ser feitas para explicar esse ceticismo. Em EHU 12.6, nas objeções populares, Hume aponta que existem diversos argumentos mais vulgares levantados pelos céticos contra a evidência dos sentidos, por exemplo, aqueles que derivam da imperfeição e inexactidão de nossos órgãos:

o remo que na água parece quebrado, os vários aspectos dos objetos segundo suas diferentes distâncias, as imagens duplas que surgem pressionando um olho e, em suma, várias aparências de natureza análoga. Em verdade, estes argumentos céticos apenas provam que não devemos confiar completamente nos sentidos, mas que devemos corrigir sua evidência mediante a razão e considerações derivadas de agentes intermediários — distância do objeto e disposição do órgão sensível — para torná-los, dentro de sua própria esfera, critérios adequados de verdade e falsidade. (EHU 12.6).

Ou seja, de acordo com o trecho citado, se, de algum modo, os sentidos podem ser critérios adequados de verdade, então o ceticismo global está errado. Para continuar a sua tese contra os sentidos, Hume aponta um realismo direto e um realismo indireto. O primeiro encontra-se no seguinte trecho da *Investigação*:

Parece evidente que o ser humano, impelido pelo instinto ou tendência natural, confia em seus instintos e admite sempre — sem qualquer raciocínio ou mesmo antes de usar a razão — um universo exterior independente de nossa percepção, que existiria mesmo admitindo-se a nossa ausência e aniquilação, assim como a de toda criatura sensível. Inclusive o reino animal se acha regido por semelhante opinião, conservando a mesma crença nos objetos exteriores em todos os seus pensamentos, projetos e ações. (EHU 12.7).

O realismo direto aponta três aspectos muito importantes em relação aos objetos externos: (1) existem objetos externos; (2) os objetos externos possuem as qualidades que percebemos por meio dos nossos sentidos e (3) temos contato direto com os objetos externos através dos nossos órgãos dos sentidos. Contudo, por meio do realismo indireto, Hume faz uma crítica à ingenuidade do realismo direto.

Contudo, esta opinião universal e primitiva, aceita por todos os homens, é destruída pela mais superficial filosofia que nos esclarece que nada pode apresentar-se no espírito a não ser uma imagem ou percepção, e que os sentidos são apenas as vias de acesso que introduzem estas imagens sem, todavia, o poder de estabelecer qualquer contato direto entre o espírito e o objeto. A mesa divisada parece diminuir quando nos afastamos dela; porém, a mesa real, existindo independente de nós, não sofre nenhuma modificação; portanto, não se tratava senão de sua imagem que estava presente no espírito. São estas as evidentes exigências da razão, pois ninguém que reflete jamais duvidou que as existências visadas quando nos referimos a esta casa e esta árvore, são simplesmente percepção do espírito, cópias fugazes ou representações de outras existências que permanecem invariáveis e independentes. (EHU 12.9).

O realismo indireto, apresentado no trecho acima, traz aspectos importantes e que indicam algumas “falhas” no realismo direto: (1) existem objetos externos; (2) os objetos externos possuem apenas algumas das qualidades (as

qualidades primárias) que percebemos por meio dos nossos sentidos; (3) temos uma representação indireta dos objetos externos por meios de nossas representações mentais (ideias ou percepções) e (4) temos contato direto apenas com representações mentais dos objetos externos por meio de nossos órgãos dos sentidos. Dessa maneira, até aqui, pode-se perceber que o raciocínio nos força ao afastamento do realismo direto e a aceitar o realismo indireto. Contudo, como afirma Hume em EHU 12.10, “a filosofia [razão] encontra-se extremamente embaraçada querendo justificar este novo sistema e impedir as cavilações e objeções dos cétricos”. Além disso, justificar o realismo indireto por meio de uma cadeia de raciocínios excede o poder de toda a capacidade humana. Desse modo, segundo um ponto de vista cético, por mais que o realismo indireto seja uma posição derivada da razão, a razão não pode justificá-lo.

Segundo Hume, “através de que argumento pode-se provar que as percepções da mente devem ser causadas por objetos externos e não surgir da energia da própria mente, ou da sugestão de algum espírito desconhecido? (EHU 12.11)”. A suposta conexão entre as percepções e o mundo externo seria uma questão de fato. Contudo, essa conexão é desconhecida porque ela não possui nada além de percepções. Como o próprio filósofo afirma em EHU 12.12, “a mente excetuando-se as percepções, jamais tem algo que lhe é presente, e ele não pode vislumbrar qualquer experiência de sua conexão com os objetos”. Do mesmo modo que é impossível recorrer a um Ser Supremo porque não se pode encontrar argumentos para defender sua existência estando o mundo exterior em questão. Por isso, Hume afirma que os filósofos mais cétricos triunfarão quando se empenharem em introduzir uma dúvida universal em todos os assuntos da investigação e do conhecimento humano.

### 2.3.3 *Ceticismo contra a razão*

Hume inicia sua argumentação a respeito do seu ceticismo contra a razão a partir de EHU 12.17, e, de cara, aponta que destruir a razão por meio de argumentos e raciocínios é a finalidade de toda investigação dos cétricos. Após isso, o filósofo introduz algumas objeções cétricas contra a razão ou aos ‘raciocínios abstratos’ e aos ‘raciocínios morais’. Hume afirma que as principais objeções cétricas contra os raciocínios abstratos estão na noção de tempo e espaço, especialmente os que resultam do princípio da divisibilidade ao infinito. Conforme Hume,

Uma quantidade real, infinitamente menor que qualquer quantidade finita, contendo quantidades infinitamente menores que ela mesma, e assim por diante ao infinito: eis uma formulação tão audaciosa e prodigiosa que é demasiado pesada para apoiar-se em alguma pretendida

demonstração, porque repugna aos mais claros e naturais princípios da razão humana. (EHU 12.18).

Ou seja, de acordo com o filósofo, um número infinito de partes reais de tempo que se sucedem e se esgotam umas depois das outras parece uma contradição tão evidente que nenhum homem seria capaz de admiti-lo. Apesar disso, ainda que não admitamos essas contradições, “a razão deve permanecer agitada e inquieta, mesmo em relação ao ceticismo a que ela é levada por esses aparentes absurdos e contradições” (EHU 12.20).

Em relação às objeções céticas aos raciocínios morais, Hume sustenta que elas podem ser populares ou filosóficas. As objeções populares são aquelas que ressaltam a fragilidade do entendimento humano: as opiniões contraditórias ao longo das épocas e nos diferentes povos; as variações de opinião de um mesmo indivíduo na saúde e na doença, na juventude e na senilidade; enfim, da contradição ocorrida entre as opiniões de cada indivíduo particular. Contudo, o filósofo afirma que essas objeções populares são fracas, pois, no contexto da vida comum em que elas surgem, somos a todo tempo “desviados” dos princípios excessivos do ceticismo pela necessidade de opinar e agir. As necessidades básicas do ser humano destroem qualquer tipo de ceticismo a respeito dessas objeções. Sobre as objeções filosóficas, Hume aponta que o cético faz melhor permanecendo dentro de seu próprio campo de ação e apresentando objeções filosóficas que surgem das pesquisas mais profundas.

### 2.3.4 *Justificação das crenças*

Todavia, de acordo com Hume, ao passo que nós, inevitavelmente, acreditamos em objetos externos, também afirma não ser possível encontrar uma justificativa para essa crença. Segundo o filósofo, os homens e os animais, através de seus instintos, creem na existência de um mundo externo. Desse modo, por exemplo, uma mesa continuaria existindo mesmo que ninguém a percebesse. Porém, como já citado anteriormente, é impossível termos tal garantia, visto que tudo o que temos em nossa mente são percepções. Mas, mesmo dizendo que o que temos na mente são percepções, como essa relação pode ser provada? Como apontado anteriormente, qualquer indivíduo poderia dizer que o que causa as percepções não são os objetos externos e sim, uma mente ou alguma outra causa desconhecida. Essa parte está explicada no item do ceticismo contra os sentidos, em 2.2.2.

