



REVISTA

AMOR MUNDI

V. 1, N. 1, OUT. 2020



REVISTA
AMOR MUNDI

Revista Amor Mundi
Uma publicação da Editora Metrics

Rua Antunes Ribas, 2045, Sala 301, Santo Ângelo, RS, Brasil
CEP 98801-630

Contato
editora.metrics@gmail.com

2020

EDITORIAL

Os desafios de criar, organizar e manter uma revista acadêmica, com os requisitos científicos, mesclam tonalidades de responsabilidade laboral intensa e de alegria com a publicização de textos que apresentam os resultados de pesquisas das mais diversas áreas. Nesta situação hermenêutica é que se encontra a equipe editorial da Editora Metrics ao criar a Revista Amor Mundi.

O objetivo central da revista é ampliar o diálogo de pares que pesquisam e constroem propostas de teorias e entre as ciências que compõem o repertório do mundo humano no presente. Com esta aposta, dar voz aos iniciantes na pesquisa e permitir uma conversa ampla de aprendizagens e proposições com pesquisadores reconhecidos da academia.

A dinâmica de uma revista segue os percursos da própria ciência, de apresentação de narrativas teóricas, avaliação das mesmas por pares e, uma vez aprovado, passa a ser disponibilizado de modo formal para toda a comunidade pesquisadora interessada no tema/área de saber. A análise avaliativa segue sendo realizada por um público maior que, por sua vez, colabora para aprofundamento e ampliação dos debates por meio de resenhas, críticas, citações e até em uso como referencial teórico para novas pesquisas.

A Revista Amor Mundi é interdisciplinar, tendo neste conceito uma perspectiva ética e não como uma nova epistemologia. Ela está aberta a publicar textos das mais diversas áreas do saber humano que estão na base e no horizonte do mundo comum. O conhecimento, assim, é entendido não como uma forma de dominação do mundo nos termos modernos, mas um gesto de amor ao mundo com intenções e proposições de sua perfectibilidade.

A presente edição da Revista Amor Mundi reúne textos que têm lugares de fala diversos e plurais. Grande parte dos articulistas, pelo momento que vivemos, de formas direta e/ou indireta, abordam o tema da pandemia de COVID-19 em seus mais diversos impactos sobre a vida humana. A leitura de todos os textos possibilita um olhar abrangente e complexo sobre as lidas humanas de organização de sua convivência, tanto das necessidades quanto das possibilidades. De modo implícito há uma ideia de pensar modos de viver mais solidários entre os seres humanos e estes com a vida do planeta.

No desejar uma boa leitura já apresentamos o convite para participar desta festa argumentativa em que as ideias podem interagir segundo uma interpretação antiga, de Heráclito, de que o *logos* é comum a todos. Mas, para que de fato seja, segundo o filósofo do dinamismo, é preciso que os pesquisadores estejam abertos à escuta dos outros e de abrir mão do desejo de pensar esse *logos* como se fosse uma propriedade sua ou de seu campo de conhecimento. *Ad multos annos* à Revista Amor Mundi.

Os Editores



DISCURSO SOBRE LA HOMOSEXUALIDAD EN BRASIL

DISCOURSE ON HOMOSEXUALITY IN BRAZIL

Douglas Verbicaro Soares

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: douglas_verbicaro@yahoo.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-9242-9124>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i1.5>

Recebido em: 12.09.2020

Aceito em: 23.10.2020

Resumen: El estudio tiene como objetivo visibilizar la homosexualidad en Brasil, teniendo en cuenta los obstáculos que dificultan la vida de muchas personas, por el hecho de tener una orientación sexual diversa de la heterosexual dominante. Por lo tanto, se ha realizado una investigación basada en fuentes bibliográficas que retratan la discriminación hacia a los homosexuales. Para la investigación se ha utilizado una metodología deductiva multidisciplinar, con relación al derecho, la filosofía, la historia e etcétera. El presente artículo concluye por la existencia de prácticas de discriminación que explicitan un problema antiguo en el país, en especial en relación a la diversidad sexual y la exclusión social de homosexuales.

Palabras-claves: Conflicto. Igualdad. Desafío.

Abstract: *The study aims to make homosexuality visible in Brazil, along with the obstacles that hinder the lives of many people by having a different sexual orientation from the dominant heterosexual. Therefore, research has been conducted based on bibliographic sources that portray discrimination against homosexuals. A multidisciplinary deductive methodology has been used for research, in relation to law, philosophy, and history. This article concludes by the existence of discrimination practices that explain an old problem in the country, in particular in relation to sexual diversity and social exclusion of homosexuals.*

Keywords: *Conflict. Equality. Challenge.*

1 Introducción

Es importante empezar resaltando en ésta investigación que la orientación homosexual no podrá seguir siendo estigmatizada en el tiempo, es decir, que esa expresión de la diversidad sexual necesita ser visibilizada socialmente en Brasil, justamente para combatir las injusticias y prácticas desiguales que excluyen a los homosexuales.

Se notará en éste estudio que las justificativas para la vulnerabilidad de derechos de las personas homosexuales no podrán ser empleadas como factor que reduzca el acceso de esas personas a determinados derechos y, también, de serien tratadas en condiciones de igualdad frente a los demás ciudadanos, por el mero hecho de tener una orientación simplemente distinta de la heterosexual dominante.

El trabajo demostrará el proceso de lucha de los homosexuales por cambios en esa realidad,



explicitando que esas personas vienen reivindicando su inclusión, sea en la reclamación pública de sus derechos, del mismo modo en que exigen de los poderes públicos un trato igualitario y de no discriminación. No olvidando que esas personas son víctimas todos los días de violencias psicológicas y físicas, hecho que expone Brasil como el país más violento para las personas del grupo LGBTs (lesbianas, gays, bisexuales y transgéneros).

Para la investigación ha sido empleada una metodología basada en fuentes bibliográficas multidisciplinares, es decir: el derecho, la historia, la psicología etcétera. La investigación ha sido dividida en 3 (tres) secciones. La primera sobre el lema de la homosexualidad. La segunda parte versa sobre la reivindicación por la inclusión de los homosexuales. La parte final explicita el estigma del SIDA para la caracterización negativa de los homosexuales en Brasil, seguidos de las consideraciones finales y referencias.

De ese modo han sido realizadas algunas preguntas para el estudio: ¿De qué trata la homosexualidad? ¿En Brasil las personas homosexuales han luchado por la inclusión? ¿En el país hay alguno estigma para la homosexualidad?

2 La homosexualidad

En el caso brasileño, las manifestaciones del deseo sexual homosexual, en principio, recibieron la denominación de “homosexualismo” (relacionada a la idea de enfermedad), a pesar de no tener una tipificación penal para la conducta homosexual, esta variante sufrió un intenso e impositivo proceso de exclusión en relación a las prácticas heterosexuales dominantes, lo que generó su oscuridad y en el no reconocimiento como integrante de la diversidad sexual existente. Ausencia esa que motivada por una situación de vulnerabilidad de este colectivo en sociedad, hizo con que fuese necesaria la búsqueda por mecanismos para protegerlos.

