

# HUMANI DADES:

## REFLEXÕES E AÇÕES III

ORGANIZADORES

Aline Hentz  
Franco N. A. Soares



INSTITUTO FEDERAL  
Rio Grande do Sul

**HUMANI  
DADES:  
REFLEXÕES  
E AÇÕES III**



**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**

Aline Hentz

Franco Nero Antunes Soares

**Revisão**

Franco Nero Antunes Soares

**Capa e diagramação**

Franco Nero Antunes Soares

Ilustração da capa por Andressa Argenta

# HUMANI DADES: REFLEXÕES E AÇÕES III

## Organizadores

Aline Hentz

Franco Nero Antunes Soares

## Apoio



**INSTITUTO  
FEDERAL**

Rio Grande  
do Sul

	Título	Conselho Editorial do IFRS
<i>Humanidades : reflexões e ações - volume 3</i>		<i>Gregório Durlo Grisa</i> <i>Aline Terra Silveira</i>
	Organização	<i>Cimara Valim de Mello</i> <i>Deioize Lorenzet</i> <i>Greice da Silva Lorenzetti Andreis</i> <i>Luciano Manfroi</i>
	Revisão	<i>Maisa Helena Brum</i> <i>Maria Cristina Caminha de Castilhos França</i> <i>Marilia Bonzanini Bossle</i>
	Capa e diagramação	<i>Sílvia Schiedeck</i> <i>Marcus André Kurtz Almança</i> <i>Daniela Sanfelice</i>
	Ilustração da capa	<i>Maurício Polidoro</i> <i>Paulo Roberto Janissek</i> <i>Carine Bueira Loureiro</i> <i>Marina Wöhlke Cyrillo</i>
	1ª edição	<i>Daiane Romanzini</i>
	2022	<i>Viviane Diehl</i> <i>João Vitor Gobis Verges</i>

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

H918  
v.3

Humanidades : reflexões e ações - volume 3 [recurso eletrônico] /  
Aline Hentz, Franco Nero Antunes Soares (Organizadores). -- Bento  
Gonçalves, RS : IFRS, 2022.

1 arquivo em PDF ( p.)

ISBN 978-65-5950-094-9 (Livro digital)

ISBN 978-65-5950-092-5 (Livro físico)

1. Ciências humanas. 2. Educação. 3. Pedagogia. 4. Ciência -  
Tecnologia. I. Hentz, Aline, org. II. Soares, Franco Nero Antunes, org.

CDU(online): 377

---

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira CRB10/1933

# SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	01
<b>Apresentação</b>	03
<b>1 Cuidado de si e auto ética: um olhar sobre a atuação docente</b>	09
<i>Cláudia Soave</i>	
<b>2 Paulo Freire e a questão das ciências: algumas reflexões</b>	19
<i>Onorato Jonas Fagherazzi, Joaquim Rauber, Mateus Borsatto</i>	
<b>3 A formação inicial de professores no IFRS: um olhar para os cursos de licenciatura</b>	31
<i>Edson Carpes Camargo, Sandra Maria Zeni</i>	
<b>4 Neoliberalismo e educação inclusiva: ressignificações sobre os aportes legais</b>	39
<i>Milena dos Santos Nunes, Edson Carpes Camargo</i>	
<b>5 A representação de Helena de Troia na pintura: olhares sobre o feminino na arte</b>	53
<i>Leticia Schneider Ferreira</i>	
<b>6 Tales de Mileto</b>	65
<i>Franco Nero Antunes Soares</i>	
<b>7 Educação para as mudanças climáticas: estratégias para conscientização sobre as questões ambientais locais</b>	85
<i>Cristina Gurski</i>	
<b>8 Políticas Públicas para o Patrimônio Cultural</b>	95
<i>Carlos José de Azevedo Machado</i>	
<b>09 Experiências e experimentações: proposta poética miradas</b>	109
<i>Andressa Argenta</i>	
<b>10 Percepção dos agricultores a respeito do uso de agrotóxicos na região Uva e Vinho</b>	121
<i>Aline Hentz, Beatriz Gelatti</i>	
<b>11 A representação da homoafetividade e dos papéis de gênero na literatura: possibilidades didáticas</b>	129
<i>Robert Reiziger de Melo Rodrigues, Leticia Schneider Ferreira</i>	
<b>Autoras e autores</b>	143



## PREFÁCIO

A concretização do terceiro volume do grandioso produto bibliográfico “Humanidades: reflexões e ações” é o reflexo do quanto o Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (NIEPECH) do *Campus* Bento Gonçalves se fortaleceu nos últimos anos, evidenciando a competência dos servidores que nele estão envolvidos e que tanto se dedicam para que temas imprescindíveis para a evolução de nossa sociedade sejam trazidos para o contexto acadêmico. O engajamento de alunos em projetos de ensino, pesquisa e extensão da área das Ciências Humanas, e que são retratados neste volume, contribui para a formação de seus sentidos críticos, visando, muito além de sua formação integral, a constituição de uma sociedade mais igualitária e justa. Neste contexto, o livro deixa evidente o quanto o investimento nas três esferas que regem o IFRS: ensino, pesquisa e extensão, é necessário por permitir que oportunidades sejam criadas e sonhos sejam concretizados. Tenho a certeza que as ações perenes do NIEPECH contribuirão cada vez mais para que *Campus* Bento Gonçalves seja referência nos diferentes âmbitos do conhecimento, sendo estas eternizadas em volumes do “Humanidades: reflexões e ações”.

*Luciana Pereira Bernd*

Diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
IFRS *Campus* Bento Gonçalves



## APRESENTAÇÃO

Aproximadamente seis anos atrás, doze servidores e servidoras do IFRS *Campus* Bento Gonçalves reuniram-se para desenvolver e criar o Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (NIEPECH). Vários projetos, ações e eventos depois, o NIEPECH tem atualmente vinte e um membros oriundos das diversas áreas das Ciências Humanas e de áreas afins. Entre tais projetos, um é motivo de grande orgulho e satisfação para todos nós: a publicação na qual registramos alguns dos textos e artigos desenvolvidos por nossos membros e seus bolsistas. Essa publicação é a que agora apresentamos em seu terceiro volume: *Humanidades: reflexões e ações*. Assim como as duas edições anteriores, o objetivo principal deste terceiro volume é apresentar a toda a comunidade do IFRS a produção reflexiva, os projetos e as pesquisas desenvolvidas pelos membros do NIEPECH-IFRS/BG.

No primeiro capítulo, a professora Cláudia Soave, uma das membros fundadoras do NIEPECH, em texto apresentado na terceira edição do evento “Humanidades em Debate”, organizado pelo Núcleo das Ciências Humanas do IFRS-BG, reflete sobre a complexidade da atuação docente através das múltiplas dimensões que envolvem, enriquecem e problematizam tal prática institucional. Um dos objetivos do texto é relacionar o conceito de biopolítica e as consequências das políticas neoliberais na educação; segundo a autora, tais políticas muitas vezes comprometem a reflexão do docente sobre sua própria existência e inibem uma perspectiva autoética que tenha como princípio o cuidado de si.

No segundo capítulo, os professores Onorato Fagherazzi e Joaquim Rauber, e o bolsista Mateus Borsatto, refletem sobre a perspectiva freireana de que a cientificidade produzida pelo método

científico tradicional, que tem a racionalização da experiência como horizonte, não deve ser um instrumento de opressão e dominação. Segundo os autores, Freire parte da ideia de que os diversos saberes não devem sobrepor-se uns aos outros e que uma filosofia da ciência crítica deve também evitar um ensino do tipo “bancário” no ensino de ciências.

O professor Edson Camargo, e a estudante da Licenciatura em Pedagogia, Sandra Zeni, no capítulo três, dirigem seus olhares para algo muito importante no âmbito do IFRS e de seus objetivos institucionais: a formação de professores. O objetivo dos autores é produzir uma reflexão crítica sobre a formação de professores no IFRS e da proposição de alternativas que qualifiquem os profissionais que se preparam para o grande desafio da educação básica. O texto apresenta uma análise documental dos Projeto Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do IFRS em funcionamento no ano de 2020 e de questionários enviados aos coordenadores desses cursos e aos egressos dos três cursos de licenciatura mais longevos em nossa instituição. Por fim, a pesquisa apresenta um diagnóstico que aponta caminhos para a qualificação dos estudantes de nossas licenciaturas.

No quarto capítulo, a estudante da Licenciatura em Pedagogia, Milena dos Santos Nunes, e o professor Edson Camargo fazem-nos o seguinte questionamento: “A presença de educandos inclusos no ensino regular garante seu direito de acesso à educação, mas será que garante seu direito de aprendizagem?” Tendo em vista a realidade do cenário brasileiro para a promoção da educação inclusiva, o texto busca analisar como a “racionalidade neoliberal” atua para moldar a legislação sobre esse tema, e quais as principais consequências desse modelo de educação, voltado para a satisfação das necessidades do mercado, para a promoção de uma educação inclusiva e da compreensão do aluno como alguém protegido por um direito.

O capítulo cinco é uma reflexão da professora Letícia Schneider sobre o modo como Helena de Troia é representada na pintura tendo-se em vista que Helena é uma personagem chave para compreendermos a promoção de narrativas que hierarquizam papéis de gênero. A opção pela análise da interpretação da representação de Helena em pinturas clássicas, segundo a autora, pode mostrar que a construção dos conceitos de “feminino” e de “feminilidades” varia de acordo com as épocas históricas. As diversas atribuições de vícios e virtudes a Helena, fruto da

diversidade das narrativas sobre seu “rapto” ou sua “fuga”, ajudar-nos-ia a compreender o fenômeno da naturalização de certos papéis femininos e os interesses que historicamente confinam e silenciam “a maior parte da humanidade”, como diria Mary Wollstonecraft.

No sexto capítulo, o professor Franco Soares faz uma apresentação didática sobre Tales de Mileto, personagem importante nos livros introdutório de filosofia. Tales é tradicionalmente considerado como o primeiro filósofo da Grécia Antiga. O texto apresenta uma reflexão sobre as razões pelas quais essa afirmação de pioneirismo é feita e, ao mesmo tempo, mostra algumas características do movimento intelectual presente em várias cidades da Grécia Antiga que foi, ao que tudo indica, nomeado por Pitágoras de Samos como “filosofia”: o desejo pelo saber, pela investigação e pelo conhecimento. Atento às dificuldades históricas e doxográficas de se estabelecer um único personagem como o fundador de um movimento ou mesmo de uma disciplina, o autor oferece-nos um texto que, segundo suas intenções, pode servir de material paradidático a ser trabalhado em sala de aula por professores e professoras de filosofia.

A professora Cristina Gurski apresenta-nos, no capítulo sete, o texto de sua fala na terceira edição do evento “Humanidades em debate”. Em seu texto, a autora reflete sobre as dramáticas mudanças climáticas contemporâneas e as estratégias que podem ser desenvolvidas para uma educação científica que leve à conscientização para questões ambientais locais. Entre as propostas educativas apresentadas, a produção de “Relatórios de Diagnóstico Ambiental” pelos alunos pode ser uma alternativa que contribua tanto para o amadurecimento da consciência ecológica dos mesmos quanto para o planejamento de políticas públicas municipais voltadas para esse tema.

No capítulo oito, o professor Carlos Machado nos lembra da importância de discutirmos sobre o tema das Políticas Públicas para o Patrimônio Cultural, especialmente se levarmos em conta as dificuldades históricas que enfrentamos atualmente. O autor parte de uma análise do conceito de patrimônio e mostra a relação desse conceito com a “memória” enquanto conjunto de realizações coletivas que trazem consigo significações culturais que resgatam e recuperam inspirações coletivas. Tendo em vista a importância desse tema, o autor nos convida

a questionar por que o patrimônio cultural brasileiro tem sido tão negligenciado nos últimos anos.

No nono capítulo desta edição, a professora Andressa Argenta busca apoio no contexto inédito da pandemia do COVID-19 para desenvolver algumas reflexões sobre como múltiplas subjetividades experimentaram o difícil estágio do confinamento tendo suas sensibilidades estéticas como mediadoras. Para isso, a autora nos apresenta exemplos de “movimentos e experimentações” que nos ajudam a pensar e refletir sobre a função do ensino da arte no ambiente virtual pandêmico compulsório.

A professora Aline Hentz e a estudante Beatriz Gelatti nos apresentam, no décimo capítulo, os resultados de uma pesquisa feita com viticultores dos municípios de Monte Belo do Sul e de Santa Tereza cujo objetivo principal era avaliar a percepção desses agricultores sobre a relação do uso de agrotóxicos com suas próprias condições de saúde. As autoras alertam para a posição atual do Brasil no atual mercado de produção, importação e exportação de agrotóxicos e as correlações já identificadas entre o uso desses produtos agrícolas e o desenvolvimento de moléstias como o câncer e certas disfunções no sistema nervoso central. Apesar de constatar que os agricultores que fizeram parte da pesquisa reconhecem a relação entre agrotóxicos e problemas de saúde, as autoras também mostram que grande parte deles não fazem um uso correto das EPIs, o que certamente indica caminhos de ações às autoridades públicas.

Por fim, no capítulo onze, o estudante do Curso de Licenciatura em Letras, Robert de Melo Rodrigues, e a professora Letícia Schneider, analisam as representações das performances de gênero e sexualidade em alguns contos da literatura brasileira. A intenção dos autores é fundamentar conceitualmente o debate da relação entre literatura e a construção de papéis de gênero e sexualidade tendo em vista a produção de alternativas didáticas de uso dos contos analisados em sala de aulas.

Mais uma vez, esperamos que os textos aqui publicados não só possam ser considerados um retorno à sociedade, produzido pelo investimento estatal segundo o respeito e à consideração do direito universal à educação, como pontos de partida para o desenvolvimento de novas reflexões, debates e pesquisas. A publicação desta edição contou com o inestimável apoio do Instituto Federal do Rio Grande do

Sul, por meio do Edital IFRS Nº 01/2022 - Auxílio à Publicação de Produtos Bibliográficos; edital que tem como um de seus objetivos o fomento da produção científica, tecnológica e cultural na comunidade do IFRS.

*Aline Hentz*  
*Franco Nero Antunes Soares*



## CUIDADO DE SI E AUTOÉTICA: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE

*Cláudia Soave*

### A ATUAÇÃO DOCENTE

Longe de tratar a atuação docente como função isolada que se constitui independente e desconexa de outras atividades, busca-se pensar a atuação docente como conjunto integrado e articulado de atribuições profissionais, cada qual com suas particularidades.<sup>1</sup> Ou seja, a atuação docente acontece em um contexto complexo, em diferentes dimensões que juntas compõem um todo, formado por partes interdependentes e vinculadas.

Nesse cenário, há uma série de atribuições, dentre elas o ensino, a pesquisa, a extensão, a orientação, a participação em bancas, o planejamento e preparo de aulas, a leitura e correção de trabalhos e avaliações, a participação em comitês, colegiados e núcleos, a formação permanente e continuada, a realização de atividades administrativas, bem como outras funções que envolvem a instituição à qual o docente se vincula, como também se estende às esferas coletivas e sociais.

Assim, a atuação docente compreende o desdobramento da função em diferentes papéis, considerando a posição docente no sentido

---

<sup>1</sup> Texto apresentado dia 15/09/2021, no segundo encontro do evento “Humanidades em Debate”, promovido pelo Núcleo de Ciências Humanas (NIEPECH) do IFRS/BG. A temática apresentada refere-se à um recorte da tese de doutorado da autora, que teve apoio para capacitação do IFRS.

peculiar de agente responsável e não de paciente, diante de uma complexidade de atividades em constante movimento e interação que requer disposição para atuar e contribuir para a educação e formação discente.

Essa ideia traz implícita a responsabilidade de um agente, cujas ações são refletidas e comprometidas com base nas ocupações e práticas diárias a fim de mobilizar pensamentos e atitudes próprias e alheias. Esse agente é o sujeito “que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2002, p. 230).

Entretanto, esse conjunto de atribuições docentes e suas consequentes responsabilidades e compromissos não podem se sobrepor às necessidades de atenção para com a própria existência. É importante voltar a preocupação sobre si mesmo, tendo em vista a dimensão ética do docente e suas reverberações no cenário acadêmico e social.

Desse modo, intenciona-se compreender as implicações da biopolítica sobre a atuação docente, refletindo sobre o cuidado de si e a autoética como saberes coexistentes e aplicáveis numa perspectiva ética que faça contraponto a possíveis forças estritamente neoliberais.

## **A ABERTURA DA COMPLEXIDADE E A OCLUSÃO DA BIOPOLÍTICA**

No contexto da atuação docente dois aspectos se apresentam e trazem à cena a efervescência de duas vertentes que apresentam características de abertura e oclusão<sup>2</sup>. Isto é, de um lado, tem-se a necessidade de abertura para uma perspectiva de educação na complexidade que considere os horizontes filosófico, científico, histórico, social, político, econômico, tecnológico, cultural, ecológico, humano, ambiental e planetário, pautado numa realidade incerta, construída e desconstruída, em transformação contínua entre passado, presente e futuro. Por esta via a compreensão da educação e da formação leva em conta a importância do todo,

---

<sup>2</sup> Usou-se a palavra oclusão para tratar ao mesmo tempo da ideia de fechamento e escurecimento.

possibilitando um panorama pertinente às múltiplas teorias e redes que constituem os processos educativos atuais e a atuação docente

Todavia, por outro lado, existem exigências fechadas oriundas de um cenário majoritariamente neoliberal que pressiona para a preconização de uma perspectiva econômica e mercadológica, na qual a biopolítica visa ao controle da vida para aumento dos lucros e da competitividade. Esta condição decorre da ideia de conhecimento universal, influenciado pela modernidade, que traz a oclusão e demarca um espaço limitador aos diferentes saberes que se constituem na prática e na experiência.

Foucault já alertava, há bastante tempo, para essa característica esterilizadora da biopolítica “para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1988, p. 134). Já Espósito, por meio de uma citação de Morin, destaca sobre “o risco de subtrair a evolução do gênero humano à sua actual tendência economicista e produtivista” (MORIN, 1965, *apud* ESPÓSITO, 2010, p. 39).

Tais efeitos trazem implicações da biopolítica na atuação docente. Pode-se considerar alguns aspectos pela perspectiva de Foucault (1988, 1999, 2000, 2008): (i) as relações *poder-saber* originárias da Economia como saber epistêmico superior; (ii) a Política no sentido de relação de poder unilateral que controla a vida da população conduzindo-a pela linha mercadológica da competição, convergindo em biopoder; (iii) a anulação de uma Ética que busca pela verdade e poder sobre si mesmo desencadeando em autoexploração.

Pode-se pensar a educação como saber, sua constituição epistemológica, os jogos de poder, na dimensão das relações de poder entre indivíduos, por exemplo, na lógica da disciplina (mas, também, na perspectiva biopolítica); pode-se pensar a educação como subjetivação, trabalho de constituição de si mesmo. As três perspectivas são cortadas transversalmente pelo sujeito. Para estas três problemáticas, a caixa de ferramentas em que se constitui a filosofia de Foucault será bastante útil (GALLO, 2015, p. 89).

A partir dessas relações, cujo predomínio do poder de governo e econômico sobre os outros se vale desses mecanismos de poder-saber para orquestrar sua sustentação, fica-se vulnerável ao descarte e higienização daquilo que não é útil, daquilo que não é normal e que não conduz a um determinado desempenho. Isto é, os processos educativos e a atuação docente, se não forem refletidos, podem ser reduzidos pela assepsia do que não serve para atender à lógica de mercado.

Nessa linha de raciocínio, pode-se trazer a teoria de Morin sob dois enfoques: (i) a desumanização; e (ii) a fragmentação dos saberes. A desumanização tem seu foco na estrutura do sistema político e econômico que se preocupa em garantir o desenvolvimento econômico às custas de uma política de mínima sobrevivência (MORIN, 1969, 2002). Segundo Bert (2012) a evidência da desumanização é declarada nas ideias de Morin e tem como uma das causas o desenvolvimento do sistema econômico-capitalista, de modo que a condição de vida dos seres humanos se torna problema político. Conseqüentemente, esses movimentos em prol do desenvolvimento econômico, em certo aspecto, geram a fragmentação dos saberes pela perda das referências epistemológicas sobre condição humana e planetária, pois desconsideram uma visão mais sistêmica que integre todos aspectos da existência. “É necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral... O século XX não saiu da idade de ferro planetária; mergulhou nela” (MORIN, 2001, p. 70).

Face ao exposto, Gadelha (2016) contribui para análise ao demonstrar que desde o lançamento do livro *Capital humano: investimentos em educação e pesquisa*, publicado por Theodore Schulz, em 1969, nos EUA, foi incutida a ideia de que a chave para alcançar uma teoria econômica da população seria configurar o capital humano desde a criança. Desse modo, Gadelha demonstra que a articulação: capital humano, configuração na criança e chave de uma teoria econômica da população, chega-se bem perto das questões concernentes à biopolítica e à governamentalidade neoliberal, bem como à relação entre as duas, tomadas suas possibilidades de utilização estratégica no tocante à educação.

Conforme concepção de Foucault (2000), a governamentalidade é um conjunto complexo que ele separa em três instâncias. Na primeira, o

foco está na operacionalização do poder estabelecido não unicamente, mas em articulação entre diferentes instituições, com vistas a dirigir a população, em que a base está no saber econômico com fins políticos, para garantir o controle por meio de instrumentos técnicos. Na segunda instância, o predomínio do Poder de Governo sobre os outros, que foi sendo disseminado por meio da disciplina e do biopoder, vale-se de mecanismos e saberes para orquestrar sua sustentação. A terceira instância demonstra a passagem de um Estado de defesa do território para um Estado que precisa se preocupar com a gestão de pessoas, de processos, de vidas e não apenas de terras e que engloba a arte de governar.

Por sua vez, a fragmentação dos saberes pronunciada por Morin e o legado do paradigma da supremacia de um único conhecimento verdadeiro na relação poder-saber, proveniente da modernidade e apontado por Foucault, descaracterizaram saberes locais e descontínuos “em nome de uma ciência que seria possuída por alguns” (FOUCAULT, 1999, p. 13), o que ofuscou os diferentes modos de enxergar e valorizar a vida. Assim, com o passar do tempo, a importância dada à economia e ao trabalho como motor da mesma, de certa maneira, moldou nossos comportamentos, “limpando” alguns saberes. Morin (2001).

A partir do estudo dessas teorias infere-se que as implicações da biopolítica<sup>3</sup> estão presentes na atuação docente. Considera-se que existem pressões para que o ensino atenda progressivamente ao mercado, formando empreendedores de si, em detrimento do atendimento às necessidades de formação humana, para a vida e pela vida. A falta de tempo e excesso de atividade leva à perda do controle sobre o próprio tempo existencial. As pressões econômicas, políticas e sociais demonstram que alguns desafios são mais políticos do que operacionais. Desse modo, decorre a necessidade de trazer os saberes cuidado de si e autoética para fazer contraponto às influências da oclusão biopolítica na atuação docente.

## **OS SABERES CUIDADO DE SI E AUTOÉTICA**

---

<sup>3</sup> Neste texto são apresentadas algumas das implicações da biopolítica. A tese contempla mais explicações e uma pesquisa qualitativa realizada com docentes.

Para a compreensão do sentido dos saberes cuidado de si e autoética na atuação docente é preciso considerar sua dimensão ética. Por isso, busca-se conceber a educação como um dos nutrientes *da e para* a vida e a filosofia como um nutriente *da e para* a educação, permitindo, por meio do pensar, lidar com interesses contrários à existência, visando a problematização de questões abertas a novas possibilidades de interpretação e de percepção de realidades.

Tal acepção inspira-se na necessidade de iniciar um movimento reflexivo acerca das condições da atuação docente e do próprio docente, cuja prática está inter-relacionada a uma rede de conexões que integram discentes, comunidade e sociedade. “A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária” (MORIN, 2003, p. 98).

Diante do que foi exposto e da missão da educação, os saberes cuidado de si e autoética, mesmo que pertencentes a diferentes correntes epistemológicas, possibilitam a reflexão e ação diante das pressões que vão de encontro a perspectiva aberta da educação.

O saber cuidado de si a partir de estudos de Foucault traz uma rede de inter-relações para entendimento do seu conceito, tais como: ética, práticas de si, arte da existência, movimento sobre si mesmo, preocupação consigo, vida como filosofia, entre outros. Para fins deste estudo compreende-se sua importância como um saber que orienta caminhos, escolhas e, assim possui formas de se estabelecer na relação consigo e com os outros. Além disso, visa à inspiração para pensar a atuação docente frente aos desafios que implicam as práticas, sem desconsiderar possibilidades, a partir de movimentos e reflexões que podem ser evocados para a construção de novos cenários.

[...] é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja essa uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo (FOUCAULT, 2010, p. 225).

O saber cuidado de si, tomadas as delimitações da temática aqui apontada, tem o sentido de dimensão ética e está relacionado a três aspectos: resistência, contraconduta e deliberação de si. Para Gallo (2017) a resistência nos estudos foucaultianos refere-se à potência que age em sentido contrário ao que se impõe, e como *reexistência*: força de vida. Veiga-Neto e Lopes (2016) apontam-no como estratégia, inteligência de se conduzir e se manter em um sistema sem deixar que o controle externo determine as próprias ações. E, Candiotto (2010) aponta-o como deliberação de si: movimento tem a força de um cuidado de si político.

Ou seja, o cuidado de si é um poder-saber que se volta sobre si mesmo e se constitui como preocupação sobre o próprio modo de viver e sobre a decisão acerca das escolhas pessoais e profissionais, mesmo que à mercê de pressões externas, sejam elas políticas, econômicas ou mercadológicas. É uma força que dá ao sujeito da ação, neste caso o docente, possibilidades para refletir e agir em condições adversas, sem perder o foco na sua vida e nas relações que se estabelecem com os outros.

No que concerne à autoética, compreende-se como um saber que visa a considerar as necessidades éticas, filosóficas, biológicas, sociais, culturais, econômicas, entre outras e a superar a simplificação de uma biopolítica da sobrevivência mínima para uma conjectura abraçada pela complexidade da vida. Para Morin (2005) a autoética é um ato de religação, a consciência sobre as contradições, sobre as incertezas éticas e sobre egoísmo e altruísmo presentes no indivíduo. É uma tríade indissociável: indivíduo-sociedade-espécie. Possui três fontes interligadas: interior, própria do indivíduo (sentimento de dever); exterior se refere à cultura, às crenças, às normas da comunidade; e, anterior, herdada geneticamente. É um ato de religação.

O que significa que “todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com outro, religação com uma comunidade, religação com uma sociedade e, no limite, religação com a espécie humana [...]” (MORIN, 2005, p. 21), e também a clareza da religação da ética à Educação. Ou seja, “todo olhar sobre a ética deve reconhecer o aspecto vital do egocentrismo assim como a possibilidade fundamental do desenvolvimento do altruísmo” (2005, p. 21).

A autoética depende do desapego a alguns fatores já incutidos em nossa mente, requer a perda da certeza absoluta, o enfraquecimento da ideia de bem ou mal, a consciência sobre as contradições e incertezas éticas, a ideia de que ciência, economia, políticas e artes possuem finalidades distintas, bem como o entendimento sobre a impossibilidade de decidirmos sobre fins da História humana, devido à limitação do conhecer e às incertezas (MORIN, 2005. p. 91).

Nesse aspecto, a autoética é uma ética de si e também uma ética da compreensão, pois requer autoanálise, autocrítica, resistência, consciência da complexidade, entre outros aspectos que religam indivíduo-sociedade-espécie. É preciso considerar essas características apontadas por Morin, demonstrando que transitamos entre as necessidades individuais, biológicas e sociais. Todavia, sem certo nível de autonomia individual não há autonomia ética, é necessária a autoética, no sentido de consciência e decisão pessoal.

Os dois saberes cuidado de si e autoética podem ser, assim, analisados em conjunto, pois se religam como concepção complexa. Isto é, a ação de religar requer três princípios. (I) Princípio do circuito recursivo ou autoprodutivo: a causalidade não é linear, ao mesmo tempo somos produtos e produtores, nos manifestamos e recebemos as manifestações por meio das interações entre e com os indivíduos que compõem uma sociedade. (II) Princípio da dialógica: há *situações precisamos juntar ideias e noções contrárias*, sem considerá-las erros, mas *outras possibilidades de verdades*. (III) Princípio hologramático: rompe com os esquemas “simplificantes”, pois a parte está no todo, e o todo está na parte (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2007).

Portanto, entende-se que esses dois saberes se articulam e podem contribuir para reflexões sobre a atuação docente. Considera-se que é preciso avançar nessa perspectiva e trazer o cuidado de si e a autoética como saberes em um processo que permeia a atuação docente e também a formação permanente e continuada. Isso requer um olhar atento e crítico sobre a própria constituição docente e, também, acerca de suas inter-relações sociais, considerando a importância de uma reflexão-ação que inicia a partir do sujeito docente e se conecta com a vida alheia e planetária, ou seja, que não se dissocia da integração entre as partes e o todo e do todo com as partes.

## REFERÊNCIAS

- BERT, J-F. Sécurité, dangerosité, biopolitique: trois versants d'une nouvelle pratique de pouvoir sur les individus. *Psicologia & Sociedade*, n. 24, p. 2-7, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v24nspe/02.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.
- CANDIOTTO, C. Ética e política em Michel Foucault. *TransFormação, Revista de Filosofia*, Marília, v. 33, n. 2, p.157-176, 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/1037>. Acesso em: 20 out. 2020.
- ESPÓSITO, R. *Bíos: biopolítica e filosofia*. Trad. de M. Freitas Costa. Edições 70: Lisboa, 2010.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)*. Trad. de Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: M. Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France*. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 15. ed. São Paulo: Graal, 2000.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, 2017, p. 77-94.
- GALLO, S. La production des hétérotopies à l'école: souci de soi et subjectivation. *Revista Le Télémaque*, n. 47, maio 2015, p. 87-95. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-1.htm>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- MORIN, E. *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

- MORIN, E. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.
- MORIN, E. *Introdução à política do homem*. argumentos políticos. Trad. de Celso de Sylos. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- MORIN, E.; ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Contraconduta e foco de experiência: ferramentas para problematizar a inclusão social. In: RODRIGUES, H. C.; PORTOCARRERO, V.; VEIGA-NETO, A. (org.). *Michel Foucault e os saberes do homem: como, na orla do mar, um rosto de areia*. Curitiba: Prismas, 2016, p. 519-530.