Tendo em vista essa causa desconhecida, como podemos acreditar na existência de corpos ou objetos externos e, conseqüentemente, em um mundo externo, se não possuímos nenhuma justificação para crer nisso? A respeito da pergunta, pode-se afirmar a seguinte passagem:

Com efeito, na vida diária raciocinamos a todo momento sobre o fato e a existência e, certamente, não poderíamos subsistir se não empregássemos continuamente este gênero de raciocínio, e quaisquer objeções populares que daí decorrem são necessariamente insuficientes para destruir esta evidência. A ação, o trabalho e as ocupações da vida diária são os principais destruidores do pirronismo, isto é, dos excessivos princípios céticos. Estes princípios podem florescer e triunfar nas escolas, nas quais é certamente difícil, senão impossível, refutá-los. Mas, uma vez que os céticos abandonam as sombras e se defrontam com os mais poderosos princípios de nossa natureza — decorrentes da presença dos objetos reais — que movem nossas ações e sentimentos, seus princípios desvanecem como fumaça e equiparam o mais resolutivo cético ao mesmo nível dos outros mortais. (EHU 12.22).

Levando-se em consideração meus argumentos a respeito das posições céticas e positivas de Hume acerca da existência de um mundo externo, cheguei a conclusão de que Hume é um cético mitigado. O filósofo afirma que, embora não exista justificação para a crença em um mundo exterior, somos obrigados a acreditar nele para que possamos agir. Hume aponta que as ocupações e as necessidades de nossa vida diária eliminam qualquer dúvida cética em relação ao mundo externo, pois os princípios são vencidos pela natureza. Qualquer dúvida quanto a isso seria eliminada no momento em que fossem apresentadas, para os seres humanos, suas necessidades básicas para que possam viver. Dessa forma, Hume é um cético que reconhece que as dúvidas do ceticismo excessivo não conseguem e, mais, não podem se sobrepor à natureza instintiva do homem. Por isso, defendo que é através dos instintos, de uma conexão instintiva, que agimos como se o mundo externo existisse e permanecesse mesmo quando não estamos percebendo-o.

### **3 CONCLUSÃO**

À medida que analisamos a maneira como David Hume defende seu ceticismo sobre a causalidade e expõe as características e os limites do conhecimento humano, podemos entender qual a posição do filósofo a respeito de como vivemos e lidamos com a realidade. Além disso, compreender os diversos pontos a respeito da existência ou não de objetos externos também auxilia no entendimento da filosofia mitigada defendida por Hume.



Hume não aparece apenas como um cético empirista, como defendido por mim. Por vezes, o filósofo é tido como crítico ou, até mesmo, naturalista, levando-se em consideração que o escocês não assume apenas uma posição. Hume, desde o século passado, tem sido muito estudado e imitado. A sua hostilidade à religião e à metafísica, em particular, atraíram-lhe muitos admiradores. Contudo, sua importância na história da filosofia também depende de sua análise sobre a causalidade e a maneira como defendeu seus pressupostos do empirismo. Sobre seu ponto de vista religioso, embora tenha criticado os argumentos usados pelos crentes religiosos, Hume nunca declarou abertamente que era ateu. Talvez não tenha sido. Suas obras publicadas podem ser lidas como se afirmassem a existência de uma inteligência divina por trás de cada coisa no universo, só que jamais podemos dizer muito sobre as qualidades dessa inteligência divina. Mas é provável que tenha sido ateu no final da vida, embora tivesse desistido de sê-lo bem antes disso.

Defendi acima que a *Investigação sobre o Entendimento Humano* retrata, principalmente, a posição cética-mitigada e empirista do filósofo escocês. Apresentei análises referentes aos limites do entendimento humano, ao ceticismo sobre a causalidade, a maneira como o filósofo expõe e defende um ceticismo moderado, além da forma como Hume aponta a inexistência de uma justificação na crença de objetos externos e, em consequência, de um mundo externo.

A obra do filósofo escocês trata de diversos assuntos relacionados com o entendimento humano e seus limites. Trata também da causalidade, e é a partir desse ponto que o filósofo procura explicar de que maneira somos levados a acreditar que, por exemplo, um objeto cairá no chão se o soltarmos, antes mesmo de soltá-lo. Com isso, o que Hume investiga refere-se ao funcionamento da mente humana. Como já explicado no decorrer da teoria das percepções, não chegamos a essas crenças por meio de raciocínios intuitivos e sim, através da experiência e do costume. Quando observamos que tal evento é constantemente seguido por outro, somos levados a esperar que isso sempre aconteça quando ocorrem eventos semelhantes.

A partir dos argumentos do filósofo acerca da causalidade, há também análises referentes à existência de objetos externos, ou seja, de objetos que existem independentemente de uma mente que os perceba. Como citado anteriormente, Hume aponta que a crença na existência contínua dos objetos não resulta da operação dos sentidos, muito menos da razão. Além disso, para Hume, mesmo que não exista justificação para a crença em um mundo externo, somos obrigados a acreditar nele para que possamos agir. Entender a maneira como Hume desenvolveu o seu ceticismo acerca da causalidade e expôs seus argumentos sobre o mundo externo na *Investigação* tornou possível a escrita do presente artigo e do relatório final, visto que foram assuntos discutidos durante grande parte do projeto.

Já no que diz respeito ao processo de pesquisa, creio que os objetivos tenham sido alcançados, desde a leitura e compreensão da EHU até a escrita do presente artigo e do relatório final. Além disso, os debates e discussões ocorridos nas reuniões acerca do projeto, a participação em outras reuniões relacionados ao conteúdo e a leitura de outros textos e artigos concernentes ao filósofo, ajudaram-me no entendimento da obra, bem como me proporcionaram um maior senso de análise crítica acerca de diversos assuntos relacionados à teoria referente ao conhecimento humano proposto por Hume. Penso que uma das dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa tenha relação com a linguagem utilizada na *Investigação*, levando-se em consideração que a obra foi escrita no século XVIII. Além disso, acredito que a maior dificuldade diz respeito aos argumentos de Hume referentes à existência de objetos externos, visto que o filósofo aponta tanto a sua visão acerca do assunto, como o ponto de vista da oposição, e não assume um posicionamento totalmente nítido e perceptível.

## REFERÊNCIAS

- FIESER, James. *David Hume (1711-1776) - Vida e Obra*. The Internet Encyclopedia of Philosophy. Trad. Jaimir Conte, 2001.
- HAMLIN, David Walter. *Uma História da Filosofia Ocidental*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- HUME, David. *An Enquiry concerning Human Understanding*. Ed. Tom L. Beauchamp. New York: Oxford University Press, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Investigação sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- KENNY, Anthony. *História Concisa da Filosofia Ocidental*. Trad. Desidério Murcho et al. Lisboa: Temas e Debates, 1998.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da Filosofia - Dos Pré-Socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- WARBURTON, Nigel. *Uma breve história da Filosofia*. Trad. Rogério Bettoni. Porto Alegre: L&PM, 2012.



## DAR-SE TEMPO: MEDIAÇÕES CULTURAIS NOS ENCONTROS COM ARTE NA ESCOLA

*Andressa Argenta*

Mediar é propiciar vias de encontros, com percepção criadora, com imaginação, instigando infinitas combinações para convidar o público a também compartilhar, trocar e somar suas bagagens da vida.

Mediar é estar entre muitos, segundo Mirian Celeste Martins (2012), no meio – não como ponte e/ou barreira de separação. Nesse caso, o professor mediador intercede para garantir o equilíbrio, explora e aprofunda as descobertas, está atento às possibilidades, potencializa encontros, seja com o objeto de arte, história da arte, espaço, artistas, curadores e conceitos. Neste sentido, a ideia de *intermezzo* de Gilles Deleuze (2005, p. 44) é pertinente, pois o mediador é aquele que se encontra entre as coisas, entre informações, os espaços, as histórias contadas e criadas. A mediação é um ato de se colocar em presença, para que experiências individuais se tornem fluxos em uma experiência coletiva, desbravando territórios desconhecidos, viajando, descobrindo e criando novas paisagens.

Para desbravar outros lugares para além das práticas de mediação cultural em museus, galerias e espaços culturais, este texto compartilha processos cartográficos em que se propõem experimentar a mediação cultural na e com a escola, e que nos convida a pensar e experimentar as conexões dos processos poéticos de diversos artistas com estudantes do 2º ano do Curso de Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio do IFRS/Campus Bento Gonçalves.