La vulnerabilidad comentada que es inherente a todas las personas, una vez que todos los humanos pueden ser vulnerables por el simple hecho de ser humanos, que tiene relación con la capacidad que cada individuo tiene de hacer frente, de ponerse contra a una dificultad en la vida, sea cual sea su origen. Frente a esa vulnerabilidad se suman otros temas, como por ejemplo el prejuicio y la discriminación, que contribuyen para un agravamiento de la situación de vulnerabilidad para los homosexuales y LGBTs.

Por esta razón, la idea de igualdad está unida a la de vulnerabilidad de los colectivos en condiciones de inferioridad, una vez que cada individuo afronta las diversidades de un modo distinto. Así, para que el concepto de igualdad pueda existir, es viable la creación de instrumentos que reduzcan las condiciones de vulnerabilidad para los que no consiguen reaccionar, creándoles de este modo, una oportunidad para que estas personas en condiciones de mayor dificultad puedan lograr un trato más igualitario en sociedad.

De este modo, nos ha parecido pertinente decir que:

La orientación sexual se convierte en la condición determinante de la vulnerabilidad de lesbianas, gays, bisexuales y personas transgénero y transexuales. Aquí, de nuevo, la sociedad y el reflejo legal de las particularidades del grupo pueden hacer al mismo susceptible de la supresión del derecho a la vida, en el peor de los casos, o del derecho a la igualdad en las relaciones de familia, lo que aún sucede en la mayor parte de los ordenamientos del planeta (BELTRÃO et al, 2014, p.14).

De este modo, se entiende que la vulnerabilidad afrontada de modo distinto por cada

individuo, estaría directamente relacionada con la idea de la igualdad entre todos los ciudadanos. Reducir las distintas situaciones de dificultad de las personas que no consiguen afrontarlas puede generar la igualdad para las personas que no son tratadas como iguales.

De una manera semejante a esta idea, Santos Bezerra (2011), nos presenta su alusión a la materia trabajada, en el sentido de elucidar el tema de la orientación sexual como algo complejo, amplio y que necesita un enfoque abierto para su comprensión a la diversidad. Hecho que implica el propio término, que posee vínculos con la temática de la sexualidad humana, con las vidas de cada persona y la salud, relacionadas, también, con el medio social a que viven y participan.

De este modo, siendo la orientación sexual una expresión del sentimiento humano hacia a otra persona, pudiendo ser física o mental esa conducta sexual:

Al abordarnos el tema de la orientación sexual, buscamos analizar la sexualidad como algo inherente a la vida y a la salud, que se expresa en el ser humano, desde su nacimiento hasta la muerte. Es la relación con el derecho a tener placer y al ejercicio de la sexualidad con responsabilidad. Engloba, también, las relaciones de género, el respeto a sí mismo y a los demás, así como a la diversidad de creencias, valores y expresiones culturales en una sociedad democrática y pluralismo (BEZERRA, 2011, p. 31).

En ese sentido Foucault idealiza que:

No hay nada de natural o de normal en los placeres del cuerpo y las costumbres sexuales. Al contrario que la mayoría de las historias de la sexualidad, que generalmente afirman el carácter secreto y silenciosos de tales costumbres, él manifiesta que en cada periodo histórico se produce un acuerdo sobre lo que es normal, sobre cuáles son las costumbres sexuales que se permiten y cuáles, por considerarse transgresoras y ofensivas para las normas de la decencia, las que se prohíben, denomina régimen discursivo al cuerpo de ideas sobre la sexualidad que predomina en cada momento, y vincula los diferentes regímenes discursivos al desarrollo de las relaciones sociales del capitalismo y a la creación de las sociedades modernas (MCDOWELL, 1999, p. 80).

Esas ideas tienen que ver con el análisis histórico sobre sociedades antiguas por ejemplo, en distintos períodos históricos, donde la práctica sexual entre personas del mismo sexo era más aceptada socialmente y en otras que la recriminaban fuertemente. Por otro lado, no estamos completamente de acuerdo con Foucault, una vez que como no se sabe en su totalidad el origen de las orientaciones sexuales en las personas, es decir, en nuestro estudio no es posible atestar el motivo que una persona asume sus afectos y impulsos o conductas más íntimas hace a una persona del mismo sexo.

Puede ser que la explicación esté en factores naturales o como aborda el autor, factores normales, del mismo modo en que la respuesta se encuentre alejada de los mismos. Sobre la temática de la sexualidad humana, en la actualidad, poco se conoce y abarca un abanico de posibilidades, que llama a la atención de los científicos que siguen buscando explicaciones para entender la complejidad que envuelve los sentimientos humanos y, principalmente, un sentimiento totalmente desconocido en sus orígenes pero que está intrínsecamente relacionado con las personas, el amor.

Nos pareció viable, en ese momento, hacer una referencia a Charles Darwin, sobre el amor. Eduardo Punset, en su obra: *El viaje al amor: las nuevas claves científicas* nos retrata la

experiencia vivida por el ilustre personaje y su esposa Emma. En los relatos, hemos encontrado la figura de un Darwin. Al reflexionar sobre su vida y las propias experiencias que había tenido a lo largo de su viaje por el mundo, en un determinado momento se vio en la necesidad de buscar respuestas a una idea que le acercaba cada vez más en su mente. Él dibujo una línea separando en dos columnas, por un lado los fundamentos de casarse y por otro los que no. No ha tenido problema para apuntar diversos motivos para no hacerlo, entre ellos: perder de su tiempo en la dedicación más individualista de sus deseos: deportes, lectura, que tendría que perder tiempo para las obligaciones familiares y incluso menos dinero que serían afrontados en un casamiento. Entre sus relatos estarían: ¿Cómo podría ocuparme de mis asuntos si cada día me viese obligado a ir a pasear con mi mujer? No aprendería francés, no viajaría al continente, no iría a América, ni viaje de globo, pobre esclavo (PUNSET, 2007, p. 113-4).

Darwin al escribir en el lado de los motivos para casarse, después de cierto tiempo pensando, apuntó que *tener una esposa era mejor que tener a un perro: encantos de la conversación frívola femenina y de la música – cosas buenas para la salud, pero menuda pérdida de tiempo* (PUNSET, 2007, p. 113-4). Lo curioso de los hechos es que después de algunos meses, Darwin se enamora de su parienta: Emma Wedgwood. El enamoramiento ese que le impidió enseguida de dormir y sólo pensaba en casarse con su prima de estar cerca de ella y nada más importaría para su vida, pues sólo así sería un hombre feliz: *creo que me vas a humanizar, a enseñar que existe una felicidad mayor que la de tejer teorías y acumular hechos en silencio y soledad* (PUNSET, 2007, p. 114).

Darwin después de casarse y de vivir con su esposa, se apartó de sus actividades anteriores y se involucró a una vida familiar, llegó a apuntar previamente a su boda la indagación que la repetiremos: ¿Qué pasa por la mente de un hombre cuando dice que está enamorado..., es un sentimiento ciego. Punset complementa esa idea argumentando que ese sentimiento, por ser una expresión de la naturaleza subconsciente del amor. El amor representaría un impulso ancestral circunscrito a una parte ínfima del cerebro humano, pero no menos importante, muy por lo contrario de amplia dificultad para comprenderla (PUNSET, 2007, p. 114-5). Constituyen una mezcla con otros factores que componer el factor emocional, entre ellos el interés sexual. Estamos de acuerdo con esa línea interpretativa y que nos lleva a evaluar que de esa complejidad se incluye nuestra imposibilidad para entender sus manifestaciones.