## PAULO FREIRE E A QUESTÃO DAS CIÊNCIAS: ALGUMAS REFLEXÕES

*Onorato Jonas Fagherazzi, Joaquim Rauber, Mateus Borsatto*

**Resumo:** Com o objetivo de também promover o ensino de ciências em nosso país e a formação docente em nossa contemporaneidade, criaram-se os Institutos Federais. Fazendo-se *jus* a parte desta missão, tematiza-se o posicionamento freireano sobre a cientificidade. Para tanto, parte-se da própria trajetória da compreensão da ciência, desde que ela se tornou a capacidade de racionalização dos dados recolhidos e passíveis de serem interpretados. O método científico é apresentado como um novo meio para se alcançar um produto da mente humana que não deixasse dúvidas de seus resultados. A compreensão freireana de ciência é a de não sobrepor uma sobre as demais. Muito menos, aceita-se o uso da mesma para a dominação. Freire se mostra muito preocupado para que a ciência não seja um instrumento de dominação entre as pessoas, mas sim de humanização e promoção. Nesta perspectiva de uma filosofia da ciência crítica, todos os saberes são úteis e necessários. Logo, precisamos dialogar e promover os mesmos em prol de uma sociedade mais justa, fraterna e humana.

**Palavras-chave:** Epistemologia. Filosofia da Ciência. Ensino de Ciências.

### 1 DOS OBJETIVOS DO IFRS EM PROMOVER O ENSINO DE CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE EM NOSSA CONTEMPORANEIDADE

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul é uma instituição pública da rede federal de ensino. Portanto, gratuita e vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Voltado à formação profissional, técnica e tecnológica, o mesmo foi criado a partir da lei N° 11.892 de vinte e nove de dezembro de dois mil e oito (BRASIL, 2008a) e conta com dezessete *campi*. Mas qual a finalidade dos mesmos? São finalidades dos Institutos Federais (BRASIL, 2008a, p. 6): “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades (...) com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.” E, “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior”, além de estimular o desenvolvimento de uma mentalidade científica ao fomentar o espírito crítico, científico e tecnológico, bem como colaborar com a formação docente no que se refere ao ensino de ciências. Salientamos seu papel na procura pelo desenvolvimento de pesquisas básicas e aplicadas, tecnologias sustentáveis e no desenvolvimento de projetos de extensão. A lei N° 11.892/2008 reitera, além do desenvolvimento dos diferentes níveis educacionais supracitados, a extensão de “seus benefícios à comunidade” (BRASIL, 2008a, p. 6). De fato, inúmeros foram os projetos de extensão desenvolvidos no IFRS ao longo de seus mais de dez anos de existência.

Além desta busca por uma maior proximidade às comunidades em que estão inseridos, é inegável a marca da cientificidade não apenas estar associada ao nome dos Institutos Federais, mas em seus próprios objetivos e finalidades apresentadas pela lei de sua criação; ou mesmo, em sua missão:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as demandas dos arranjos produtivos locais, formando cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável. (IFRS, 2014, p. 16).

Ou, mesmo na visão institucional, pode-se ler: “Ser uma instituição de excelência em educação, ciência e tecnologia”. (IFRS, 2014,

p. 16). Ou, nos seus princípios, entre os quais, destaca-se o do “desenvolvimento científico e tecnológico” (IFRS, 2014, p. 17). E, paralelamente a este, outro objetivo dos Institutos Federais, desde sua criação, foi o de formar novos docentes. Na verdade, antes mesmo da criação dos mesmos, o Governo Federal, pelo Decreto Nº 6.094/07, já havia lançado um Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação. E, por meio dele firmado um compromisso pela qualificação da educação básica; e, com ele, um programa próprio de qualificação de seus profissionais. Esta também foi uma das recomendações do próprio Plano Nacional de Educação: “Assegurar a formação específica em sua área de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, aos não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício” (PNE, 2010, p. 2).

Por fim, ao estarmos inseridos em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, um questionamento é muito pertinente em prol do fomento ao ensino de ciências a que eles se propõem: Qual a trajetória filosófica da compreensão da ciência? O que Paulo Freire compreende sobre a mesma? O que ele nos diria sobre o seu ensino em nossa contemporaneidade?

## 2 A COMPREENSÃO DA CIÊNCIA: UMA TRAJETÓRIA FILOSÓFICA

Há uma profunda vinculação entre a Filosofia e a origem da categorização da Ciência de tal forma que a primeira chega a ser reconhecida como a mãe da segunda. Basta lermos os primeiros textos dos filósofos clássicos antigos para nos depararmos com imensas discussões sobre a questão daquele conhecimento, entre tantos outros. E, é num destes textos, a saber, *Ética a Nicômaco*, que encontramos uma primeira definição da ciência enquanto um saber necessário e universal. Necessidade e universalidade predominantemente estabelecida por critérios lógicos pelos quais poderia ser reconhecida até a ética ou a política como ciência. (ARISTÓTELES, 1991).

Se no berço da nossa cultura ocidental, à Filosofia cabia um papel de destaque entre os saberes da época, na Modernidade, muitos deles passam a ter plena autonomia. Autonomia esta, conquistada a partir da busca de como evitar o erro a partir de novos objetos de investigação, os

métodos que possivelmente oportunizariam a descoberta de novos conhecimentos. Assim, o conhecimento científico torna-se a capacidade de racionalização dos dados recolhidos e passíveis de serem interpretados. Exemplo disso foram as descobertas científicas da função glicogênica de Claude Bernard pelo seguimento do método dedutivo na análise de experimentos com fígados de macacos.

Francis Bacon, Galileu Galilei e Descartes vão apresentar a importância do método a ser seguido na busca de novidades que possam ter necessidade e universalidade, agora estendida para além das leis lógicas às da própria natureza empírica. (REALE; ANTISERI, 1991). Ao próprio método, Descartes dedica o título de uma de suas obras: o *Discurso do Método*. Como o filósofo atribui, no prefácio daquela obra, a ele deve-se o êxito de descobertas na Física e na Matemática. Em suas palavras:

Eu sentira tão extremo contentamento, desde quando começara a servir-me deste método, que não acreditava que, nesta vida, se pudessem receber outros mais doces, nem mais inocentes; e, descobrindo todos os dias, por seu meio, algumas verdades que me pareciam assaz importantes e comumentes ignoradas pelos outros homens, a satisfação que isso me dava enchia de tal modo meu espírito, que tudo o mais não me tocava. (DESCARTES, 1996, p. 86).

Destaque esse, dado ao método em uma obra cujo o próprio título original era para ser: “Projeto de uma Ciência Universal que possa elevar a nossa natureza ao mais alto grau de perfeição” (DESCARTES, 1996, p. 61). Ou seja, o método científico é apresentado como um novo meio para se alcançar um produto da mente humana que não deixasse dúvidas de seus resultados. Essa é uma nova marca da cientificidade cujas provas não mais estão asseguradas, em última instância, pela lógica clássica ou pelo transcendente, mas na certeza de seus resultados obtidos. Nas palavras de outro expressivo moderno, membro da academia real de ciências da Prússia, Immanuel Kant, a ciência era o que apresentasse verdades necessárias e universais. E, analisando a História da Ciência da Física e da Matemática, expõe que foi a própria revolução na metodologia da forma de pensar desses saberes, o momento pelo qual elas teriam passado a trilhar o caminho seguro das ciências. (KANT, 2001).

A imagem da ciência moderna é predominantemente preocupada pela busca da certeza. Uma certeza que apresente a ciência por sua objetividade, precisão e pela possibilidade de suas conclusões serem analisadas por outros cientistas. Para isso, precisa igualmente ter uma linguagem rigorosa, para que sejam evitadas ambiguidades na sua interpretação e seus resultados sejam precisos e possam ser analisados por qualquer outro membro da comunidade científica internacional. Se o senso comum é uma opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas, o conhecimento científico baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias digam a verdade sobre a realidade, portanto a ciência é conhecimento que resulta de um trabalho racional objetivo, quantitativo, homogêneo e possuidor de diferenciadores. (ALVES, 2007; CHAÚÍ, 2001). Entretanto, se pela perspectiva da modernidade a cientificidade era vista como objetiva e com dados necessários e universais, fruto da aplicação de um método seguro e inabalável, a própria História da Ciência abalou essas verdades. Isso porque, se a ciência tivesse um progresso supostamente linear, foi rompendo com verdades da mecânica clássica, que Einstein apresentou a mecânica quântica. Em segundo lugar, a própria descoberta da penicilina por Fleming deu-se ao retornar de férias, e pela ironia do destino, não ter seguido rigorosamente um roteiro metodológico previamente estabelecido. Não apenas a descoberta da penicilina foi acidental, mas também a da radioatividade bem como a influência de correntes elétricas sobre agulhas magnéticas. Se a ciência já se tornou sacralizada ao ponto de cientistas já terem sido colocados em altares positivistas, com a teoria da relatividade de Einstein e escritos de Feyerabend, Foucault, Kuhn, entre outros, a perspectiva moderna da ciência passou a ser questionada, por ser, acima de tudo, uma atividade humana e não mecânica.

### **3 PAULO FREIRE E A QUESTÃO DAS CIÊNCIAS: ALGUMAS REFLEXÕES**

Freire (1996, p. 52) trata a ciência a partir de uma perspectiva crítica. Isso porque, “o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma ‘ordem’ desordeira.” Logo, continua, para além do ensino da cientificidade, há aqui uma enfática defesa das “virtudes como

amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, pela vida, pelo novo, pela mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça.” E, em seus livros e pensamentos, preocupa-se muito com a construção de um conhecimento sistematizado e humano a partir do senso comum. Ele inicia suas análises a partir daquilo que é comum a todos para se chegar a um conhecimento sistematizado, o conhecimento científico. Defende que todos os campos da ciência não podem se limitar a um mero ensino bancário. Todos eles pressupõem reflexão, são úteis e existem para uma possível finalidade prático-social com vistas a uma transformação do mundo que habitamos.

Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. (FREIRE, 1996, p.33).

Precisamos sim da cientificidade. Mas, não para que possa servir como uma ideologia. Mas, numa perspectiva crítica e reflexiva que também possa se manifestar além dos limites dos saberes das ciências exatas ou naturais. Todos os saberes que constituem a vida social e o sentido de existir do ser humano não podem ser ignorados! Eles precisam ser conhecidos e investigados, valorizados e respeitados. Há aqui um respeito e reconhecimento do caráter científico às mais diversas categorias de saberes. Como lemos na *Pedagogia do Oprimido*, a própria política é tratada como uma ciência, esta que não poderia não ter problemas de análise e não deixar de ter um enfoque à educação. (FREIRE, 1987, p. 66).

A compreensão freireana de ciência é a de não sobrepor uma sobre as demais. Muito menos, aceita-se o uso da mesma para a dominação. Como ele nos escreve, “a formação técnico-científica não é antagonica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização.” (FREIRE, 1987, p. 90).

Todos os saberes são úteis, todas as ciências são necessárias em prol de um processo de humanização. E, por meio das mesmas, seja possível contribuir com uma “intervenção que conduzisse a uma superação da consciência ingênua em favor de uma consciência crítica”. (GERMANO, 2011, p. 253). Isso porque, o ser humano, para se desenvolver e aprender, necessita de condições sócio-culturais favoráveis às mesmas. Além de o homem ser biológico, ele é um ser social por natureza; e, profundamente influenciado pelo ambiente cultural em que vive. Além destes fatores, ele é detentor de uma grande capacidade de reflexão e liberdade de ação. Ele pode ser humanizado e dotado de todas as aptidões e competências necessárias para se relacionar com os outros e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Mas, para tanto, precisa ser conscientizado para tal fim. E, a “conscientização implica um afastamento da apreensão espontânea da realidade e uma postura crítica em que o homem assume uma atitude epistemológica.” (Ib., p. 253). Logo, a atitude epistemológica, abordagem reflexiva da ciência, não é ignorada por Freire. E, muito menos o bom senso que deve se fazer presente na atitude do cientista:

O meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo. O bom senso me faz ver que o problema não está nos outros meninos, na sua inquietação, no seu alvoroço, na sua vitalidade. O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. Esta é a tarefa da ciência que, sem o bom senso do cientista, pode se desviar e se perder. Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena e, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber. (FREIRE, 1996, p. 33).

Em diferentes tempos, lugares e até circunstâncias, os sujeitos observadores se esforçam para avaliar vários fatos, fenômenos, suposições por meio de estratégias ou métodos que podem garantir a

precisão e confiabilidade do que é observado. Saberes estes que não são estáticos, mas evoluem e se transformam e se transformam com o passar do tempo.<sup>1</sup> E, pelos saberes de diferentes ciências, as pessoas desenvolvem suas sociedades e constroem uma história de si próprios e dos outros. Uma trajetória coletiva igualmente permeada pela evolução de seus saberes. Saberes que não evoluem por rupturas, mas superações: “entre a ingenuidade e a criticidade, entre os saberes de experiência e os que resultam de procedimentos metodologicamente rigorosos não há uma ruptura, mas uma superação.” (Ib., p. 253).

Como Paulo Freire (1996) salienta, alunos e professores participam coletivamente e de modo gradativo no processo de construção do conhecimento numa perspectiva crítica, criativa e reflexiva. Nela, todos ensinam e todos aprendem, numa proposta de criar e recriar, aproximando as existências e origens culturais de cada pessoa. Seu ponto de partida, contudo, não é outro que o próprio senso comum. Os elementos de criação e recriação do conhecimento sistematizado parte do que as pessoas já sabem, de onde o educador e os educandos compreendem suas realidades criticamente e produzem conhecimento por intermédio do diálogo, das trocas, sendo estes componentes imprescindíveis na luta por uma educação original. Não esquecendo, é claro, do compromisso com o outro, que implica no reconhecimento do outro; e, é este reconhecimento que permite ao educador e educando mostrarem-se verdadeiramente mais transparentes, mais críticos, cada um defendendo seu ponto de vista e apresentando outras possibilidades enquanto ensina e aprende constantemente.

o pensamento crítico do educador ou educadora se entrega à curiosidade do educando. (...) Mas, para isso, o diálogo não pode transformar-se num bate-papo desobrigado que caminhe ao gosto do acaso entre professores ou professoras e educandos. (FREIRE, 2002, p. 118).

O alcance do conhecimento metódico e sistematizado exige investigação, estudo, pesquisa, debate e análises. Mas, eles não se

---

<sup>1</sup> Sobre uma certa evolução dialética do conhecimento, Freire (1996, p. 14) nos diz: “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã.”

restringem apenas a saberes de ciências exatas ou naturais. Em prol de um bem maior à humanidade, todos saberes importam. A própria finalidade última das ciências deveria ser um mundo melhor a todos. Como, portanto, não reconhecer a importância das humanidades no processo educativo? A esperança por um mundo melhor, pela libertação da opressão, para Paulo Freire, não é pura espera, é ação e reflexão para novas ações. É saber de si e, sabendo de seu estar no mundo, reconhecer a necessidade de agir em prol do outro. A esperança é uma necessidade ontológica rumo a liberdade; é necessária, mas não suficiente. Ela depende de lutas, mas a luta sem a esperança não tem forças. Como ele salienta:

pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tomar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta pela melhora do mundo, como a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. (FREIRE, 2011, p. 15).

Não há transformação social sem esperança e o trabalho por um mundo melhor. A esperança nasce da reflexão ética, política e cidadã. Aqui a tarefa humanista é tão necessária para esta contínua análise do que se pode fazer para que o mundo de todos seja melhor. E, o espaço destinado para que as ciências tenham uma aceitação cultural ampliada, pois a vida social é muito dependente das formas como as pessoas pensam e convivem umas com as outras; e, isto é pautado essencialmente pelos saberes humanos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como pudemos ler nesta pesquisa, apesar de não ter o seu foco específico em pesquisar e escrever sobre a temática científica, a mesma não deixou de ser tematizada por Paulo Freire. Numa instituição cujo próprio nome é marcado por tal conceito, não teríamos como ser indiferentes a tal temática. Muito menos, numa perspectiva crítica como a que nos deixou nas entrelinhas de suas principais obras.

A ciência, este conhecimento já definido primeiramente por Aristóteles enquanto um saber necessário e universal, tem por tradição um reconhecimento em ser o mais considerado entre os demais. Mas a quais conhecimentos poderíamos atribuir esta pomposidade? Não temos dúvidas de uma certa ordem do discurso que impera como consequência da modernidade, pela qual chega-se a ter uma sacralização das ciências. Há uma enorme legitimidade das verdades de saberes tecnológicos, exatos e naturais. Mas, e quanto aos saberes igualmente necessários a continuidade da vida humana em sociedade?

Para o ex-professor da Universidade Federal de Pernambuco, a cientificidade é tratada numa perspectiva crítica. Ela deve estar a serviço da humanidade; e, portanto, todos seus saberes interessam e são úteis, sem nenhuma sobreposição de um sobre os demais. Basta lermos textos antigos e encontraremos até a Ética ou a Política sendo tratadas como Ciências, apenas para ilustrar a questão. Passados alguns milênios da gênese de uma primeira definição enquanto um saber necessário e universal, com o advento da teoria da relatividade, a da mecânica quântica e a teoria do caos, a mesma passou por profundas reflexões por grandes filósofos da ciência no século passado. Novas teorias registraram críticas a um antigo caráter sacralizado que ela poderia assumir em nossas sociedades.

Seguidor das ideias dessa corrente de uma filosofia da ciência em sua perspectiva crítica, Freire se mostra muito preocupado para que a ciência não seja um instrumento de dominação entre as pessoas, mas sim de humanização e promoção. Não se opondo radicalmente ao senso comum, toma o mesmo com um ponto de partida para a própria evolução dos saberes. Reconhecendo que todos eles são realmente necessários em uma vida em sociedade, defende que possam ser aprofundados com rigorosidade metódica para que possam ser categorizados e sistematizados. O conhecimento não ignora o que as pessoas já sabem. Mas também não é estático, mas sim dinâmico. Tem no diálogo curioso e investigador um motor propulsor de novas verdades. A partir de novas descobertas é sistematizado. A partir dele, educador e educandos interagem e partem para novas trocas e descobertas.

Igualmente preocupados com Freire com as condições de possibilidade para termos uma sociedade mais justa, fraterna e humana,

é plano para um trabalho futuro de pesquisas aprofundar apenas a questão das ciências humanas com relação aquele mesmo objetivo. Entende-se que a vida de todos possa ser melhor. Mas como ser melhor não oferecendo melhores condições de vida a todos seus partícipes? Melhores condições exigem que muitas questões sociais sejam enfrentadas com muita seriedade, ética e política. Não temos dúvidas de que as humanidades também podem colaborar com a conscientização destas categorias indispensáveis à vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei 11.892/2008*: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 21 de fev. de 2021.
- BRASIL. MEC. *PNE. Plano Nacional de Educação. Lei 10.172/01*. Brasília: Editora Plano, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: 9ª ed. Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GERMANO, Marcelo Gomes. *Uma nova ciência para um novo senso comum*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- IFRS - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Guia de ambientação dos servidores de um Instituto Federal*. [S.I. : s.n.], 2014.



## A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO IFRS: UM OLHAR PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA

*Edson Carpes Camargo, Sandra Maria Zeni*

### 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a formação inicial de professores no Brasil tem se mostrado um profícuo campo de reflexão e de pesquisas.<sup>1</sup> Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 até os primeiros passos da implementação da Base Nacional Comum Curricular, a formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil emerge como um campo bastante oportuno para a realização de pesquisas e para a execução de políticas públicas. Contudo, os estudos desenvolvidos por Libâneo (2010), Gatti, Barretto & André (2011) e Gatti (2014) demonstraram que o cenário da formação de professores no Brasil não é muito animador, uma vez que questões como a qualidade dos currículos dos cursos de licenciatura, a falta de políticas educacionais coerentes e o esquema de formação híbrido desses cursos, que muitas vezes são colocados como adendos dos bacharelados, ainda precisam ser revisitadas constantemente (GATTI, 2014).

É neste campo de disputa que a formação de professores tem se apresentado sob variadas perspectivas, estando atreladas ao contexto sócio-histórico-cultural que a nossa sociedade vivencia. Garcia (1999)

---

<sup>1</sup> Este estudo faz parte de pesquisa desenvolvida no ano de 2020 com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS.

menciona em seu estudo que “a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que [...] estuda os processos através dos quais os professores [...] se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições” (GARCIA, 1999, p. 26).

Nesta perspectiva, a formação de professores pode ser elencada em três níveis, assim assinalados por Libâneo (2018): formação inicial, continuada e permanente. A formação inicial, diz respeito “ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional”; a formação continuada é entendida como “o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” e a formação permanente “é aquela que se prolonga por toda a vida” (LIBÂNEO, 2018, p. 187).

Como nosso foco neste estudo é a formação inicial, tomamos também como aporte os escritos de Imbernón (2011), o qual ressalta que é na formação inicial que ocorrem os primeiros contatos com os conhecimentos pedagógicos e, portanto, é quando se inicia a construção da identidade do professor

Neste cenário, permeado por insurgências e debates sobre a formação de professores para a educação básica com o objetivo de analisar como a formação inicial de professores se apresenta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS problematizando uma formação docente qualificada. Veja-se que a intenção aqui é deslocar o processo de pesquisa do viés porque para o *como*, possibilitando, desta forma, compreender os processos de constituição de uma ação efetiva e que contribua para uma análise dos desafios de uma formação qualificada de professores para a educação básica.

## **2 OS INSTITUTOS FEDERAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tomaremos como ponto de partida, a criação dos Institutos Federais a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o que possibilitou a

abertura de novas vagas para cursos de graduação que visavam a formação inicial de professores. Em seu artigo 8º a referida lei menciona que tal instituição deverá garantir o mínimo de 20% de suas vagas para atender a cursos de licenciatura e de formação pedagógica.

Oriundos das escolas técnicas, os Institutos Federais surgem fortemente vinculados ao ensino técnico e provocam um certo ar de estranhamento ao se constituírem, também, em *locus* de formação inicial de professores, com pouca, ou até nenhuma experiência neste campo de formação.

O IFRS vem oportunizando desde 2008 vagas em cursos de Licenciatura em diversas áreas. Diante disso, a relevância social, técnica e científica desta proposta de investigação é corroborada por Verdum (2015), ao apresentar em seu estudo a necessidade de ser realizado um diagnóstico dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFRS, mencionando que a instituição ainda não tinha dados organizados sobre o perfil de seus estudantes, mas que, em situações isoladas era possível mencionar pelo menos duas constatações, “uma delas é que a evasão é alta; a outra é que a maioria dos egressos está atuando na área da educação” (VERDUM, 2015, p. 187). Essas constatações, dentre outras, impulsionam a relevância deste estudo com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional no instante em que demonstra a necessidade de voltarmos o olhar para a formação de professores no IFRS, buscando qualificar essa formação e, por conseguinte, a educação básica atendida pelos egressos desses cursos, uma vez que o IFRS está localizado em diferentes regiões do Estado do Rio Grande do Sul.

### **3 O PERCURSO METODOLÓGICO**

Este estudo foi baseado nos escritos de Minayo (2010) para caracterizá-lo como uma pesquisa qualitativa de abordagem exploratória, uma vez que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). Para a caracterização dos procedimentos utilizamos o Estudo de Caso a fim de articular a execução da pesquisa de tal modo que os objetivos propostos anteriormente pudessem ser exequíveis. Entendemos aqui, o estudo de caso como menciona Yin (2001), o qual sugere que pesquisas dessa natureza contribuem “para a compreensão

que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21).

O percurso teórico-metodológico esteve pautado no aporte teórico de Gatti (2009, 2011, 2014), Libâneo (2018), Verdum (2015) e Imbernón (2011). O *locus* do estudo foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, em específico os *campi* que possuem cursos de licenciatura em funcionamento no ano de 2020, independente da modalidade em que sejam ofertados.

Os princípios metodológicos foram constituídos ainda de análise documental, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos; da aplicação de questionários online aos coordenadores/as dos cursos de licenciatura e aos estudantes egressos dos três cursos de licenciatura com mais tempo de funcionamento no IFRS.

Na análise documental dos Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs, buscou-se identificar quais os *campi* do IFRS que possuem cursos de licenciatura autorizados a funcionar e quais são esses cursos; quais dos cursos elencados estão em funcionamento no ano de 2020 e quando foi o seu primeiro ingresso e qual a carga horária de cada curso: carga horária total; de práticas; de estágios; de atividades complementares.

E num segundo movimento, foi enviado um questionário eletrônico aos/às coordenadores/as dos referidos cursos, a fim de obter dados como a formação do/da coordenador/a – inicial e continuada; o tempo de docência no IFRS e há quanto tempo está como coordenador(a) do curso e como a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas redes de educação básica tem impactado no curso pesquisado. Os dados produzidos foram tratados à luz da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2014).

#### **4 OS CURSOS DE LICENCIATURA NO IFRS**

A formação inicial de professores no Brasil tem sofrido inúmeras mudanças nos últimos anos. Apesar do crescente número de vagas para ingresso no Ensino Superior nas duas últimas décadas, abertas por meio de políticas públicas de acesso, permanência e êxito, o número daqueles que conseguem permanecer e concluir um curso de licenciatura ainda é reduzido. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 até os primeiros passos da implementação da Base

Nacional Comum Curricular, a formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil emerge como um campo bastante oportuno para a realização de pesquisas e para a execução de políticas públicas.

Os resultados iniciais dão conta de que o IFRS mantém atualmente 18 cursos de licenciatura registrados na Plataforma Nilo Peçanha, sendo a maioria deles de Matemática, seguido pelo curso de Pedagogia. Os primeiros cursos começaram a funcionar em 2008, momento em que os Institutos Federais foram implantados por meio da Lei nº 11.892. Três destes cursos funcionam no turno da manhã e apenas um curso funciona em turno integral, os demais são todos noturnos, demonstrando uma preocupação com o acesso à formação superior por parte da comunidade trabalhadora. Na coordenação desses cursos estão 12 professoras e 6 professores sendo 13 doutoras/as e 5 mestres/as.

Os questionários aplicados aos coordenadores tiveram um bom retorno nas respostas, pois dos 18 questionários encaminhados, 12 retornaram respondidos. Verificou-se que o tempo de docência dos coordenadores respondentes tem o maior tempo, 31 anos (uma resposta) ou 8,3% e o menor é 2 anos (duas respostas) ou 16,7%. Esse tempo de docência na educação básica contribui para que os coordenadores possam olhar para o curso de formação de professores com o conhecimento, a prática e qualificação adequada, articulando as atividades do curso com as redes de ensino, possibilitando a aproximação dos estudantes à realidade vigente.

Constatou-se que a formação acadêmica inicial dos coordenadores é Licenciatura e eles coordenam os cursos relacionados a suas formações. No tempo de coordenação do curso, os resultados apontam que o menor tempo é um ano (33,3%) e o maior 6 anos (8,3%). Os dados mostram que 91,7% dos coordenadores possuem experiência na Educação Básica, sendo o maior tempo de 32 anos e o menor 2 anos. Para Gatti,

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. (GATTI, 2014, p. 14).

Outro aspecto verificado é como ocorre a relação teoria e prática nos cursos que coordenam, o que demonstrou adequação dos cursos à legislação vigente, com a previsão da carga horária de atividades práticas: 400 horas de atividades práticas, promoção do diálogo entre teoria e a prática e formação pedagógica abrangente nos vários componentes curriculares, a “organização pedagógica verticalizada e a territorialidade que dialoga com o regional, local, sintonizado com o global.”

Desde a homologação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, as redes estaduais, em regime de colaboração com os municípios, se dedicaram à reelaboração de seus referenciais curriculares para essas duas etapas. Foram feitas consultas públicas e seminários para traduzir as aprendizagens propostas pela BNCC às realidades de cada território. Desde 2019, todos esses referenciais curriculares estão homologados e aprovados por seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Os municípios já iniciaram o processo de homologação dos currículos - a maioria aderindo total ou parcialmente aos referenciais estaduais (OBSERVATÓRIO, 2021).

Neste sentido, ao questionamento do impacto causado pela implementação da BNCC no curso que coordenam, a atualização e alteração no Projeto Pedagógico de Curso demonstram que os cursos de Licenciatura do IFRS estão em consonância com as mudanças implementadas, implicando nos estudantes conhecê-la, manipulá-la e avaliá-la.

## **5 ALGUNS APONTAMENTOS**

Os dados produzidos demonstram ser importante subsídio na implementação de políticas institucionais, no âmbito dos IFRS, para a qualificação da formação de professores para a educação básica. Através dos processos educativos é que se desenvolvem plenamente as capacidades de desenvolvimento dos conhecimentos, sendo questão central quem faz e como faz esse processo. Nesse sentido, há a necessidade de construir uma concepção de formação docente para as Licenciaturas, de forma contínua e sistemática, pois os professores são figuras centrais na disseminação do conhecimento.

No Resumo Técnico publicado pelo MEC/Inep (2019) baseado no Censo da Educação Superior, observa-se que o número de matrículas na rede federal em cursos de licenciatura no ano de 2008, ano de constituição dos Institutos Federais, era de 159.069 e em 2017 (ano mais recente da coleta de dados) chegou a 350.441 matrículas, sendo perceptível a relevância da atuação dos Institutos Federais na formação inicial de professores. Todavia, este crescimento no número de matrículas pode não se relacionar diretamente com uma formação de qualidade, o que intensifica a relevância da presente investigação.

Neste cenário, espera-se que os dados apresentados, juntamente com outros que venham a ser produzidos, contribuam para a produção de um diagnóstico que expresse as potencialidades e as fraquezas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul no que tange aos seus cursos de formação inicial de professores. Tal diagnóstico poderá ser utilizado para que a instituição *lôcus* do estudo implemente políticas de formação inicial de professores; avalie a necessidade de adequações curriculares em seus cursos de licenciatura; vislumbre possibilidades de ingresso, permanência e êxito nos cursos pesquisados, possibilitando que esta instituição seja reconhecida como centro de referência na formação de professores.

## 6 REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Ed. rev. e actual. Lisboa: Edições 70, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017*. Brasília, Inep, 2019. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf)> Acesso em: 28/04/2020.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008*, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras

- providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas, *Revista USP*, n. 100, p. 33-46, 2014.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. Coleção questões da nossa época; v.14. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. O Ensino da Didática, das Metodologias Específicas e dos Conteúdos Específicos do Ensino Fundamental nos Currículos dos Cursos de Pedagogia, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 229. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010, pp. 562-83.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- OBSERVATÓRIO Movimento pela Base. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>> Acesso em 21/jul/2021.
- VERDUM, P.; MOROSINI, M.; GIRAFFA, L. A formação inicial de professores para a educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: potencialidades e desafios na visão de gestores. *Revista e-Curriculum*, v. 15, n. 1, p. 177-199, 2017.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RESSIGNIFICAÇÕES SOBRE OS APORTES LEGAIS

*Milena dos Santos Nunes, Edson Carpes Camargo*

### 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

A educação inclusiva encontra-se no centro dos debates nos últimos anos e o número de alunos com deficiência na escola regular de ensino teve um grande aumento, principalmente pela obrigatoriedade de oferta e acesso, que deve ser garantido pelo Estado, previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, § 1º “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.” Desta forma, alunos com uma ou mais deficiências passaram a frequentar escolas regulares de ensino, e não mais somente a educação especializada. A presença de educandos inclusos no ensino regular garante seu direito de acesso à educação, mas será que garante seu direito de aprendizagem?