Os processos artísticos e educativos se configuram em cartografias, que ao formar redes não possuem pontos fixos, mas fluxos. Diversos pontos que se ligam simultaneamente, com muitas entradas e saídas. Esta noção de cartografia é desenvolvida por Deleuze e Guatarri (1992/1995) no sentido de resgate da dimensão subjetiva da criação e da produção do conhecimento.

A cartografia estabelece relações entre os territórios para dar conta de um espaço em movimento, deslocado, desterritorializado. Sendo assim cartografar é, antes de tudo, mapear um território, neste caso, um território onde a arte terá sempre um espaço como protagonista. (OLIVEIRA, 2009. p. 217).

Para deslocar, conectar diferentes movimentos, partimos de nossos contextos e inquietações, olhar para a cidade, para a escola, para o entorno, olhar para si, *dar-se tempo*<sup>1</sup>. Ao propor que possamos nos colocar em pausa para a presença, permitimos nos colocar com a arte como protagonistas, e dar potência para fluxos desejantes. Assim, ao sugerir pausas, observar, olhar, pensar, deslocar-se com experimentações e propostas artísticas, conhecimentos e ferramentas para experiências estéticas e estésicas.

Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, ao falarem sobre estesia, afirmam que a mesma “é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos” (MARTINS, 2012 p. 35). É sobre a nutrição estética que Mirian discorre, com o intuito de apresentar as situações e os objetos, “sem pressa, desacelerando o tempo para que o corpo possa vagar e coletar impressões, sensações se deixando invadir pela estesia, pelo saber sensível” (MARTINS, 2012 p. 36), algo que nos propicia a troca de saberes, a experiência e a construção de conhecimentos.

## MODOS DE PERDER TEMPO

No exercício intitulado *Modos de perder tempo*, nos propomos pensar a cidade e seus lugares de invisibilidade. Afinal, acostumados a passar pelos lugares, muitas vezes, nem percebemos as diversas mudanças que ocorrem no cotidiano. Para efetuarmos as práticas, uma provocação: *Você se lembra das cores, casas, árvores, prédios e outras coisas que compõem seu caminho até a escola?*

Para muitos, a cidade torna-se uma coisa só, fios de luz, prédios, padarias, placas, pessoas, ônibus, buzinas, carros, trânsito, tudo se mistura e vira um caos. Os variados compromissos do dia a dia nos distraem dos acontecimentos cotidianos da cidade, conforme diziam os comentários dos estudantes:

“ – Saio de casa correndo, pego ônibus, coloco o fone de ouvido, fico conversando com amigos se tiver internet.”; “ – Aproveito para dormir, levanto muito cedo, não vejo nada, acordo quando chego na escola.”; “ – Reviso a matéria da prova! Tem prova hoje.”; “ – Escuto música. E só.”

E assim ocorreu nos diversos relatos quando a pergunta foi sobre o trajeto diário realizado por eles.

---

<sup>1</sup> *Dar-se tempo*, 2016 (Andressa Argenta) é o termo que tenho usado em minhas pesquisas e experimentações com a arte, cidade e a educação. Esse projeto e prática artística perpassa questões sobre a temporalidade, o espaço e o corpo. O projeto explora percursos artísticos com escolas, espaços da cidade, realizando intervenções, performances e outros dispositivos.

*“Que tal olharmos para a cidade?”*

*“– ...mas a gente olha toda hora.”*

*“Tudo bem, e se fizermos um exercício de olhar para perceber o que de fato tem no nosso trajeto?”.*

A partir desse convite para observar a cidade, suas formas, texturas, cores, prédios, prestando atenção em como a cidade se compõe e às suas transformações, foi o início de um exercício de percepção, notar as mudanças, aguçar o olhar para esse cotidiano que está tão próximo e ao mesmo tempo distante. Além da observação, a ideia era anotar em um caderno/bloco as impressões, colocando curiosidades e outras questões sobre os elementos observados, como por exemplo: “De quando é esse prédio?”; “Tem um prédio neoclássico do lado de um chinês!”. Essas estruturas criam narrativas, histórias, trabalhando a memória da cidade, algo que precisa ser compartilhado para se tornar vivo. O ato de se colocar em presença, conversar sobre e com, que as proposições artísticas se tornam vivas, seja em um espaço museológico, expositivo ou em uma construção, ou qualquer outro elemento presente no espaço da cidade. É preciso manter vivo, seja como registro fotográfico, desenhado, escrito, uma narrativa compartilhada ou outras formas, mas, uma das maneiras incríveis, é a oralidade. Ao narrar, entre trocas e contatos uns com os outros, provocamos atenção ao que estamos olhando, conhecimentos e partilhas sobre histórias e fabulações em torno dos lugares.

De certo modo, é chamar o outro para essa curiosidade de (re)descoberta da cidade, começando, minimamente, com o trajeto que fazemos todos dias e com o olhar atento ao que, muitas vezes, passa batido. Mais que isso, essa ação desperta o corpo para a disponibilidade com as coisas, os cheiros, as texturas, o gosto das coisas, para estarmos presentes, de novo e de outro modo, no lugar que ocupamos. Com anotações, observações iniciadas, nos propomos a construir nossa lista de +10 sugestões de modos de perder tempo e realizá-las, referenciadas nas ações do Coletivo Poro.



Fig. 01 - Perca tempo, 2010. PORO / Centro da Pampulha – Belo Horizonte, MG.

O PORO é um coletivo de artistas da cidade de Belo Horizonte que desenvolve seus projetos artísticos a partir do olhar para o espaço urbano. O grupo utiliza a cidade como território fértil para suas ações, estabelecendo relações com seu universo comunicacional e simbólico, gerando espaços de desvios, encantamento, flexibilizando os encontros da arte com o público, trazendo através das sutilezas, texturas, situações efêmeras, cor, memórias, tempo outras formas de interagir com o mundo nos campos, político, ético e poético. Ao se aproximar dos trabalhos e problematizações do coletivo PORO, depara-se com os enfrentamentos e encantamentos proporcionados por suas ações, desde uma intervenção em um canteiro aos papéletes de propaganda. Apaixonados pelas possibilidades das artes gráficas, o Coletivo Poro explora o múltiplo, podendo, assim, espalhar-se por variados espaços, circulando em outros meios e de formas alternativas às instituições.

Os trabalhos do Poro são, em sua maioria, efêmeros. Por meio da documentação dos registros podemos potencializar determinados aspectos dos trabalhos. Levar parte desses projetos a outros espaços e tempos, permitindo sua ressignificação ou servindo como referência para outros projetos e reflexões, além de possibilitar que mais pessoas possam experienciá-lo. (CAMPBELL, 2011, p. 8).

A ação do PORO consiste em abrir uma faixa nos cruzamentos durante a espera do sinal vermelho para veículos. Neste mesmo tempo diversas pessoas distribuem panfletos com a inscrição *PERCA TEMPO*. Junto a essa ação há uma banca de informações que distribuía os panfletos com os dizeres *10 MANEIRAS INCRÍVEIS PARA PERDER TEMPO* e *+10 MANEIRAS INCRÍVEIS DE PERDER TEMPO*, além disso os participantes estavam com um *bottom* escrito *PERCA TEMPO. PERGUNTE-ME COMO*.

E, para compor a experiência com as práticas artísticas do PORO, transbordamos para nosso cotidiano. É curioso como nos apegamos ao termo *perder tempo* como se fosse algo que se perde e se esvai, e não nos damos conta de que perder tempo é, também, *dar-se tempo* para conhecer ou praticar algo a que não estamos habituados.

*Acompanhar o caminho das formigas* – é fascinante! Observar como as formigas se organizam, e como em diferentes épocas do ano elas se comportam de maneiras diferentes. *Ver o sol se pôr*. Ver as cores, as nuvens, o horário. Cada tempo é diferente. Como termos acesso a esse conhecimento para reconhecer tantas características diferentes? Por meio das práticas artísticas de diversos artistas e coletivos, conhecemos seus procedimentos para praticarmos os percursos dos mesmos, e experienciar suas proposições.