Darwing llega posteriormente a analizar el lema en su obra: *la expresión de las emociones en humanos y animales*, apuntando la existencia de una conexión entre la teoría evolutiva y la psicología. Y que se entiende *el amor, la memoria, el lenguaje, la emoción y la conciencia tienen una función, que son a su vez el resultado de millones de años de selección natural*. (PUNSET, 2007, p. 115).

Después de esas consideraciones, nos adentraremos especialmente en el trabajo sobre la visión histórica brasileña sobre la homosexualidad. Para el tema abordado se sabe que, ausencia de leyes que aborasen la temática de los derechos de los homosexuales, junto con el posicionamiento antiguo científico que clasificaban, la orientación homosexual, como enfermedad y otras definiciones que contribuyen para la exclusión de este grupo social en sociedad y en su marginalización general.

3 La reivindicación por la inclusión

Con el paso de la historia, hemos notado que el movimiento de grupos de LGBTs, así como otros pertenecientes a otras víctimas de prejuicios y discriminación empieza a evidenciarse. De ese modo, la ya existente y olvidada reivindicación por la igualdad de trato, respeto de derechos y justicia en los casos de violaciones vuelven a estar en las discusiones más actuales.

Otro punto de relevo se presentó por medio de los medios de comunicación para la visualización de los asuntos relacionados con la homosexualidad. Coincidiendo con ese argumento, las personas homosexuales en la actualidad lo han tenido más fácil para descubrirse y a relacionarse con otras personas con la misma condición. Actualmente distintos programas de televisión, películas, series televisivas explicitan obras con temática LGBT. Uno de los ejemplos es: *Pose*. Un trabajo de ficción creado por Ryan Murphy, Brad Falchuk y Steven Canals que versa sobre la realidad vivida por personas LGBTs en un periodo que retrata Nueva York de finales de los setenta hasta los años noventa, con conflictos y dramas marcados por el contagio del virus de inmunodeficiencia humana –VIH. Virus estigmatizado como responsable en su tiempo por la enfermedad de los homosexuales y transexuales. La serie es importante para retratar un momento difícil en la historia de la humanidad, con la propagación de un virus que hasta hoy no hay vacuno.

El empleo del arte como sensibilización busca sensibilizar la sociedad por los riesgos de la transmisión del virus, actuando como un válido instrumento de lucha por cambios de ideales discriminatorios hacia a las personas LGBTs en el mundo. Como bien recuerda la expresión utilizada en la apertura de la serie: *La categoría es viva... trabaje... ¡pose!* Enseñando los desafíos de superar los obstáculos de la discriminación en la vida de esas personas, muchas con poco o inexistente perspectivas laborales, restringidos por subempleos, los hurtos y la prostitución.

En contrapunto, Ribeira nos aporta la idea de que el camino de la virtualidad para los homosexuales ha generado todo una apertura para las personas que tenían dudas sobre el tema de la homosexualidad. Han tenido destaque, por ejemplo, los *sites* de búsqueda por parejas y los aplicativos específicos para las personas homosexuales (RIBEIRA, 1998, p. 3). En Brasil, las páginas de Bate-papo UOL, Orkut, Facebook, Grindr, Bender e etc., cada una en su tiempo, han cambiado el modelo de contactar principalmente de los homosexuales más jóvenes.

Las reivindicaciones brasileñas, comparadas con otros países de América o Europa, tienen una tardía característica de lucha y de existencia. Durante el período militar, imposición de ese régimen en este país en la década de 1960, se ha retrocedido en conquistas de grupos sociales volviendo a la clandestinidad.

Con la transición de un Gobierno militar hacia a la implementación de la democracia en Brasil (solamente en los años 80), o acción conjunta de otros movimientos de la sociedad (víctimas de torturas por el régimen militar, desaparecidos políticos, movimientos feministas que luchaban por la igualdad de trato entre hombres y mujeres) auxiliaban la visibilidad de las mujeres y también de los homosexuales (VERBICARO SOARES, 2012, p. 32-3): *Este hecho, asociado al discurso que defendía la aceptación de la homosexualidad, poco a poco ha favorecido la construcción de nuevas mentalidades relacionadas a esta cuestión. Obras importantes sobre el tema han sido elaboradas a partir de este momento: como las obras: Para inglês ver (Peter Fry) de 1982, Morangos Mofados de Caio Fernando Abreu en el mismo año, O negócio do michê: prostituição*

viril en São Paulo (Néstor Perlongher) de 1987 (RIBEIRO, 2009, p. 190-1). Todas las obras han sido importantes para visibilizar la cuestión de la homosexualidad en la sociedad brasileña. Del mismo modo que *Pose* lo hace en un contexto artístico internacional.

4 El estigma del SIDA

No se puede olvidar de enfatizar que en los años 80 se ha descubierto el virus del VIH (FERREIRA, 2013, p.09-10), hecho en que ha repercutido negativamente para los homosexuales y personas LGBTs, no solamente en Brasil, como un contexto globalizado. Una vez que se atribuye a ese grupo las más pesadas definiciones, como por ejemplo, la visibilidad de la homosexualidad como sinónimo de enfermedad, castigo divino, apelo sexual. Se le atribuye a la homosexualidad en surgimiento del SIDA - El Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (PLATERO, 2011, p. 197).

Favorable para el aprendizaje sobre el tema son los comentarios de Farinha (2003) que aducen que el SIDA viene siendo considerable en pleno siglo XXI como un sinónimo de epidemia moderna. No obstante, ni la conciencia ni la sensibilidad de la modernidad contemporánea han sido suficientes para nos librar del estigma medieval de las epidemias que no han salvado a los pecadores y los inconscientes devotos de los placeres mundanos, imputándoles la muerte física, antes social (FARINHA, 2003, p. 219).

La autora nos aclara que con el advenimiento de la enfermedad, el mundo científico viene realizando esfuerzos para encontrar un vacuno para la epidemia, resucitando miedos cristianos tan conocidos en el período medieval, donde los denominados grupos de riesgo han sufrido los peores efectos. Entre ese colectivo victimado estarían los homosexuales y los drogadictos que han sido tachados por el destino con una maldición del castigo divino (FARINHA, 2003, p. 219). Con el pasar de los tiempos, en especial con los avances en los estudios sobre el virus, la sociedad pasó a tener más conocimiento sobre los medios de transmisión de la enfermedad por los fluidos corporales y vías sanguíneas. Con esa comprensión, entendiendo que todas las personas (y ya no solamente los homosexuales) podrían contraer la enfermedad por medio de las prácticas sexuales, por los fluidos y transmisión sanguínea.