Situações como a falta de formação dos profissionais, de estrutura das escolas, de monitores e de assistência ao educando faz com que questões sejam levantadas e algumas reflexões sobre como a área da educação inclusiva está assistida perante as leis, como ela ocorre no espaço escolar e até que ponto os alunos são realmente incluídos na escola fazem-se necessárias. Neste cenário, este estudo busca analisar como a racionalidade neoliberal age sobre as legislações educacionais brasileiras que amparam a Educação Inclusiva e de que forma isso se reflete no contexto educacional. Assim, é imperativo problematizar o impacto do neoliberalismo na legislação educacional brasileira que

ampara a educação inclusiva e os reflexos no contexto escolar que abrem espaço para a exclusão.

A escola evoluiu muito durante seus anos, mas ainda há muito a repensar, e ressignificar, sobre conteúdos e estratégias para os alunos que chegam às salas de aula. Pensar uma educação inclusiva auxilia para que nenhum aluno se sinta negligenciado enquanto sujeito de direitos.

## **2 A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL A PARTIR DE 1988 E O NEOLIBERALISMO**

A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e dentro das escolas passou por muitos processos. A Constituição Federal de 1988, que assegura o direito de pessoas com uma ou múltiplas deficiências de frequentar escolas de ensino regular, é um dos passos mais recentes e marcantes quando falamos de ações políticas nacionais que realmente debruçaram-se sobre o tema da inclusão escolar. Maria Teresa Eglér Mantoan (2002, p. 3), autora referência quando se trata de educação inclusiva no ambiente escolar, traz em seus escritos que:

A evolução dos serviços de educação especial caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, finalmente, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, 2002, p. 3).

A educação inclusiva passou por um longo processo e hoje já é possível observar um grande avanço em sua história, como as leis que amparam e tornam obrigatório a oferta, acesso e permanência de todos os educandos na rede regular de ensino. Isso gerou um aumento nas matrículas em escolas regulares por crianças com deficiência, a oferta de atendimentos em salas especializadas, dentre outras ações. A forma como as pessoas com deficiência passou a ser vistas e seu papel na sociedade mudou, mas será que já se alcançou o que é ideal quando se trata de inclusão? Será que os amparos legais hoje existentes realmente estão

surtindo efeito dentro das escolas? O aluno incluso que frequenta as salas de aula regular está sendo assistido de forma correta e fazendo assim valer seu direito à educação?

Mendes (2006, p. 389), ao relatar sobre a Constituição Federal de 1988, constata que “a legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.” Em outras palavras, a escola é obrigada a aceitar todos os educandos que chegam até ela, mas não necessariamente ela seja a única unidade a atendê-los. Os alunos com deficiência ainda podem optar por frequentar somente a Educação Especial, podendo ser ofertada fora da escola regular ou não, procurando por atendimento especializado.

Novos documentos norteadores surgiram baseados na Constituição Federal, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) que estabeleceu algumas controvérsias em relação ao que estava previsto na Constituição. Mantoan (2015) relata que “na LDB (art. 58 e seguintes) consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível.” Conforme a autora, isso fortalece ainda mais a visão segregacionista sobre as pessoas com deficiência, onde elas convivem apenas com os seus *iguais*.

Algumas aberturas na legislação acabam afetando os alunos quando as escolas acabam delegando a sua função somente para educadores especializados, que atendem em instituições especiais. Assim, alunos que deveriam estar aprendendo dentro da rede de ensino regular, se veem obrigados a buscar a Educação Especial para que possam se desenvolver. Dessa forma, instituímos práticas de exclusão com o intuito de incluir.

O problema não está nas instituições especializadas, pelo contrário, elas possuem um grande papel no desenvolvimento dos educandos com deficiência e devem andar aliadas ao ensino regular, dando suporte para que o aluno desenvolva todas suas capacidades. A questão está em delegar a função de aprendizagem somente para estas instituições.

Após a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz novos parâmetros para a educação inclusiva. A declaração realizada pela política, mais especificamente nas suas últimas escritas, faz

com que ocorra um outro movimento dentro da escola. As adaptações que antes eram impostas ao aluno incluso que ingressava, agora devem ser realizadas pela escola, isso é a inclusão.

O ambiente escolar precisa ser adaptado como um todo, currículo, práticas, formações e espaços físicos devem estar coerentes com os educandos que ali estudam. Essa mudança não é benéfica somente ao público-alvo da educação especial, mas também a todos que frequentam a escola e trazem a ela sua diversidade de ser e pensar. Quando se é pensado sobre inovações no contexto educacional, não se deve cair no achismo de que é algo fácil, pois corre-se o risco de realizar práticas que tem intuito inclusivo, mas que acabam excluindo.

Assim, direito à educação não é garantia de inclusão. E é nesse instante, onde as leis e as práticas entram em conflito, que o neoliberalismo assume a sua presença onipotente. Segundo Laval (2019),

O neoliberalismo, tal como é aplicado, não se apresenta como uma doutrina e menos ainda como uma ideologia. E os que trabalham como seus agentes nem sempre o aplicam conscientemente como um programa político ou teoria. Eles se julgam "realistas" ou "pragmáticos". Em outras palavras, aceitam obedecer à injunção maior do neoliberalismo que é a adaptação ao jogo da concorrência generalizada, e isso do topo à base da hierarquia de responsabilidades do sistema educacional. (LAVAL, 2019, p. 10).

O neoliberalismo nem sempre é notado no contexto educacional, ele age pelas entrelinhas promovendo a exclusão, segregando e ranqueando os educandos em prol de uma falsa inclusão. Uma escola onde a competição é a base das práticas e somente os melhores é que merecem ser notados, gera, inevitavelmente, uma negação das subjetividades e por conseguinte, uma exclusão dos educandos inclusos dos ambientes educacionais. Desta forma, o aluno mesmo estando presente dentro de sala de aula, está sendo excluído dela.

Não bastando essa exclusão, o neoliberalismo ainda culpabiliza o próprio educando por não alcançar os objetivos propostos, pois acredita-se que todos são capazes de obter o mesmo sucesso, só não alcança quem não se esforçou o bastante.

Bezerra (2021) exemplifica a real intenção da inclusão por uma visão neoliberal quando escreve que “o movimento em torno da construção de escolas inclusivas, como está posto, é mais uma estratégia do capital para reafirmar sua hegemonia, atenuando-se os efeitos da barbárie, sob o invólucro de um humanismo tardio.” Inclui-se os educandos baseados nas suas diferenças, mas os tratam e avaliam perante sua capacidade de adquirir os conhecimentos que são ofertados iguais para todos. A escola mudou quando abriu suas portas para a inclusão, mas continuou estagnada em um currículo e projeto pedagógico que apresenta conteúdos que não condizem com a miscigenação de culturas, conhecimento e formas de existir no mundo.

A escola que pauta seu fazer pedagógico na competição e na concorrência deixa de perceber que o mundo é constituído por sujeitos heterogêneos e que há formas diversas de ensinar e aprender. Para que essa forma de ser da escola seja superada, Mantoan (2002) propõem que a competição seja substituída pela cooperação em sala de aula “[...] pois o que se pretende é que as diferenças se complementem e que os talentos de cada um sobressaiam.”

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

O percurso metodológico baseado é abordagem de pesquisa qualitativa. Minayo e Sanches (1993, p. 245), ao tratarem da pesquisa qualitativa, afirmam que “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos.”

Levando em consideração o objeto de estudo, foi utilizada a pesquisa exploratória como guia. Desta forma, foi analisada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, realizando reflexões sobre o que este documento traz e que possibilita compreender os seus reflexos nas práticas docentes. O procedimento adotado para essa pesquisa é o documental, pautado nos escritos de Kripka, Scheller e Bonotto (2015) as quais descrevem que:

A pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou

informações complementares, chamados de documentos. (KRIPKA, SCHELLER e BONOTTO, 2015, p. 244).

Um estudo histórico se faz necessário para compreender os processos de implementação de políticas voltadas à inclusão assim como o estudo crítico das leis brasileiras que subsidiaram uma exclusão dentro da inclusão escolar baseada em ideias neoliberais.

## **4 ANÁLISE DO DOCUMENTO**

Ao analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, faz-se necessário uma contextualização histórica da mesma e os processos/acontecimentos políticos e históricos que antecedeu e sucedeu a sua criação. Desde o ano de 2002, o Brasil se fez presente durante o processo de construção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no qual foi lançado em 2006 e assinado em 30 de março de 2007, pelo governo brasileiro. Esta convenção, segundo o documento elaborado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE (BRASIL, 2007), que foi constituída durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, relatou que:

Com a Convenção da ONU, se não houver acessibilidade significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei. Cada Estado Parte se obriga a promover a inclusão em bases iguais com as demais pessoas, bem como dar acesso a todas as oportunidades existentes para a população em geral. (BRASIL, 2007).

Este documento foi a base para a elaboração, no ano de 2007 e publicação no ano de 2008 pelo Ministério da Educação - MEC, do documento aqui analisado.

Em uma contextualização global em relação a este período de 2008, no qual foi publicado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, faz-se necessário compreender que o Brasil e o mundo passavam pela crise econômica causada por diversos

fatores, entre eles “a desvalorização dos ativos das instituições financeiras, bem como da falência de alguns bancos, retraíndo os que conseguiram se manter no mercado, o que serviu de ponto inicial para o agravamento deste cenário” (FONSECA, 2013).

Devido a uma forte economia estabelecida no Brasil durante os anos antecessores a crise, felizmente, a economia brasileira não foi afetada drasticamente, mas teve alguns reflexos, principalmente em empresas exportadoras, conforme menciona Fonseca (2013). Neste mesmo ano, é realizado o Decreto Federal nº 6.571 que estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino, sendo eles em escolas públicas ou privadas. Este documento foi revogado, posteriormente, pelo Decreto nº 7.611, de 2011.

A Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva foi elaborada por um grupo de trabalho da política nacional de educação especial, nomeado pela Portaria nº 555/2007, composto pela Equipe da Secretaria de Educação Especial<sup>1</sup> / MEC e colaboradores. O documento foi prorrogado pela Portaria nº 948/2007 e, ao final de sua elaboração, foi entregue ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 7 de janeiro de 2008. Esta Política tem por objetivo:

[...]o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos

---

<sup>1</sup> Após a extinção desta secretaria, seus programas e ações foram vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Atualmente, as duas secretarias estão extintas.

transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MEC, 2008).

No decorrer do documento, três conceitos-chave fazem-se presentes quando se fala nesta política: a Educação Inclusiva, a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. O termo Educação Inclusiva aparece 13 vezes no documento e logo no primeiro parágrafo, a política traz em seus escritos que esse termo:

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC, 2008).

Ressalta-se neste escrito as palavras igualdade e diferença. Pode-se pensar que a igualdade nada mais é que a simetria entre um objeto/ser e o outro, ressaltando a sua oposição ao conceito de diferença, o qual se articularia com a falta de igualdade. Ao analisar os dois termos, eles podem conotar a uma certa discordância um do outro, mas que, quando se fala em educação eles se completam e andam lado a lado. Esses termos causam uma profunda reflexão sobre como nossas práticas na educação devem proporcionar aos alunos igualdade perante os demais, isso significa igualdade de acesso, igualdade de permanência, igualdade de vivências e de oportunidades, mas sem deixar de atender às suas especificidades, oportunizando meios de que eles se desenvolvam com suas diferenças.

O segundo termo mais encontrado, Educação Especial é conceituado pela Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001 como sendo:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos

que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001).

Este termo aparece 35 vezes no decorrer da política e foi apresentado pelos mais diversos documentos no decorrer dos anos, durante seu percurso histórico. Na V parte da política, é debatida especificamente a quem se destina essa educação e qual a sua proposta dentro do contexto educacional. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos traz que:

[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (MEC, 2008).

Portanto, a Educação Especial não é somente mais vista e aplicada fora do contexto escolar, como um atendimento externo à escola. Ela acontece dentro de sala de aula com o apoio de profissionais especializados que auxiliam na aplicação de ações voltadas às especificidades dos alunos atendidos pela Educação Especial. Quando é citado a Educação Especial, logo também remete a outro termo presente na política analisada, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), referenciado 25 vezes pelo documento. Borges (2020) relata que o Atendimento Educacional Especializado tem a “função de complementar ou suplementar a formação dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino comum, e sua oferta deve ser no contraturno” e que “deveria ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, abrindo precedentes para ele ser desenvolvido em outros espaços”.

No mesmo documento, o AEE é apresentado inicialmente pelo seu contexto histórico, onde, em seus primórdios, atuou como substitutivo ao ensino comum. A Constituição Federal de 1988 marca a

obrigatoriedade de oferta pelo Estado do AEE, sendo preferencialmente disponibilizado na rede regular de ensino. Fica evidente que por muitos anos, e até hoje, o Atendimento Educacional Especializado ainda é considerado como separado do ensino regular e substituto dele, fazendo com que muitos alunos da Educação Especial busquem somente este atendimento para seu desenvolvimento.

A Política Nacional, quando referencia o Atendimento Educacional Especializado que é implementado junto ao ensino regular, define sua função como a de:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. [...] Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (MEC, 2008).

O documento ainda declara o AEE como sendo de oferta obrigatória dos sistemas de ensino, realizando-se no turno contrário às aulas e podendo ser na própria escola ou centros especializados. O profissional que deseja atuar na AEE deve possuir formação específica na área. Por fim, o documento deixa a cargo dos sistemas de ensino a responsabilidade de organizar-se para eliminar qualquer barreira que provoque a exclusão dos alunos, sendo elas arquitetônicas, urbanísticas, na edificação e nos transportes escolares, assim como na comunicação e informação. (MEC, 2008).

## **5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Não é possível dialogar sobre a educação inclusiva observando apenas um de seus pontos, é necessário analisar as diversas faces que a permeiam, desde sua história, seus amparos legais, os teóricos que a

embasam e sua prática. Ao decorrer deste texto, pode-se passar por diversas destas faces e compreender como o que está no papel reflete nas escolas. É necessário que aconteça o debate sobre a inclusão não somente no campo teórico, mas também associá-la às vivências enquanto educadores e educadoras.

Finaliza-se com a compreensão da importância da trajetória percorrida pelas pessoas com deficiência para alcançar seus direitos e como deve-se continuar lutando para que eles sejam assegurados e cumpridos cotidianamente. Esses direitos também se fazem presentes no ambiente escolar, ao qual foi o principal ambiente de análise ao refletir sobre as políticas brasileiras que regem a Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento de análise para as reflexões aqui trazidas, mostrou-se ser uma política voltada principalmente para o Atendimento Educacional Especializado. O documento ressaltou a importância deste atendimento acontecer dentro do ensino regular, mas deixou claro que o mesmo pode ocorrer em Instituições Especializadas também. No papel, a educação deve ocorrer de forma digna e inclusiva, onde os espaços e conteúdos devem ser adaptados para cada aluno, onde a escola se estrutura para atender seus discentes, proporcionando a eles oportunidade de desenvolverem-se tanto em sala de aula como na sala de AEE. Mas, quando voltamos a atenção para a realidade nas escolas, podemos perceber, de forma obviamente oculta pela racionalidade neoliberal, práticas segregacionistas.

Ao abrir margem em suas leis para a privatização ou segregação da educação dos alunos público-alvo da educação especial, o governo e escolas adotam o comportamento neoliberal e agem sobre a falsa ideia de inclusão. Esse ideal neoliberal fez-se presente recentemente em uma fala do Ministro da Educação, quando em entrevista a uma emissora de televisão, relatou a seguinte fala:

No passado, primeiro, não se falava em atenção ao deficiente. Simples assim. Eles fiquem aí e nós vamos viver a nossa vida aqui. Aí depois esse foi um programa que caiu para um outro extremo, o inclusivismo. O que é o inclusivismo? A criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia. Ela atrapalhava, entre aspas, essa palavra falo com muito cuidado, ela atrapalhava o aprendizado dos

outros porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para dar a ela atenção especial. E assim foi. Eu ouvi a pretensão dessa secretária e faço alguma coisa diferente para a escola pública. Eu monto sala com recursos e deixo a opção de matrícula da criança com deficiência à família e aos pais. Tiro do governo e deixo com os pais. (RIBEIRO, 2021).

Esta fala demonstra a inadimplência do governo com o direito à educação de todos. Muitas escolas não possuem os recursos financeiros e materiais para dar suporte à educação dessas crianças. A sala de Atendimento Educacional Especializado não se faz presente em todas as escolas, e quando se faz, muitas vezes não possui um profissional preparado e destinado para atender neste espaço. Laval (2019) deixa evidente a intenção por trás das atitudes do governo de negligência com a educação ao relatar em seus escritos que:

A escassez de recursos, a falta de docentes, a superlotação das classes, embora revelem uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos, também se devem a uma velha tradição das elites econômicas e políticas, que, quando se trata da educação das crianças das classes populares, são generosas nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros. (LAVAl, 2019).

Nas leis e documentos normativos, a educação inclusiva acontece, mas nas escolas a realidade é divergente. Um dos dados trazidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 6) deixa evidente o crescimento da procura de pessoas com deficiência pelas salas de aula comum, mas em contrapartida, as matrículas em Escolas Especializadas e Classes Especiais ainda são superiores.

Este estudo aponta que os ideais neoliberais agem nos documentos normativos brasileiros como escapes para que os governantes realizem práticas excludentes, por meio da negligência com os recursos financeiros e o assistencialismo aos educandos inclusos. Houve grandes avanços na educação inclusiva, mas ainda é necessário ter consciência de que a prática hoje presente em muitas escolas reforça a sociedade capitalista e segregacionista na qual vivemos.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Giovani Ferreira. *Neoliberalismo e formulações pedagógicas recentes: o ideário inclusivista em educação*. *Perspectiva*, v. 39, n. 1, p. 1-17, 2021.
- BORGES, Carline Santos. *Atendimento Educacional Especializado na Escola Comum como Ação Pedagógica Favorecedora da Educação Inclusiva*. Curitiba: Editora Appris, 2021.
- BRASIL. Constituição Federal, 1988.
- BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, Seção 1E, 14 set. 2001.
- BRASIL. *Secretaria de Educação Especial*. MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159>> Acesso em: 22 de novembro de 2021.
- FONSECA, Neide da. *A crise de 2008 e as políticas econômicas no Brasil*. Três Rios: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto de Três Rios, 2013.
- KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. *Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa*. CIAIQ2015, v. 2, 2015.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar*. Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, v. 25, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. *Revista brasileira de educação*, v. 11, p. 387-405, 2006.

- MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?*. Cadernos de saúde pública, v. 9, p. 237-248, 1993.
- RIBEIRO, Milton. Opinião que valoriza a informação. [Entrevista concedida a] Marina Machado. TV Brasil. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY>> Acesso em: 14 de janeiro de 2022.

## A REPRESENTAÇÃO DE HELENA DE TROIA NA PINTURA: OLHARES SOBRE O FEMININO NA ARTE

*Leticia Schneider Ferreira*

### O CASO DE HELENA DE TROIA: RAPTO OU FUGA?

Helena de Troia é uma figura icônica para pensarmos sobre o feminino: a mais bela entre as mortais estabelece o imaginário sobre o ideal de beleza e associa a estética à essência do ser mulher. Ao mesmo tempo em que constitui uma perspectiva da fragilidade feminina, permite o crescimento da discussão sobre uma suposta natureza traiçoeira da mulher que, mais preocupada com seus intentos egoístas, não hesita em criar uma situação que devora uma geração de heróis inigualável. Helena é uma personagem extremamente controversa, uma vez que há diferentes versões sobre sua história; contudo, todas as narrativas possibilitam que um olhar diferente sobre o feminino seja construído, revelando, em grande medida, de que modo uma determinada sociedade observa as potencialidades e os temores que envolvem a feminilidade.

As concepções de gênero de cada sociedade variam ao longo do tempo; todavia, é possível referir que os discursos que se atém a refletir sobre as mulheres apresenta uma hierarquia entre feminino e masculino, sendo os princípios relativos à honra, à coragem e à inteligência astuciosa os aspectos de maior valorização e a expectativa é que sejam homens a vivenciá-los. A perspectiva de gênero está relacionada a existência de diferenças de poder que são atribuídos a esfera do masculino e do feminino, ideário que sustenta a construção de discursos que reforçam tais diferenças ao ponto de naturalizá-las. Assim, estes dispositivos

prejudicam as mulheres na medida em que afastam estas do espaço público e de funções decisórias, procurando manter o feminino em um espaço de confinamento e silenciamento.

(...) gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso saber sobre o corpo e este saber não é "puro", não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos. (SCOTT, 1994, p. 13).

É preciso ressaltar que as prescrições sobre o feminino nos discursos da Antiguidade são realizadas por homens, e que possivelmente se são realizados é por que constantemente há resistência. Helena, que aparece pela primeira vez no poema épico *Ilíada* do suposto aedo Homero, é uma personagem que em grande medida concentra uma série de estereótipos sobre o feminino, como a beleza, uma suposta fragilidade, entre outros aspectos, mas que simultaneamente rompe com tais questões, pois é uma mulher que fala publicamente: é Helena quem é chamada para nomear os principais personagens da trama, apontando suas características e alertando os troianos para os perigos que enfrentam. Helena é perdoada por Príamo, rei de Troia, que não a culpa pela situação calamitosa vivida por seu povo, que há dez anos batalha contra os gregos que desejam recuperar a rainha espartana e vingar a ofensa infligida por Páris quando hóspede em Esparta.

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. Disse-lhe Helena, a divina mulher, em resposta, o seguinte: “Sinto por tí, caro sogro, respeito e vergonha

a um só tempo. Bem melhor fora se a Morte terrível me houvesse levado antes de haver consentido em seguir o teu filho, deixando o lar e o esposo, minha única filha e as gentis companheiras?". (HOMERO, 2003, p. 108).

O conhecimento de Helena em relação aos guerreiros aqueus é valorizado, ela tem o que narrar e sua palavra é valorizada, demonstrando a importância da personagem na trama. A passagem selecionada demonstra que o rei troiano evidencia a opinião de que Helena não teria culpa pelo conflito, pois o que poderia uma mulher contra os desejos divinos? Esta mesma questão é levantada pelo filósofo sofista Górgias na obra *Elogio de Helena*, na qual procura demonstrar toda sua habilidade argumentativa na tentativa de retirar a culpa da esposa de Menelau em relação à Guerra de Troia. O autor apresenta um olhar sobre o feminino que sucumbe seja ao poder dos deuses, seja mesmo à violência masculina ou ao seu poder argumentativo. Em relação aos escritos de Górgias, Dinucci explicita que

No Elogio de Helena, Górgias, buscando isentar a mítica personagem Helena de Tróia da acusação de ter abandonado o marido, apresenta sua célebre doutrina acerca do poder do discurso poético sobre a alma humana, mostrando que as palavras têm o poder de amedrontar, apaixonar, enganar e conduzir os seres humanos. As palavras possuem, para Górgias, o poder de retirar dos homens a autonomia, pois os homens vivem em meio às trevas da ignorância, nada tendo ao seu dispor, na maioria dos casos, senão vãs opiniões fundadas no ouvir dizer. O discurso mítico-poético, então, vem arrebatá-los aqueles que têm como guia tão frágeis diretrizes, implantando neles outras opiniões. (DINUCCI, 2009, p. 202).

A Helena homérica permite a compreensão de que a personagem teria seguido de bom grado para Ílion, decisão da qual se mostra arrependida, seja devido aos sofrimentos que causava em terras dárdanas, seja pelo abandono do esposo e da filha pequena. No entanto, é possível referir que Helena teria seguido Páris devido a encantos de Afrodite, a qual tinha por interesse cumprir sua promessa ao príncipe quando foi escolhida por ele a mais bela das deusas. Afrodite, que assumiu o

compromisso de entregar a Páris a mulher mais bela do mundo, ou seja, Helena, teria então submetido a rainha espartana a um feitiço o qual estimulava o sentimento de paixão da jovem por Páris. Passada uma década, Helena sente-se arrependida, e inclusive dedica palavras agressivas à deusa, mostrando uma audácia pouco associada ao âmbito do feminino.

Falsa, por que procurar iludir-me com tantos embustes? Naturalmente com o fim de poderes mais longe levar-me à bem construída cidade da Frígia ou da Meônia formosa, onde dileto mortal, destituído de senso, escolheste. Por isso mesmo que o herói Menelau derrotou um combate ao divo Páris, e quer para a casa fatal conduzir-me, vieste até aqui meditando iludir-me com novas insídias? (HOMERO, 2003, p.115).

A deusa reage com violência e Helena precisa calar-se e obedecer, mas é possível inferir que a personagem sente-se ludibriada, que sua fuga para Troia não teria sido de livre vontade. O rapto ou a traição de Helena é um ponto de querela ao longo da Antiguidade e repercute até os dias atuais, pois constantemente cria-se uma diversidade de olhares sobre Helena: ora ela é o modelo de esposa traiçoeira, na qual não deve se confiar ou de mãe negligente, que desconsidera a filha, ora ela é apenas uma mulher que foi coagida a partir para uma terra distante de seu lar. Logicamente, é preciso atentar para o fato de que as relações pessoais no período em que foram redigidas as epopeias homéricas diferem dos dias atuais, e os olhares sobre o casamento ou sobre maternidade não são os mesmos da atualidade. Contudo, as atitudes de Helena passam a ser ressignificados ao longo do tempo, em diferentes culturas, de acordo com as mensagens que se deseja passar e com a versão sobre a narrativa que chega até os diferentes autores. Porém, ponto pacífico entre todos é a beleza incomparável de Helena, sua capacidade de desorganizar a mente dos homens e inclusive destruir uma civilização inteira. Ao se referir a Helena, Nóbilos refere que

Sua presença é luxuriante, erótica, intoxicante e por isso é tão labiríntica a construção dessa personagem. É temida, pois enquanto exerce um tamanho fascínio, domina. No mito de Helena, apesar de toda a expressão

de violência e coerção, temos uma figura excepcional entre o imortal e o mortal, que presentifica a força de Afrodite entre os homens e, portanto, entre seus reinos, definindo políticas ao mesmo em que os enlouquece sexualmente. (NOBILOS, 2016, p. 255).

Helena é uma semideusa, filha de Zeus e da belíssima mortal Leda, seduzida por meio de uma artimanha do senhor do Olimpo, o qual se transmutou em cisne para obter os favores da esposa de Tíndaro, então soberano de Esparta. Desejada pelos principais heróis de seu tempo, ainda muito jovem Helena teria sido sequestrada pela primeira vez por Teseu, o vencedor do Minotauro, sendo resgatada posteriormente por seus irmãos, os Dióscuros. A beleza de Helena, a loura, a cacheada, possibilitou que a personagem rompesse também com costumes estabelecidos naquele período, como a escolha do futuro esposo ser uma atribuição da figura paterna. Sob a sugestão de Odisseu, Tíndaro permitiu que a própria Helena selecionasse seu noivo entre tantos pretendentes que se apresentaram, observando um acordo entre todos, que respeitariam a decisão da jovem e realizariam um pacto de proteger este enlace matrimonial. A filha de Zeus opta por Menelau, irmão do principal líder aqueu, Agamêmnon, rei de Micenas, que irá desposar sua irmã, Clitemnestra.

Assim, os discursos sobre o rapto ou fuga de Helena se perpetuam, até mesmo por que o sequestro de mulheres não é algo visto como algo excêntrico. Para alguns autores, Helena teria sido, então, levada à força e que o contato entre os gregos e as civilizações da região de Troia e do oriente se estabeleceriam por meio de constantes raptos de mulheres: Heródoto relembra o caso de Medeia, arrebatada da Cólquida por Jasão, que poderia ter inspirado Páris. O autor refere tal questão, explicitando que

Dizem ainda os Persas que, na geração seguinte, Páris, filho de Príamo, tendo ouvido falar no caso, quis também raptar e possuir uma mulher grega, persuadido de que, se outros não foram punidos, não o seria também. Raptou, então, Helena; mas os gregos resolveram, antes de qualquer outra iniciativa, enviar embaixadores para exigir a devolução de Helena e pedir satisfações. (HERÓDOTO, 2001, p. 45).

O rapto ou a fuga de Helena auxiliam a moldar esta personagem, que, ao fim do conflito, consegue retomar seu casamento e encontramos a personagem feliz ao lado do esposo, senhora de seu lar no Canto IV da Odisseia, momento em que Telêmaco, filho do astucioso herói Odisseu, busca por notícias de seu pai. Assim, Helena sobrevive à Guerra de Troia e não é condenada a morte por seu adultério, seja por convencer seu esposo de que fora sequestrada, seja por conseguir seduzi-lo novamente por sua beleza sem igual.

O rapto de Helena também foi tema abordado em algumas obras de Eurípedes, como *As Troianas* e *Helena*. Na primeira obra de natureza dramaturgica, o momento escolhido pelo autor para refletir sobre o conflito é a derrota dos Troianos, momento em que as mulheres, personagens centrais da trama, mostram toda sua humilhação e sofrimento, sendo a protagonista, Hécuba, aquela que não apenas perde seu reino, mas seu marido e filhos, os quais ou estão mortos ou, no caso das mulheres, serão escravizadas. A rainha troiana mostra grande capacidade retórica e tenta convencer o herói Menelau a matar Helena, a quem culpa por todas as desgraças que vivem os habitantes de Ílion. Helena logo aparece na cena em todo o seu esplendor, ricamente vestida, em belo peplo e sandálias, contrastando com os andrajos com os quais se vestiam as mulheres troianas. Apesar do discurso feroz de Hécuba, que apresenta Helena por meio de um olhar negativo, como fútil, traiçoeira e egoísta, a semideusa defende sua posição, explicitando que teria sido levada à força por Páris e não poderia ser responsabilizada. A personagem expõe que

Talvez não queiras aceitar minhas razões sem meditar se elas são boas ou são más apenas porque vês em mim uma inimiga. Adivinhando, todavia, quais seriam teus argumentos se comigo debatesses, vou contrapor minhas acusações às tuas. (...) Com que direito, esposo meu, com que justiça queres tirar-me a vida se meu casamento me foi imposto fatalmente pelo céu e a ele devo em vez de prêmios e vitórias a escravidão cruel? Se queres sobrepor-te aos deuses, tua pretensão é temerária. (EURÍPEDES, 2012, p. 215-216).