## **ENTRE PAUSAS, *DAR-SE TEMPO* COM MARINA ABRAMOVIĆ**



Nas cartografias, o *dar-se tempo* encontra com Marina Abramović<sup>2</sup>, e assim, partimos para experimentação do Método Abramović<sup>3</sup> para que pudéssemos entender o processo de trabalho da artista. Ao vivenciar o Método Abramović durante a exposição Terra Comunal + MAI<sup>4</sup> em São Paulo/SP, senti no primeiro momento uma dificuldade em encontrar a quietude. À medida em que os minutos se vão, a respiração toma outro movimento, mais profundo e mais lento. Com um fone à prova de som, no meio da multidão, você mergulha no som do próprio corpo. Como pode meu coração bater tão alto? E o estômago? E a respiração? Que barulhos estranhos... A percepção se concentra em si mesmo. É um olhar-se para dentro. São duas horas consigo mesmo, em pausa: 30 minutos em pé, 30 minutos sentado, 30 minutos deitado, 30 minutos caminhando lentamente. Parece que o tempo não passa. Tem tempos que o tempo passa voando, aqui o tempo não passava. Engraçado é pensar que a duração do tempo é o mesmo, dependendo da nossa percepção.

Como propor tal pausa, tal tempo em um micro tempo de dois períodos corridos da aula de artes? E o exercício no espaço da escola? Logicamente que, nesse contexto, não possuíamos duas horas de aula e, muito menos paciência dos estudantes para buscar uma quietude, que, por si mesma, é muito difícil para eles.

---

<sup>2</sup> Nascida em Belgrado, Sérvia, em 1946, Marina Abramović é uma artista que ao longo de suas quatro décadas de carreira desenvolve projetos em que explora os temas duração e limite. A artista consolidou a performance como uma forma autônoma de arte, ao introduzir novos conceitos como reperformance e performance de longa duração, além de fundar um instituto dedicado à arte imaterial, o Marina Abramović Institute – MAI. Marina perpassa do individual ao coletivo, desafiando seu corpo e o corpo do outro a fim de compartilhar tais experiências e vivenciá-las junto ao público.

<sup>3</sup> O Método Abramović é uma síntese de todo o conhecimento de Abramović sobre performance. Por meio do tempo e da dedicação, às práticas possibilitam experiências transformadoras. O público é levado a se aprofundar nessa experiência de troca de energia.

<sup>4</sup> O título da exposição, Terra Comunal, é inspirado nas profundas experiências de Abramović no Brasil ao longo de muitos anos. Em 1989, a artista visitou o país para pesquisar cristais e sua influência sobre o corpo e a mente, o que marcou significativamente sua prática artística. Ela começou a criar objetos usando cristais e outros minerais do Brasil que, mais tarde, viriam a ser utilizados para o Método Abramović. Em 2012, a artista passou um longo período aqui procurando comunidades espirituais e locais de poder como parte de sua pesquisa sobre energia e como aplicá-la a formas imateriais de arte. Ao falar sobre a força da natureza no Brasil, a artista explica: “Quero dizer, onde o céu é grande e cheio de nuvens. Quero dizer, onde a chuva chega de uma só vez e, assim que começa, ela para. Onde você pode respirar o ar a plenos pulmões?”. A Terra Comunal é aberta a todos, uma comunhão, pronta para novos tipos de intercâmbio, sugerindo uma comunidade e ampliando a consciência coletiva através da arte. (Jochen Volz - Curador de Terra Comunal - Marina Abramović).

Além do mais, tinham a prova de filosofia na sequência de nossa aula. Assim, o exercício foi pensado nas seguintes partes: informação dos procedimentos do exercício (estávamos estudando sobre a corporeidade na arte e afins); troca de impressões, de forma oral e/ou escrita.

A escola não possuía fones de isolamento acústico e muito menos apetrechos que Marina utilizava em suas performances. Nesse momento, o espaço escolar virou atelier. Os estudantes estavam divididos em duplas, um com uma venda e o outro sem. Entretanto, os alunos não poderiam falar entre si, devendo se comunicar de outra modo (tendo em vista que um não enxergava). Assim, eles tinham que criar códigos, sendo que eu os orientava no exercício sem falar também. A proposta era exercitar o silêncio, a presença, o cuidado com o outro principalmente. Assim, organizaram-se e realizaram o percurso que consistia das seguintes proposições:

12 minutos de frente para as árvores.

12 minutos sentados virados para as montanhas.

15 minutos deitados olhando para o céu.

10 minutos caminhando de forma lentíssima até a sala de aula.



Fig. 02 - Registro da proposição. Arquivo Andressa Argenta, 2016.



Fig. 03 - Registro da proposição. Arquivo Andressa Argenta, 2016.

Dificuldade primeira: o silêncio. Parece ser vergonhoso estar quieto perto do outro, mas eles tentaram, entre olhares e sorrisos envergonhados, conseguiram realizar os percursos. No primeiro momento ficaram desconfiados, pois estávamos nas árvores, atrás da biblioteca, onde funcionários passavam e olhavam estranhamente para o que acontecia. Já tinha conversado com eles sobre a proposta da necessidade de concentração em si mesmo, para a sequência dos exercícios até seu final. No segundo momento, muitos já estavam cansados, e tinham se passado pouco mais de 12 minutos. Quando sentados para a frente das montanhas, percebi que muitos estudantes sequer conheciam esse espaço direito. No terceiro momento foi hora de deitar no chão. Entre a vergonha de estar com o corpo de outro modo no espaço escolar, vinha o desconforto da roupa e de estar no meio das passagens, entre um prédio e outro, em que muitos outros estudantes e funcionários passavam por ali rindo e perguntando o que acontecia; desafio para os que tinham que ficar em silêncio, no caso, todos, inclusive eu. Demorou alguns minutos, mas logo todos encontraram um lugar para deitar-se, alguns no meio das escadas, outros em um cantinho escondido, e teve aqueles que abstraíram e ficavam onde o corpo queria. Deixei que ficassem mais tempo deitados, já que estavam mais confortáveis. A hora de levantar e seguir foi engraçado, pois alguns se desligaram e chegaram a cochilar. Ao caminhar lentamente, a passo de tartarugas os estudantes passavam ao lado das

outras salas de aula; o desafio aqui foi demasiadamente maior, concentração, silêncio. Se não estivessem concentrados, poderiam cair, machucar o outro e não cumprir a proposição desejada, pois todos os movimentos foram desafiadores. Por outro lado, os estudantes das outras salas gritavam os nomes, perguntavam o que estava acontecendo, entre risadas e desvios de olhar os estudantes que faziam o exercício permaneceram silenciosos em passos de tartaruga de volta a sala de aula.

Situação mais inesperada e engraçada: no momento em que chegavam na sala, entravam correndo! Era como se tivessem que se opor ao movimento para voltar ao dito normal. Precisavam acelerar, a maioria correu como se estivesse em uma maratona aqueles dois metros entre o corredor e a sala de aula.

Logo após o exercício, alguns falavam desenfreadamente tudo o que sentiram, outros só sentaram e continuaram seu silêncio. Perguntei se eles queriam conversar ou preferiam escrever sobre o que aconteceu. Falaram que não conseguiam conversar muito. O sinal soou e o professor de filosofia já estava na porta. Era a hora da prova. No dia seguinte, conversamos sobre o que tinha acontecido. Para minha surpresa, os que negavam querer fazer qualquer coisa da disciplina foram os que mais se surpreenderam. Entre as impressões, comentaram: “Que difícil não falar”; “Como as pessoas prestam atenção quando estamos simplesmente paradas, acham que há algo de errado!”; “A estufa faz muito barulho, e nunca tinha ouvido antes.”; “As montanhas atrás da escola são lindas e tem vento!”; “Como o reflexo da porta é lindo com o céu!.”; “Por que as pessoas acham estranho ficar na frente da árvore ou deitado olhando para o céu?”; “Por que as pessoas tem que saber de tudo que a gente faz?!”; “As pessoas são curiosas.”; “Eu quis correr depois de andar devagar.”; “Como é difícil se concentrar.”; “Artista tem que ser resistente e não ter vergonha.”.

Estes foram alguns comentários dos estudantes que potencializaram conversas posteriores ao falarmos sobre performance, corpo, tempo, experiência, reflexão, processo artístico. Estavam contentes, borbulhando intensidades. Um dos estudantes disse: “Como é bom ficar em silêncio, vamos fazer mais?”; “Vamos fazer exercícios de outros artistas?”. Eles queriam fazer novamente.