Para corroborar con los argumentos citados en relación a los primeros problemas vividos para las personas que manifestaban su sexualidad, hablamos de un modo general, tanto para los heterosexuales, homosexuales o bisexuales ha sido la manifestación del estereotipo del agente transmisor atribuido a la segunda categoría mencionada, es decir a de los homosexuales que han sido conocidos en su momento histórico como los transmisores de la enfermedad inicialmente.

Farinha (2003) nos aporta la idea de que: a principios de la década de los ochenta, surgió también la discriminación y el prejuicio hacia las personas infectadas por el virus del VIH, principalmente hacia a las personas homosexuales, que como hemos visto previamente, han sido los primeros a dar visibilidad de la enfermedad. El prejuicio comentado es originario de una idea previa, de un juicio de valor infundado sobre alguien, que en muchos de los casos se basa sin una ponderación o racionalidad, sin justificación. Basando en estos argumentos, el SIDA sirvió como excusa para apartar socialmente un colectivo, los homosexuales en distintas sociedades por el mundo con el ideario discriminatorio de que: *atacaría solamente a los homosexuales masculinos u otras personas que viviesen en la denominada promiscuidad sexual, por lo tanto fuera de los padrones*

socialmente considerados como los aceptables (FARINHA, 2003, p. 221).

Hemos encontrado textos que contribuyen para esa afirmación:

La primera fuente de peligros para la diversidad sexual consiste, en la existencia de prejuicios en su contra. Dichos prejuicios son la fuente de otras amenazas que también ponen en riesgo la seguridad y la vida de la población LGBT. Durante los primeros años de la epidemia del VIH, los prejuicios llevaron a la inexistencia de políticas de salud eficaces en la prevención de esta enfermedad. La distinta intensidad que pueden tener los prejuicios, así como la mayor o menor visibilidad de la orientación sexual o de la identidad de género de cada sujeto, puede llevar a distintos niveles de carencia de oportunidades educacionales, profesionales, laborales, e incluso románticas, generando repercusiones negativas en la autoestima del individuo, e impidiendo su realización personal en condiciones de autonomía (MUÑOZ LEÓN, 2014, p. 343).

En relación a ese argumento, en España, por ejemplo en el año de 1983, se ha dado a conocer por un medio de comunicación llamado: el Periódico, publicado en 3 de mayo la noticia que tres personas contraen en Sevilla el “mal de los gais”, haciendo referencia a la contaminación de algunos ciudadanos españoles con el virus por transmisión sanguínea (PETIT, 2003, p. 216).

Para ese momento histórico, se les ha atribuido a las personas homosexuales la culpa social por el apareamiento de la enfermedad, con este hecho, se les ha generado toda una carga negativa de prejuicio y discriminación a todos aquellos que tuviesen la orientación homosexual por el mundo, exponiéndolos a esas personas un verdadero riesgo en sus vidas y violaciones claros a sus derechos de ser tratados en igualdad de condiciones. Se ha notado en los primeros períodos de la epidemia del SIDA, a la carente oferta de programas, tratamientos de salud para aclarar a la sociedad sobre el lema, tanto en lo que nos referimos a la prevención, control y cuidado de la enfermedad.

White Riley nos ha mencionado que en la década de los 80, más específicamente en 1987, Albrecht, Levy y Sugrue, condicionaran uno de los primeros estudios científicos para conocer el tema enfrentado del virus, las actitudes que lo envolvían, los comportamientos generales de la población hacia la enfermedad y el comportamiento sexual más íntimo de las personas. Estudios promovidos por los Centros para el Control de Enfermedades, que repercutió en un programa de tratamiento, prevención, educación, comprensión sobre el SIDA del Estado de Illinois, en el Departamento de Salud de Chicago junto con la Universidad de la misma ciudad en Norte América (WHITE RILEY, 1989, p. 46).

Otro dato de la autora se encuentra en el argumento de que desde el surgimiento del SIDA en Estados Unidos, los gais y los bisexuales constituían los grupos mayores de personas contaminadas por el virus a cada año, llegando a un porcentaje de 65% que otro grupo en 1987, siendo la vía de la transmisión sexual ha sido la que más infectó a los homosexuales y a los bisexuales, más específicamente, la penetración anal como fuente de los contagios del virus (WHITE RILEY, 1989, p. 84).

Por otro lado, cuando se comparan los casos con los hombres heterosexuales, que los homosexuales conocían que el sexo con preservativo prevenía la contaminación del virus en las prácticas sexuales, llegando a índices de hasta 90% de conocimiento de este hecho, siendo que a los heterosexuales, el mismo conocimiento se reducía a la mitad. El Estado de California, más específicamente la ciudad de San Francisco, motivó la lucha contra la contaminación por SIDA

y a las prácticas sexuales sin protección, una vez que la comunidad homosexual de esta zona era mucho más concienciada, coherente y organizada que otras en el país citado, en el período de 1984 a 1986 (WHITE RILEY, 1989, p. 84).

Se recuerda que Brasil ha sido uno de los países que no ha dado mayor atención al problema, lo que ha implicado directamente en un verdadero descontrol en el cuadro de salud pública del país en los años 80, con esta falta de responsabilidad, la materialización de la vulnerabilidad al colectivo homosexual se ha extendido, repercutiendo en la salud (MUÑOZ LEÓN, 2014, p. 343) pública de los ciudadanos brasileños y, principalmente, a todos aquellos que directamente vivieron tiempos excluidos de la participación ciudadana.

Es viable decir que muchos homosexuales han tenidos sus Derechos Humanos violados, sin tener a una vida digna, sin acceso u a una precaria atención sanitaria y lo más grave, de tener impedido el poder de reaccionar frente a la dificultad enfrentada, en este caso, por la atribución social de una enfermedad mucho más amplia y compleja que marcó sin duda alguna en el mundo y que sigue, hasta la presente fecha presente, ya no más entendida como la “enfermedad de los homosexuales” pero sí un problema de todo el planeta.

Según Facchini: *En plenos años 80, el movimiento homosexual ha sufrido una gran disminución en la cantidad de sus grupos, desarticulando o desplazando para la construcción de una respuesta colectiva al SIDA - prevención y asistencia a los pacientes* (RIBEIRO, 2009, p. 192). Para una mejor alusión a esta idea, se hace valido aclarar que la lucha del colectivo homosexual por la igualdad de condiciones ha estado presente junto a la existencia de concisiones de vulnerabilidad atribuidas a este colectivo, a cada persona homosexual, lo que ha hecho de la orientación sexual homosexual, la principal condición para excluir a las personas que son homosexuales de un trato igualitario en la sociedad en que viven, por el simples hecho de tener una orientación distinta de la mayoritariamente aceptada, como sería a la orientación heterosexual.

De este modo, los que manifiestan a una orientación sexual diferente: los homosexuales, bisexuales o hasta incluso los asexuales, tienden a deparasen a situaciones de vulnerabilidad más intensas, las manifestaciones de prejuicio, discriminación hacen con que estas personas tengan más difícil reaccionar a la adversidad a una persona perteneciente a una orientación sexual aceptada en el medio social.