A questão do rapto ou fuga de Helena é um ponto importante para refletirmos sobre o feminino e a leitura que este episódio recebeu ao longo do tempo. A relevância deste momento que desencadeia um conflito que, mesmo não comprovada sua ocorrência histórica, povoa o imaginário ocidental pode ser traduzida nas diversas obras artísticas que se dedicaram a retratar o rapto ou a fuga de Helena. Deste modo, o presente artigo passará a analisar a imagem de Helena em duas obras do período Barroco: O rapto de Helena (1580) de Jacopo Tintoretto e a obra homônima (1680-83) de Luca Giordano.

## **OLHARES DA ARTE SOBRE HELENA**

A guerra de Troia inspirou uma série de obras artísticas ao longo do tempo e Helena é uma personagem contemplada por vários artistas em diferentes locais. A arte é uma forma de expressão na qual o artista apresenta uma determinada interpretação sobre um evento, estabelecendo um diálogo com o receptor da imagem, que pode se apropriar dela e organizar sua própria interpretação. Huberman reflete sobre o impacto da imagem, que captura o olhar em um espaço na qual o olhar “arde”. O autor explicita que

(...) a imagem é outra coisa que um simples corte praticado no mundo dos aspectos visíveis. É uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares - fatalmente anacrônico, heterogêneos entre eles - que não pode, como arte da memória, não pode aglutinar. É cinza mesclada de vários braseiros, mais ou menos ardentes. (HUBERMAN, 2012, p. 216).

Assim, as representações referentes a Helena contam uma história, apresentam uma versão sobre a personagem, em relação a seu sequestro ou fuga. Assim, a primeira obra a ser analisada é o “Rapto de Helena” de Jacopo Tintoretto (1518-1594), pintor veneziano considerado um dos precursores do período barroco. Este artista, chamado por muitos de Il Furioso pela abordagem dramática das cenas em seus quadros, foi um exímio pintor e demonstrou técnica apurada no uso da luz para destacar personagens e passagens presentes em suas telas. A obra em análise se

encontra no Museu do Prado, Espanha, e mostra, de modo habilidoso, o momento em que Helena é sequestrada e levada a força para Troia: assim, na interpretação do pintor, a rainha espartana é levada sob coação pelos exércitos de Ílion.



O Rapto de Helena (1580). Tintoretto. Óleo sobre Tela. 1,86 cm X 3,07 cm.  
Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tintoretto\\_Rape\\_of\\_Helen.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tintoretto_Rape_of_Helen.jpg)

A cena demonstra elementos de confusão, devido à batalha que está ocorrendo e o observador não consegue discernir todos os elementos com detalhamento: o pintor evoca o momento em que Helena está sendo levada com brutalidade, por soldados que se vestem com cores fortes, em vermelho e azul. Eles utilizam um vestuário que lembra a indumentária muçulmana, o que pode refletir as constantes escaramuças entre venezianos e povos islâmicos, sendo Helena uma alegoria da própria cidade de Veneza. No cenário conflituoso, a rainha espartana já se encontra na embarcação dos captores, enquanto a batalha ocorre em terra e alguns soldados estão na água, em uma tentativa frustrada de reaver sua soberana. Ao fundo, o pintor utilizou cores mais claras, entre o branco e cinzento, o qual permite que as imagens possam se amalgamar, causando uma sensação de movimento.

Helena se encontra em primeiro plano na tela, parece desequilibrada, caindo ou desmaiando, e é possível observar o cuidado do pintor em representar o vestuário delicado, com suas dobras e

transparências. O vestido, de um tom violeta, demonstra um tecido refinado, que envolve o corpo de Helena e mostram seu status social. Helena tem uma beleza delicada, a pele muito alva e um de seus seios está exposto dado o desequilíbrio da rainha. Ornada de joias que demonstram a camada social a que pertence, Helena tem os olhos lacrimosos, parecendo subjugada e sem esperanças.



O Rapto de Helena. (1680-1683). Luca Giordano. Óleo sobre tela. 1,39 cm X 2,49 cm.  
Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Giordano-Enl%C3%A8vement-H%C3%A9l%C3%A8ne-Caen.jpg>

A próxima pintura a ser analisada é O Rapto de Helena, de Luca Giordano, pintor napolitano muito profícuo que viveu entre 1634 e 1705. A pintura apresenta um cenário em que o céu está bastante escurecido, como se anunciasse uma tempestade, a qual se traduziria posteriormente na tragédia de Troia. É possível perceber, à esquerda do observador, imagens que parecem muralhas, e, mais abaixo, traços imprecisos que remetem a uma batalha e corpos no chão. A interpretação do pintor, assim como a de Tintoretto, é a de um sequestro violento, no qual a população procura resistir ao assalto dos troianos que levam à força sua rainha. A representação permite a sensação de movimento e da tensão do momento do rapto, em que soldados, em primeiro plano, carregam Helena para a embarcação.

Assim, no primeiro plano da imagem, é possível observar os soldados de Ílion, os quais estão concentrados em suas tarefas seja conduzir sua navegação seja em capturar a rainha, enquanto um dos guerreiros tem a espada ameaçadoramente erguida, protegendo a ação. A luz recai de modo esmaecido sobre os homens, destacando a figura feminina, que concentra o olhar o espectador: a pele branca de Helena resplandece na imagem, bem como seu longo cabelo louro e cacheado que parece iluminar a cena. Helena tem uma expressão tensa, seu braço está em uma posição não natural como se procurasse lutar contra seus captores. Enquanto um soldado envolve sua cintura, outro sustenta a perna da rainha, demonstrando a necessidade de mais de um guerreiro para se contrapor a sua resistência. Helena veste um manto azulado, cor bastante valorizada no período em que a pintura foi realizada, enquanto suas costas estão nuas, devido à ação que de algum modo removeu o fino tecido que cobria a parte superior de seu corpo. Assim, pela posição em que se encontra o corpo de Helena e o movimento feito pela personagem é possível entrever um de seus seios, reforçando um elemento que está presente também na obra anteriormente avaliada, demonstrando que este é considerado um órgão que despertaria o desejo e se destacaria como fonte de beleza. Assim, mais uma vez é possível observar que o autor reproduz a narrativa do rapto de Helena, a qual teria sido forçada a deixar Troia, corroborando versões que isentavam a rainha espartana da culpa pelo conflito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Helena de Troia é uma personagem que catalisa muitos aspectos que são associados ao feminino, como a beleza física, a fragilidade, mas também é descrita ao longo do tempo como adúltera, ardilosa e traiçoeira. Figura controversa, Helena mobilizou discursos a seu favor, sendo inclusive adorada como divindade em períodos da Antiguidade, mas também foi utilizada como um exemplo negativo de esposa e mãe. Estes olhares divergentes sobre Helena aparecem em diversas expressões artísticas, e muitos foram os pintores e pintoras que se valeram desta personagem para abordar temáticas diferentes.

A dúvida sobre o rapto ou fuga de Helena não é passível de esclarecimento, uma vez que há diferentes versões sobre o episódio, mas

seja qual for a opção do autor ou artista que retrata essa passagem da famosa narrativa, um olhar sobre o feminino é revelado. Deste modo, elementos de gênero estão presentes nestas obras, como o cuidado com a representação da beleza da personagem e sua fragilidade. As obras pictóricas selecionadas neste capítulo apresentam uma Helena que foi violentamente forçada a romper seus laços matrimoniais e com a terra natal, sendo levada por um exército após muita resistência, sua e de seu povo. Assim, por meio da leitura desses artistas podemos verificar um feminino que se evidencia no destaque de elementos do físico, com a revelação de parcelas do corpo desnudado de Helena, ambas apresentando um seio, reforçando a alvura da rainha espartana e os longos cachos loiros de seu cabelo. Há um cuidado na composição da personagem, vestida com ricos tecidos, remetendo a uma situação de luxo vivido pela esposa de Menelau. Tintoretto e Giordano, exímios pintores de movimentos artísticos como o maneirismo e o barroco, demonstram um olhar sobre a feminilidade como algo frágil, submetido à violência masculina e perpetuam o interesse e a possibilidade de diferentes interpretações sobre o rapto de Helena e sua beleza excessiva.

## REFERÊNCIAS

- DINUCCI, Aldo. Apresentação e Tradução do Elogio de Helena de Górgias de Leontinos. *Revista Étbica*, Rio de Janeiro, v.16, n.2, p. 201-212, 2009.
- EURÍPEDES. *As Troianas*. Tradução do Grego e apresentação: Mário da Gama Kury. 7ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editora. 2012.
- EURÍPEDES. *Helena*. Versão do grego, introdução e notas: José Ribeiro Ferreira. Porto Alegre: Movimento, Instituto de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2009.
- GÓRGIAS. *Elogio de Helena*. Tradução de Aldo Dinucci. São Paulo: Oficina do Livro, 2017.
- HERÓDOTO. *História*. Tradução de J. Brito Broca. 2ªed. São Paulo: Ediouro, 2001.
- HOMERO. *Ilíada*. Tradução dos versos de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- NOBILOS, Paulina. Helena a sedução enquanto método e o corpo como instrumento. In: BORGES, Maria de Lourdes; TIBURI, Márcia.

*Filosofia: Machismos e Feminismos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

SCOTT, Joan Wallack. Prefácio a Gender and Politics of History, *Cadernos Pagu*, n. 3, p. 11-27, 1994.

## TALES DE MILETO

*Franco Nero Antunes Soares*

Não há como começar a estudar filosofia sem conhecer Tales de Mileto. O suposto pioneirismo desse cidadão da Grécia Antiga é a razão pela qual normalmente se faz referência a ele quando se precisa explicar o que é a filosofia e como ela surgiu. Tales é considerado pela tradição ocidental o precursor da atitude intelectual que ainda hoje chamamos filosofar. Assim, quando começamos a estudar tal matéria, geralmente ouvimos falar desse intrigante personagem histórico. Neste texto, vamos tentar compreender quem foi Tales de Mileto, por que ele é considerado o primeiro filósofo e o que há de propriamente filosófico em seu pensamento.

### QUEM FOI TALES DE MILETO?

Aprender algo sobre Tales é uma tarefa que exige cautela. Tudo que afirmamos sobre o que ele fez ou pensava deriva-se de testemunhos questionáveis e nem sempre insuspeitos. Não há textos de sua autoria que tenham chegado até nós, e, mesmo no mundo antigo, não havia consenso sobre ele ter escrito algo. Essa incerteza sobre suas realizações exige que sejamos críticos em relação ao que é dito sobre ele, mas, felizmente, não é o bastante para transformá-lo em um personagem imaginário, como Édipo ou Medeia. Relatos sobre a vida e as ideias de Tales são geralmente extraídos de textos dos filósofos Platão e Aristóteles e dos historiadores Heródoto e Diógenes Laércio.

Tales (624-548 a.C.) foi um cidadão grego que viveu a maior parte de sua vida na cidade de Mileto. No mundo antigo, Mileto fez parte da Jônia, uma região litorânea ao sudoeste da Anatólia, ou Ásia Menor, na entrada do mar Egeu. A Jônia recebeu tal denominação por ter sido colonizada pelos jônios, um dos quatro principais grupos étnicos da antiga civilização grega. Durante o período micênico, entre os séculos XVI e XI a.C., a Grécia continental era habitada por jônios, aqueus e eólios. Os jônios migraram para as ilhas ao sul do Egeu e para o litoral da Anatólia a partir da invasão do continente pelas tribos dóricas, provavelmente entre XII e XI a.C. Este movimento migratório deu origem a uma série de colônias gregas, como Mileto. A antiga cidade de Tales é hoje um sítio arqueológico a 2 km do vilarejo de Balat e a 22 km da cidade litorânea de Didim, na atual Turquia.

A localização litorânea de Mileto foi um dos fatores que a transformou em importante entreposto comercial no Mediterrâneo antigo. No século VI a.C., a cidade recebia continuamente mercadores de lugares como o Egito, a Babilônia, a Fenícia e a Lídia. A mistura entre comércio intenso e diferentes culturas fez da antiga Mileto uma cidade rica e cosmopolita. Essas características permitiram que cidadãos da elite milesiana, como Tales, tivessem acesso a diversas culturas, recursos e tempo disponível para se dedicarem a viagens, à reflexão e ao estudo.

Como era habitual aos homens de sua classe social, Tales ocupou-se com questões administrativas e políticas durante boa parte de sua vida. Em algum momento, porém, conta-se que sua curiosidade o impulsionou a uma viagem pelo Egito, na qual aprofundou seus conhecimentos em geometria e astronomia. Após retornar a Mileto, ele teria deixado de se preocupar com sua riqueza material e dedicado-se a estudar e a refletir sobre a natureza e à matemática.

Tales foi reconhecido como um dos grandes sábios de seu tempo. Seu nome está presente, por exemplo, em todas as listas dos “Sete grandes sábios” da Grécia, inclusive naquela apresentada por Platão em seu diálogo *Protágoras* – essas listas eram, no século VI a.C., um modo informal da cultura grega se referir a homens considerados modelos de sabedoria, principalmente políticos. Em geral, para os gregos, uma pessoa sábia era alguém que tinha se empenhado em desenvolver uma habilidade em alguma arte prática, seja a arte de fazer pães, a metalurgia ou a arquitetura. Tales, por exemplo, era considerado sábio por suas

habilidades em política, astronomia e matemática. Ele teria desviado o curso de um rio, descoberto ou demonstrado teoremas matemáticos e previsto alguns fenômenos astronômicos e naturais, como um eclipse e uma colheita abundante de azeitonas. Tales de Mileto foi, portanto, um cidadão grego antigo que em certo momento dedicou parte de sua vida ao pensamento e à reflexão.

## POR QUE TALES É CONSIDERADO O PRIMEIRO FILÓSOFO?

Tales de Mileto foi considerado sábio por seus contemporâneos, porém nunca afirmou ser um filósofo. Segundo o historiador Diógenes Laércio, esse adjetivo parece ter sido utilizado publicamente pela primeira vez somente alguns anos após a morte de Tales, quando Pitágoras tentou explicar por que recusava o título de sábio. Pitágoras negava ser um *sophós*, isto é, um sábio ou detentor de um saber, mas dizia ser alguém que estava em busca do saber: um *philosophós*.

Pitágoras é hoje mais conhecido como matemático do que como filósofo, talvez em função da popularidade do teorema sobre as relações entre os lados de um triângulo retângulo, o famoso *teorema de Pitágoras*. No mundo antigo, a matemática foi por muito tempo transmitida de geração em geração sem que se atribuísse a indivíduos particulares a criação de certos cálculos, proporções ou figuras geométricas. Entretanto, várias descobertas matemáticas foram historicamente atribuídas à escola pitagórica, fundada no final do século VI a.C., por Pitágoras, em Crotona, uma cidade na região da antiga Magna Grécia, atualmente localizada no extremo sul da Itália. Tais descobertas da escola pitagórica parecer revelar de fato um ambiente de intenso estudo e de *busca pela sabedoria*.

Quanto do pensamento e das atitudes de Pitágoras pode ter sido influenciado pelas posições do pensador milesiano é algo que ainda se está por determinar. Entretanto, o fato de Tales ser o primeiro indivíduo a quem a tradição ocidental geralmente atribui o título de *matemático* – em função de suas descobertas matemáticas específicas, como a demonstração de teoremas geométricos – parece ser um forte indício tanto das ligações intelectuais entre os dois pensadores jônicos quanto do reconhecimento público das habilidades intelectuais de Tales. Além disso, Pitágoras foi um cidadão de Samos, uma colônia grega fundada

pelos imigrantes jônios na ilha de Samos. A cidade de Samos fica ao norte de Mileto, a uma distância de aproximadamente 100 km. A vizinhança entre essas duas cidades torna muito provável que Pitágoras tenha sido alcançado pela novidade do pensamento de Tales sobre a natureza e a matemática.

A influência intelectual de Tales sobre Pitágoras, mesmo que indireta, pode ter sido decisiva para que este último tenha rejeitado o título de sábio. Pitágoras poderia ter considerado a si mesmo como um herdeiro de Tales, no sentido de que as explicações míticas sobre a realidade deveriam ser abandonadas em favor de uma postura crítica e antidogmática em relação à tradição. Dessa forma, o velho sábio dono de um saber estanque e inquestionável deveria ser substituído pelo filósofo: aquele que ama a busca pelo conhecimento.

Apesar das possíveis relações entre ambos, não temos relatos de que Pitágoras tenha feito referência a Tales como o precursor do tipo de atitude intelectual a qual ele dizia ser um representante. O reconhecimento do pioneirismo de Tales como *filósofo* é algo que devemos a Aristóteles. No primeiro livro de sua obra *Metafísica*, Aristóteles apresenta o que considera serem as opiniões de seus antepassados gregos sobre *as causas fundamentais daquilo que existe*. Ele reconhece ter havido gregos antes de Tales, como Homero e Hesíodo, por exemplo, que falavam sobre as causas primeiras do universo; porém, para Aristóteles, filósofos eram propriamente aqueles cujas explicações para as causas primeiras não recorriam a seres mitológicos – isto é, cujos discursos não apelavam a divindades.

Ainda que nos diga muito sobre a essência do fazer filosófico entre os gregos antigos, a dedicação ao exame das causas mais gerais do universo ainda é uma resposta imprecisa para entendermos porque Tales teria sido o primeiro filósofo. Há três razões para isso. Em primeiro lugar, existem indícios de que suas ideias sobre as causas mais gerais do universo teriam sido fortemente influenciadas pelo pensamento de sacerdotes egípcios, inclusive em seu aspecto naturalista – e é mais favorável ao mundo grego atribuir a origem do pensamento filosófico a um grego do que aos egípcios. Além disso, ainda que Tales fosse um grande estrategista político, tivesse se empenhado em estudar e aprender os conhecimentos disponíveis no mundo antigo, ou feito descobertas astronômicas e matemáticas com profundo impacto na vida cotidiana,

tais fatos não seriam suficientes para que fosse reconhecido como o primeiro em um tipo de habilidade específica – as evidências históricas também indicam que ele não foi um filósofo, um matemático ou um cientista comparável com Platão, Euclides ou Arquimedes, por exemplo. Por fim, tendo em vista a grandeza da influência posterior da filosofia grega no mundo ocidental antigo, o título de primeiro filósofo parece exigir o desenvolvimento de tarefas intelectuais até então inéditas naquela cultura.

Mesmo que não tenhamos registros de textos de sua autoria, há um consenso na tradição da filosofia ocidental de que a originalidade de Tales está em ser o primeiro indivíduo do mundo antigo a defender um tipo de explicação causal sobre a origem do universo diferente do modelo oferecido pelas diversas mitologias cosmogônicas. Nesse caso, sua inovação não estaria em abordar questões sobre a origem, formação e funcionamento do universo, algo que as narrativas míticas também faziam. Seu mérito parece ter sido o *modo* como tratou publicamente dessas questões e, com isso, condicionou o tipo de resposta que seria aceitável segundo um novo ponto de vista.

Se a perspectiva filosófica é inédita porque difere da narrativa mítica, então, gostaria de sugerir que, para podermos compreender porque Tales foi o primeiro filósofo, precisamos entender três questões: (i) no que consiste uma explicação baseada em mitos; (ii) quais elementos de sua explicação sobre a origem do universo funcionam como as causas que substituem os mitos; e, talvez o ponto mais importante, (iii) por que esses elementos foram considerados filosóficos pela tradição ocidental. Apresentarei a seguir observações sobre os dois primeiros tópicos e refletiremos sobre o terceiro na próxima seção.

## NARRATIVAS MÍTICAS E SUAS CAUSAS

Uma das características que diferencia os seres humanos dos outros animais é a aptidão para contar histórias. Hoje sabemos que alguns animais não humanos, como os golfinhos, os elefantes e os chimpanzés, possuem comunicações intraespecíficas extraordinárias. Entretanto, nenhum tipo de linguagem animal se compara à capacidade humana de expressar linguisticamente seus sentimentos, emoções e pensamentos.

Essa capacidade foi desenvolvida durante os milhares de anos que decorreram desde o aparecimento dos primeiros *homo sapiens*.

A pressão pela sobrevivência fez com que nossos ancestrais dirigissem essa aptidão para contar histórias tanto à compreensão e ao controle das causas de eventos naturais quanto à explicação do que poderíamos chamar de as condições da existência humana. A partir do conhecimento científico de que dispomos atualmente, pode-se afirmar que essas primeiras explicações recorriam a seres criados a partir da projeção das intenções e desejos humanos sobre as características da natureza. Chamar esses seres de imaginários é, em parte, afirmar que eles possuem entre suas características propriedades que não observamos diretamente em nossa experiência do mundo natural. Aprendemos que essas histórias com seres imaginários, também chamados de divindades, são narrativas míticas ou, simplesmente, mitologias. Atualmente, uma explicação baseada em mitos é em geral considerada uma narrativa enraizada culturalmente segundo a qual a realidade sofre interferência de divindades com poderes sobre-humanos.

Narrativas míticas são um dos modos mais antigos pelos quais tentamos dar sentido à realidade e compreender as causas de eventos naturais e de nossa existência. Além disso, elas parecem ser inseparáveis do modo como as culturas humanas representam o mundo. A partir dos anos 2.000 a.C., as sociedades do mediterrâneo antigo manifestavam culturas extremamente ricas e complexas. A sedentarização e o uso do fogo para fundir metais foram elementos essenciais para que surgissem técnicas cada vez mais eficientes no controle da natureza. Nessa época, especialmente no Egito e nas civilizações da Mesopotâmia, houve um grande avanço em relação aos conhecimentos práticos de agricultura, pastoreio, engenharia, metalurgia, matemática e astronomia. Junto a esses avanços técnicos, havia diversas histórias tradicionais para explicar, por exemplo, a criação e as características do universo, do mar, do céu e da terra, dos homens, mulheres, animais e plantas. Essas histórias também falavam sobre a origem das estações do ano, de fenômenos meteorológicos, de valores morais e das hierarquias sociais.

Uma peculiaridade dessas histórias tradicionais é que elas recorriam à intervenção de seres divinos. Tais seres eram considerados divinos porque, geralmente, eram concebidos como eternos, imortais e dotados de poderes muito superiores às capacidades humanas e animais,

ainda que imperfeitos em algum aspecto. Os gregos antigos chamavam essas histórias tradicionais que contavam a si mesmos de *mythos*.

As narrativas míticas foram a forma pela qual diversas civilizações tentaram introduzir certa ordem e segurança em uma realidade que se apresentava aos humanos como cruel, mortal e transitória. Mesmo que, a partir de certa perspectiva, as divindades míticas sejam concebidas como sobrenaturais, precisamos reconhecer que elas, do ponto de vista daqueles que nelas acreditam, são compreendidas como seres que participam da mesma realidade que os seres mortais. As divindades do mundo antigo, por exemplo, nas tradições que chegam até Tales, não são a representação de conceitos ou seres abstratos (como poderia ser a divindade expressa no monoteísmo filosófico que fundamenta a religião de Abraão). Elas são indivíduos concretos tais como elementos da natureza, seres antropomórficos, animais, ou mesmo seres híbridos, misturas de diferentes animais, ou a combinação de animais e humanos. Tais seres existem no espaço e no tempo, interagem com os seres humanos e com os demais objetos do céu e da terra. Eles existem desde um passado remoto e se manifestam concretamente no presente. Quando um grego olha para um horizonte pleno de água, ele está vendo o deus *Ókeanós* (*Oceano*); quando ele admira as fortes ondas do Mar Mediterrâneo, ele está vendo os efeitos dos desejos violentos de *Poseidón* (*Poseidon*). As chuvas são de fato, para os gregos antigos, as lágrimas de *Ouranós* (*Urano*).

A íntima conexão que esse tipo de história tem com nossas emoções faz com que as narrativas e personagens míticas ocupem ainda hoje um papel importante nas vidas dos seres humanos. Os mitos continuam a serem apresentados e aceitos como alternativas explicativas ao pensamento científico e, em muitas ocasiões, narrativas míticas são usadas para justificar nossos modelos de ações e nossos valores culturais. Pense, por exemplo, no fascínio que políticos, super-heróis, celebridades e atletas famosos ainda exercem sobre as pessoas – e que é tão bem explorado nas eleições, nas redes sociais e em ações de *marketing* e propaganda. Além disso, pense também na larga difusão de teorias conspiratórias por meio da internet e no tipo de persuasão que líderes espirituais desonestos exercem sobre uma parcela considerável da população mundial. A influência dessas narrativas *imaginárias* depende da ideia de que certas pessoas ou eventos são especiais ou têm poderes

exclusivos e extraordinários que as pessoas comuns não possuem. Em resumo, uma explicação baseada em mitos é um fenômeno cultural que depende da aceitação acrítica da influência de seres extraordinários, divinos ou sobrenaturais nos eventos do cotidiano.

## O PIONEIRISMO FILOSÓFICO DE TALES

Podemos agora nos perguntar o que o pensador milesiano teria oferecido em lugar dos mitos. Se Tales foi o primeiro filósofo, como afirmam Aristóteles e Diógenes Laércio, e se a filosofia difere da mitologia enquanto modo de explicação da realidade, então temos que entender quais os aspectos que supostamente diferenciam esses dois modelos explicativos na Grécia do século VI a.C.

Relatos antigos formaram a tradição a partir da qual afirmamos que a originalidade de Tales se deriva, em grande parte, de ter sido ele o primeiro cidadão grego a recusar publicamente explicações míticas para a origem do universo. Isso quer dizer que, apesar de todas as cosmogonias antigas recorrem a divindades em suas explicações da origem do universo, houve um momento em que alguém parece ter exclamado publicamente: “– Não foram os deuses os criadores de tudo o que existe!”. Segundo a tradição ocidental, esse alguém foi Tales de Mileto.

É difícil atestar a veracidade do pioneirismo de alguém em recusar os deuses como as causas explicativas da realidade, mas é razoável considerarmos que a proeza de Tales teria sido não tanto essa recusa da cosmogonia mítica (pois, isoladamente, ela poderia ter já ter sido feita por alguém com temperamento desconfiado), mas o que ele apresentou como alternativa em termos explicativos.

Defende-se, geralmente, com base principalmente nos escritos de Aristóteles, que Tales recusou as narrativas míticas cosmogônicas sobre a origem do universo ao oferecer em seu lugar a tese de que “a água é o princípio original gerador de todas as coisas”. Acredita-se que é a partir desse ponto de vista inaugurado por Tales que um elemento *natural*, a água (ὕδωρ, ou *hudór*), é oferecido como princípio explicativo da origem de tudo. Em sua explicação sobre a origem do universo, a água é o elemento natural que substitui o apelo a divindades sobrenaturais como Oceano ou Poseidon. Se a água é o princípio gerador de todas as coisas,

e ela é antes um elemento natural do que uma divindade, então não é o caso que todas as coisas tenham sido criadas por seres divinos. É pela água, ou pela umidade, e a partir dela que as coisas devem ser conhecidas e explicadas.

Mesmo que consideremos essas afirmações como expressões do pensamento de Tales, o que geralmente ocorre em livros introdutórios, elas claramente não são suficientes para compreendermos a extensão do impacto das ideias desse cidadão milesiano para a criação do movimento intelectual que nos séculos seguintes foi denominado de filosofia. Para compreendermos o fenômeno histórico de sua influência sobre a posteridade, precisamos especular sobre o que havia de radical presente na substituição de divindades por um elemento natural ou *físico*. Precisamos supor que, ao oferecer a água como princípio explicativo, ele não está somente afastando as divindades da *busca pelo saber*, mas sugerindo um modelo diferente de explicação causal. Tales teria apresentado um modelo explicativo baseado não mais no *mythos*, mas no *logos*.

Aqueles que atribuem a Tales o título de primeiro filósofo consideraram que há em suas reflexões o início da tentativa de oferecer uma explicação *lógica* ou *racional* para o problema da origem do universo. Insisto em dizer que não temos como saber com certeza se esse modelo explicativo foi de fato desenvolvido por Tales. O impacto na tradição é a principal evidência que temos para considerar que essa inovação foi por ele defendida de maneira explícita, ainda que, talvez, desordenadamente. Mesmo assim, na próxima seção, tentarei dar uma resposta sobre como ele poderia ter apresentado um novo modelo explicativo sobre a origem do universo que não recorria às narrativas míticas. Se esse modelo recusa o mito e põe em seu lugar a *razão*, então temos que entender quais as características desse novo critério que, por exemplo, permitiria afirmar que as narrativas míticas sobre os fenômenos da natureza não são *racionais*.

## O QUE HÁ DE FILÓSÓFICO NA EXPLICAÇÃO RACIONAL DE TALES SOBRE O UNIVERSO?

Qualquer tentativa de compreender a suposta originalidade de Tales de Mileto precisa levar em conta a escassez e a imprecisão das informações

disponíveis sobre sua vida e seu pensamento. Do ponto de vista filosófico, por exemplo, além da afirmação sobre a água ser o elemento primordial de todas as coisas, as ideias mais importantes atribuídas a ele – das quais novamente dependemos do relato de Aristóteles – talvez sejam que “todas as coisas estão cheias de deuses” e que “há almas misturadas por todo o universo”. Não temos uma explicação de Tales sobre o significado dessas afirmações e, por isso, até mesmo Aristóteles teve que interpretar o que o filósofo milesiano quis dizer com “água”, “origem”, “deuses” e “almas”.

A escassez de informações sobre Tales faz com que a tese de que suas opiniões sobre a origem do universo tinham a forma de uma *explicação racional* só possa ser sustentada a partir de uma reconstrução de como teria sido essa explicação. Para fazermos essa reconstrução, portanto, precisamos supor que se seu modelo explicativo para a origem do universo tivesse sido o mesmo das explicações míticas, ele não teria ganho a atenção que recebeu dos pensadores gregos que o sucederam. Para ser *racional*, e reconhecida como tal, a defesa de que a água era o princípio original de todas as coisas deve ter trazido consigo novos critérios para *justificar* a veracidade das afirmações que eram apresentadas. Os resultados dessa nova maneira de pensar devem ter sido considerados por alguns de seus contemporâneos consistentes o suficiente para oferecerem uma compreensão alternativa às narrativas míticas. Os desenvolvimentos posteriores da filosofia grega antiga é o que fundamenta a suposição de que essa novidade metodológica de Tales – a explicação racional – consistia em apresentar uma nova articulação de *conceitos* presentes na língua grega a partir de *argumentos*, ou *raciocínios*, baseados na experiência e em princípios *lógicos*.

Desse modo, acredito que, para compreendermos o que havia de inovador, racional ou filosófico nas reflexões de Tales sobre a origem do universo, precisamos ter uma noção do que teriam sido os argumentos pelos quais ele poderia ter apresentado uma defesa das afirmações que a doxografia contemporânea – isto é, a compilação de suas ideias a partir de fontes consideradas confiáveis – nos apresenta como suas.