As proposições que transitam entre territórios da mediação cultural, com diferentes *modos de perder tempo* e *de dar-se tempo*, nos convida a trazer o corpo para a esfera do presente, no sentido de estar disponível para o afecto, a troca e a conversa. Cada percurso suscitou uma experiência sensível na afectação dos corpos. O próprio estado do tempo com suas variações climáticas, ora quente, ora frio, ora claro, ora escuro, alternam o cheiro e os acontecimentos da cidade e aqui neste texto com o espaço da escola e nossa relação com ela.

*Afecto*, em Deleuze, ao contrário do *afeto*, é uma potência totalmente afirmativa. O afecto não faz referência ao trauma ou a uma experiência originária de perda, segundo

a interpretação psicanalítica. Afecto é experimentação, e não objeto de interpretação. O afecto é não-pessoal. Nem pulsão, nem objeto perdido, mas devir não humano do homem. (Cf. Daniel Lins, *Deleuze, juízo e verdade*, São Paulo, Annablume, 2ª edição, 2005.)

Estar disponível aos lugares é estar aberto às afecções, sair do automatismo e se atentar aos encontros, texturas, cheiros e movimentações que a arte e professores mediadores propõem. Provocar a percepção, acordar o corpo e deixar-se afectar, oportuniza a experiência sensível do corpo. A experiência estética e estética requer-se um lançar-se na vida, e nas palavras de Rita Demarchi (2014) “lançar-se na vida” no “*ato de fazer, de refletir sobre e de corajosamente expor seu trabalho, o lançar-se na vida é uma postura despojada e corajosa, antídoto contra a anestesia, o preconceito, o engessamento e a mecanização*”.

## REFERÊNCIAS

- ARGENTA, Andressa. *Mochilas de viagem: percursos de uma professora mediadora*. Dissertação de Mestrado PPGAV/UEDESC, 2018.
- CAMPBELL, Brígida. *Intervalo, Respiro, Pequenos deslocamentos: Ações Poéticas do Poro*. São Paulo: Radical Livros, 2011.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 2005.
- \_\_\_\_\_, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2, v.01. - São Paulo: Ed. 34, 1995, 2ª edição, 2011.
- DEMARCHI, Rita. Experiências estéticas: aberturas e marcas, vivas e vividas. In: MARTINS, Mirian Celeste. *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota Editora, 2014.
- MARTINS, Mirian celeste, PSCOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2ª Edição. São Paulo: Intermeios, 2012.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando. (Org.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria. Ed UFSM, 2005.

## **POPULAÇÃO – HUMANIDADE! APRENDER SOBRE POPULAÇÕES COM UM SENTIDO DE HUMANIDADE**

*Aline Hentz*

Na educação básica, um dos desafios como professores é elaborar práticas de ensino que, além de mostrar os conceitos geográficos, proporcionem uma oportunidade de experiência que aproxime o estudante do fenômeno estudado, pois assim pensamos que podem ser efetivas no aprendizado.

Base para nossas reflexões, Paulo Freire é sempre nossa referência na educação. O ser humano, em sua busca por conhecer o mundo, encontra-se em situações que a experiência do vivido torna-se importante para a compreensão das relações, dos fatos históricos e processos geográficos. Essa inter-relação das pessoas que transitam em diferentes espaços, territórios e culturas, é parte importante no desenvolvimento de um pensamento mais humano, que buscamos desenvolver nos jovens estudantes. Os fatos políticos ou econômicos são parte da compreensão dos fenômenos geográfico-sociais que estiveram presentes por muito tempo na educação, como se o simples “conhecer” fosse suficiente. Cada vez mais percebemos que, além de conhecer, precisamos unir outros aspectos do que nos faz seres humanos. Incluir na análise dos processos humanos as emoções, objetivos, sonhos e anseios, entremeados nas expressões culturais, também é relevante para se chegar nesse lugar de empatia, de solidariedade, de ver-se no outro para então sentir-se parte desse todo que acontece e desse aprendizado escolar que o conteúdo pretende trazer.

Assim, na intenção de que o estudante possa formular as suas percepções e reflexões sobre o assunto, tomo como referência essa frase de Paulo Freire (1998, p. 42):

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.

Na atividade que será apresentada em seguida, a intenção foi de olhar o ser humano na multiplicidade de sentimentos, os quais podem ser reveladores de fenômenos geográficos e aspectos culturais. A dor sentida pela saudade do seu

antigo lar deixa claro que a motivação para a partida foi uma força muito forte, ligada a questões urgentes de sobrevivência. São sonhos, mesclados com dores, com o fazer de novo sua vida em território estranho. As interações e possibilidades de análise se ampliam, e também amplia a possibilidade de aprendizado, não apenas dos conteúdos e conceitos, mas também da compreensão de compartilhar um planeta com muitos desafios. Quem sabe se, compreendendo com mais humanidade esses fenômenos, poderíamos ter representantes mais atentos aos dilemas e problemas que causam esses deslocamentos involuntários.

Ao contrário do estereótipo criado ao longo de décadas de ensino de uma geografia estática e quase determinista (em alguns casos deliberadamente determinista), onde acidentes geográficos e recordes de tamanhos de montanhas, memorização de nomes de países e cidades eram a prática mais comum, sabe-se que, nas últimas décadas, a compreensão dos fenômenos geográficos passa necessariamente por uma visão crítica e relacional dos aspectos físicos com os aspectos político-econômico-culturais, através dos quais a humanidade direciona as intenções, usos e suas consequências sobre a natureza e seres humanos.

Em face dessa perspectiva de ensino da geografia, Ruas (2003) reflete sobre a necessidade de se analisar as migrações sob um olhar crítico, pois muitas análises consideram que existiria um equilíbrio entre regiões e a busca natural por melhores condições de vida e/ou trabalho. O autor, entretanto, comenta que os migrantes não fazem o seu trajeto em decorrência de uma liberdade de ir e vir, mas, pelo contrário, o fazem motivados por situações de expulsão. O autor nos alerta que “[...] deve-se enfatizar que a saída de uma região é fruto de conflitos resultantes de um antagonismo entre o capital e o trabalho, conflitos que se reproduzem nos locais de chegada, já que são inerentes ao próprio capitalismo” (Ruas, 2003, p. 102), no que o autor considera um enfoque histórico-estrutural, mais adequado à análise dos movimentos migratórios. Ele prossegue explicando que o migrante realiza seu deslocamento motivado muito mais pela expulsão de uma situação, do que pela atração do local de chegada, onde, inclusive irão se reproduzir problemas sociais, uma vez que são raros os locais de chegada com espaço e atividades suficientes para todos.

Em relação à última situação citada, onde, no local de chegada, haveria espaço e recursos para desenvolvimento de atividades, podemos mencionar a região onde o IFRS Bento Gonçalves está inserido, exemplo citado por Scarlato (2019) ao analisar diferentes contextos de migrações. O autor se remete às cidades de Caxias do Sul, Garibaldi e Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul, as quais apresentam até os dias atuais aspectos da economia e cultura ligadas à origem italiana. Esse território foi destinado pelo Estado para a ocupação dessas pessoas, e, portanto, obtiveram as possibilidades de encontrar recursos para o desenvolvimento econômico e cultural.

O ensino remoto é um novo desafio frente à educação para adolescentes. As perguntas que tínhamos antes da pandemia se somam às novas: como oferecer um ensino que proporcione aprendizagem significativa aos estudantes, agora distantes de rodas de conversa, seminários e outras atividades de interação? No caso da temática “População”, é muito frequente que se caia em práticas tradicionais de ensino, onde, apesar de se buscar uma crítica e análise da realidade que os números mostram, ainda assim o assunto parece ser enfadonho, demasiado “sério” e, o que é mais preocupante: distante do aluno. Essa distância não pode existir quando se trata de ciências humanas, precisamos nos reconhecer como integrantes dessa raça que transforma o mundo, e conhecer as consequências desses atos a nós e aos demais seres.

Mantendo essas discussões anteriormente ilustradas ao leitor, foi elaborada uma atividade onde o aluno teria a oportunidade de se colocar no papel do migrante, e assim, através da perspectiva do ator, ele pode sentir, refletir e expor a migração sob um viés humanista e solidário. Foi solicitado que elaborassem um “Diário do Migrante”, no qual poderiam usar sua imaginação na criação de nomes e detalhes, porém, deveriam ter como pano de fundo uma situação real e locais reais, deixando-os explicitados no relato do diário.