En muchos casos, las personas vulnerables tienden a tener sus derechos más basilares cerceados, como por ejemplo a vivir, a constituir una familia, al usar del derechos por tener a esta familia (no poder adoptar a un niño, a tener acceso a beneficios de pensiones, seguros médicos e etc., por no les ser atribuidos la idea de familia o por representaren un modelo diferente del heterosexual en las sociedades contemporáneas.

5 Consideraciones finales

Visibilizamos la apuesta por una educación, formación y concientización cívica de la sociedad brasileña para las cuestiones de diversidad sexual, de modo en permitir que sus distintas formas puedan expresarse libremente, sin tener limitaciones al desarrollo de una u otra orientación sexual. Lo que se busca es poner fin a un sistema heterosexual dominante y la inclusión de las diversas formas de expresión de la sexualidad humana, entre ellas la homosexualidad, en un patatar de igualdad ante las demás.

Por esa razón, justificamos que la educación para la diversidad sexual es fundamental para el cambio de paradigma, en destaque sobre los obstáculos vividos por las personas homosexuales en Brasil. Los desafíos son demasiados, pero el camino es necesario para una efectiva construcción de una sociedad más justa, igualitaria y democrática, sin discriminaciones o tabúes y con un trato armonioso entre todas las formas de expresión de la diversidad sexual. El incentivo a la inclusión de personas en situación de vulnerabilidad social en el país es imprescindible para una sociedad y, también, para la defensa de los Derechos Humanos, para la categoría de vivir, trabajar y pose.

Referencias

BELTRÃO, Jane; BRITO FILHO, Jose Claudio; PAJARES, Itziar Gómez Emilio; PARADES, Felipe; ZÚÑIGA, Yanira. “Prólogo” en: VV.AA.: **Manual de Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables**. Universidade Federal do Pará. Belém, Brasil: DHES - Red Derechos Humanos y Educación Superior, 2014.

BEZERRA, Ricardo. **Discriminação por orientação sexual na perspectiva dos Direitos Humanos: um panorama da legislação, jurisprudência e ações afirmativas no Brasil**. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. Salamanca, España, 2011.

FARINHA, Emília. “A discriminação e a exclusão social: a AIDS e o contrato social” en: VVAA.: **Ensaio sobre direito constitucional**. Estudos em homenagem ao professor Orlando Bitar. Belém, Brasil: Editora Cesupa, 2003.

FERREIRA, Pedro. **Sexualidades em Portugal**. Comportamentos de Riscos. Lisboa, Portugal: Editorial Bizâncio, 2013.

MCDOWELL, Linda. **Género, identidad y lugar**. Madrid, España: Ediciones Cátedra, 1999.

MUÑOZ LEÓN, Fernando. “Derechos Humanos y Diversidad Sexual: Contexto General”. Quinta Parte en: VVAA.: **Manual Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables**. Belém, Brasil: DHES - Red Derechos Humanos y Educación Superior. Universidade Federal do Pará, 2014.

PETIT, Jordi. **25 años más. Una perspectiva sobre el pasado, el presente y futuro del movimiento de gays, lesbianas, bisexuales y transexuales**. 1ª Edición. Barcelona, España: Icaria Editorial, 2003.

PLATERO, Raquel. “La discriminación por orientación sexual e identidad de género” en Álvarez Conde, Enrique / Marhuend, Francisco: **Estudios Interdisciplinarios sobre Igualdad**. 2ª Edición. Madrid. España: Iustel – IDP - Instituto de Derecho Público, 2011.

PUNSET, Eduardo. **El viaje al amor: las nuevas claves científicas**. Barcelona, España: Ediciones Destino, 2007.

RIBEIRA, Fábio Ricardo. **Identidade nipo-brasileira e homossexualidade**. Mestrado em Antropologia Social. Universidade Estadual de Campinas, Brasil, 1998.

RIBEIRO, Paula Regina. “A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar”, en: Diniz Junqueira, Rogério: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, Brasil: Coleção Educação para

todos, 2009.

VERBICARO SOARES, Douglas. **Las mujeres y las personas homosexuales en las Fuerzas Armadas. Especial referencia a las FFAA. brasileñas.** Trabajo fin de curso Máster Oficial en Estudios Interdisciplinarios de Género. Universidad de Salamanca. Salamanca, España, 2012.

WHITE RILEY, Matilda. **AIDS in an Aging Society.** What we need to know. Springer Publishing Company. New York. EE. UU. 1989.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO

EDUCATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Adair Adams

Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Vacaria, RS, Brasil. E-mail: adair.adams@vacaria.ifrs.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-1689-2691>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i1.8>

Recebido em: 15.09.2020

Aceito em: 20.10.2020

Resumo: Pensar a educação a partir da configuração antropológica do presente, constituída pela época comunicacional condicionada pelas mídias e tecnologias da comunicação, é o objeto deste texto. Compreendo que o pressuposto mais geral da pedagogia é a antropologia, pois é preciso saber quem é o homem, sempre no presente, para que possamos pensar as necessidades e possibilidades da educação, também, sempre no presente. A partir de referências bibliográficas atuais sobre o tema em diálogo com autores da tradição filosófica sobre a técnica, proponho uma revisão da ideia, quase consensual, de que as novas tecnologias são o lugar de fala da educação atual. O horizonte é um questionamento e a demonstração de possíveis equívocos na argumentação que insere as novas gerações na categoria de “novos digitais”.

Palavras-chave: Educação. Antropologia. Comunicação. Tecnologias.

Abstract: *Thinking about education from the anthropological configuration of the present, constituted by the communicational age conditioned by the media and communication technologies, is the object of this text. I understand that the most general premise of pedagogy is anthropology, as it is necessary to know who man is, always in the present, so that we can think about the needs and possibilities of education, too, always in the present. Based on current bibliographic references on the topic in dialogue with authors of the philosophical tradition about the technique, I propose a revision of the idea, almost consensual, that new technologies are the place of speech of current education. The horizon is a questioning and the demonstration of possible mistakes in the argument that inserts the new generations in the category of “new digital”.*

Keywords: *Education. Anthropology. Communication. Technologies.*

1 Considerações iniciais

A antropologia atual poderia ser pensada sob o conceito de *homo comunicator*. Entendo que o modo de ser e viver, a linguagem, a compreensão e organização do mundo, como totalidade da existência, tem como elemento organizador o analógico-dialógico-virtual. Também, os meios de comunicação, em todas as formas de tecnologias, constituem o modo de ser e viver do ser humano. É nos modos de ser e viver que se manifesta o que e quem é o ser



humano.