Uma sugestão do que poderia ter sido essa nova forma de pensar é oferecida na *Metafísica* de Aristóteles. Segundo Aristóteles, Tales teria defendido que a água é “aquilo a partir do qual todas as existências são formadas – da qual elas originalmente vem a existir e na qual elas são

finalmente destruídas – cuja substância persiste enquanto mudam suas qualidades”. Há claramente um sabor aristotélico no trecho citado, e é difícil saber se era isso de fato o que Tales afirmava. Mesmo assim, tal citação sugere que parece ser razoável admitirmos que a cosmogonia do filósofo milesiano poderia depender de um argumento conceitualmente original e complexo.

Tentarei abaixo apresentar uma sugestão do que poderia ter sido o argumento presente na explicação de Tales sobre a origem do universo. A ideia é mostrar como essas ideias poderiam ter sido articuladas *racionalmente*. Para fazê-lo, é preciso que seus pensamentos sejam encadeadas logicamente em uma estrutura na qual – como entendemos desde Aristóteles – conclusões sejam inferidas de premissas. A reconstrução do pensamento do filósofo milesiano que apresentarei nas próximas páginas pode parecer artificial, mas, mesmo assim, acredito que é um modo didaticamente poderoso de ilustrar porque Tales de Mileto é considerado pela tradição ocidental como o primeiro filósofo da Grécia Antiga.

Em geral, costuma-se introduzir a discussão sobre Tales segundo a perspectiva de que julgar a água como o elemento primordial do universo é revolucionário para o pensamento grego antigo por ao menos três razões. A primeira razão seria a consideração da totalidade da realidade como algo que poderia ter sido originada de um *único* elemento. A segunda, a ideia de que esse elemento originário era um algo *natural*, em oposição aos mistérios divinos das narrativas míticas. A terceira razão seria a sugestão de que as explicações sobre os objetos da terra e do céu deveriam restringir-se apenas a *causas naturais*. Em resumo, segundo esse ponto de vista, todas as coisas surgiram de um único princípio, esse princípio é natural e as coisas naturais, e a própria natureza, devem ser explicadas segundo causas naturais. Essas são as razões que ilustrariam o que há de filosófico nas ideias de Tales. Tentarei a seguir apresentar o modo *racional* como essas razões poderiam ter sido exibidas.

## O ELEMENTO ÚNICO PRIMORDIAL

Em primeiro lugar, vamos investigar a ideia do elemento único primordial. Se supuséssemos que a afirmação de que “a água é o princípio gerador de tudo que existe” não foi uma opinião isolada ou palpíte, o que

estou a sugerir, então faz sentido pensar que ela foi o resultado de uma reflexão sistemática. Além disso, é razoável pensarmos que, influenciado pela geometria egípcia e babilônica, Tales poderia ter desenvolvido, em apoio a sua afirmação, um raciocínio lógico que, de certa forma, ilustraria a transposição do movimento inferencial matemático para um argumento em defesa de uma certa cosmogonia filosófica. Nessa nova cosmogonia, um único elemento natural é o fundamento da existência de todas as coisas.

Se levarmos em conta a passagem de Aristóteles mencionada acima, esse suposto argumento poderia ter iniciado da seguinte maneira:

- (1) Há uma ordem na mudança.
- (2) Se não houver algo imutável na mudança, não haverá ordem

Logo,

- (3) Há algo imutável que se conserva na mudança.

A primeira premissa depende da mera experiência sensível. A observação cotidiana nos fornece a evidência de que há certo ordenamento no fluxo dos eventos. Não se pode prever quando choverá, mas, toda vez que chove, pode ser observado que a vegetação cresce. Não se pode prever quando haverá nuvens, mas as estrelas estão sempre nas mesmas posições, dia após dia, noite após noite. Não se pode prever quando haverá frio ou calor intenso, mas existem estações climáticas que se repetem ciclicamente.

A segunda premissa é filosófica. Ela é filosófica porque associa teoricamente os conceitos de ordem e imutabilidade. Essa premissa deve ter surgido da reflexão de que a ordem manifesta na observação precisa de um fundamento estável que a explique. Em outras palavras, se não houvesse algo perene ou imutável, não observaríamos qualquer registro ordenado na realidade. Da união dessas duas premissas surge a necessidade de um princípio imutável: a conclusão (3).

Para chegar à ideia do elemento único primordial a partir de (3), Tales teria que ter adicionado os seguintes passos:

- (4) Algo imutável deve ser único.

Logo,

**(5)** Há um único elemento que explica a ordem na mudança.

Como,

**(6)** Aquilo que explica a ordem na mudança é o elemento original do qual todas as coisas são feitas.

Então,

**(7)** Há um único elemento original do qual todas as coisas são feitas.

As premissas (4) e (6) são novamente premissas filosóficas e abstratas, e podemos supô-las baseadas na razão ou na lógica. Tais premissas não são autoevidentes e, por isso, precisariam ser também defendidas. A defesa dessas premissas é importante para o sucesso do argumento, mas levaria o exercício aqui proposto além de seu objetivo didático. O importante é considerarmos que a aceitação dessas premissas conduz logicamente às respectivas conclusões apresentadas, em especial, à tese de que deve existir um elemento único primordial que explica a existência de todas as coisas.

#### *A água como um elemento natural*

O segundo passo do argumento diz respeito à caracterização da essência desse elemento único. Vamos pensar, novamente por questões didáticas, como se o argumento anterior prosseguisse com a introdução da seguinte premissa:

**(8)** Apesar de imortais, os deuses possuem desejos instáveis.

Disso, segue-se que:

**(9)** O imutável da realidade não pode depender da vontade divina.

Como, além da realidade divina (considerada aqui como hipótese, para fins argumentativos),

**(10)** Existe uma realidade observável.

Logo,

**(11)** O que condiciona o que há de imutável na realidade deve estar na própria realidade observável.

A premissa (8) é derivada das explicações míticas. Zeus, por exemplo, o mais poderoso deus do Olimpo, não é onipotente, nem onisciente; e, além disso, vive desorientado em função de seus desejos e vontades. Por fim, a conclusão (11), em outras palavras, de que existem objetos observáveis a partir dos quais se deve tentar identificar o elemento imutável e primordial da realidade, decorre da consideração de que, segundo a premissa (10), uma premissa fundamental para a passagem do mito ao *logos*, a observação pode ser fonte de justificação e conhecimento.

Qual é esse elemento natural que fundamenta a imutabilidade da realidade? Para Tales, Esse algo observável que se conserva na mudança, pensado em geral, para todas as coisas, como já vimos acima, é a *água*. Assim, temos um salto inferencial da conjunção de (7) e (11) para:

**(12)** A água é o princípio gerador de todas as coisas.

Mas por que a água? Não há uma razão definitiva pela qual poderíamos explicar por que ele escolheu a água e não qualquer outro elemento natural – e aqui temos um dos grandes mistérios do argumento de Tales, na minha opinião. Porém, parece razoável a suposição de Aristóteles segundo a qual Tales teria escolhido a água por ser ela abundante e haver uma relação observável entre a umidade e a nutrição ou a vida, e entre o que é seco e a dissolução ou a morte. Além disso, para os antigos, a água era o elemento que envolvia a terra, e, segundo Tales, sob o qual a terra repousava. Aristóteles também faz menção a proximidade da água com os deuses Oceano e Tétis, elementos

primordiais na cosmogonia mítica grega – inspirados na mitologia egípcia e babilônica.

*A água como uma causa natural*

Por fim, a terceira ideia que gostaria de desenvolver nesta seção é que a originalidade de Tales depende da adoção de uma cosmogonia que reinterpreta as narrativas míticas e põe em seu lugar um novo modelo de explicação do universo. A novidade desse modelo está, entre outras coisas, em basear-se em uma reorganização de certas noções ou conceitos já presentes na língua grega. Como essa reorganização diz muito sobre o que há de filosófico no pensamento de Tales, precisamos tentar compreendê-la. Para isso, talvez seja útil seguirmos com essa estratégia de pensarmos o que poderia ter sido o raciocínio adotado pelo filósofo.

A adoção desse novo modelo – que dará origem à ciência e à filosofia grega – poderia ter surgido a partir do seguinte argumento (levando-se em consideração as premissas e conclusões anteriores):

**(12)** A água é o princípio gerador de todas as coisas.

**(13)** A água é um elemento natural.

**(14)** Algo natural não é divino.

Logo,

**(15)** Seres divinos não são as causas de todas as coisas.

Logo,

**(16)** Explicações da natureza que recorrem a seres divinos não são adequadas.

Logo,

**(17)** As explicações da natureza devem basear-se em causas naturais.

Assim como em (1)-(3) e (4)-(12), o argumento (12)-(17) é claramente uma simplificação didática. Ele ainda leva em consideração algumas premissas que se referem às narrativas míticas e não discute um tema importante, a saber, as diferenças metafísicas entre o que é natural e o que é divino, ou sobrenatural. Não estou a defender que esse argumento é válido *prima facie*, e reconheço que ele contém premissas ocultas importantes, porém, como já afirmei, acredito que essa esquematização é útil para termos em vista o que poderia ter sido o aspecto inovador das opiniões de Tales.

## NOVOS CONCEITOS FILOSÓFICOS

Resta-nos tentar compreender agora como os conceitos de arqué (*arkhê*), cosmos (*kósmos*) e físis (*phýsis*) estão estruturados no argumento que vai de (1) a (17). Uma nova articulação semântica desses conceitos é o que, em grande medida, manifestaria o redirecionamento do pensamento mítico ao pensamento racional. Novamente, é talvez impossível dizer se esse redirecionamento estava completo no pensamento de Tales, ou se esse desenvolvimento foi feito progressivamente por seus sucessores – o que é a hipótese mais provável, a meu ver. Entretanto, para que algo como o argumento acima pudesse ter feito parte das reflexões de Tales, é preciso que ao menos parte da inovação conceitual da filosofia pré-socrática já estivesse habitando suas reflexões.

Em primeiro lugar, lembremos que a conclusão (3) expressa o reconhecimento de que a ordem observada na realidade pressupõe algo imutável que a fundamente. De (3), Tales teria inferido que (4) há um único elemento do qual todas as coisas são feitas. Esse elemento é o princípio originário do qual todas as coisas que existem são efeitos e, por isso, são também manifestações de sua característica primordial. Para se referir a esse princípio originário, os filósofos gregos passaram a utilizar a expressão *arqué*. Todas as coisas que existem não surgiram de uma divindade, mas de uma arqué: algo que deu origem a tudo e que está em tudo.

A arqué é o princípio que permite explicar o ordenamento presente na totalidade das coisas que existem. Essa totalidade das coisas ordenadas segundo uma arqué é o *cosmos*. Como vimos na premissa (1), apesar das irregularidades que podemos observar nos eventos naturais,

podemos perceber que há certo ordenamento na dinâmica do real. A ênfase nas regularidades que manifestam esse ordenamento primordial é um elemento essencial na representação da realidade feita através do conceito de cosmos. Nesse novo e filosófico sentido, portanto, a premissa (12) poderia ser lida como: *a água é a arqué do cosmos*.

No cosmos, há objetos que existem a partir da ação humana, como os adereços, os artefatos e os utensílios. Entre os objetos que não são produtos da ação humana, cada coisa está ordenada porque possui nela própria propriedades essenciais (imutáveis) que as fazem ser o que são. Essas propriedades condicionam o surgimento e o desenvolvimento desses objetos. Tais propriedades essenciais constituem a *físis* do objeto – ou, a partir da tradução latina, sua natureza. Desse modo, cada objeto natural ordenado possui uma natureza própria. Além disso, o conjunto desses objetos observáveis também passou a ser chamado de *físis*, ou natureza – essa é a razão pela qual Aristóteles chamou Tales de o primeiro fisiólogo ou filósofo natural. Segundo a premissa (13), portanto, a água é algo natural e, por isso, pertencente a *físis*.

O modo, portanto, com o qual Tales responde a pergunta sobre a origem de todas as coisas reduz a totalidade das coisas ao conjunto dos objetos naturais. Como disse no parágrafo anterior, a água é um elemento físico que pertence à natureza (ou, o que é o mesmo, um elemento natural que pertence à *físis*). A água enquanto princípio explicativo é a manifestação da natureza enquanto cosmos, isto é, como um todo ordenado. Na medida em que é o princípio gerador de todas as coisas, a água é a arqué dos cosmos. Nesse sentido, não é preciso recorrer a divindades antropomórficas para se explicar a origem dos objetos naturais. O universo é ordenado segundo leis naturais. O céu e a terra não são governados segundo as vontades divinas.

Esse tipo de explicação será chamado pelos pensadores gregos antigos de explicação *racional*. A explicação racional não é mais feita segundo o modelo mítico, mas segundo o *logos*. Entre outras coisas, uma explicação racional oferece evidências objetivas: evidências que podem ser observadas, analisadas e criticamente refutadas. Esse modelo será desenvolvido pelos filósofos e cientistas gregos que sucedem a Tales, mas já é segundo essa nova articulação de conceitos, a meu ver, que devemos também tentar compreender o sentido, por exemplo, destas outras afirmações atribuídas ao primeiro filósofo milesiano: “a alma (*psyche*) é

um princípio de movimento”, “há almas misturadas por todo o universo”, e “todas as coisas estão cheia de deuses (*theoi*)”. Esta última afirmação é especialmente importante porque nos permite compreender o que significa dizer que, a partir de Tales, segundo a tradição que constituirá a filosofia ocidental, o conceito de deus ou de divindades perde sua conotação mítica e passa agora, em outro modelo, a se referir a coisas obscuras ou inexplicáveis, o que, de certo modo, preserva parte de seu significado original – a premissa (14), acima, por exemplo, deveria ser interpretada dessa maneira.

## TALES E O LOGOS

Sempre tive a impressão de que a simplificação feita pelos livros didáticos (ou introdutórios) de filosofia não contribuía para que os estudantes compreendessem porque Tales de Mileto era considerado o primeiro filósofo grego. A ideia principal dessas obras parece ser sempre apresentar Tales como alguém que pela primeira vez abandona as narrativas míticas ao afirmar que a água é o princípio fundamental pelo qual a toda a realidade deveria ser explicada. O abandono da mitologia significa que ele não teria se socorrido das divindades do panteão grego antigo para tentar oferecer uma explicação para a origem do mundo. Esse tipo de explicação básica, apesar de não ser incorreta, sempre me pareceu insuficiente por duas razões principais. Em primeiro lugar, ela supõe que a distinção entre natural e sobrenatural, entre mundano e divino, era tão cristalina aos gregos antigos como é para nós atualmente. Em segundo lugar, ela não explica porque a defesa de uma única frase causou um impacto tão profundo no pensamento daqueles que posteriormente foram chamados de filósofos.

A originalidade de Tales de Mileto, aquilo que lhe garantiu o lugar na história como o primeiro filósofo, parece ter sido mesmo a recusa do mítico enquanto elemento necessário à explicação do funcionamento do universo: um elemento natural, a água, deveria ser o ponto de partida de nossa compreensão do cosmos. Entretanto, tentei nas páginas acima fazer uma reconstrução argumentativa que nos permitisse vislumbrar o que poderia ter sido o movimento reflexivo de Tales em defesa dessa tese naturalista. Tentei mostrar que esse exercício não passa de uma

suposição, porém, tentei também baseá-lo no que tradicionalmente se considera serem as ideias defendidas pela filosofia milesiana.

É importante lembrarmos que não temos elementos para afirmarmos que Tales recusou todo tipo de explicação mitológica. As informações sobre sua vida e seu pensamento são escassas e os mitos gregos, assim como em outras civilizações, serviam para explicar uma variedade de coisas, desde o formato de partes do corpo, passando por fenômenos meteorológicos, até a origem dos seres humanos. Assim, mesmo que existam dificuldades interpretativas, tentei perguntar como seria possível diferenciar as reflexões de Tales das cosmogonias míticas que também atribuíam a elementos aquosos uma função primordial na criação do universo? A resposta a essa pergunta é que ele parece ter sido chamado de o primeiro filósofo tendo em vista o tipo de explicação que ofereceu, o modo como se posicionou em relação aos conhecimentos práticos e aos mitos.

Uma suposição que usualmente também é feita em livros introdutórios é que Tales teria transposto o *modelo de explicação racional* da cosmogonia para outras áreas de investigação, como a política e a ética, por exemplo – o que é do mesmo modo difícil de acreditar. Mesmo assim, o uso desse modelo para a explicação dos fenômenos naturais já é uma mudança suficiente para que Tales seja considerado pela tradição da filosofia ocidental como o primeiro filósofo. Uma coisa é produzir calendários astronômicos que permitam uma previsão cada vez mais ajustada às estações do ano e ao movimento dos corpos celestes, outra é explicar a origem dessas estações, desses movimentos, ou até mesmo a origem do próprio céu e da terra, segundo a exigência de *razões* articuladas, segundo um *logos* próprio e tendo como base principal a *natureza*.

Tales pode ter sido influenciado pelo pensamento egípcio, mas, no mundo grego, ele transforma a explicação da origem do universo na manifestação da singularidade do pensamento de um indivíduo. Sua atitude crítica em relação às cosmogonias míticas deve ter sido impressionante. Essa atitude influenciou seus seguidores Anaxímenes e Anaximandro, também cidadãos de Mileto, e, posteriormente, Pitágoras e Heráclito, na Jônia, do mesmo modo que habitantes das colônias gregas da península itálica, como Parmênides.

## REFERÊNCIAS

- BARNES, Jonathan. *Filósofos Pré-Socráticos*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUTHRIE, W. K. C. *Os filósofos gregos: de Tales a Aristóteles*. Porto: Editorial Presença, 1987.
- KIRK, G. S.; RAVEN, J. E.; SCHOFIELD, M. *Os Filósofos Pré-Socráticos: história crítica com seleção de textos*. 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- LAËRTIOS, Diôgenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Tradução de Mario da Gama Kury. 2ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2014.

## EDUCAÇÃO PARA AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS: ESTRATÉGIAS PARA CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE AS QUESTÕES AMBIENTAIS LOCAIS

*Cristina Gurski*

As mudanças climáticas são alterações a longo prazo nas variáveis climáticas, ou seja, nos padrões de temperatura e clima. No relatório de 2007, o Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (*Intergovernmental Panel Climate Change – IPCC*) destacou que havia a probabilidade de 95% das mudanças climáticas serem causadas por ações antrópicas. Em agosto de 2021, o IPCC divulgou seu sexto relatório de avaliação, o AR6, onde destacaram que “é inequívoco que a influência humana aqueceu a atmosfera, o oceano e a superfície terrestre. Mudanças climáticas rápidas e disseminadas ocorreram.” O relatório salienta ainda que, caso a elevação global da temperatura não seja revertida, eventos climáticos extremos, como furacões, tempestades, inundações, secas prolongadas, tendem a se tornar mais frequentes e agudos, acarretando pesados impactos socioeconômicos (IPCC, 2021).

Em novembro de 2021, a maior conferência sobre o clima, a COP26 (Conferência das Partes – *Conference of the Parties*), foi realizada em Glasgow na Escócia e, ainda que importantes acordos tenham sido firmados, os resultados, contudo, foram frustrantes e os governos mais uma vez adiaram decisões importantes visando a redução da emissão de Gases do Efeito Estufa (GEE's), bem como ajuda financeira aos países em desenvolvimento para o enfrentamento dessas alterações.

O Brasil - o país com a maior diversidade biológica do planeta - e que ocupa a posição de quinto lugar nas emissões de GEE's, resultado

principalmente das altas taxas de desmatamento e das queimadas, teve uma participação marcada por promessas sem efeitos práticos. O governo brasileiro se comprometeu a zerar o desmatamento até 2030, entretanto, dados subsequentes liberados pelo INPE (Dados do PRODES)<sup>1</sup>, contradisseram as falas do governo, indicando claramente um aumento expressivo do desmatamento no país. Além disso, a ausência de políticas públicas de combate ao desmatamento e às queimadas, incluindo cortes financeiros e o desmantelamento da legislação ambiental, bem como a ausência de ações de enfrentamento e mitigação dos efeitos que já se fazem sentir, atestam a falta de comprometimento do governo brasileiro em relação ao combate às mudanças climáticas.

Enquanto a participação dos governos esteve aquém do esperado, podemos destacar a chamada "COP paralela", muito mais diversa, e com participação significativa de mulheres e jovens. A participação expressiva de jovens do mundo todo repercutiu a falta de conexão entre as discussões formais realizadas no evento e a realidade. Uma das falas mais expressivas do evento, por exemplo, foi a da jovem brasileira, Txai Suruí, do povo Paiter-Suruí, que expôs a importância da inclusão dos povos indígenas no combate e enfrentamento das mudanças climáticas e o fato de que os povos indígenas deveriam estar no centro do debate e das decisões.

Os povos indígenas estão na linha de frente da emergência climática, por isso devemos estar no centro das decisões que acontecem aqui. Nós temos ideias para adiar o fim do mundo. Deixe-nos frear as emissões de promessas mentirosas e irresponsáveis, acabar com a poluição das palavras vazias e lutar por um futuro e presente habitáveis.

---

<sup>1</sup> INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS. Dados do PRODES. Disponível em: <https://www.gov.br/inpe/resolveid/257920a0fabf49f0913fa425a62034a7>. Acesso em: 03 abr. 2022.

(Trecho do discurso da brasileira Txai Suruí na abertura da 26ª Cúpula do Clima (COP26), em Glasgow, Escócia.)<sup>2</sup>

A COP paralela reflete o fato de que, enquanto os governos, a mídia e a própria sociedade civil tem falhado, o protagonismo dos jovens ativistas vem se destacando: Greta Thunberg (fundadora do *Fridays for Future*) da Suécia, Vanessa Nakate do Congo e muitos jovens brasileiros, como Paloma Costa, Integrante do Grupo Juvenil de Aconselhamento sobre Mudança Climática do Secretário-Geral da ONU, além de diversos grupos provenientes de diferentes regiões brasileiras, muitos dos quais associados ao *Friday for Future Brasil*.

O fato é que os jovens estão se mobilizando e isso decorre da preocupação que eles sentem em relação ao futuro e não apenas em relação aos seus próprios futuros.

Nós, que juntos somos o movimento *Fridays for Future*, estamos lutando por nossas vidas. Mas não só isso, também estamos lutando por nossos futuros filhos e netos, por gerações futuras, por cada ser vivo na Terra, cuja biosfera compartilhamos, cuja biosfera estamos roubando, cuja biosfera estamos arruinando. Estamos lutando por todos. (Trecho do discurso da sueca Greta Thunberg, que juntamente com o movimento *Fridays for Future*, recebeu o prêmio Embaixador da Consciência, concedido pela ONG Anistia Internacional em Washington (16/09/2019).<sup>3</sup>

Essa preocupação e as incertezas com relação ao futuro tem ocupado papel central na vida de muitos jovens, como mostra um estudo publicado no início de dezembro de 2021, realizado com jovens com idades entre 16 e 25 anos em 10 países, incluindo o Brasil. De acordo com o estudo, 59% dos jovens estão 'extremamente preocupados' ou

---

<sup>2</sup> Txai Suruí: juventude indígena contra a emergência climática! Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/txai-suruí-juventude-indigena-contra-a-emergencia-climatica>. Acesso em: 02 abr. 2022.

<sup>3</sup> Greta Thunberg and Fridays for Future receive Amnesty International's top honour. Disponível em: <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2019/09/greta-thunberg-and-fridays-for-future-receive-amnesty-internationals-top-honour/>. Acesso em: 03 abr. 2022.

'muito preocupados' com as mudanças climáticas. Mais de 50% inclusive relataram vários sentimentos negativos associados às essas questões: ansiedade, tristeza, raiva, sensação de impotência e mesmo culpa. E mais de 45% dos entrevistados, destacam que esses sentimentos estão interferindo negativamente na sua vida.

A ansiedade climática é racional e não implica em doença mental. A ansiedade é uma emoção que nos alerta para o perigo, o que pode nos levar a buscar mais informações sobre a situação e encontrar possíveis soluções. (Hickman et al., 2021, p. e863).

Diante do exposto, nós, educadores, devemos nos questionar “qual seria o papel da educação no enfrentamento às mudanças climáticas?”

## EDUCAÇÃO PARA AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS

A Educação para as mudanças climáticas (*Climate Change Education, CCE*) implica no aprendizado diante de riscos, incertezas e mudanças rápidas (Stevenson et al., 2017). As mudanças climáticas e seus efeitos não são apenas iminentes como já estão acontecendo em um ritmo acelerado (IPCC, 2021). Dessa forma, é essencial que a educação não apenas ajude os alunos a compreenderem essas alterações - de natureza complexa e interdisciplinar - bem como, a identificar formas de mitigar alguns desses efeitos e promover a adaptação àqueles que não podem ser evitados. Com o intuito de nos mobilizarmos e não nos sentirmos desencorajados diante de tais mudanças desafiadoras, JACOBI et al. (2011) destaca a importância da formação da consciência crítica promovendo a reflexão e a ação sobre os fatos.

Na abordagem das questões das mudanças climáticas, há que se tomar cuidado em não alimentar representações e discursos catastrofistas, ou com tons apocalípticos de seitas que indicam suas causas como atos de vingança divina ou da própria natureza sobre o ser humano. Ao mesmo tempo, é comum as pessoas se sentirem paralisadas ou confusas com a avalanche de informações, assumindo posições comodistas do tipo:

“O que eu posso fazer, se sempre foi assim?” (JACOBI et al., 2011, p. 137).

Como previamente abordado, muitos jovens relatam diversos sentimentos negativos associados às incertezas e aos efeitos das mudanças climáticas. Portanto, a educação deve contemplar esse aspecto, sendo importante que o professor assuma uma postura realista, não negacionista, considerando o que os cientistas têm a dizer, mas dando o devido peso a essas questões, procurando não exacerbá-las. Podemos considerar que o ser humano provocou essas alterações, logo, ele também possui os meios e condições para amenizá-las e mesmo revertê-las. Como pontua OJALA (2015) a educação sobre mudanças climáticas deve focar a atenção no futuro e em possíveis caminhos para um futuro sustentável buscando promover a esperança nos alunos.

Faz-se necessário acreditar que as sementes plantadas no presente reverberarão positivamente no futuro e nesse sentido, a Educação para as Mudanças Climáticas deve ainda contemplar a interdependência. Esta é uma palavra-chave quando pensamos em mudanças climáticas, tanto entre os componentes do meio ambiente, incluindo os seres humanos, como parte do mesmo, quanto entre o meio ambiente e as questões sócio-econômicas globais e claro, regionais.

Promover a compreensão de que tudo está interligado é essencial para o desenvolvimento de uma visão mais abrangente, com a consciência de que nossas ações importam e fazem diferença. A crise climática é multifacetada e decorre de uma crise muito mais ampla, que inclui a forma como a natureza é vista. Sobre essa visão recursista, LOUREIRO afirma que

Na visão alienada, o ser humano assumiu uma postura antropocêntrica de dominação e exploração da natureza; a natureza passou a ser entendida como mera externalidade e fonte inesgotável de recursos (LOUREIRO *apud* GRAÚDO E GUIMARÃES, 2017, p. 2).

Dessa forma, devemos ampliar a visão e perceber que as fronteiras estabelecidas existem apenas como construções, abstrações humanas e

que as posturas e ações de um país, estado, município, e é claro, nossas próprias ações, tem consequências, repercutindo no todo.

Compreender o meio ambiente em sua totalidade e por extensão, a complexidade das mudanças climáticas também envolve a leitura crítica da realidade. Essa leitura e conhecimento da realidade consiste em um pressuposto imprescindível para a transformação da mesma (FREIRE, 1975).

Conhecer a realidade relaciona-se ainda ao quanto nos interessamos por ela, o que está ligado de forma intrínseca ao nosso cotidiano, ao o que nos importa em um nível pessoal. Portanto, também existe um componente afetivo a ser considerado - o Sentimento de “pertença”, cuja relevância pode ser bem compreendida na explicação de Guimarães (2007).

Compreendemos o sentimento de pertencimento como uma força conectiva que nos liga ao todo (consigo mesmo, com o outro e com o universo). Enfatizamos aqui a inseparabilidade entre o ser humano e a natureza. Mais que conhecer a natureza (de obter informações e técnicas) é preciso pertencer à natureza, ser a parte inter-relacionada e interativa de um todo ao mesmo tempo em que é o próprio todo interagindo na parte. (GUIMARÃES, 2007).

As mudanças climáticas constituem uma questão sociocientífica complexa não se limitando apenas ao ensino de conteúdos (STEVENSON et al., 2017), incluindo, questões de gênero, raça e justiça social. Dessa forma, ainda que seja imprescindível que a educação esteja voltada para o enfrentamento das mudanças climáticas e que isso pressuponha alterações de comportamento e o desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, há que se ter o cuidado para não restringi-la apenas à mera disseminação de conhecimento científico e/ou capacitação para a gestão ambiental, o que significaria ver a natureza do ponto de vista recursista. Uma visão ultrapassada e problemática que nos trouxe até este ponto.

Assim, a educação deve fornecer condições para que os alunos desenvolvam uma consciência ambiental crítica e criativa, promovendo a investigação, o questionamento e a apropriação de conhecimentos e da própria realidade, capacitando os alunos a responder aos desafios de

forma individual e coletiva, a fim de mitigar e se adaptar às mudanças climáticas.

## ESTRATÉGIAS PARA CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE AS QUESTÕES AMBIENTAIS LOCAIS

Vamos considerar o seguinte cenário: alunos, digamos do ensino médio, ao serem questionados a respeito de ‘Quais são as principais fontes de emissão de GEE’s?’, provavelmente responderiam sem hesitação: a queima de combustíveis fósseis. Contudo, é possível que os mesmos alunos ao serem questionados sobre “Quais são as principais fontes de emissão de GEE’s no nosso país?” não responderiam com a mesma rapidez e nível de certeza. E com relação às fontes de emissão no seu Estado, município? No seu bairro? Em sua casa? É bastante provável que a maioria deles sequer respondessem.

Dessa forma, ao abordar as questões das mudanças climáticas, o professor deve adotar estratégias de ensino que privilegiam a investigação, o questionamento, a pesquisa, a construção do conhecimento a partir da própria realidade do aluno, ou seja, que forneçam uma visão do todo, mas com um enfoque local.

Considerando que na maioria dos municípios brasileiros as maiores fontes de emissão de GEE’s decorrem da supressão da vegetação nativa (sete dos dez maiores emissores de carbono do Brasil estão na região Norte, onde o desmatamento é a principal fonte de emissões)<sup>4</sup>, sugere-se que trabalhos que permitam a análise do Uso e Ocupação do solo ao longo do tempo, sejam um ponto de partida. Isso pode ser feito através da análise de mapas e imagens de satélite do município, estado, país, conforme os objetivos, utilizando-se plataformas *on-line* e gratuitas, como *MapBiomass* e *SOS Mata Atlântica Mapas*. Essas plataformas oferecem diversas funcionalidades e recursos, sendo muito acessíveis e intuitivas, com dados e informações a partir de 1985 até os dias atuais.