A proposta envolveu pesquisar um tipo de migração que esteja ocorrendo ou que já ocorreu no mundo, em seguida criar um personagem (criança, adolescente, adulto, homem, mulher, profissão) e relatar as impressões que essa pessoa tem ao migrar. Por exemplo: saudade das coisas do seu lugar, por que ele está migrando, o que ele espera do novo lugar, se atravessou mares, montanhas, muros, floresta, etc. Puderam usar a imaginação, a única parte realística, foram os tipos de migração, locais e datas aproximadas.

Alguns exemplos de migrações foram sugeridos como inspiração para as pesquisas prévias:

- Alemães, italianos e outras etnias europeias, para o Brasil desde o século XIX até início do séc. XX. (várias delas constituintes da região de Bento Gonçalves)
- Japoneses para o Brasil no séc. XX
- Irlandeses para os EUA desde o séc. XIX
- Judeus em vários momentos da história: destaque para o período da primeira e segunda Guerra Mundial.
- Palestinos desde a criação do Estado de Israel
- Migrantes do nordeste brasileiro saindo de regiões que enfrentam secas persistentes em direção às cidades do litoral nordestino, à Amazônia desde o século XIX, ou à Brasília e São Paulo em meados do século XX.



- Mexicanos (entre outros países latino-americanos) que migram legalmente ou ilegalmente aos EUA. Movimento forte no séc. XX e ainda no XXI
- Sírios e outros povos do Oriente Médio com conflitos civis-militares que migram para a Europa. Forte movimento na virada do século e ainda mais agora no XXI.
- Africanos que vivem em conflitos civis-militares em seus países que migram para os países que um dia foram a metrópole.
- Jovens graduados que migram de seus países (geralmente em desenvolvimento) para países onde os empregos das áreas especializadas são mais abundantes. (Ex.: jovens médicos cientistas brasileiros que vão desenvolver pesquisas em países que destinam muitos recursos financeiros a essa área)
- Haitianos que buscam melhores condições de vida em vários países do mundo devido à instabilidade política, furacões e terremotos que destroem seu país.
- ...vários outros que ocorrem a todo momento, devido a conflitos armados, desastres naturais, instabilidade nos governos, problemas econômicos, repressões às liberdades religiosas ou de pensamento.

Ao lançar a atividade, já surgiram relatos de entusiasmo pela realização da mesma, inclusive, vários alunos pediram se podiam extrapolar o limite máximo de palavras indicado, tal foi o entusiasmo ao escrever. Na realização das correções, ficou cada vez mais claro o quanto essa atividade recebeu atenção dos estudantes. Havia correção nos locais, fatos e datas evidenciando um empenho atencioso nas pesquisas, porém, o elemento que marcou com maior intensidade foram os aspectos humanos envolvidos. A capacidade de sentir a dor, a ansiedade, as expectativas do migrante ficaram bem expressas em diversos trechos, por isso escolhi alguns para compartilhar. Na escolha e análise dos trechos neste relato de estratégia de ensino, foram priorizadas situações que demonstrassem os aspectos diversos da vida humana, como saudade, sonhos, inserção na história, trabalho, e não foram priorizadas questões conceituais, que não são objeto de análise neste momento.

Neste primeiro trecho selecionado, a temática da imigração italiana é retomada, indicando também uma ligação identitária e cultural dos alunos à história de suas próprias famílias. No trecho a seguir, a autora destaca a tristeza e a sensação da migrante por não sentir o novo país como um lar, o seu lar ainda está na Itália, e relata como foi reconfortante ouvir uma canção de sua terra natal (cultura permeando a vida).

O trabalho ajuda a afastar o ressentimento, as noites são mais difíceis, nos dias em que eu acordo de algum pesadelo minha tia canta canções de ninar em italiano para mim e eu sinto, por apenas alguns minutos, como se estivesse de fato em casa, como se tudo fosse ficar bem. São os pequenos lapsos de memória que nos fazem seguir em frente, a esperança de um dia conseguir voltar para casa. Mais um ano de vida, quatro anos, dez meses e oito dias me sentindo uma estrangeira dentro de mim mesma, resta esperar que o próximo ano seja diferente. (Angélica Piovesana).

Alguns alunos escolheram relatar a história de seus antepassados migrantes italianos para a região onde se localiza o campus Bento Gonçalves, realizando uma conexão muito próxima do conteúdo com a sua vida e com a história da região.

A migração de grupos que chegaram ao Brasil em menor número também foi lembrada, como no caso a seguir, que trata da migração japonesa no início do século XX. É perceptível a empatia da aluna em expor o dia a dia familiar em relação ao trabalho. Novamente também se identifica uma lembrança das ligações culturais com a origem, ao mencionar o desejo de fazer uma comida que lembre o Japão.

2 de setembro de 1908. Acho que estou me acostumando, mas não tenho certeza de que vir para cá foi uma boa ideia. Eu, minha mãe, meu pai, minha tia, os meus quatro primos e meu avô viemos achando que ficaríamos ricos, mas estamos endividados. Pagamos parcelas da viagem e muitas famílias estão saindo das fazendas. Estamos cogitando sair também. Eu também trabalho com meus pais, mas preciso cuidar da minha irmã de três anos. Tenho uma irmã de dez, e ela me ajuda nos dois serviços. A menorzinha não vai lembrar do Japão, e eu sinto por isso porque, apesar de tudo, era meu lar. O bom é que, quando tudo melhorar, eu vou fazer comida para ela. Não sei como conseguir os ingredientes do outro lado do mundo, mas quero sonhar com isso. Assim poderemos todos nos alimentar bem, sem essas coisas que comem aqui. (Anna Christina Romano).

Além das migrações do século XIX e XX, também os movimentos migratórios recentes tiveram espaço nas pesquisas. O Haiti e suas diversas situações de dificuldade, seja de ordem natural ou política foi lembrado, e o trecho a seguir é o relato de um pai no Haiti refletindo sobre seu filho no Brasil.

Me martirizo todos os dias junto a sua mãe por termos lhe mandado para o Brasil com seus tios. Aqui não há mais futuro. Apesar de tudo, prezamos pelo seu bem. Se você estivesse aqui agora, estaria em meio à inundação, embaixo de uma mesa junto a sua mãe para se proteger ou então estaria exposto aos riscos de erosão devido às montanhas e ao desmatamento. Acredite, foi melhor assim. (Juan Alexandre Pereira Farias).

A questão das migrações no Oriente Médio também foi lembrada, com destaque para os relatos reais permeando a história do migrante. Uma excelente forma de ancorar fatos, conceitos e humanidade na compreensão dos fenômenos geográficos.

Durante minhas migrações em busca de melhores condições de vida, tive que me abrigar em diversos países. Primeiramente, me refugiei na Tunísia, após um tempo me estabeleci na Líbia e, mais tarde, fui para a Jordânia. Curiosamente, os três países citados estavam envolvidos na Primavera Árabe e, em cada um deles, passei por momentos delicados. Na Tunísia, presenciei uma cena extremamente triste, onde a população estava farta do regime ditatorial e revoltas tiveram início após um jovem chamado Mohamed Bouazizi, que inclusive era conhecido meu, e vendia frutas na rua, tendo seus produtos confiscados por se recusar a pagar propina. Revoltado com a situação, Mohamed ateou fogo em seu próprio corpo e iniciou ali uma grande onda de protestos. (Tiago Dadalt Zappaz).

A Europa, que, por tantos séculos foi local de expulsão de populações, especialmente falando do período colonial, no qual seus países eram metrópoles controladoras do “Sul do mundo”, hoje se vê às voltas com a chegada diária de cidadãos oriundos dos países que já foram suas colônias. As situações degradantes por que passam essas pessoas para alcançar o território europeu são conhecidas de quem lê noticiários, e esse dilema não se encerra na costa do Mar Mediterrâneo, ele se alonga em diversas transgressões de tratados de migração assumidos pela Europa. Nesse ponto, chegamos numa discussão importante que muitas vezes confunde a interpretação de migração: a diferença entre migrante e refugiado. Não podemos, neste espaço curto, dissertar de forma satisfatoriamente conclusiva sobre as diferenças conceituais, que, inclusive, se inter cruzam e tornam os dois termos muito aproximados em suas origens causais, porém a reflexão amplia nossa visão

da problemática dos movimentos humanos. Vamos usar o seguinte trecho sobre as migrações no Mediterrâneo para refletir sobre as nuances desses termos.