Na educação, esse modo de ser tornou-se um elemento central e ao mesmo tempo desafiador. Pois, não está apenas na metodologia nem no conteúdo a questão mais desafiadora, mas, no como construir relações entre os envolvidos para que conhecimentos sejam constituídos e significados. Os educandos que chegam às escolas situam-se num horizonte de compreensão antropológico tecno-midiáticos. Procuro pensar a partir de Gilles Lipovetsky, mostrando um vazio, vivido no e pelo “individualismo contemporâneo” (2005, p. 20), constituído na educação com toda essa revolução tecno-midiática, descrita por Pierre Levy (1999), como uma época de mundo ciber. Esse novo enraizamento antropológico requer uma compreensão elaborada de suas dimensões e manifestações para poder pensar a educação no atual mundo vivido. Essa questão é analisada a partir da obra de Muniz de Sodré, que propõe a escola como uma *linguagem*, como um lugar por excelência de uma  tica em que os assuntos e temas precisam ser pensados, definidos e organizados coletivamente, que tem nos meios de comunica o e suas tecnologias o seu centro vital, o elemento organizador da vida da educa o. Tenciono também a discussão, a partir da obra de Pierre Levy, que procura mostrar as novas rela oes educacionais dentro da configura o societal ciber, sobretudo, a importância da educa o como cultura para que o diálogo analógico-digital e virtual não seja marcado por um vazio humano, mas de reflexão  tica entre as diversas áreas de conhecimento.

O artigo propõe analisar a configura o antropológica atual e, conseqentemente, educacional na perspectiva de “*escolarizar a máquina*” e não “*maquinar a escola*”. O argumento central do texto   pensar uma educa o em e com seres humanos tecno-midiáticos sob o horizonte da escola, da educa o, e não das tecnologias, para pensar novas rela oes éticas, de rela oes sociais e culturais e políticas. Pois,   a  tica, como reflexão interdisciplinar que precisa ser o elemento organizador da vida da escola e não uma disciplina concretizada em tecnologia subjugar todas as outras áreas. A questão não   simplesmente do que a escola vai fazer com as novas tecnologias, nem o que as novas tecnologias vão fazer com a escola. Mas o que a escola vai fazer com aquilo que as novas tecnologias estão fazendo dela.

Toda a argumenta o apresentada neste texto   resultado de uma pesquisa bibliográfica. Os autores utilizados para as reflexões são essencialmente da filosofia e sociologia, tanto contemporâneos que buscam realizar uma leitura do presente quanto da tradi o do início do século vinte. A argu o busca pensar a partir e com os autores e suas implica oes na educa o.

2 Argumenta o

Ser e estar com as tecno-mídias   o modo de ser mais fundamental da antropologia atual dos educandos na qual os educadores estão envolvidos direta e indiretamente. No entanto,   preciso compreender o que isso significa em termos propriamente humanos e em termos de mercado e economia. Para Sodré (2006), o mercado soube trabalhar eficazmente com os desejos, as sensa oes, as vontades, as necessidades, as angústias, esperanças e problemas que envolvem o viver humano na época atual. Os avanços tecnológicos estiveram sempre coimplicados com um saber sobre o ser humano e formas de comercializar esse viver. Nesse processo de configura o do vital, consciência, identidade, subjetividade,  tica, cultura, educa o, política, economia, valores, sentimentos, processos cognitivos, objetos, são compreendidos num *ethos midiaticizado*.

Compreendo que a antropologia é um pressuposto básico da educação. A antropologia compreendida dentro da nova configuração da sociedade, como base para pensar uma educação que “incorpore as neo-tecnologias analógico-digitalistas” (SODRÉ, 2002, p. 114), sem se tornar um produto do mercado e da economia globalizada, fazendo do ser humano um espelho das relações de troca e venda de produtos. Toda essa transformação societal gerou um vazio de valores, crenças, acordos, consensos, interpretações, verdades, conhecimentos, onde o *vazio* como uma época que vivemos, segundo Lipovetsky. É esse vazio, que proponho pensar, na perspectiva da educação. *Impõe-se lembrar, que não se pode perder a dimensão escolar da transmissão/recontextualização/ mediação não só de conhecimentos, mas de condições de possibilidade de interpretação e compreensão de si, dos outros e do mundo em suas relações e organizações.* Outrossim, a educação “implica primeiramente *comunicar*, o que significa implementar um laço atrativo, a partir de um quadro comum de referências estabelecido por uma cultura histórica, isto é, por toda uma tradição de costumes, saberes e valores um *ethos*, objeto da *hexis* instauradora da consciência ética. Depois a educação comporta um diálogo necessário entre a produção do saber e o mundo do trabalho” (SODRÉ, 2002, p. 114).

Os processos e relações das tecnologias precisam estar a serviço da educação e não a educação a serviço das tecnologias midiáticas e de informação. Mas essa compreensão tem seu viés na e pela incorporação vivencial as tecno-mídias e não numa posição de aversão ou de crítica simplesmente. Trata-se de estabelecer uma posição educacional frente ao discurso da economia e do mercado enquanto determinante das tecno-mídias. Com essa posição educacional que vive o *homo communicator*, é possível pensar os novos excluídos, nas mazelas da sociedade, a democracia, a política a ética, como uma nova forma de emancipação por uma intersubjetividade praticamente digital.

Este breve estudo sobre novas relações na educação da neomodernidade se processa por uma via pró-ativa em relação a nova configuração antropológica e societal com as mídias e suas tecnologias, evocando a argumentação de Muniz de Sodré que afirma a urgência de uma escolariza o da máquina e da imprescindibilidade da educa o como cultura na base de toda a evolu o das tecno-mídias. Essa rede relacional neomoderna da educa o desenvolvo em quatro pontos:

O primeiro ponto   o entendido da sociedade como analógica-digital condicionante das novas rela o de vida. Pierre Levy (1999), tem se dedicado a compreender as novas configura o da sociedade atual a partir da revolu o da comunica o e suas tecnologias. As novas gera o, sobretudo, da gera o escolar atual vivem um mundo digital, organizando suas rela o, seus afazeres, sua vida de modo geral a partir da infra-estrutura técnica da virtualiza o. A comunica o, o diálogo, a intersubjetividade tem como pressuposto essa nova configura o de uma gera o que tem como modo de ser analógico-digital. Não apenas “ciberespaço”, mas cibertempo e, nestes, o condicionamento das rela o humanas. Essa infra-estrutura relacional atinge em cheio a forma e o ser da educa o contempor nea.

A educa o já não pode mais ter uma configura o que não contemple de modo fulcral e efetivo essa revolu o tecno-comunicativa. O que procuro defender   que não se trata de fazer da escola um grande laboratório de informática ou de outra tecnologia, mas “sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civiliza o* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os

papéis de professor e aluno” (LEVY, 1999, p. 172). Não se trata de criar um novo papel ou uma nova função para a escola, mas de reorganizá-la, no sentido de que a escola precisa cumprir sua função democratizante de criar pertencimento à humanidade por parte dos educandos.

A educação não pode estar a mercê de tecnologias que sejam compreendidas como novas metodologias de ensino. Os seus usos são possíveis a partir do momento, segundo Boufleuer (conversas 2011), quando o professor já escreveu sua aula. O conhecimento dos educandos na utilização de tecnologias não pode ser comparado ao saber dos professores, em sentido de prioridade de um sobre outro. Isso seria uma absolutização da opinião, em que os conhecimentos das crianças teriam a mesma validade que o conhecimento, em seu conteúdo, sua dimensão de vida e operacionalização ética, trabalhado e ensinado pelo professor. Mesmo considerando que as informações que as tecnologias nos permitem acessar sejam o mundo da vida, a educação escolar é quem tem a função de abstrair, operar conceitualmente, sobre este mundo da vida.