---

<sup>4</sup> Sete dos dez maiores emissores de gases de efeito estufa do Brasil estão na região Norte. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2021/03/04/sete-dos-dez-maiores-emissores-de-carbono-do-brasil-estao-na-regiao-norte/>. Acesso em: 02 abr. 2022.

A partir da análise das imagens de satélite, mapas e dos dados obtidos, os alunos podem identificar o (s) principal (s) bioma (s) de sua cidade, as características da vegetação nativa, as ameaças aos mesmos, incluindo desmatamento, queimadas, fontes de poluição, etc. Ou seja, os alunos são estimulados a identificar as questões ambientais locais, relacionando com o que eles aprenderam sobre mudanças climáticas. Alguns pontos, inclusive, podem ser selecionados pelos próprios alunos para que sejam realizadas visitas *in loco*. Esse é um ponto importante. Sempre que possível, seria interessante promover visitas a campo, onde os alunos têm a oportunidade de verificar as áreas previamente analisadas *via* imagens de satélite.

Com certa frequência, por exemplo, as imagens indicam áreas vegetadas, mas ao checar essas áreas é possível ter uma outra dimensão dos problemas ambientais, ou seja, essas áreas podem se encontrar em estados críticos de conservação, estarem ameaçadas pela paisagem do seu entorno ou ainda, serem áreas com espécies exóticas, tais como eucaliptos, *Pinus*, etc.

Pesquisas bibliográficas, além de entrevistas com moradores do município, incluindo familiares e amigos, devem ser concomitantemente realizadas. Essas entrevistas são muito importantes, pois, elas fornecem informações adicionais, não encontradas nas bibliografias, além de privilegiar diferentes pontos de vista. Alunos relatam que os entrevistados costumam citar, por exemplo, espécies de animais e plantas que podiam ser encontrados na região e que hoje estão extintos no local; alterações na paisagem; e é claro, no clima da região. Um outro ponto positivo das entrevistas é que elas também propiciam o envolvimento de outras pessoas, que param, ainda que por um momento, para refletir sobre a realidade ambiental local.

Os resultados obtidos devem ser analisados em conjunto e podem ser apresentados de diversas formas, como por exemplo, através da elaboração de um Relatório de Diagnóstico Ambiental para o município, bairro, etc., podendo inclusive ser entregue aos Órgãos Ambientais Locais. Os alunos podem ser estimulados ainda a elaborar uma Wiki Colaborativa, um blog e/ou divulgar seus trabalhos nas redes sociais, promovendo o engajamento de um maior número de pessoas.

Considerando a relevância dos aspectos lúdicos para o ensino, jogos didáticos também podem ser elaborados. Sugere-se, por exemplo,

a elaboração de jogos de tabuleiro, contendo questões sobre mudanças climáticas globais e questões com enfoque na realidade local elaboradas pelos próprios alunos.

Dessa forma, através da leitura da sua própria realidade, frequentemente desconhecida, o aluno vai se construindo como sujeito, adotando uma postura crítica que lhe permita questionar a sua própria realidade e a partir desse momento, se empenhar em transformá-la.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- GRAÚDO, Débora, GUIMARÃES, Mauro. Pertencimento e Educação Ambiental: reflexões iniciais. In: *IX EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*. Juiz de Fora - MG 13 a 16 de agosto de 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente, UNESCO. Brasília, 2007. p. 85-93.
- HICKMAN, Caroline, MARKS, Elizabeth, PIHKALA, Panu, CLAYTON, Susan, LEWANDOWSKI, Eric R., MAYALL, Elouise E, WRAY, Britt, MELLOR, Catriona, van SUSTEREN, Lise (2021) Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *Lancet Planet Health* 2021; 5: p. 863–73. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3).
- IPCC, 2021: Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Masson-Delmotte, V., P. Zhai, A. Pirani, S.L. Connors, C. Péan, S. Berger, N. Caud, Y. Chen, L. Goldfarb, M.I. Gomis, M. Huang, K. Leitzell, E. Lonnoy, J.B.R. Matthews, T.K. Maycock, T. Waterfield, O. Yelekçi, R. Yu, and B. Zhou (eds.)]. Cambridge University Press. In Press. [https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC\\_AR6\\_WGI\\_Full\\_Report.pdf](https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_Full_Report.pdf)

- IPCC, 2007: Climate Change 2007: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, Pachauri, R.K and Reisinger, A. (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, 104 pp.  
[https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/02/ar4\\_syr\\_full\\_report.pdf](https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/02/ar4_syr_full_report.pdf).
- JACOBI, Pedro Roberto; GUERRA, Antonio Fernando S.; SULAIMAN, Samia Nascimento e NEPOMUCENO, Tiago. Mudanças climáticas globais: a resposta da educação. *Revista Brasileira de Educação [online]*. 2011, v. 16, n. 46. [Acesso em 14 Dezembro 2021], pp. 135-148. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100008>>. Epub 16 Maio 2011. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100008>.
- OJALA, Maria. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 133–148. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1021662>.
- STEVENSON, Robert, NICHOLLS, Jennifer and WHITEHOUSE, Hilary (2017). What Is Climate Change Education? *Curriculum Perspectives*, 37(1), 67–71. doi:10.1007/s41297-017-0015-9.

## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL

*Carlos José de Azevedo Machado*

### INTRODUÇÃO

Tratar do tema Políticas Públicas para o Patrimônio Cultural, sobretudo nos últimos anos, tornou-se um imperativo de suma importância considerando a conjuntura que o Brasil vem atravessando. Incêndios como o do Museu Nacional em 03/09/2018, da Cinemateca Brasileira (2016 e 2021) e do Museu da Língua Portuguesa em 2016, são alguns dos muitos exemplos de que alguma coisa não está funcionando. Ainda poderíamos citar, no campo do Patrimônio Natural, as queimadas no Pantanal, onde 2020 é considerado uma das piores da história do bioma, e no Cerrado que em 2021 fora 32% superior a 2020.<sup>1</sup>

Se pegarmos o caso do Museu Nacional ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, e pensarmos nos enormes cortes de verbas para as Universidades executadas pelo Governo Federal, sobretudo a partir de 2015, assim como a extinção do Ministério da Cultura, cortes na Ciência e Tecnologia, entre outras ações políticas, podemos perceber o quanto os órgãos que deveriam ter esta preocupação, se omitem ou

---

<sup>1</sup> Fontes: Portal Uol - [https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/taina-de-paula/2021/09/05/os-incendios-do-patrimonio-cultural-brasileiro.htm#:~:text=Em%2029%20de%20julho%20de,a%20mem%C3%B3ria%20do%20nosso%20pa%C3%ADs;](https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/taina-de-paula/2021/09/05/os-incendios-do-patrimonio-cultural-brasileiro.htm#:~:text=Em%2029%20de%20julho%20de,a%20mem%C3%B3ria%20do%20nosso%20pa%C3%ADs; Canal Rural - https://www.canalrural.com.br/noticias/tempo/queimadas-crescem-32-no-cerrado/) Canal Rural - <https://www.canalrural.com.br/noticias/tempo/queimadas-crescem-32-no-cerrado/> e <https://veja.abril.com.br/brasil/incendios-destroem-um-patrimonio-cultural-por-ano-no-brasil/> Acessos em: 28 abr. de 2022.

vão em direção oposta. Porém não é só isso, há também a necessidade de uma educação do povo brasileiro de perceber a importância da memória e da sua história para a construção da própria cidadania, para que possa haver uma indignação quando o Patrimônio Cultural, que é de todos, for destruído por falta de cuidado, negligência ou mesmo provocado por ações irresponsáveis.

Para começo de leitura, irei traçar alguns conceitos para depois apresentar as Políticas Públicas para o Patrimônio Cultural, deixando ao final, e aqui já antecipando, a seguinte pergunta: porque o Patrimônio Cultural é tão negligenciado nestes últimos anos pelas Políticas Públicas no Brasil. Esta resposta precisa ser compreendida pelo leitor, que buscando mais fontes de informação, espero, possa analisar com criticidade nossa situação e porque chegamos a ela.<sup>2</sup>

## **PATRIMÔNIO**

A palavra *Patrimônio* é de origem latina – *patrimonium* – e no princípio constituía o domínio do chefe familiar sobre os bens materiais, além da esposa, dos filhos, dos servos e dos escravos. Na Idade Contemporânea, o termo passou a significar a herança cultural e natural preservada por determinado povo ou pela humanidade.

Para Françoise Choay (2006), a noção de patrimônio deve ir além da mera concepção de ser apenas uma coleção estática de elementos, visto estar embasada em processos sociais mais amplos, envolvendo até mesmo a concepção de história e a antropologia. Referindo-se ao patrimônio histórico, escreve:

A expressão designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas artes e

---

<sup>2</sup> Para discorrer sobre este tema, notificação importante aqui, me utilizei de parte da minha dissertação de Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural, onde busquei uma fundamentação teórica sobre alguns conceitos. Link para acessá-la: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/files/2016/11/Carlos-Jos%C3%A9-de-Azevedo-Machado.pdf>

das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e *savoir-faire* dos seres humanos (2006, p. 11).

O termo *Patrimônio Histórico*, conceito que focava na materialidade, foi aos poucos sendo substituído por um termo mais abrangente, o chamado *patrimônio cultural*, envolvendo agora o conjunto dos bens culturais, referentes às identidades coletivas. A noção de patrimônio é enriquecida com múltiplas paisagens, arquiteturas, tradições, gastronomia, expressões de arte, documentos, sítios arqueológicos, os quais passaram a ser valorizados nas políticas públicas para o patrimônio.

Assim, o Patrimônio Cultural vem a ser conjunto de bens culturais de valor reconhecido para um determinado grupo ou para toda a humanidade. É dividido, inicialmente, em duas categorias: os bens intangíveis e os bens tangíveis. A Conservação e a Restauração, para citar ações, atuam sobre o segundo grupo, que é ainda subdividido em bens imóveis e móveis.

Para aprofundar o tema, trago aqui Joel Candau (2011), onde nos fala que o campo do patrimônio se expande quando as memórias se tornam mais numerosas, por isso entende que ele é uma dimensão política da memória, obedecendo a um projeto de afirmação de si mesma. Esse projeto está destinado a permanecer sempre inacabado; “de fato, como imaginar poder conservar todos os traços quando se sabe que todo traço advém de algum acontecimento, inclusive a esperança mesma dessa conservação?” (CANDAU, 2011, p. 164). Entende-se, a partir deste autor, que é certo que nada seria possível sem a expansão da memória humana e é essa exteriorização da memória que vai permitir a transmissão memorial. Inscrever, assinar, deixar traços são elementos que se observam desde as origens da civilização, demonstrando o objetivo de compartilhar memórias (p.106-107).

Outro autor, Llorenç Prats (2005), considera patrimônio primeiramente uma construção social, dialogando com a ideia da prática de memória em Candau. Pois, para que determinados elementos se constituam como patrimônio, estes têm de ser resgatados de um *corpus* cultural mais ou menos difuso e sujeitos a uma engenharia social que lhes confere valor e significado. Ele chama atenção para a importância de se levar em consideração dois caminhos na interpretação do patrimônio: pensar no sentido de valorar (caráter instrumental) e pensar no sentido

de gestão patrimonial em conjunto (diretrizes). Neste último quesito se encontra a ideia de continuidade de uso e/ou preservação do bem tombado.

Ampliando mais a questão, Dominique Poulot (2009, p. 17) nos faz a seguinte colocação: "o patrimônio reconhece-se pelo fato de que sua perda constitui um sacrifício e que sua conservação pressupõe sacrifícios", chamando atenção para a questão da preservação destes patrimônios e as consequências e necessidades para tal. Este desafio diário é apresentado aos atuais gestores públicos e/ou privados de espaços de cultura patrimonial. Responsabilidade que se encontra também no texto constitucional brasileiro. A educação para o Patrimônio que deve ser feita junto às comunidades locais é outro elemento importante. Para garantir que a riqueza cultural patrimonial não seja extinta, sua manutenção, conservação, discussão é tarefa constante de gestores e da comunidade, por isso a ideia de "sacrifícios".

A partir do que elencamos, o patrimônio pode ser compreendido como o legado de uma geração ou de um grupo social para outro. É uma construção social, cada sociedade define seus patrimônios, que devem ser conservados, transmitidos e usados em benefício da comunidade. Antigamente se pensava o patrimônio pelo seu valor histórico e artístico, hoje ele é concebido pelo seu valor de identidade, por seus significados para uma determinada comunidade. Como não é "algo natural", o patrimônio deve ser estudado, compreendido, interrogado. Ele se remete ao passado, mas também ao presente de uma sociedade.

## **PATRIMÔNIO E MEMÓRIA**

Na idade contemporânea o termo "patrimônio" passou a significar a herança cultural e natural que tem sido preservado por determinado povo ou pela humanidade. Como a palavra "memória" passou a abarcar todas as formas de registro de feitos, sentimentos ou eventos, a relação entre ambas é de tal forma que é difícil compreendê-las separadamente. Por falta de espaço não abordarei de forma mais detalhada a categoria "memória", mas seguramente é pertinente analisa-la de forma ampliada.

O patrimônio vem significar a rememoração ou a lembrança da própria ação humana em diferentes tempos e lugares. As pessoas, em geral, possuem numerosas relações com algumas partes de sua cidade, e

as imagens oriundas destas relações estão impregnadas de memórias e de significações. Verbalizar uma recordação significa tornar algo coletivo de seu ambiente e expressar algo que se compartilhe com a comunidade a qual pertence, e por isto mesmo, podemos entender o patrimônio como dimensão da memória, aliás, sem memória coletiva não há que se falar em patrimônio cultural. Porém é necessário que, ao longo do tempo, este patrimônio seja entendido como algo importante, se alicerçando de forma coletiva.



Figura 1 – Apresentação de uma peça no Teatro Esperança em 2009<sup>1</sup>  
Fonte: Arquivo do autor.

Como exemplo, vimos acima imagens de uma peça em um Teatro e do público presente, num trabalho direcionado às crianças. Este tipo de fenômeno poderia ser em qualquer outro lugar, em Bento Gonçalves no Rio Grande do Sul ou em Belém do Pará, como também outras possibilidades como uma apreciação ou visitação por uma turma escolar em uma “Antiga Vinícola” ou em um “Sítio Arqueológico”. No exemplo da foto, imaginemos que muitas destas crianças tenham entrado neste teatro pela primeira vez, muitas talvez não imaginassem a própria existência dele. Certamente este momento, igual a muitos outros similares, vai se preservar no imaginário de muitas crianças bem como no de outros públicos em outros momentos, e a partir daí vai alicerçando uma memória que valoriza tanto um espaço (material) como a arte ou outros significados possíveis (imaterial).

A preservação do patrimônio cultural se relaciona com as políticas implantadas pelos Estados, ou seja, as políticas públicas de preservação do patrimônio cultural, e se relacionam à memória evocada por suas comunidades. “Preservar estes bens ajuda a assegurar a diversidade cultural, categoria que, sobre tudo nos últimos anos, se tornou fator essencial para a construção e alicerce da memória coletiva e da identidade cultural dos povos” (MOLTENI, in Torre, 2009, p. 16, tradução nossa)<sup>3</sup>. Estas políticas vão se consolidar mais recentemente (últimas décadas), sobretudo no Brasil, às quais será apresentado um rápido panorama.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O PATRIMÔNIO**

No processo de reconhecimento do patrimônio, é possível demarcar duas etapas distintas: antes e depois da criação da Organização das Nações Unidas. A primeira etapa, compreendida entre 1877 e 1940, é primeiramente “o período que se institucionaliza a preocupação pela conservação do legado histórico” (BÓLAN, 2010, p. 17, tradução nossa)<sup>4</sup>, e a partir de 1930, será uma década no qual se discutem

---

<sup>3</sup> “Preservar, pues, esos bienes ayuda a sostener la diversidad cultural, categoría que, sobre todo en los últimos años, se ha considerado factor esencial para la construcción y andamiaje de la memoria colectiva y la identidad cultural de los pueblos” (MOLTENI, in Torre, 2009, p. 16).

<sup>4</sup> “el período en el que se institucionaliza la preocupación por la conservación del legado histórico” (BÓLAN, 2010, p. 17).

importantes acordos internacionais que definem condições e táticas para a preservação do patrimônio. O segundo período vai da metade do século XX até nossos dias, quando são sistematizadas, internacionalmente, as políticas de patrimônio”.

Ao tratar da memória, percebe-se que houve em relação a esta, uma maior aproximação com o patrimônio, sobretudo, a partir de 1972 com a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) para Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, e em 1975 com o ano europeu do patrimônio, quando a ideia de patrimônio integrado passa a fazer parte das políticas públicas para este setor, deslocando o paradigma da preservação para os da conservação e reabilitação.

Organizada pelo Conselho da Europa, com o objetivo de “outorgar à conservação do patrimônio histórico, cultural e imobiliário da Europa o lugar que lhe corresponde no contexto do planejamento urbano e territorial”, aquela iniciativa vai ter, na verdade, a intenção – mais ampla – de conseguir “a definição de uma política europeia de ordenação do território”. (CASTRIOTA, 2010, p. 94).

Nestes debates foram elencados alguns princípios da conservação integrada<sup>5</sup> que vão servir de pilares para muitas políticas de memória em vários países, incluindo o Brasil. Estes princípios são reforçados e recolhidos na Declaração de Amsterdã (1975), resultado do “Congresso sobre o Patrimônio Arquitetônico”, que reuniu políticos e *experts* da Europa Ocidental e do Leste, dos Estados Unidos e do Canadá, dos quais destaco: o patrimônio é uma riqueza social, portanto, de responsabilidade coletiva; a conservação deve ser o objetivo principal da planificação urbana e territorial; a conservação integrada deve ser calcada em medidas legislativas e administrativas eficazes; os fundos públicos devem apoiar

---

<sup>5</sup> Sobre a questão da revitalização integrada, Oliveira & Seibt nos assinala o seguinte: “O espaço urbano vem a ser um todo integrado pela aparência externa das edificações, pelos modos de construir, pelos usos, mas especialmente pelas normas de convivência [...]. É na possibilidade da integração dos tempos da cidade, nos encontros entre as gerações que se sucedem, que a memória torna-se um valor. É quando a revitalização pode começar, conforme Sylvio A. Dick Jantzen” (OLIVEIRA; SEIBT, 2005, p.11).

as iniciativas das administrações locais; o patrimônio deve ser assunto de programas da educação; entre outros (CASTRIOTA, 2010, p. 98).

Bolán (2010, p. 30) apresenta um esquema que serve para ilustrar a evolução sobre a interpretação do tema patrimônio dentro das políticas públicas e que, de forma adaptada, será exposto a seguir.

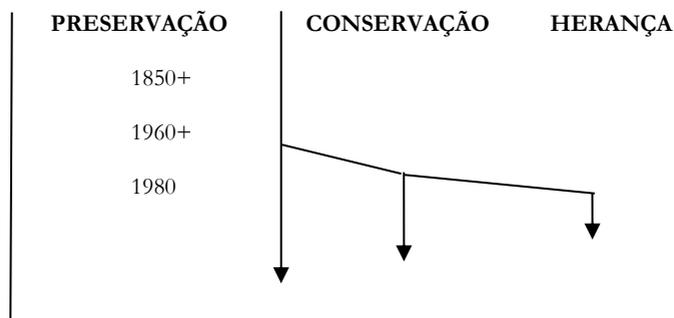


Figura 2 – Passos do processo evolutivo: do monumento histórico ao produto patrimonial.

Fonte: BOLÁN, 2010, p.30

O esquema apresentado buscava analisar o processo de mercantilização do patrimônio, mas aqui o utilizo no sentido mais didático, embora entenda que o patrimônio alimenta o desenvolvimento das comunidades envolvidas, questão econômica, mas envolve também outras facetas como os aspectos políticos, sociais e afetivos, não podendo assim ser reduzido a uma questão meramente de mercantilização.

Na primeira década deste milênio, amplia-se o debate sobre o patrimônio, onde em 2003 a ONU através da UNESCO realiza a Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial levando posteriormente a uma noção ampliada do termo. Atualmente a ideia de Patrimônio Cultural, compreende as duas concepções, material e imaterial, ficando as citações apenas para recursos metodológicos.

De acordo com Maria Cecília Londres Fonseca, “a constituição de patrimônios históricos e artísticos nacionais é uma prática característica dos Estados modernos” (1997, p. 21) e o discurso que costuma justificar a constituição desses patrimônios, bem como o desenvolvimento de políticas públicas de preservação, busca valorar estes enquanto

manifestações culturais e enquanto símbolos da nação. Assim, as políticas de preservação “se propõem atuar basicamente no nível simbólico, tendo como objetivo reforçar uma identidade coletiva, a educação e a formação de cidadãos” (Ibid., p. 21).

Fonseca também levanta dois desafios com os quais se defrontam os intelectuais na constituição dos patrimônios culturais: o primeiro, através da seleção de bens móveis e imóveis, “construir uma representação da nação que, levando em conta a pluralidade cultural, funcione como propiciadora de um sentimento comum de pertencimento [...]”, o segundo, fazer com que seja consensual (não-arbitrário), o que é resultado de uma seleção de determinados bens, “e de uma convenção – a atribuição, a esses bens, de determinados valores. Ou seja, de, ao mesmo tempo, buscar o consenso e incorporar a diversidade”. (FONSECA, 1997, p. 22).

No Brasil, a primeira norma jurídica que dispõe, objetivamente, acerca deste tema, colocando o interesse público pela proteção do patrimônio cultural brasileiro, foi o Decreto-lei nº 25, de 1937. Em 1936, foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atual IPHAN, que se constituiu inicialmente na égide do movimento modernista e instauração do Estado Novo, em 1937 (FONSECA, 1997). De lá para cá, houve algumas leis que, basicamente, o completaram. As políticas de preservação e de memória se diferenciaram pela velocidade, de acordo com a conjuntura. A partir dos anos de 1970, quando se avolumavam as pressões trazidas pela industrialização e pelo desenvolvimento acelerados, destaca-se o Programa de Cidades Históricas (PCH), criado em 1975, que vem propor a reinserção de bens imóveis nas cidades como “elementos dinâmicos, e não mais estáticos, como eram tratados” (CASTRIOTA, 2010, p. 101).

A constituição de 1988 vem trazer, de forma bem clara, esta questão no nosso atual ordenamento jurídico. É possível observar, ao longo de seu texto, alguns princípios apresentados na Carta de Amsterdã, que reforçam aqueles que lapidaram a Carta Europeia do Patrimônio Arquitetônico, de 1975. Os artigos 215 e 216 da Constituição Federal vão consagrar dois princípios basilares: da *cidadania cultural* e da *diversidade cultural*.

No primeiro, o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e

incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. No segundo, o Estado reconhece a pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica. Também, a partir dos chamados PCN's – *Parâmetros Curriculares Nacionais* – as temáticas da identidade, da pluralidade e da diversidade étnica e cultural vão ganhar espaço nos currículos escolares, reconhecendo-se, assim, esta pluralidade e diversidade de nossa formação histórica.

Ainda, conforme Castriota (2010), a necessidade de trabalhar os princípios da conservação integrada, ideia que, apesar de diversos municípios terem, desde a década de 1980, desenvolvido projetos que, em certa medida, se aproximaram deste viés, a nível nacional é apenas em 1995 que o Governo Federal retoma sua ação nessa perspectiva, quando o Minc – Ministério da Cultura – e o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento – iniciam negociações para viabilizar um programa dessa natureza. Em 2000, dá-se início efetivo ao Programa, que recebeu o nome de *Monumenta*. Em 2003, o mesmo ganha uma perspectiva diferente, estimulando a contrapartida de estados e de municípios, e aumenta a sustentabilidade e a capacidade de replicação, além de reaproximar o Programa do IPHAN, do qual havia sido relativamente afastado. A partir de 2005, as linhas de trabalho do *Monumenta* vão se ampliar e abranger também a Capacitação profissional, a Educação Patrimonial, o apoio operacional, os eventos culturais, a promoção turística e as publicações.

Depois de uma longa discussão dentro do governo, através de uma articulação do IPHAN, resultou no lançamento do "Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) das Cidades Históricas" que, em certa medida sucede o Programa *Monumenta*. A abrangência do PAC – Cidades Históricas é superior à do *Monumenta*, sendo voltado inicialmente para todos os municípios com sítios ou conjuntos urbanos tombados, ou em processo de tombamento pelo IPHAN. Este Plano, que segue diretrizes preconizadas pelo IPHAN, se enquadra na perspectiva da conservação integrada (CASTRIOTA, 2010).

Em 2009, com o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) – Cidades Históricas, abriu-se um leque bem maior para desenvolver e provocar políticas que discutam os usos do passado, e quais suas perspectivas para a comunidade nos dias de hoje. A conservação de bens materiais ou imateriais, por si só, não parece algo

tão sólido se não estiver junto da preocupação com os usos, com a gestão e com a utilização pelas populações contemporâneas, que vão, evidentemente, observá-las com um novo olhar. A partir de 2016, quando há uma ruptura institucional no Brasil e a presidente é impedida de terminar o mandato, os novos gestores que assumem o Poder Executivo do país mudam radicalmente as políticas públicas, com isso o PAC-Cidades Históricas por exemplo fica congelado e posteriormente extinto. As verbas para estas políticas, assim como para a educação, ciência e tecnologia são drasticamente diminuídas, gerando além das incertezas, um processo de perdas irreparáveis para o Patrimônio Nacional.

Para refletir um pouco mais dentro desta discussão das políticas públicas para o patrimônio, importante o que expõe Joel Candau (2011, pp. 189-190), afirmando que há uma tendência na sociedade atual de generalizar, transformando um singular, ou um particular, em um geral. Cria-se uma ilusão de que um patrimônio é detentor da identidade de toda uma sociedade. Nas políticas de patrimônio existem desvios que precisam ser evitados; entre os principais está o excesso de patrimonialização, o que o autor denomina de “*Mnemotropismo*”, a tendência de supervalorização da memória e do passado nas sociedades contemporâneas, de uma política de que nada pode ser esquecido e, assim, tudo deve ser preservado.

## CONCLUINDO (MAS NÃO FINALIZANDO)

É preciso saber que a sociedade atual traz as marcas das estruturas sociais que lhe antecederam, marcas essas encontradas no patrimônio. Como reforça Amanda da Costa Silva (2013), esse patrimônio se constitui em mediador e instrumento para a preservação da memória, mas não é a memória propriamente dita. Assim, um patrimônio, por si só, nada significa. Somente possui um significado se nele forem identificadas determinadas memórias de um ou mais grupos. O patrimônio só é patrimônio se assim for considerado por quem o percebe como tal. Daí aquela máxima atribuída a Aloisio de Magalhães<sup>6</sup>: “Só se protege o que se ama e só se ama o que se conhece”.

---

<sup>6</sup> Foi presidente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Um patrimônio cultural se transforma em um “lugar de memória” quando há alguns atributos – simbólico, material e funcional – e aí se transforma num instrumento para a preservação da memória, mas não se confundindo com ela, conforme Pierre Nora (1993). A preservação de seus sentidos e significados se faz através de narrativas, e são essas narrativas que fazem com que a história seja perpetuada através de gerações.

Podemos perceber que memória e patrimônio andam juntas, pois de fato, sem memória não há no que ser falar em Patrimônio Cultural, e por sua vez, a existência deste Patrimônio promove um aquecimento ou reaquecimento da memória. É claro que esta memória por sua vez traz o significado de que algo aconteceu antes que declarássemos nos lembrarmos dela como nos fala o filósofo Paul Ricoeur (2007), por isso mesmo já anotei da importância de ampliarmos o estudo sobre este tema. Importante entender que ambas, memória e patrimônio, trabalham com questões intimamente relacionadas, por isso, dificilmente separadas.

Enfim antes da pergunta para o leitor, que apresentei inicialmente, quero chamar a atenção para, além da importância da apropriação dos conceitos necessários para o entendimento do Patrimônio Cultural, também entendermos a necessidade e importância de sua preservação, conservação e herança cultural. Por fim, a pergunta: por que o Patrimônio Cultural, sobretudo nestes últimos anos, é tão negligenciado pelas Políticas Públicas no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- BOLÁN, Eduardo. Del patrimonio como producto. La interpretación del patrimonio como espacio de intervención cultural. In: NIVEON, Eduardo, MANTECÓN, Ana Rosas (coords.) *Gestionar el patrimonio en tiempos de globalización*. México: Juan Pablo Editor, 2010.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Art. 216. Incisos I, II, III, IV. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 29-04-2022.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), Parte I /bases legais.

- CANDAU, Joel. *Memória e Identidade*. São Paulo, Contexto, 2011.
- CASTRIOTA, Leonardo Barci. *Patrimônio cultural: Conceitos, políticas, instrumentos*. São Paulo: Annablume, 2009.
- \_\_\_\_\_. PAC Cidades Históricas - oportunidade para a conservação integrada? In: *Locus - Revista de história de Juiz de Fora*, v.16, n.2, pp.93-117, 2010.
- CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.
- MACHADO, Carlos J.A. *Teatro Esperança de Jaguarão (RS): Lugar de memória e de história*. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1997.
- NORA, Pierre. “Entre Memória e História: A problemática dos lugares”. Tradução: Yara Aun Houry. *Projeto História, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História*. V. 10, 1993.
- POULOT, Dominique. *Uma história do patrimônio no Ocidente: séculos XVIII-XXI*. São Paulo. Estação Liberdade, 2009.
- PRATS, Llorenç. Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, Nº 21, pp. 17-35, 2005.
- RICOEUR, Paul. *Memória, história, esquecimento*. Campinas, SP: Unicamp, 2007.
- SILVA, Amanda da Costa. *Era uma vez um cinema: o caso do Cine-Theatro Independência e os mecanismos de preservação do patrimônio de Santa Maria (RS)*. Dissertação. (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2013.
- TORRE, Alfredo J.; MOLTENI, Jorge R.; PEREYRA, Elvira N. *Patrimonio cultural inmaterial: conceptualización, estudio de casos, legislación y virtualidad*. La Plata: Dirección Provincial de Patrimonio Cultural CEPEI, 2009.