Mal sabíamos que o pior estava por vir. Dei todo dinheiro que tinha àqueles traficantes para que me levassem embora, e agora estava com outras 80 pessoas no barco sem nenhuma segurança, quem diria conforto. Éramos como animais sendo transportados juntos em uma gaiola gigante, com a insegurança se chegaríamos vivos ou não. Depois dessa travessia, minha esperança de encontrar algo melhor do que vivia já estava esgotada. Mas ao avistar a costa da Itália sob o sol de verão, era como se tivesse uma nova chance. Fomos socorridos, cansados, famintos e desidratados e levados ao centro de acolhimento de emigrantes, para dar entrada aos documentos. Estava perdido num lugar completamente diferente de onde vim, mas deveria dar um jeito de me encaixar. (Teresa Enderle).

A ACNUR (Agência da ONU para refugiados) entende que “refugiado” é o termo usado para o cidadão que se encontra sob situação de ameaça à sua vida em seu local de origem, e que, por isso, necessita de proteção internacional. Já o “migrante” seria a situação de quem cruza a fronteira em busca de melhor oportunidade econômica. As diferenças são importantes, apesar de pouco exploradas no ensino. De qualquer forma, autores como Rua (2003) sinalizam que os estudos migratórios deveriam se voltar muito mais aos motivos que levam as pessoas a saírem de um lugar do que o que as atrai ao novo local. Ele acredita que, nessa diferença de perspectiva de análise, se encontraria melhor avaliação desses movimentos. Ora, quem pode afirmar que uma pessoa que sai de seu país para melhorar condições econômicas não se encontraria em perigo de vida (motivada pela fome e falta de recursos à saúde, etc) caso permanecesse? Ainda é preciso definir com clareza essas circunstâncias. É possível que encontrássemos muito pouco do que chamamos de movimento migratório sendo enquadrado como tal, se considerarmos apenas a busca “voluntária” de novos locais. Assim, até que se tenha melhor percepção sobre essas diferenciações conceituais, seguimos compreendendo os movimentos humanos entre países como migrações voluntárias ou involuntárias.

O trecho a seguir também mostra um panorama da situação do migrante que sai de seu país para “melhorar de vida”. Aparentemente uma migração voluntária, entretanto, a dor exposta nos relatos possibilita perceber, através de sentimentos e dificuldades de adaptação, o quanto esse movimento vem carregado de uma motivação relacionada a fatores de expulsão, muito mais do que atração.

Já fazem dois meses que saímos em uma difícil jornada da Venezuela ao Brasil, meu marido, que tanto amo e tenho saudade ficou lá, enfrentando a crise política e econômica em seu humilde emprego e cuidando de nossa pequena casa, ou melhor, de nosso lar. A última vez que falei com ele fazem duas semanas, pois meu crédito do celular acabou, espero que ele esteja bem... e vivo. Enquanto isso, eu e meus pequenos Cristilene e Caio, tão novos, não deveriam passar por isso, fizemos a passagem por Roraima, foi difícil, demorou horas, mas conseguimos até uma identidade para cada. Agradeço ao pessoal que me ajudou! Ficamos um mês morando em um albergue comunitário no Mato Grosso, nesse tempo consegui que meus pequenos fossem à escola, mas sei que foi difícil para eles, todo dia ouvia a Cris chorando a noite em sua cama, ou por saudades do pai, das bonecas ou dos amigos da escola. (Bianca Battisti).

Ao analisar os escritos do “Diário de um Migrante” foi possível encontrar diversas oportunidades de reflexão. Um ponto relevante a se destacar na atividade foi a utilização, por uma grande parte de alunos, dos exemplos ocorridos em suas próprias famílias de origem, assim lembrando que muitos dos que formaram cidades na região do IFRS Bento Gonçalves foram migrantes, e que hoje eles mesmos são descendentes de imigrantes. Essa capacidade de relacionar os conteúdos à vida próxima ou ao território próximo é uma oportunidade de construir um aprendizado muito mais efetivo, porque o estudante compreende que faz parte do fenômeno geográfico estudado. Como lembra Castrogiovanni (2003) O ensino da geografia deve oportunizar situações onde o aluno teorize e textualize as suas significações. Chega de ver o mundo em segunda mão!” (Castrogiovanni, p. 85, 2003)

A pesquisa cuidadosa dos movimentos migratórios recentes, locais e fatores envolvidos, entremeada com as experiências pessoais (do personagem) dos relatos, mostrou uma sensibilidade e capacidade de empatia para com as pessoas que efetivamente passam por essa realidade. A educação para o ser humano venha a se compreender na multiplicidade dos aspectos que permeiam suas vidas e suas ações, por meio das ciências humanas e seus conceitos podem ser um movimento importante em busca de uma sociedade mais solidária e que contribua com soluções à imensa desigualdade social que existe no nosso país e no mundo.

## **ALUNOS**

*Angélica Piovesana. 2º ano do curso Técnico Integrado em Viticultura e Enologia.*

*Anna Christina Romano. 2º ano do curso Técnico em Agropecuária - turma A.*

*Juan Alexandre Pereira Farias.* 2º ano do curso Técnico em Agropecuária - turma B.  
*Tiago Dadalt Zappaz.* 2º ano do curso Técnico em Agropecuária - turma B.  
*Teresa Enderle.* 2º ano do curso Técnico em Agropecuária - turma B.  
*Bianca Battisti.* 2º ano do curso Técnico em Meio Ambiente.

## REFERÊNCIAS

- ACNUR – “Refugiados” e “Migrantes”: Perguntas Frequentes. Disponível em:  
<https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>. Acesso em 14/05/2021.
- CASTROGIOVANNI, A. C. C. E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização? In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (org). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre, 2003, p. 83-85.
- FREIRE, P. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.
- RUAS, J. População e cidadania. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (org). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre, 2003, p. 99-110.
- SCARLATO, F. C. População e urbanização brasileira. In: ROSS, J. S. (org). *Geografia do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.



## AUTORAS E AUTORES

**Aline Hentz** é licenciada em Geografia pela UCS (Universidade de Caxias do Sul) e mestra em Geografia pela UFRGS, docente na educação básica e superior, atualmente docente no IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Trabalha com pesquisa nas áreas de geografia rural, meio ambiente e educação ambiental.

**Andressa Argenta** é Artista Visual, professora e pesquisadora. Professora do IFRS *Campus* Bento Gonçalves, atualmente é doutoranda do PPG em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina/SC. Mestre (2018) em Artes Visuais pelo PPGAV/UDESC. Bacharel (2014) e Licenciada (2011) em Artes Visuais - Desenho e Plástica, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Membro do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens (UDESC) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC/UFSM); integra o Projeto Armazém e Coletivo Compor. Desenvolve pesquisas com ênfase no Ensino da Arte, Projetos/Ações e Curadorias Educativas, Mediação Cultural, Gravura Contemporânea, Livro de Artista e Intervenções Urbanas.

**Bruna de Souza Vanazzi** é discente do Curso Técnico em Meio Ambiente no IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Seus interesses acadêmicos circundam as áreas das Ciências Sociais e Ciências Humanas, particularidades estas que justificam sua participação no Projeto de Ensino “O ensino da Sociologia para adolescentes” (2019), no Projeto de Extensão “Conversas Literárias” (2020/2021), assim como nos Projeto de Pesquisa “Razão e paixões na moralidade em Hume” (2020/2021) e “O realismo na filosofia da ciência de David Hume” (2020/2021). Tanto o projeto “O ensino da Sociologia para adolescentes”, quanto o projeto “Razão e paixões na moralidade em Hume”, receberam prêmios de destaque nas edições de 2019 e 2021, respectivamente, na Mostra Técnico-Científica (MTC) do *Campus* Bento Gonçalves. O estímulo concedido por docentes do *Campus* Bento à produção acadêmica de alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio foi de suma importância para a elaboração de artigos individuais e coletivos, sob orientação de coordenadores de Projetos de Ensino e Pesquisa — contribuindo, também, para a promoção de uma formação discente integral que se mantém de acordo com a missão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul: instruir cidadãos autônomos capazes de identificar, enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais.