Para Levy (1999), essa transformação tem na forma de ser e de viver ciber da época atual sua força motriz. Trata-se de uma mudança de educação e formação localizadas espacialmente e temporalmente pela escola como instituição para uma escola que é contexto, linguagem, móvel e até mesmo líquida, com nova relação de valores e organização da vida. Dentro dessa rede relacional o poder público tem uma função política primordial:

[...] - garantir a todos uma formação elementar de qualidade; - permitir a todos um acesso aberto e gratuito a mídiotecas, a centros de orientação, de documentação e de autoformação, a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável *mediação humana* do acesso ao conhecimento; - regular e animar uma nova *economia do conhecimento* na qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao serviço de percursos de formação contínuos e personalizados” (LEVY, 1999, p. 172-173).

O segundo ponto é a interpretação do presente que tem no “vazio” um princípio epocal. “De agora em diante, o *self-service* e o atendimento *à La carte* designam o modelo geral da vida nas sociedades contemporâneas que vêem proliferar de modo vertiginoso as fontes de informação, abrindo-se cada vez mais o leque de produtos expostos nos centros comerciais e nos hipermercados tentaculares, nas lojas ou restaurantes especializados. Assim, a sociedade pós-moderna se caracteriza por uma tendência global a reduzir as atitudes autoritárias e dirigistas e, ao mesmo tempo, a aumentar a oportunidade de escolhas particulares, a privilegiar a diversidade e, desde já, a oferecer fórmulas e ‘programas independentes’ nos esportes, nas tecnologias psicanalíticas, no turismo, na moda causal, nas relações humanas e sexuais” (LIPOVETSKY, 2005, p. XIII).

Para Lipovetsky, o presente atingiu uma segunda revolução individualista na história da cultura ocidental. Com ela, eliminaram-se as teleologias das proposições revolucionárias, constituindo uma revolução constante do indivíduo em sua cotidianidade: “privatização ampliada, erosão das identidades sociais, desgaste ideológico e político, desestabilização acelerada das personalidades” (LIPOVETSKY, 2005, p. XV). Esse vazio vai sendo preenchido por formas de ser dos seres humanos nos e pelos meios de comunicação e suas tecnologias. Com isso surgem novas formas de ser, orientadas pela sedução, desejo, simulação, narcisismo, humorismo, espetáculo.

Nessa rede de relações o individualismo *à La carte*, “hedonista e psicológico”

(LIPOVETSKY, 2005, p. 190) que faz da realização da intimidade de cada um como uma finalidade essencial e quase exclusiva da existência. Nessa configuração societal a educação não consegue ser ativa na organização das dimensões e relações da sociedade. *Onde impera essa forma de individualismo, a educação não tem vez.* A educação é intersubjetividade dialógica, uma linguagem, uma cultura. Ela é justamente a superação do individualismo para que uma ética e política justa possa vigorar.

O vazio do presente não significa uma ausência total de sentido. É uma época de transição, para afirmar com Nietzsche, uma transvaloração de todos os valores (NIETZSCHE, 2000, p. 53) em todas as relações e organizações da sociedade. Não é apenas uma época de mudança mas uma mudança e época, uma mudança de era.

Para Bauman, o presente é entendido como era do líquido. Todas as dimensões e relações da sociedade estão líquidas.

Numa sociedade líquido-moderna, as realizações individuais não podem solidificar-se em posses permanentes porque, em um piscar de olhos, os ativos se transformam em passivos, e as capacidades, em incapacidades. As condições de ação e as estratégias de reação envelhecem rapidamente e se tornam obsoletas antes de os atores terem uma chance de aprendê-las efetivamente. Por essa razão, aprender com a experiência a fim de se basear em estratégias e movimentos táticos empregados com sucesso no passado é pouco recomendável: testes anteriores não podem dar conta das rápidas e quase sempre imprevistas (talvez imprevisíveis) mudanças de circunstâncias. Prever tendências futuras a partir de eventos passados torna-se cada dia mais arriscado e, frequentemente, enganoso. É cada vez mais difícil fazer cálculos exatos, uma vez que os prognósticos seguros são inimagináveis: a maioria das variáveis das equações (se não todas) é desconhecida, e nenhuma estimativa de suas possíveis tendências pode ser considerada plena e verdadeiramente confiável (BAUMAN, 2005, p. 5).

Esse modo de fluidez e liquidez que constitui o presente está solidificando, tornando sólido algumas formas de organização societal. Liquefazer uma forma de ser e organizar para solidificar outras. Esvaziar uma forma de ser e organizar para preencher com outras. É uma mudança de época. É para essa questão que o artigo aponta como orientação e busca fundamental: a educação ser ativa no processo de “preenchimento”, de configuração da nova ordem de valoração e sentido e de “solidificação” da sociedade. A economia de mercado, informatizada e globalizada, saiu na frente.

Encontro nessa questão uma dimensão da crise de finalidade da educação e uma parte de preenchimento desse vazio de finalidade. Com isso, revela-se um horizonte diante da atestação de Savater, sobre a crise da educação: “No proviene de la deficiente forma em que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino que, más grave aún, no sabemos qué finalidades debe cumplir e hacia donde efectivamente orientar sus acciones” (1997, p. 7).

O desafio central da educação, na construção de uma nova configuração de valores sociais e culturais e relações políticas e humanas é: para que meios e tecnologias de comunicação tão potentes, imensos e poderosos para seres humanos tão pequenos, frágeis e incapazes? Incapazes de compreender a si, aos outros e ao mundo. Incapazes de valorizar a natureza, os seres humanos independente da raça, credo e etnia.

O terceiro ponto procura pensar escolarização da máquina e não maquinação da escola que está em curso. Tornou-se uma questão de inclusão social e cultural, a implantação

de laboratórios de informática e internet em favelas e comunidades carentes. Não há dúvidas que é um processo que precisa ser ampliado no contexto atual. Mas a forma como está sendo feita é problemática. Os que têm acesso não dispõem uma formação prévia, um conhecimento cultural e social, capacidades de consciência crítica e de julgamento, capacidades de manuseio e aproveitamento das ferramentas disponibilizadas. Essa questão é peremptoriamente enfatizada por Pierre Lévy (1999) e Muniz Sodré (2002). E, não apenas em espaços de inclusão, mas no próprio âmbito da escola em geral.

Segundo Sodré (2002), as máquinas, as ferramentas, os meios, os dispositivos, sem uma inteligência de qualidade de uso podem ter um efeito negativo ou serem obsoletos para os fins a que estão dispostos. A educação atrofia seus sonhos, utopias para assumir outra utopia, que é da tecnologia, no momento que efetiva uma maquinação da escola sem um trabalho prévio de escolarização da máquina.

Esse diferencial precisa ser efetivamente assumido para que a educação não se perca no oceano das invenções e da fluidez das relações, condicionada por organizações societárias com outras faces, mas que concretizam uma realidade que a própria educação sempre combateu. O mundo vivido das tecno-mídias não pode passar despercebido pela educação e nem ser incorporado sem compreensão.