## EXPERIÊNCIAS E EXPERIMENTAÇÕES: PROPOSTA POÉTICA MIRADAS

*Andressa Argenta*

*A virtude da arte é mudar velocidades,  
dimensões e direções, desviar trajetórias e esperas.*

J.Ranciere

Nestes dois últimos anos, estamos passando por uma experiência que ainda não tinha sido vivenciada por muitos, a de manter-se em isolamento social por causa da covid-19, vírus que com uma grande rapidez se espalhou por todos os continentes. A epidemia do novo Coronavírus, *Covid-19*, teve início em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, e, no mês de março de 2020 foi considerada uma pandemia, acarretando diversas mudanças na vida cotidiana. De início não se sabia se 30, 45 dias, seriam suficientes para ‘voltar tudo ao normal’. As coordenadas das autoridades governamentais mundiais era a de se manter em isolamento, e, como consequência, os espaços sociais, comércios, instituições precisariam se manter fechados. Se buscarmos nos registros históricos, vamos encontrar narrativas e vestígios de pandemias anteriores que produziram muitas mortes e um longo processo de recuperação até o seu fim. Isso nos mostra que, uma situação como uma pandemia não se acaba em poucas semanas, e sim se tem um longo percurso até findá-la.

Os museus, galerias, instituições culturais, escolas, universidades, tiveram que criar modos de manter-se, reorganizar e recompor-se. Outras possibilidades para além do presencial necessitaram ser criadas,

modos de conversas, encontros, trocas, etc. Em nossa instituição, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul *Campus* Bento Gonçalves, não foi diferente. Nossos encontros passaram a ocorrer via plataformas e encontros *online*. Espaço de muitas tentativas, experimentações, desânimos, descontentamentos, desafios e adversidades. E com este contexto, compartilho nesta escrita alguns movimentos e experimentações deste processo de pensar o ensino da arte em modo remoto com a ação poética *MIRADAS*.

Como intencionar experiências com a arte, sem que, seja preciso estar de modo presencial? Que modo as propostas educativas podem ser desdobradas quando a distância social impõe outros meios de presença e convivência? Que outras formas de estar junto podem ser produzidas tendo a arte como ponto comum?

Através de ações poéticas, proponho aos estudantes, tanto do ensino médio, quanto do curso superior, exercícios para pensar os modos de criação, percepção, experiências e conexões com diversas áreas do conhecimento e seus desdobramentos com vida.

## EXPERIÊNCIAS...

*O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também nesse sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados.*

Virgínia Kastrup

Nos anos de 1960, Mário Pedrosa dizia “Arte é o exercício experimental da Liberdade”; Kátia Canton acredita que *essa é uma definição poderosa* - igualmente creio nisso.

Sobretudo se considerarmos que o conceito de liberdade depende de um contexto para se definir. O que é considerado um ato ou pensamento de liberdade um determinado momento histórico pode não ser em outro, por isso, em se tratando de arte é necessário prestar atenção nos sinais dos tempos e em seus significados. (CANTON, 2009, p. 11).

Então, Kátia segue perguntando: e para que serve a arte? Segundo a autora, de início, podemos dizer que a arte “provoca, instiga, estimula nossos sentidos, condicionando, isto é, retirando-os de uma ordem pré-estabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e de organizar o mundo” (CANTON, 2009, p. 12). Para expor essa ideia a autora traz um trecho da poesia nas palavras de Manoel de Barros:

*Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios. [...]  
As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:  
Elas desejam ser olhadas de azul - que nem uma criança que  
você olha de ave.*

Desse modo, Canton (2009) nos fala que a arte ensina justamente a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas as coisas, por esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, a desafiar e ao criar novas possibilidades e ao pedir esse olhar curioso livre dos pré-conceitos e mais repleto das atenções.

No desejo de trazer as atenções para os gestos menores, para fissuras, brechas com narrativas trocadas e compartilhadas, parto de provocações com compositores e intercessores diversos de nossos cotidianos: músicas, tempo, artistas, memórias, o que lemos, o que vemos, os acontecimentos.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; - mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. (DELEUZE, 2008, p. 156, *apud* DONATO, 2014, p. 83).

Considero intercessores tudo que pode nos atravessar e que é fundamental para pensar os processos de percepção e criação; com eles criamos nossos acervos e repertórios.

Este termo *gesto menor* ao qual me refiro é um conceito formulado por Deleuze e Guatarri, isto é, a força gestual que abre a experiência para a sua potência de variação.

O menor realiza isso do meandro da própria experiência ativando uma mudança de tonalidade. O menor é a contínua variação da experiência. O menor é descartado, esquecido, ignorado. Esta é a desvantagem do menor e também sua potência. Ele não precisa, para permanecer vivo da plena solidez do que retém o estatuto da preexistência de uma estrutura dada, de uma métrica pré-determinada. Ele é extemporâneo, atemporal, inventa ritmicamente o próprio pulsar (MANNING, 2016). O Acontecimento e o gesto menor estão sempre em co-composição, o acontecimento é o lugar onde a experiência se atualiza.

Experiência é um termo muito utilizado em nosso cotidiano, em diversas situações. Falamos de ter uma experiência ao experimentar algo... situações, comidas, atividades, com a possibilidade de gostar ou não. A experiência então em ambos exemplos está intimamente relacionada à prática.

Ao pensar na disciplina de artes visuais, temos a princípio a lembrança direta da relação da arte com a prática, logo, com a experiência. No campo das artes e da filosofia, “experiência” e “experimentação” são noções no qual muitos pesquisadores se debruçam tratando-se compreender a amplitude de seus significados. Para Jorge Larrosa Bondía,

a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida [...] A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes, treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar a forma esse tremor, então, somente então, se converte em canto e esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências, em outros tremores em outros cantos. (BONDIA, 2015. p. 10).

A palavra canto é usada por Larrosa ao se remeter os cantos dos rapsodos, artistas que iam de cidade em cidade recitando poemas na Grécia antiga. Esses poemas falavam de guerras e de notícias distantes, bem como da relação dos seres humanos entre si e com os deuses. Larrosa se utiliza da palavra/ação canto, mas podemos pensar em distintas ações. Assim podemos perceber que, há muito tempo, as artes ocupam um lugar no qual há a possibilidade de converter uma experiência em canto e fazê-lo ressoar em nossas próprias experiências. Não há como prever quando se é tocado por uma experiência, já que é algo que nos acontece individualmente e pode ou não acontecer ao outro, mesmo estando presente no mesmo momento, espaço. Desse modo, quando as artes são experimentadas e são apreendidas com seus procedimentos, processos e técnicas, estamos possibilitando que aconteçam experiências estéticas e estésicas.

Estesia “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).

## MIRADAS...

A proposta é ter um espaço para observação, percepção e criação. Antes mesmo de realizar a ação poética com os/as estudantes, conversávamos sobre nossos intercessores, a cidade, diversos artistas entre tantos elementos compostos nas aulas. No entanto, o espaço *online*, estranho, em meio a tantas câmeras desligadas e espaços de silêncios, acaba por não ser um espaço de troca tão efetivo. Um espaço atravessado por muitas coisas ao mesmo tempo. Então, como proposição:

Esta atividade consiste em uma proposta artística, um exercício de criação. A ideia é que cada um possa estipular um tempo, pode ser curto ou extenso, depende da necessidade de cada um (sugestão de no mínimo 15-20 min) para observar uma paisagem (leia até o fim antes de realizar a mesma).

Após a realização da observação conforme a proposta, crie uma narrativa com a paisagem escolhida, pode ser em modo de uma história, um conto, uma fábula, música, carta, por imagens, fotomontagens, desenho, colagem etc...

Exercitem um modo de escrita criativa e composição.

Ao enviar a atividade, poderão mandar diferentes arquivos (textos, imagens, fotos, etc). [...] Gostaria que explorassem essa proposta para além de "responder como se fosse perguntas", e sim que explorem a experiência, as percepções.

#### PROPOSTA POÉTICA MIRADAS

Observe a paisagem ao seu redor. Escolha seu quarto, a varanda, uma janela, a cozinha, alguma parte da casa ou um espaço que mais esteve presente, que goste de ficar durante o contexto de Pandemia pela Covid 19.

Dedique algum tempo para observar esta paisagem.

O que nela lhe chama atenção?

Algo que não tinha reparado antes, ou que goste de olhar, observe os detalhes.

Esta paisagem se transformou, continua a mesma por anos, ou se modifica a todo instante?

Escolha um objeto ou elemento desta paisagem.

Descreva/narre sua paisagem.

Fig. 01. Proposta Poética Miradas, parte da obra *Deslocamentos*, de Andressa Argenta, 2021. Cartão 10 x 15 mm

Entre tantas composições, compartilho abaixo algumas produções.

### **Meu refúgio**

Meu refúgio é um lugar que não se parece com o que as outras pessoas consideram como refúgio. Não venho pra cá para me esconder do mundo, e sim para observá-lo. Gosto dessa paisagem, pois ela me remete uma projeção do adorável. Ela é natureza (infelizmente não está na sua forma original, mas não deixa de ser natureza). É um misto de bicho, árvore, água, sons, aromas, brisas frescas, e lembranças.

Nos momentos de tensão venho pra cá e me permito usar meus maravilhosos cinco sentidos. Observo a paisagem e as peculiaridades do clima, escuto os pássaros, sinto o aroma [...] É como um ritual, que me permite as melhores reflexões. Gosto dessa paisagem, pois ela nunca é a mesma. Geralmente não paro para observar as mudanças, mas elas chegam até mim de uma forma ou de outra. Como a natureza é cíclica e condicionada a ficar diferente com o passar das estações, o que mais percebo são as diferentes cores ao longo do ano. Agora, no verão, devido à estiagem, a cor do solo é um verde apagado, puxado pro marrom. Todas as árvores estão com tons de verde escuro, e as que geralmente dão flores, estão com elas secas. Na primavera há um campo de flores amarelas vibrantes no lugar do que é o verde mais claro hoje [...] No inverno essa paisagem vira um branco total. Não tem um dia sequer que a neblina não toma conta [...] O banhado volta a ser banhado, e o pinhão começa a cair. A cada estação a mudança na natureza no geral é evidente, e a mudança na minha percepção das coisas também. Posso ver a paisagem como bela,

triste, inspiradora, convidativa, assustadora, ou posso nem notá-la. Tal paisagem continuará com suas belezas e individualidades, estará sempre se modificando e adaptando, e não depende de nenhum olhar para que isso aconteça.

Texto 01. Texto da Proposta Miradas (meu refúgio), de Bianca Lunkes, 2022.

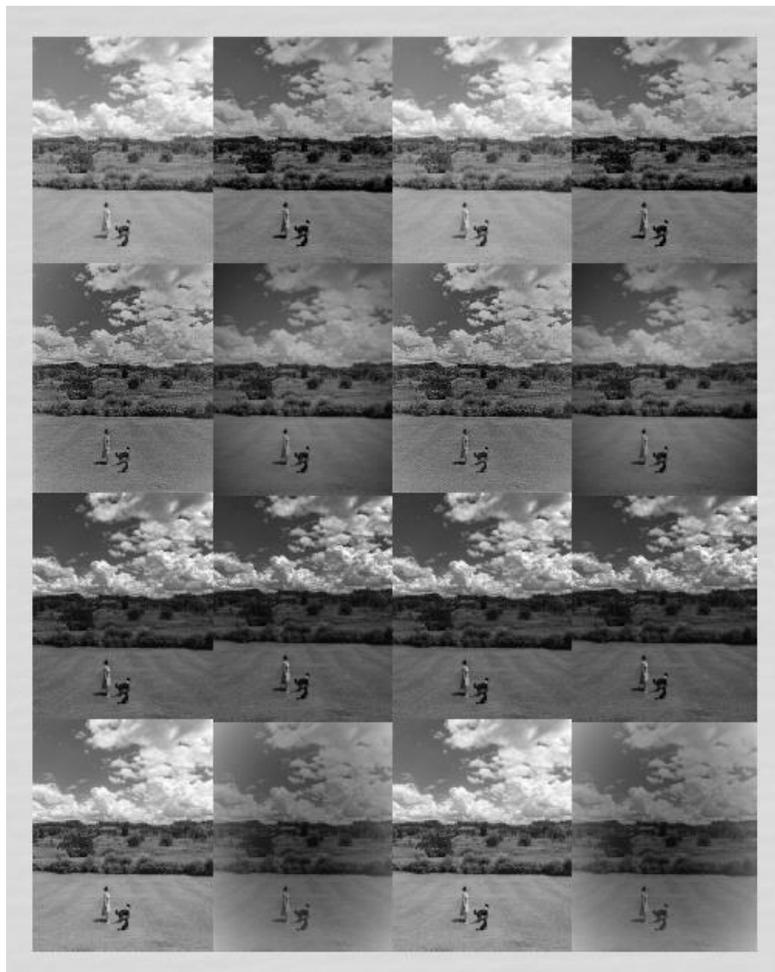


Fig. 02 - Composição para Proposta Miradas (meu refúgio), de Bianca Lunkes, 2022.  
(Original em cores).



Fig. 03 - Desenho Proposta Miradas (espelho), de Sofya Laux, 2022. (Original em cores).

### **Espelho**

O meu lugar seguro é meu quarto, é onde crio histórias em minha cabeça, choro, rio, danço, canto e vivo a minha vida intensamente. É nele também onde crio problemas sem solução, onde em constantes momentos me comparo com diversas pessoas na internet, me olhando no espelho minuto após minuto e vendo que sempre me enxergo diferente desde da última vez que me vi. No chão é onde eu deito para tentar fazer exercícios, onde choro e danço. E o espelho está sempre lá, então criei uma necessidade de me ver e sempre pensar que sou a pessoa mais linda do mundo, do meu mundo. Meu quarto está sempre em constantes mudanças, não de móveis, mas de cama de roupa, de coisas na bancada, de telas para começar a pintar e outras para terminar.

Temos a cama, onde meu gato está deitado pela renúncia do calor nos verões, dois travesseiros cinzas e um lençol verde escuro; no chão um chinelo amarelo e um tapete branco; em vãos do móvel abaixo da janela, vemos um cobertor rosa e livros; em cima temos um tela terminada, canetas, pincéis e tintas, uma caneca, a janela e o espelho.

Nunca tinha olhado para meu quarto nesse ângulo e desenhei tudo de minha cabeça, as cores estão alteradas e mais coloridas, se fosse real seria sem graça. Essa é uma falsa realidade.

Texto 02. Texto da Proposta Miradas (Espelho), de Sofya Laux, 2022.

Na proposição de nutrir a percepção com experimentações “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.

A proposta Miradas veio com este objetivo, propor exercícios poéticos com estudantes que, mergulhados no ensino remoto, em isolamento social, entre tantas telas e percepções bidimensionais, pudessem experimentar possibilidades estéticas.

## REFERÊNCIAS

- ARGENTA, Andressa. *Deslocamentos*. Ensaio Visual, 2021.
- BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478.
- BONDIA, Jorge Larrosa. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.
- CANTON, Katia. *Espaço e lugar*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- 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.

- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.
- MANNING, Erin. *The Minor Gesture*. Durham: Duke, 2016.
- MARTINS, Mirian celeste, PSCOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2ª Edição. São Paulo: Intermeios, 2012.
- ROLNIK, Sueli. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006/2007.

## PERCEPÇÃO DOS AGRICULTORES A RESPEITO DO USO DE AGROTÓXICOS NA REGIÃO UVA E VINHO

*Aline Hentz, Beatriz Gelatti*

### INTRODUÇÃO

A monocultura e o uso intensivo de agrotóxicos incentivados pelo agronegócio e pelo governo brasileiro a partir de 1970 afeta significativamente a saúde humana.<sup>1</sup> A região Uva e Vinho, no Rio Grande do Sul, possui como uma de suas principais atividades econômicas a produção de uvas, a qual compõe a renda de milhares de pequenos agricultores, e utiliza diversos tipos de agrotóxicos. A partir deste contexto, o projeto pretende identificar a percepção dos viticultores dos municípios de Santa Tereza e Monte Belo do Sul, ambos da região Uva e Vinho, sobre a relação do uso de agrotóxicos com a sua saúde.

Já se passaram mais de 50 anos desde que Rachel Carson alertou o mundo sobre o mal ocasionado pelo uso de agrotóxicos preconizados pela chamada “Revolução Verde”, destacando os malefícios à saúde em virtude do consumo de produtos cultivados com substâncias químicas (CARSON, 1962). Desde então, as principais justificativas que causam a constante alta do uso de agrotóxicos são o aumento populacional que gera maior demanda por alimentos e a necessidade de matéria prima para a produção de agrocombustíveis.

---

<sup>1</sup> A presente pesquisa foi realizada com apoio institucional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves.

O setor agropecuário é de suma importância para a economia brasileira sendo responsável, segundo o IBGE, em 2016, por 5,5% do PIB nacional. Destacando-se na exportação de commodities, segundo Chade (2018), o Brasil é o terceiro maior exportador agrícola do mundo segundo a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), em 2016.

Contudo, enquanto outros países buscam restringir a aplicação de agrotóxicos, o Brasil está na contramão, flexibilizando cada vez mais o uso a fim de aumentar sua produção e exportação. É notória a abertura legislativa na restrição e controle do uso de tóxicos a partir dos registros da liberação de agrotóxicos do Diário Oficial da União (DOU) que em 2019 legalizou o uso de 29 tipos de agrotóxicos. Porém, essa onda da liberação segue um longo percurso.

Conforme levantamento do Greenpeace, desde o início do governo Bolsonaro (PSL), 290 substâncias foram permitidas para uso. O número consolida tendência de aumento na aprovação destes produtos desde 2010, sobre governo Lula (PT) - com exceção dos anos de 2013 e 2015, sobre governo Dilma (PT), quando houve desaceleração na entrada de novos componentes à lista de autorizados no país. No último ano do mandato de Michel Temer (MDB), o país atingiu o primeiro recorde de liberação de agrotóxicos: 422. (TAJRA, 2019). Porém, nos anos seguintes isso se intensificaria, após o governo Bolsonaro tivemos 1.978 novas substâncias autorizadas no período de 2018-2021 (SALATI, 2022).

Em contrapartida, a Comissão de Legislação Participativa, da Câmara de deputados, elaborou o Projeto de Lei no 6670/16 de 2016 (BRASIL, 2016) que visa estimular a redução no uso dos agrotóxicos no país sob a justificativa de que o Brasil é o maior mercado de agrotóxicos do mundo, ultrapassando a marca de 1 milhão de toneladas por ano, o que equivale a um consumo médio de 5,2 kg de veneno agrícola por habitante e que a venda de mundial no mesmo período (93%).

Segundo Aranda (2010), na região de Chaco, importante produtora de soja e algodão na Argentina, foram analisados os dados de câncer e linfomas em crianças no período de 2000 a 2009, apontando um crescimento notável – chegando a triplicar a ocorrência destas doenças em La Leonesa, cujo principal cultivo é o arroz. Isso coincide com a expansão agrícola e uso de agrotóxicos na região, onde os casos de malformações em recém-nascidos quadruplicaram entre os anos de 1998

e 2008. Hospitais da região chegam a registrar 85 nascidos com malformações relacionadas a danos no sistema nervoso central. (SEVESO, 2014).

No intuito de analisar os casos de síndrome do espectro autista em áreas rurais da Califórnia, Roberts *et al.* (2007) buscaram informações de mães de crianças que residiam próximo de locais com aplicação de pesticidas. Concluindo que a exposição materna aos compostos organoclorados está relacionada à síndrome e quanto maior a proximidade geográfica, as incidências aumentam. A partir dos resultados, identificaram a existência de correlação com o momento de aplicação dos pesticidas e o período de fechamento do tubo neural.

Em estudos realizados por Tonini (2017) em regiões de cultivo de fumo no sul do estado do Rio Grande do Sul, foi identificada a incidência de doenças oriundas de problemas no sistema nervoso central, tais como defeitos do fechamento do tubo neural. Uma das possíveis relações diz respeito à contaminação ambiental ocasionada pelo uso de agrotóxicos.

Sendo a produção de uvas, principal produto agrícola na região Uva e Vinho, apenas mais um dos cultivos que utiliza cada vez mais agrotóxicos. Segundo dados da UVIBRA (2019), de 2008 a 2018, a quantidade produzida no estado do Rio Grande do Sul gira em torno de 500 a 700 milhões de quilos de uva por safra, cultivados em mais de 50 mil hectares. A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de avaliar os riscos a que produtores de uva da Serra Gaúcha estão condicionados devido ao manuseio e aplicação de agrotóxicos em suas propriedades. Tais riscos podem ser agravados pela falta de uso de equipamentos de proteção individual (EPIs), uso incorreto dos produtos químicos, falta de informação sobre as substâncias utilizadas, entre outros.

Portanto, o objetivo deste projeto é verificar a percepção dos agricultores da região Uva e Vinho, no Rio Grande do Sul, a respeito do uso de agrotóxicos e sua relação com a saúde. Os resultados desta pesquisa podem ser utilizados por pesquisadores e órgãos públicos, ONGs, associações e entidades representativas como subsídio para elaboração de estratégias de prevenção quanto aos efeitos nocivos dos agrotóxicos, bem como para incentivar a proteção do trabalhador nesta prática. Outro aspecto importante é a possibilidade de incentivo a diferentes práticas de produção onde há redução ou eliminação da exposição do agricultor aos agrotóxicos, como na agroecologia.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada de forma exploratório-descritiva, com abordagem quantitativa. Primeiramente fez-se uso de revisão bibliográfica a partir de referenciais teóricos fundamentados na relação do uso de agrotóxicos na agricultura e a incidência de doenças nos trabalhadores.

A amostra é composta por agricultores e membros da família acima de 18 anos, que atuam na produção de uvas não orgânicas, tendo como recorte geográfico os municípios de Monte Belo do Sul e Santa Tereza, ambos da região Uva e Vinho no Rio Grande do Sul. Consultou-se o cadastro de produtores rurais das prefeituras e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais para verificar os quantitativos, bem como, auxiliar no contato com os agricultores para aplicar os instrumentos de pesquisa.

Coletou-se as informações a partir de um questionário aplicado aos participantes entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, contendo 34 questões fechadas, dividido em 6 sessões: perfil sociodemográfico (idade, sexo, tempo na atividade), tipo de exposição aos agrotóxicos, uso de EPIs, identificação de sintomas, doenças ou deficiências, percepção da relação entre doenças e uso de agrotóxicos. O contato com os agricultores e a aplicação do questionário foi feito de forma virtual através de mídias sociais devido a necessidade do distanciamento social durante a pandemia do Sars CoV-19.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O questionário contou com a participação de 31 viticultores dos municípios de Santa Tereza e Monte Belo do Sul, ambos da região Uva e Vinho. A amostra conta com 7 mulheres e 24 homens entre 18 e 72 anos, sendo 29 proprietários das terras cultivadas, 1 funcionário e 1 arrendatário (Tabela 1). Contando com 1 produtor de uva orgânica (sem uso de agrotóxicos).

Os resultados da entrevista mostram que 96,8% respeitam o prazo de carência e as instruções de uso dos agrotóxicos e 90,3% lê o rótulo dos agrotóxicos. Pode-se dizer que sem ler as orientações presentes nos rótulos, a tendência de cometer equívocos nos processos de trabalho

aumenta, podendo ocasionar doenças a quem aplica e aqueles que consomem.

Quando questionados sobre a forma com que recebem informações em relação ao uso dos agrotóxicos, sendo possível escolher mais de uma opção, 19 entrevistados afirmaram que recebem informações da cooperativa/empresa que compra a uva de como utilizar o agrotóxico, 16 do local que vende o produto, 12 de assistência técnicas (como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER), 1 de entidades (como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais), 1 de vizinhos e familiares e 1 respondeu que não recebe nenhuma instrução. E 96,8% recebe treinamento ou já ouviu palestras sobre como utilizar os agrotóxicos.

Entre os sintomas mais relatados pelos entrevistados está a ardência nos olhos, 12% dizem apresentar esse sintoma “com frequência” e 29% “às vezes”. Há também relatos de doenças crônicas, como pressão alta, apresentada por 19% dos entrevistados e 41% diz que há ao menos um familiar nessa condição, e depressão, apresentada por 3% e 10% com casos da doença na família. E nenhum entrevistado citou, durante o questionário, o conhecimento da possível relação entre o agrotóxico e esses sintomas (ardência nos olhos, pressão alta e depressão). Porém, o Instituto Nacional do Câncer (2019) reconhece tal relação afirmando que o contato frequente ou agudo com agrotóxicos pode desencadear tais sintomas.

Os resultados mostram que mais de 90% dos entrevistados relacionam o contato com o agrotóxico a algumas doenças, especialmente ao câncer (não necessariamente ocorrido consigo) e há o relato de ocorrência de sintomas comuns como dor de cabeça e ardência nos olhos e de doenças frequentes, entre os entrevistados e seus familiares, como pressão alta, doenças respiratórias e depressão. Porém, mesmo tendo conhecimento dessa possível relação agrotóxico-doença, apenas 2 dos 31 entrevistados fazem uso e higienização correta de EPIs sendo que os 2 são da mesma família e trabalham na mesma produção. Resultados semelhantes ao estudo feito por Riquinho e Hennington (2014) em região fumicultora do RS. Em sua pesquisa, os agricultores percebem as intoxicações geradas pelo cultivo do fumo e seus agroquímicos, mas não se preocupam com a piora do estado de saúde no longo prazo.

## CONCLUSÕES

Com a pesquisa percebemos que foi notória a importância de assistência técnica, como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e de entidades, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, pois transmitem informações sobre forma de aplicação dos agrotóxicos e os cuidados necessários no manuseio e descarte das embalagens.

Portanto, visto que os vicultores da região, em sua maioria, relacionam o uso de agrotóxicos a problemas de saúde, porém mais de 90% deles não faz uso correto de EPIs, nota-se que não há o devido cuidado para prevenir sintomas de doenças ocasionadas pelo contato frequentemente com os produtos utilizados. Evidenciando, de forma semelhante ao resultado do estudo de Riquinho e Hennington (2014) na região fumicultora do RS, que, apesar do conhecimento dos problemas ocasionados a longo prazo, não há mudança nos hábitos do produtor a fim de melhorar sua qualidade de vida.

Os resultados também nos fazem refletir a respeito da importância de se incentivar o maior conhecimento a respeito dos efeitos dos agrotóxicos, bem como a busca por alternativas de produção que minimizem ou substituam essa prática, já que apresenta possíveis danos aos trabalhadores, consumidores e ambiente.

## REFERÊNCIAS

- ARANDA, Darío. *La Salud no el lo Primero en el Modelo Agroindustrial de 2010*. El País. Buenos Aires, 14 junho 2010. Disponível em: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-147561-2010-06-14.html>>. Acesso em 20 dez. 2015.
- BOCHNER, Rosany et al. Sistema Nacional de Informações Tóxico - Farmacológicas – SINITOX e as intoxicações humanas por agrotóxicos no Brasil. *Ciência e saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 73-89, 2007.
- BRASIL, *Projeto de Lei nº 6670/16 de 2016*. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegracao?codteor=1516582&filename=PL+6670/2016](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegracao?codteor=1516582&filename=PL+6670/2016). Acesso em 02 de jan. de 2020.

- CÂNCER, Instituto Nacional do Câncer. *Agrotóxicos*. Ministério da Saúde, 06 de jun. de 2019. disponível em: <https://www.inca.gov.br/exposicao-no-trabalho-e-no-ambiente/agrotoxicos> . Acesso em: 29 de jan. de 2019.
- CAMPOS, Marina. *Governo Bolsonaro celebra Dia das Abelhas liberando ainda mais agrotóxicos*. Greenpeace, 3 de out. de 2019. Disponível em:<https://www.greenpeace.org/brasil/blog/governo-bolsonaro-celebra-dia-das-abelhas-liberando-ainda-mais-agrotoxicos/>. Acesso em: 18 de dez. de 2019.
- CARSON, Rachel. *Primavera Silenciosa*. São Paulo: Ed. Gaia, 2010.
- ESTEVE, Esther Vivas. *O negócio da comida: quem controla nossa alimentação?* São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- FARIA, Neice Müller Xavier et al. Trabalho rural e intoxicações por agrotóxicos. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 20, p. 1298-1308, 2004.
- GRIGORI, Pedro. *Afinal, o Brasil é o maior consumidor de agrotóxico do mundo?* Revista Galileu, 25 de jun. de 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Meio-Ambiente/noticia/2019/06/afinal-o-brasil-e-o-maior-consumidor-de-agrotoxico-do-mundo.html>. Acesso em: 18 de dez. de 2019.
- LONDRES, Flavia. *Agrotóxicos no Brasil: um guia para ação em defesa da vida*. Rio de Janeiro: AS-PTA–Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa, 2011.
- RIQUINHO, Deise Lisboa; HENNINGTON, Élide Azevedo. Tobacco cultivation in the South of Brazil: green tobacco sickness and other health problems. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, p. 4797-4808, 2014.
- ROBERTS, Eric M. et al. Maternal residence near agricultural pesticide applications and autism spectrum disorders among children in the California Central Valley. *Environmental health perspectives*, p. 1482-1489, 2007.
- SAÚDE, Ministério da Saúde. *Câncer: sintomas, causas, tipos e tratamento*. Portal do Governo Brasileiro. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/cancer#> . Acesso em 24 de jan. de 2019.

- SALATI, C. Após novo recorde, Brasil encerra 2021 com 562 agrotóxicos liberados, sendo 33 inéditos. G1, 2022. Disponível em 30/04/2022.  
<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2022/01/18/apos-novo-recorde-brasil-encerra-2021-com-562-agrotoxicos-liberados-sendo-33-ineditos.ghtml>. Acesso em
- SEBRAE. Perfil das cidades gaúchas: Monte Belo do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em: [www.sebraers.com.br](http://www.sebraers.com.br). Acesso em 13 de fev. de 2020.
- SEBRAE. Perfil das cidades gaúchas: Santa Tereza. Porto Alegre, 2019. Disponível em: [www.sebraers.com.br](http://www.sebraers.com.br). Acesso em 13 de fev. de 2020.
- SEVESO, María del Carmen. *Derechos Humanos: oídos sordos a reclamos de los pueblos fumigados*. Revista THEOMAI - Estudios críticos sobre Sociedad y Desarrollo, Buenos Aires, n. 30, p.181-191, 2014.
- TAJRA, Alex. *Governo libera 51 agrotóxicos e totaliza 290 substâncias autorizadas no ano*. UOL, São Paulo, 22 de jul. de 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/07/22/governo-libera-mais-51-tipos-de-agrotoxicos-totalizando-290-no-ano.htm>. Acesso em: 17 de dez. de 2019.
- TONINI, Hernanda. *Direitos e liberdades das pessoas com deficiência em áreas rurais do Rio Grande do Sul: vulnerabilidades e desenvolvimento social ampliado*. Tese de Doutorado. UFRGS, 2017.