**Claryce Isabel Cavalcanti Soares** é discente do terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária do IFRS *Campus* Bento Gonçalves.



**Franco Nero Antunes Soares** é professor de Filosofia do IFRS *Campus* Bento Gonçalves, desde 2014. É Bacharel em Comunicação Social e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre e Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordena projetos sobre Ética e Metodologia de Ensino de Filosofia para o Ensino Médio. É membro fundador do NIEPECH-IFRS/BG e seu primeiro presidente.

**Janine Bendorovicz Trevisan** é Docente da área de Sociologia do IFRS *Campus* Bento Gonçalves desde 2015, atua no Ensino Médio Integrado e nos cursos de Licenciatura do Campus. Coordena diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão no campus, nas áreas de Gênero e Sexualidade; Sociologia da Religião e Metodologia Científica. Possui licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais pela UFRGS, Mestrado em Letras pela PUCRS e Doutorado em Ciências Sociais pela PUCRS com estágio na Universidade de Ottawa, no Canadá. Compõe o NIEPECH-IFRS/BG desde sua criação em 2016, tendo atuado como presidenta na gestão 2019 – 2021.

**Jonathan Henriques do Amaral** é sociólogo, tem mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e realizou estágio de pós-doutoramento na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na área de Sociologia da Educação. É professor do IFRS *Campus* Bento Gonçalves.

**Juan Alexandre Pereira Farias** nasceu em Bento Gonçalves no dia 2 de março de 2002, mas passou basicamente quase toda a sua vida morando em Garibaldi. Atualmente (2021) está cursando o segundo ano do Ensino Médio integrado com o curso técnico em Agropecuária no IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Possui interesses nas áreas da beleza, saúde e de idiomas. Consequentemente possui formações acadêmicas, complementares, publicação em anais e dois prêmios destaques na MTC - Bento Gonçalves. Dedicar-se ao estudo da linguística, com enfoque na linguagem da fala a partir de observações e teorias, que permitem compreender o desenvolvimento das línguas e o desenvolvimento dos diferentes idiomas. Além disso, dedica-se também ao ramo da genética visando estudar os genes, a hereditariedade, variação biológica e suas características passadas de geração em geração. Atuou como Bolsista em 2019 em um Projeto de ensino chamado “O ensino da Sociologia para adolescentes”. Entre os anos de 2020-2021 também atuou como bolsista de ensino no Projeto de nome “Basquetebol e Voleibol para iniciantes”. Ainda no mesmo período foi voluntário de um projeto de extensão (o qual ainda faz parte) chamado “Farmácia Verde: cuidado natural baseado na fitoterapia” e em um de pesquisa chamado “Desenvolvimento de materiais pedagógicos - físicos e digitais - para a Educação STEM”. No momento

atual, dedica-se exclusivamente aos estudos, trabalho e atua como bolsista pela AKARA (centro cultural) no Projeto chamado “Baú de Ananse”.

**Laura Framia Ferri** tem 18 anos e é discente do curso de Ensino Médio técnico em Viticultura e Enologia no IFRS *Campus* Bento Gonçalves, nasceu e reside na cidade de Bento Gonçalves. Desde sua infância é viciada em ler, logo é um prazer estar fazendo parte de uma escrita tão importante para a compreensão de diversos indivíduos. Além de ser apaixonada por livros, ela dedica-se a várias áreas do seu curso que possam expandir sua carreira e está sempre disposta a aprender e aprimorar suas habilidades. A estudante participou do Projeto de ensino “O ensino da Sociologia para adolescentes” em 2019, no qual contribuiu significativamente para a evolução humana da aluna, nas experiências acadêmicas e também em sua vida pessoal.

**Letícia Schneider Ferreira** é docente do IFRS *Campus* Bento Gonçalves, Licenciada em História pela UFRGS, Mestre em Sociologia pela UFRGS e Doutora em História pela UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Experiências Docentes e Direitos Humanos, integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do Campus BG. Dedicar-se ao estudo dos temas do período da Antiguidade e Medieval, Ensino de História, Gênero e Direitos Humanos. Mãe de dois, profundamente feminista e antirracista, acredita na educação para mudar o mundo.

**Lorenza Pabst Botton** estudante do curso Técnico em Viticultura e Enologia no IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Durante o Ensino Médio, desenvolveu um projeto de pesquisa chamado “Razão e paixões na moralidade em Hume”, com orientação do Prof. Franco Soares, pelo qual obteve o prêmio Jovem Cientista da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul e credenciamento para participar da maior feira de ciências pré-universitária do mundo, a Regeneron ISEF 2021. Possui certificação de proficiência em língua inglesa pela Universidade de Cambridge, e, atualmente, estuda para ingressar em curso de ensino superior.

**Luise Marcolin** é discente do terceiro ano do Curso Técnico em Enologia e Viticultura do IFRS *Campus* Bento Gonçalves.

**Maria Luiza Lopes de Oliveira** é discente do Curso Técnico em Agropecuária no IFRS *Campus* Bento Gonçalves, tem seus interesses voltados às Ciências da Saúde e da Natureza, porém considera as Ciências Humanas imprescindíveis para a formação dos indivíduos. Foi este o motivo que a fez participar como bolsista do Projeto de Ensino “O ensino da Sociologia para adolescentes”, em 2019, cuja importância foi tanta que recebeu um Prêmio Destaque na Mostra Técnico-

Científica (MTC) 2019 do Campus Bento Gonçalves, e na posterior elaboração de produções escritas sobre a Sociologia, juntamente com os outros participantes do Projeto. No ano de 2020 à 2021, participou como bolsista no "Programa de Extensão das Plantas Medicinai: educando para a saúde" do IFRS *Campus* Bento Gonçalves, no qual atuou principalmente na área de alimentação saudável e participou da MTC 2020, onde recebeu Destaque pelo trabalho "Elaboração de vídeos educativos sobre alimentação saudável em meio à pandemia por Covid-19"

**Onorato Jonas Fagherazzi** é professor de Filosofia no Ensino Médio e Superior do 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 (2001).

**Paulo Roberto Wunsch** é Professor de Sociologia do IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Licenciado em Ciências Sociais (PUCRS- 1985); Especialista em Sociologia (UFRGS- 1997); mestre em Serviço Social (PUCRS -2007); Doutor em Serviço Social (PUCRS – 2010); Pós-Doutor (UFRGS- 2015).

**Pedro Henrique de Moraes Campetti** é formado e mestre em Economia - UNISINOS. Atualmente, cursa seu doutoramento em Educação - UFRGS. É professor efetivo de Economia do IFRS *Campus* Bento Gonçalves e foi o coordenador do Projeto de Pesquisas Ética e Felicidade.

**Taciane Sandri Anhaia** é graduada em Filosofia. Atualmente, é graduanda no Curso de Tecnologia em Horticultura do IFRS *Campus* Bento Gonçalves.

**Tamara Silva** é Professora Substituta de Geografia no IFRS *Campus* Bento Gonçalves (2019/2021). Formação em Licenciatura em Geografia (UNAR), Tecnologia em Desenvolvimento Rural (UFRGS), Mestre em Desenvolvimento Rural (UFRGS) e Doutora em Desenvolvimento Rural (UFRGS).

**Tiago Dadalt Zappaz** tem 17 anos, é natural de Garibaldi-RS, estudante do 2º Ano do Curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária, no IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Atuou como bolsista voluntário no projeto “O ensino de Sociologia para adolescentes”, no ano de 2019, e bolsista regular em 2020/21; e do projeto “O realismo na Filosofia de David Hume”, no ano de 2021/21. Co-autor do capítulo “Aprimorando o ensino de Sociologia para adolescentes: relato de um projeto de ensino”, no livro “Humanidades: Reflexões e ações”, publicado em 2021. Possui dois prêmios destaques por publicações na Mostra Técnico-

Científica (MTC), nos anos de 2019 e 2021, no IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Tem interesses nas áreas de Ciências Sociais e Ciências Humanas, bem como nas áreas de Esportes e Lazer, tendo em vista a atuação como goleiro na disputa de competições pela equipe Garibaldi Futsal.