## A REPRESENTAÇÃO DA HOMOAFETIVIDADE E DOS PAPÉIS DE GÊNERO NA LITERATURA: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS

*Robert Reiziger de Melo Rodrigues, Leticia Schneider Ferreira*

**Resumo:** Questões de gênero e sexualidade têm ganhado amplo destaque na narrativa brasileira, sobretudo a partir do Modernismo, o que instiga a busca dessa representação no meio literário. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar o modo de representação das performances de gênero e sexualidade em alguns contos literários, ao mesmo tempo em que se indicam possibilidades didáticas para trabalhar com esses textos em sala de aula.

**Palavras-chave:** Gênero. Sexualidade. Literatura brasileira. Contos. Aula de literatura.

### 1 INTRODUÇÃO

No âmbito dos estudos literários contemporâneos e, de modo especial, dos estudos de gênero e sexualidade, a noção de representação ocupa um espaço de incontestável importância. De acordo com Chartier, a representação é “instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar como ele é” (CHARTIER, 1990, p. 10).

Questões de gênero e sexualidade têm ganhado amplo destaque em relação à representação na narrativa brasileira, sobretudo a partir do Modernismo. Lugarinho afirma que “apenas no século XX, a crítica literária percebeu que a Literatura era canal, e instituição, de legitimação

da produção literária de grupos minoritários” (LUGARINHO, 2008, p. 9). Esse fato instiga a busca dessa representação no meio literário. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar o modo de representação das performances de gênero nos contos *Amor*, *Uma galinha* e *Preciosidade*, de Clarice Lispector, e da homoafetividade nos contos *Terça-feira gorda* e *Aqueles dois*, de Caio Fernando Abreu, ao mesmo tempo em que indicam-se possibilidades didáticas para trabalhar com esses textos em sala de aula.

Em relação à organização, esse texto está dividido em cinco partes. Na primeira, serão apresentadas algumas reflexões sobre gênero e sexualidade. Posteriormente, serão analisados cinco contos literários cujo conteúdo aborda as temáticas de gênero e sexualidade. Neste momento, também indicam-se possibilidades didáticas para a análise dos textos em sala de aula. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

## **2 REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: UM DEBATE NECESSÁRIO**

A temática de gênero e sexualidade permeia de modo estruturante as relações entre indivíduos, os quais são socializados a partir de uma série de indicações sobre postura e comportamentos aceitáveis para conviver em sociedade. Assim, compreender a concepção de gênero mostra-se fundamental para evidenciar tais relações, que expressam uma situação de hierarquia de poderes entre o que se concebe como corpos masculinos e femininos. Apenas a atenção para os elementos de gênero presentes nos diferentes discursos possibilita a construção de um olhar emancipatório e consciente sobre os fatores culturais que estabelecem a realidade social que beneficia a um ínfimo número de pessoas, alijando um importante segmento da sociedade dos bens coletivamente produzidos.

Portanto, não é coincidência que as questões de gênero sejam atacadas de modo bastante violento pelo neoconservadorismo, uma vez que abordar os temas de gênero e sexualidade, utilizando essa categoria para melhor decifrar o cotidiano, remete a uma atitude transformadora, abalando privilégios calcados em falácias travestidas de elementos da natureza. Deste modo, ao contrário do que seus detratores explanam, gênero é uma categoria analítica que demonstra o caráter histórico dos

atributos associados a homens e mulheres, valendo-se da diferenciação dos órgãos sexuais para não apenas nomear e classificar tais corpos, mas para apontar a existência de uma diferença de poder entre estes, uma vez que a partir dos genitais referem-se distintos papéis sociais para homens e mulheres. Scott expõe que

[...] gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso saber sobre o corpo e este saber não é "puro", não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos. (SCOTT, 1994, p. 13).

Assim, a mulher, e talvez mais ainda o feminino, são observados como “o outro”, como se coloca na obra seminal *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, a qual, apesar de não utilizar o termo “gênero”, antecipa tal compreensão na medida em que demonstra que se torna mulher e não se nasce em tal condição. Ou seja, ser mulher não é um destino vinculado à presença de um determinado genital em um corpo, mas sim o exercício de uma série de atos performativos que possibilitam a leitura daquele corpo como um corpo feminino. Judith Butler reflete sobre tal ponto, afirmando que

[...] o gênero não é de modo algum uma identidade estável nem locus de agência do qual procederiam diferentes atos; ele é, pelo contrário, uma identidade constituída de forma tênue no tempo – uma identidade instituída por meio de uma repetição estilizada de atos. Além disso, o gênero, ao ser instituído pela estilização do corpo, deve ser entendido como a maneira cotidiana por meio da qual gestos corporais, movimentos e encenações de todos os tipos constituem a ilusão de um ‘eu’ genericado permanente. (BUTLER, 2018, p. 3).

Deste modo, é possível refletir que o gênero é uma perspectiva em constante mutação e que constitui olhares sobre feminilidade e masculinidade, hierarquizados socialmente. Luce Irigaray discute tais questões no texto *A questão do outro*, demonstrando que, geralmente, a perspectiva do “outro” não respeita a diversidade, na medida em que apenas repercute um olhar que tem o masculino como referência, sendo o feminino sempre um elemento inferior. A autora explicita que

[...] todo o mundo não era igual e importava debruçar-se um pouco mais sobre os outros e suas diversidades. Mas o modelo fundamental do ser humano permanecia imutável: uno, único, solitário, e historicamente masculino, o do homem ocidental adulto, racional, competente. As diversidades observadas eram assim pensadas e vividas de maneira hierárquica, o múltiplo sendo sempre submetido ao único. Os outros não eram senão cópias da idéia do homem, idéia potencialmente perfeita, cujo modelo, todas as cópias, mais ou menos imperfeitas, deveriam esforçar-se para igualar. (IRIGARAY, 2002, p. 1-2).

É possível referirmos que não apenas o corpo com vagina é considerado um corpo que representa o outro inferior nas convenções estabelecidas historicamente na sociedade ocidental/ocidentalizada, mas tudo que diz respeito à execução do que se constitui como feminino e, portanto, corpos com pênis, mas que performam na feminilidade, também rompem com as tácitas normas sociais naturalizadas nos discursos. Assim sendo, indivíduos que não exercem práticas heterossexuais, por exemplo, se encontram nessa zona de dissidência e acabam por sofrer sanções, perseguições e outras formas de violência, uma vez que seu modo de estarem no mundo afronta a heterossexualidade compulsória. Em relação a tal conceito, Nogueira e Colling explicitam que

A heterossexualidade compulsória consiste na exigência para que todos os sujeitos sejam heterossexuais, isto é, se apresenta como única forma considerada normal da vivência da sexualidade. Essa ordem social/sexual se estrutura através do dualismo heterossexualidade versus

homossexualidade, sendo que a heterossexualidade é naturalizada e assim se torna compulsória. Isso ocorre, por exemplo, quando buscamos as causas da homossexualidade [...] Ao tentarmos identificar o que torna uma pessoa homossexual, colocamos a heterossexualidade como padrão [...] (NOGUEIRA, COLLING, 2015, p. 355).

À consciência de que os elementos discursivos são aqueles que constroem a suposta normalidade do exercício da sexualidade, é necessário observar de que modo tais concepções passam a se consolidar ao longo do tempo, evidenciando as estratégias que mobilizam tais discursos. A maneira como acessamos o âmbito da cultura, por meio de veículos como as obras artísticas (a música, a literatura, o cinema, a televisão), possuem uma significativa influência na forma como construímos os olhares sobre nossa realidade, e, portanto, é possível afirmar que é imperioso que se identifique os olhares de gênero que subjazem nas informações que chegam a nós por meio destes recursos. Os aparatos culturais conformam, ao longo do tempo, grande parte de nossa compreensão sobre classificações que se dão no interior da história, como o uso, por exemplo, da categoria do desejo para edificar as “caixinhas” classificatórias da heterossexualidade e da homossexualidade (olvidando o fato de que a sexualidade não é estanque e que muitas outras práticas são exercidas). Em relação à homossexualidade, Ferrari denuncia a historicidade da captação de tal conceito, assegurando que

Recuperar a construção da homossexualidade é voltar para a História para buscar entender como o homossexual se torna “homossexual”, ou seja, até que ponto o que está sendo organizado hoje depende desse passado e mesmo, em que medida aqueles que não têm essas mesmas experiências, tornam-se similares. Essência ou experiência, o que parece servir para a identificação com uma dessas perspectivas é a expressão do desejo. Ou seja, a definição da homossexualidade está diretamente ligada ao desejo, e, mais especificamente, ao objeto do desejo. (FERRARI, 2015, p. 359).

A naturalização de determinadas formas de ser e estar no mundo ocorrem ao longo do processo de socialização e por meio do contato com recursos como as obras literárias, as quais, mesmo não possuindo um compromisso com a veracidade em suas narrativas, demonstram o imaginário social sobre determinados temas. A literatura, deste modo, mostra-se não apenas um elemento de entretenimento, mas uma fonte na qual é possível observar a constituição de discursos sobre um tópico específico. Magaldi e Machado esclarecem que

Tanto a linguagem fílmica quanto a literária, assim como as diversas linguagens dos demais Dispositivos Culturais, está relacionada ao discurso do prazer, quer dizer, o cinema e a literatura formam e transformam concepções sem o compromisso de apenas doutrinar ou cultivar ideologias, logo sua função principal é o entretenimento, mas, ao entreter e divertir, também ensina, faz adotar concepções e mostra, muitas vezes, maneiras diferentes de entender o mundo. (MAGALDI, MACHADO, 2016, p. 259).

A compreensão sobre a forma como as performances de gênero e sexualidade foram interpretadas ao longo da história é um elemento importante para observar de que modo essas performances são retratadas nas obras literárias. A seguir, serão analisados alguns contos literários passíveis de serem trabalhados com estudantes do Ensino Médio nas aulas de literatura numa perspectiva interdisciplinar, na medida em que as análises envolvendo as performances de gênero e de sexualidade relacionam-se com a História, a Sociologia e a Filosofia.

### **3 A REPRESENTAÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO NA LITERATURA**

A produção literária de autoria feminina foi ampliada à medida que o feminismo foi conferindo à mulher o direito de falar, ou seja, mais especificamente a partir do século XX. Antes disso, a produção concentrava-se numa perspectiva ocidental, cujos textos eram “construídos a partir da centralidade de um único sujeito (homem, branco, bem situado socialmente)” (ZOLIN, 2010, p. 186). Com o avanço dos movimentos feministas, na década de 1960, a noção de

representação da figura feminina modificou-se. Para Lúcia Zolin, as publicações contemporâneas trazem “novas formas de equacionar os papéis femininos naturalizados ao longo da história das mulheres pelas culturas alicerçadas no pensamento patriarcal” (ZOLIN, 2010, p. 187). A pesquisadora defende que a precursora do debate envolvendo as questões de gênero na literatura foi Clarice Lispector:

A prosa de Clarice Lispector inaugura um sólido processo de denúncia acerca da milenar, mas já, então, insustentável, opressão feminina, por meio da estratégia da representação recorrente de imagens de homens e de mulheres imersos na reduplicação dos papéis tradicionais de gênero. O/a leitor/a é convidado/a a refletir acerca da legitimidade dos padrões que regulam as relações conjugais e familiares. (ZOLIN, 2010, p. 187).

A partir da obra de Clarice Lispector, a inserção de personagens femininas na literatura tem como objetivo problematizar “as expectativas em torno da mulher – sobretudo no que tange a sua ‘obrigação’ de zelar pelo lar, marido e filhos – e lhe expressa a resistência, acenando para novas possibilidades relacionadas a seu modo de estar no mundo” (ZOLIN, 2010, p. 187). Observada a relevância da escritora Clarice Lispector para a representação dos papéis de gênero na literatura, serão analisados, a seguir, três contos literários de sua autoria.

### *3.1 Uma galinha, de Clarice Lispector*

Trata-se de um conto curto em que uma galinha tenta fugir antes de ser morta para o almoço de domingo. O homem da casa a persegue, captura e leva para a cozinha. Aqui, cabe destacar, que o homem é descrito como “o dono da casa” (LISPECTOR, 1983, p. 34), desconsiderando a possibilidade de que a esposa tenha ajudado na aquisição do imóvel. A galinha toma a dianteira na corrida e escapa brevemente do homem, mas ela não era “vitoriosa como seria um galo em fuga” (LISPECTOR, 1983, p. 35), destacando que as relações de gênero estão presentes até mesmo quando diz-se respeito aos animais. Adiante, a galinha, de medo e de susto, põe um ovo. Nesse momento, ela é descrita como um ser que nasceu “para a maternidade, parecia uma velha mãe habituada”

(LISPECTOR, 1983, p. 35). A família se compadece da galinha, por ter-se tornado mãe, e passa a criá-la como um animal de estimação, mantendo-a na cozinha. No final, matam e comem a galinha.

A partir do conto, pode-se refletir acerca da condição da mulher como dona de casa e mãe. A galinha só tem utilidade quando põe um ovo, mas isso apenas lhe dá o direito de ocupar um lugar na cozinha. Além da reflexão acerca deste conteúdo, é importante notar a criação dos personagens, o homem, a filha, a mãe, a personificação da galinha, bem como o distanciamento do narrador em relação aos fatos narrados, com especial atenção para a frase final do conto: “até que um dia mataram-na, comeram-na e passaram-se anos” (LISPECTOR, 1983, p. 36).

### *3.2 Amor, de Clarice Lispector*

Ana vive uma vida de dona de casa, mulher de classe média cuja função é alimentar o marido e os filhos e cuidar da casa. Mais uma vez, a figura feminina é relacionada aos afazeres domésticos, uma vez que, logo no segundo parágrafo do conto, a Ana é descrita como alguém feliz porque estava em uma casa cuja “cozinha era enfim espaçosa” (LISPECTOR, 1983, p. 19). Além disso, Ana também é o estereótipo da mulher que precisa estar em constante produção, uma vez que “quando nada mais precisava de sua força, inquietava-se” (LISPECTOR, 1983, p. 19).

No segundo parágrafo, o narrador afirma que Ana “viera a cair num destino de mulher” (LISPECTOR, 1983, p. 20) ao afirmar que ela casou-se e teve filhos, como se essa fosse a propensão de toda mulher. Além disso, antes do casamento, ela vivia “uma exaltação perturbada”, como se a família e os afazeres domésticos a tivessem tornado uma mulher sadia.

Certo dia, Ana está no bonde. Ele dá um solavanco e os ovos que ela tinha no colo se quebram. Ao erguer os olhos, Ana vê um cego mascando chicletes e fica transtornada. Perde o ponto em que deveria descer e, ao saltar do bonde, se depara com o Jardim Botânico, onde a vida a deslumbra e perturba. Ela questiona-se: “de onde vinha o meio sonho pelo qual estava rodeada? Como por um zunido de abelhas e aves. Tudo era estranho, suave demais, grande demais” (LISPECTOR, 1983, p. 21). Presa na vida doméstica, Ana finalmente percebe que existe um vasto mundo além das paredes de sua residência. De volta para casa,

prepara o jantar e antes de dormir desliga a luz, ato que é descrito como o apagar de uma vela, em que ela sopra a flama do dia. O momento de iluminação é deixado para trás.

Além da discussão acerca do papel da mulher na sociedade, é possível explorar aspectos formais complexos, como a epifania e o discurso indireto livre. A imagem do cego mascando chicletes é uma epifania perfeita, porque revela o que Ana é e como ela tem vivido: ela não via que sua vida era uma repetição constante dos mesmos movimentos; Ana é como um cego mascando chicletes; e um chiclete, após um tempo, fica completamente sem gosto. O que resta é somente a repetição do movimento. A vida de Ana era insossa como um chiclete mascado.

### *3.3 Preciosidade, de Clarice Lispector*

Uma menina pretende ir à escola de ônibus e quer ter “a sorte de ninguém olhar para ela” (LISPECTOR, 1983, p. 43). No entanto, ela usa sapatos de madeira que fazem barulho e atraem a atenção para si. Objetivando não chamar atenção, ela não tomava banho e comia pouco, resultando em um corpo magro. A jovem “de rapazes tinha medo, medo também de meninos. Medo que lhe ‘disses-sem alguma coisa’, que a olhassem muito” (LISPECTOR, 1983, p. 43). Por essa razão, andava sempre séria.

Certo dia, saiu mais cedo de casa para ir à escola e deu-se conta de que havia dois homens na rua. O sol ainda não havia aparecido, estava escuro. Ela sentiu que os homens a seguiam e suplicou a si mesma: “Fazei com que eles não digam nada, fazei com que eles só pensem, pensar eu deixo” (LISPECTOR, 1983, p. 45). Os homens se aproximam e o narrador descreve o seguinte:

O que se seguiu foram quatro mãos difíceis, foram quatro mãos que não sabiam o que queriam, quatro mãos erradas de quem não tinha a vocação, quatro mãos que a tocaram tão inesperadamente que ela fez a coisa mais certa que poderia ter feito no mundo dos movimentos: ficou para-lisada. Eles, cujo papel predeterminado era apenas o de passar junto do escuro de seu medo, e então o primeiro dos sete mistérios cairia; eles que representariam apenas o hori-zonte de

um só passo aproximado, eles não compreenderam a função que tinham e, com a individualidade dos que têm medo, haviam atacado. (LISPECTOR, 1983, p. 46).

A moça se sente culpada e fica em silêncio. Não conta para ninguém e sofre calada. Ao chegar na escola, vai ao banheiro e sente-se feia: “Quando foi molhar os cabelos diante do espelho, ela era tão feia. Ela possuía tão pouco, e eles haviam tocado. Ela era tão feia e preciosa” (LISPECTOR, 1983, p. 46). Quando volta para casa, ela solicita aos pais um novo sapato, mas eles lhe dizem que ela, por ser jovem, “ não é uma mulher e todo salto é de madeira” (LISPECTOR, 1983, p. 48). Por fim, ela ganha um sapato novo.

O conto tem simbologias complexas, como os sapatos da moça. O narrador deixa lacunas para que o leitor crie a cena do abuso dentro da própria cabeça. Aí é que está o ponto maravilhoso da narrativa, porque os alunos precisam imaginar. A narrativa se adensa ao mergulhar na mente da menina. Há uma tensão enorme no conto. Dessa forma, pode-se haver debates: os alunos podem falar sobre a menina, sobre a escola e o modo como ela se sentia com os colegas, sobre a cena do abuso etc. Além do conteúdo, deve-se dar especial atenção aos efeitos que o conto gera.

#### **4 A REPRESENTAÇÃO DA HOMOAFETIVIDADE NA LITERATURA**

De acordo com Lugarinho, “foi em meados dos anos noventa que alguns pesquisadores brasileiros iniciaram a busca de uma literatura gay no interior de nossa produção literária” (LUGARINHO, 2008, p. 17). Ao perceber e legitimar a história e a luta política pelos direitos dos homossexuais “é que se vai observar o aparecimento de discursos literários que propiciem uma interface entre identidade nacional e a identidade homossexual” (LUGARINHO, 2008, p. 16).

Lugarinho também propõe questionamentos quanto ao próprio processo de construção da literatura gay. O autor observa que muitos escritores heterossexuais traziam, em suas narrativas, personagens gays sem representação do mundo homossexual como ele realmente é, contendo pouca ou nenhuma contribuição para a legitimação dos direitos homoafetivos. Nesse sentido, ele afirma que “identificar a emergência de uma identidade homossexual a partir de outros que não o dos

homossexuais, equivale a compreender a história da escravidão através da fala dos senhores de escravos” (LUGARINHO, 2008, p. 15).

Nesse íterim, Lugarinho destaca que é preciso diferenciar a “literatura de representação homossexual” daquela que ele descreve como “literatura de subjetivação gay” (LUGARINHO, 2008, p. 17). A primeira tem o objetivo de estereotipar personagens homossexuais ao invés de conceder-lhes vez e voz nas narrativas, enquanto que a segunda “romperia com estereótipos e contornaria de modo eficiente a identidade homossexual, configurando alguma forma de individualização e, por conseguinte, subjetivação ao homossexual. Os exemplos mais flagrantes encontravam-se na década de 1980, notadamente nas obras de Caio Fernando Abreu” (LUGARINHO, 2008, p. 18).

Caio Fernando Abreu foi um autor gaúcho e homossexual que integrou a literatura contemporânea. Em seus contos e romances, ele abordou a homoafetividade com maestria. Seu livro mais célebre, *Morangos mofados*, é leitura obrigatória em diversos vestibulares do país e, portanto, é essencial que professores da Educação Básica trabalhem com suas narrativas em sala de aula. A seguir, analisam-se dois contos do autor sob a perspectiva da homoafetividade.

#### 4.1 *Terça-feira gorda, de Caio Fernando Abreu*

Este conto aborda a homossexualidade. Dois homens estão em uma festa de carnaval e trocam olhares, até que se aproximam: "ele encostou o peito suado no meu. Tínhamos pêlos, os dois. Os pêlos molhados se misturavam (ABREU, 1995, p. 50). Nesse momento, o narrador faz uma análise da performance de gênero daquele homem com o qual se encontrou ao afirmar que, mesmo sendo gay, ele não aparentava tal sexualidade, explicitando desde já que um homem gay é, antes de tudo, um homem como qualquer outro: “não parecia bicha nem nada: apenas um corpo que por acaso era de homem gostando de outro corpo, o meu, que por acaso era de homem também” (ABREU, 1995, p. 51). Nessa aproximação, o narrador diz ao outro homem que “o figo não é uma fruta mas uma flor que abre pra dentro” (ABREU, 1995, p. 51), fato simbólico sobre pessoas que escondem sua sexualidade dentro de si.

Ao redor, as pessoas os olhavam e falavam “olha as loucas” e “veados” (ABREU, 1995, p. 53). Os rapazes ignoram os comentários e

vão à beira da praia, momento em que o narrador afirma que eles, naquele momento, “não usavam máscara” (ABREU, 1995, p. 54), pois se permitiram externalizar seu interior, que traz consigo a sexualidade. Lá, eles ficam nus e fazem sexo. Mas, de repente, um enorme grupo de pessoas se aproxima e ataca os rapazes.

Nesse conto, deve-se estar atento às repetidas referências a um figo na narrativa, ao passo que o narrador inclusive explica que o figo não é exatamente um fruto, mas uma flor que se desenvolve para dentro, e que, portanto, esconde, dentro de si, sua verdadeira essência. É possível questionar a razão pela qual o autor optou pelo figo e não por uma maçã ou morango. A resposta conduzirá à interpretação de que o conto não é sobre sexo entre dois homens, mas sobre um mundo que exige de muitas pessoas que elas vistam uma máscara e escondam sua essência. Os dois personagens são dois figos maduros, que guardam dentro de si a polpa macia e suculenta que a sociedade reprime e violenta.

#### *4.2 Aqueles dois, de Caio Fernando Abreu*

Raul e Saul se conhecem no trabalho. Eles tornam-se muito amigos, do tipo que vai na casa um do outro. A amizade fica cada vez maior, mas não passa disso. Eles não se beijam, não se tocam nem transam. Porém, começam os boatos no escritório onde trabalham. Cartas anônimas assinadas por um “guardião da moral e dos bons costumes” são enviadas para o chefe, que os demite.

O conto inteiro tem uma linguagem delicada. No fim da narrativa, Raul abre a porta do táxi para Saul, num gesto de delicadeza. Na janela do prédio onde eles trabalhavam, os colegas de trabalho espivavam. “Ai-ai”, alguém gritou, mas eles não ouviram. E então o narrador diz: “Pelas tardes poeirentas daquele resto de janeiro, quando o sol parecia a gema de um enorme ovo frito no azul sem nuvens no céu, ninguém mais conseguiu trabalhar em paz na repartição. Quase todos ali dentro tinham a nítida sensação de que seriam infelizes para sempre. E foram” (ABREU, 1995, p. 10).

O objetivo central do conto não é tratar de relações homoafetivas, mas explicitar uma sociedade que julga, estigmatiza, agride, reprime e exclui pessoas que agem de uma maneira que não é reconhecida como socialmente aceitável. É sobre hipocrisia, covardia, maldade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitos outros contos e inclusive romances que podem ser analisados sob a perspectiva das questões de gênero e sexualidade, principalmente na contemporaneidade, em que essas pautas começam a ser mais comuns na sociedade e, portanto, também são retratadas na literatura. Pode-se citar, por exemplo, a autora Natália Borges Polezzo, mulher lésbica que tem rompido barreiras com o livro *Amora*, vencedor do prêmio Jabuti, em 2015.

Por fim, destaca-se o caráter sociocultural da literatura, uma vez que toda boa obra literária representa a história e a cultura de um povo. Considerando as diversas performances de gênero e de sexualidade existentes, não se deve ocultá-las da literatura e tampouco do espaço escolar, frequentado por jovens que precisam conhecer todas as formas de existência para, enfim, respeitá-las e conviver pacificamente.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. *Morangos mofados*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *Cadernos de Leitura*. Editora Chão da Feira, n.78, 2018, p.1-16.
- CHARTIER, R. *A história cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- FERRARI, Anderson. Homossexualidade. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (Orgs.). *Dicionário Crítico de Gênero*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015, p.358-363.
- IRIGARAY, Luce. A questão do outro. *Labrys*, estudos feministas, n. 1-2, p. 1-12, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. *Laços de família: contos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- LUGARINHO, M. C. Nasce a Literatura Gay no Brasil. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da (org.). *Aspectos da literatura gay*. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2008, p. 09-24.
- MAGALDI, Carolina Alves; MACHADO, Carla Silva. Os testes que tratam da representatividade de gênero no cinema e na literatura:

uma proposta didática para pensar o feminino nas narrativas.

*TEXTURA* - Revista de Educação e Letras, v. 18, n. 36, 2016.

NOGUEIRA, Gilmaro; COLLING, Leandro. Homofobia, heterossexualismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (Orgs.). *Dicionário Crítico de Gênero*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015, 353-357

SCOTT, Joan Wallack. Prefácio a gender and politics of history.

*Cadernos Pagu*, n. 3, p. 11-27, 1994.

ZOLIN, Lúcia Osana. Questões de gênero e de representação na contemporaneidade. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 41, p. 183-195, jul./dez. 2010.

## **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. Docente da área de Artes Visuais do IFRS *Campus* Bento Gonçalves, onde atua nos cursos de Ensino Médio Integrado e na Licenciatura em Pedagogia. Atualmente é doutoranda do PPG em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina/SC. Mestre (2018) em Artes Visuais pelo PPGAV/UEDESC. 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 (UEDESC) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec/UFSM); Integra o Projeto Armazém, Coletivo Compor e NIEPECH-IFRS/BG. Desenvolve pesquisas com ênfase no Ensino da Arte, Projetos/Ações e Curadorias Educativas, Mediação Cultural, Gravura Contemporânea, Livro de Artista e Intervenções Urbanas.

**Beatriz Gelatti** é acadêmica de Ciências Econômicas na FAG. Coursou dois anos do Curso Técnico em Meio Ambiente no IFRS *Campus* Bento Gonçalves, onde participou como bolsista do projeto de pesquisa “Percepção dos agricultores a respeito do uso de agrotóxico na Região Uva e Vinho”.

**Carlos José de Azevedo Machado** é professor de Filosofia no IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, tem Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas, Especialização em Lógica e Filosofia da Ciência pela Universidade Católica de Pelotas e Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas.

**Cláudia Soave** é docente nas disciplinas de Gestão no IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul; de

2014 a 2021 atuou no *Campus* Bento Gonçalves e a partir de 2022 está atuando no *Campus* Farroupilha. É Bacharel em Administração de Empresas (2000) pela Universidade de Caxias do Sul - RS - (UCS), possui Licenciatura Plena em Administração (2015) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - RS - (IFRS) *Campus* Farroupilha. Possui Especialização em Arteterapia e Criatividade no Espaço Social, da Saúde e da Educação (2011) e MBA em Estratégias de Marketing (2004) pela Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves - RS (CNEC-BG). É Mestra em Filosofia (2014), na Linha de Pesquisa em Ética Aplicada - pela Universidade de Caxias do Sul - RS (UCS), e Doutora em Educação (2020) - Linha de Pesquisa em Filosofia da Educação pela Universidade de Caxias do Sul - RS (UCS). Trabalhou (1988 a 2014) na área de Gestão de Organizações e como professora (2008 a 2014) em outras instituições.

**Cristina Gurski** possui Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, mestrado em Biologia Vegetal pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e doutorado em Biologia Vegetal pela Universidade Estadual de Campinas. Trabalhou como bióloga em indústria sucroalcooleira, onde desenvolveu projetos de Reflorestamento e de Educação Ambiental. Atuou como professora nos cursos de Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharelado e Curso de Tecnologia em Horticultura na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade de Ivinhema e, atualmente é professora do IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Tem experiência na área de Botânica e de Educação Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: morfo-anatomia de frutos e sementes, fisiologia da germinação e produção de sementes e mudas e restauração ambiental.

**Edson Carpes Camargo** é licenciado em Pedagogia pela URCAMP – *Campus* São Borja; Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ; Doutor em Educação pela UNISINOS – São Leopoldo. Atualmente é professor do IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Formação de Professores – GEFOR. Tem experiência na área de formação de professores.

**Franco Nero Antunes Soares** é professor de Filosofia do IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Formou-se 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 fundando do NIEPECH-IFRS/BG e seu primeiro presidente.

**Joaquim Rauber** é doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com apoio e fomento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Possui mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2016), Graduação em Geografia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (2013). É professor de Geografia do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no IFRS *Campus* Bento Gonçalves.

**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 pra mudar o mundo.

**Mateus Borsatto** é natural de Arvorezinha, RS. Bacharel em Filosofia pela PUC-RS. cursou parte do bacharelado em Teologia pela PUC-RS. Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR 2018/2 pelo IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Pós-graduando curso Lato Sensu em Educação: Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, *Campus* Pelotas. Participou como bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência). Atualmente atua como Monitor de Educação de alunos inclusos em escola da rede Municipal do Município de Guaporé-RS.

**Milena dos Santos Nunes** é formada em Licenciatura em Pedagogia, pelo IFRS *Campus* Bento Gonçalves, atua como professora de Educação Infantil na Escola Infantil Oficina da Criança e como professora do Ensino Fundamental - nível I no Colégio Sagrado Coração de Jesus.

**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 - UFRGS (2006), Especialização em Psicologia (2011), Especialização em Educação - UFRGS (2007) e Licenciatura Plena em Filosofia (2001).

**Robert Reiziger de Melo Rodrigues** é graduando em Licenciatura em Letras pelo IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Desde 2018 atua junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), desenvolvendo pesquisas sobre diversidade e direitos humanos. Enquanto artista, tem 2 livros de poemas publicados e participa ativamente de eventos e saraus literários em Bento Gonçalves, município em que reside.

**Sandra Maria Zeni** graduou-se em Pedagogia pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul em 2022. Trabalhou como Funcionária Pública Municipal; sempre esteve envolvida com organização de Bibliotecas Escolares e projetos da Biblioteca Pública de Bento Gonçalves. Atualmente está aposentada.