Os educandos são condicionados pelas tecno-mídias pela dimensão da sedução. Maffesoli (1998) compreende a atualidade como uma razão sensível, a sensibilidade como modo de ser mais característico do ser humano. Segundo Sodré (2006, p. 17), “parece que é justamente no campo do sentir que a nossa época exerceu o seu poder”. Com esse argumento, é possível pensar a atualidade como “uma época estética: não por ter uma relação privilegiada e direta com as artes, mas essencialmente porque o seu campo estratégico não é o cognitivo, nem o prático, mas o do sentir, o da *aisthesis*” (SODRÉ, 2006, p. 17).

Vale assinalar que, nessa ordem dos fenômenos humanos, onde tem primado o *sensível* ou a *sensibilidade* (entendida como propriedade de acolher impressões e excitações, a elas reagindo com operações distintas dos processos intelectuais), os conceitos revelam-se particularmente imprecisos, a despeito do empenho tradicional da disciplina filosófica e, depois, da psicologia, da psicossociologia e da psicanálise (SODRÉ, 2006, p. 27).

Não obstante ser a sedução o elemento central da condição humana, e que Lipovetsky chama também de sexdução, a racionalidade não é negada, mas pensada de outra forma. A questão não é, simplesmente, dois tipos de racionalidade, mas de ser humano que está na base de cada uma dessas formas. O grande desafio atual é a sedução pela educação. Mas uma sedução que não seja do sistema atual da economia e de mercado, que tende a se instaurar na própria educação com a maquinação da escola. Para Milton Santos, nesse sistema de mercado não é possível integrar todos. A desintegração do sistema é a possibilidade de mudança.

A questão da educação é ser promotora de uma cultura da educação na configuração da sociedade atual. Não existem atores educacionais sem cultura da educação e nem cultura da educação sem atores educacionais.

O diferencial entre uma opção de atualização e desenvolvimento da educação no contexto atual está em compreender uma intersubjetividade analógico-digital-virtual e uma virtualização da intersubjetividade. A cultura está antes nas pessoas que nas coisas e nos objetos. A identidade

do sujeito se define na relação com o outro e não com as coisas e objetos. Essa compreensão é pressuposto para pensar relações éticas e políticas no todo da sociedade atual.

Uma educação pensada e organizada nas e pelas ferramentas comunicacionais tende a seguinte conclusão.

Para um tal paradigma, que instituí a comunicação como fundamento estrutural da subjetividade, toda a intersubjetividade equivaleria à comunicabilidade, e toda a comunicação a uma transferência de informações, sem maior atenção às expressões sensíveis da experiência vivida. O corolário deste modelo é a consolidação da informática como “espírito” da sociedade contemporânea (SODRÉ, 2006, p. 65).

O horizonte de compreensão desse conjunto de argumentos é auscultar uma educação que esteja atualizada segundo a nova configuração antropológica e de capacidade de ação na configuração das relações e organizações da sociedade. A educação precisa estar numa dimensão de antecipação e não de retaguarda ou de reflexão que busca resolver os problemas da sociedade. Com isso, pensar ética e politicamente elementos que permitem uma globalização, uma comunicação, um desenvolvimento “propícios a facilitar a vida e proporcionar a felicidade aos homens”. “Os novos instrumentos, pela sua própria natureza, abrem possibilidades para sua disseminação no corpo social, superado as clivagens socioeconômicas preexistentes” (SANTOS, 2003, p. 164).

O quarto ponto é interrogar sobre o sentido, a finalidade, as relações éticas e políticas da educação a partir da configuração do ser humano como *hominis communicator*, do ser humano como ser na e pela comunicação e suas tecno-mídias. Assim, a educação pode ser pensada como base de toda a incorporação tecno-midiática na escola, em que não há uma tecnificação do operar pedagógico pelas tecnologias da comunicação.

Apresento esse a ser pensado em quatro questionamentos. O primeiro trata das tecnologias e sua informatização como configuração da organização de sociedade em todas as suas dimensões. O ser humano tornou-se dependente e condicionado pelas tecnologias. Estas remodelaram as noções de espaço e tempo e as relações humanas em particular e sociais em geral. Para Pierre Lévy (1999, p. 37, “a revolução contemporânea das comunicações, da qual a emergência do ciberespaço é a manifestação mais marcante, é apenas uma das dimensões de uma mutação antropológica de grande amplitude”. Essa emergência comunicacional está na condição da emergência do sensível como modo de ser do ser humano em substituição do modo de ser intelectualizado. A educação tem um grande desafio de pensar o sensível no seu modo de ser em termos de ensino e de aprendizagem e, este, ligado à revolução das comunicações e suas tecnologias. Toda e qualquer reflexão sobre o direcionamento da educação e formação “na cibercultura deve apoiar-se numa análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber” (LÉVY, 1999, p. 158).

O segundo questionamento está relacionado ao condicionamento das comunicações e das possíveis mutação antropológicas, em que um “novo” ser humano está sendo significado existencialmente. E, com isso, a criação de valores, pressupostos, sentidos de estrutura e organizações, relações sociais e políticas que não parecem adequadas ao bem comum. O momento presente, segundo Lipovetsky, (2005) é de vazio como modo de ser: uma era do vazio. O direcionamento está lançado para uma nova época da humanidade, orientada pelas comunicações e suas tecnologias. O sentido disso para o ser humano, suas relações sociais,

culturais, políticas e educacionais vai sendo formatada aos poucos. Pensar a educação nesse contexto de vazio de sentido e de nova configuração pelas comunicações é uma das possibilidades da educação ser ativa na nova significação do ser humano e suas relações.

O terceiro questionamento, na esteira argumentativa de Muniz Sodré, de que com na revolução contemporânea das comunicações, dá-se o “advento de um provável novo paradigma de conhecimento, a que se poderia chamar de *analógico-digital* (SODRÉ, 2002, p. 92). Essa mudança paradigmática do conhecimento está ligada há uma mudança mais ampla no todo da sociedade como forma de organização e vida. A transformação e sua relativização “do paradigma dominante e as novas formas de organização do trabalho provocam alterações importantes na relação pedagógica em todos os níveis de escolaridade, tanto nos modos de ensinar e apreender quanto nos conteúdos disciplinares” (SODRÉ, 2002, p. 96).

Essas exigências de uma mudança na educação pela forma de organização societal não podem ser pensadas e efetivadas com uma maquinação da escola, para satisfazer as novas relações entre ciências e tecnologias, relações da educação com as empresas e dos saberes técnicos da ordem apenas do trabalho. Essa maquinação significa também uma maquinação do humano. Por isso, é preciso pensar uma escolarização da máquina, como forma de novas formas de saber e aprendizagem, sem reduzir o saber à relação com as máquinas.

O quarto questionamento refere-se aos juízos de valor sobre a tecnificação, hipotetizando que a maquinação não é boa nem ruim em si mesma. O uso e o direcionamento que a ela se dá é que a torna ruim ou boa. Para Lévy (1994) a educação é imprescindível para o bom uso da máquina como ferramenta. “Isso é muito claro e, ao mesmo tempo, um desafio tremendo. As pessoas precisam apreender a fazer as coisas do jeito certo. É simples assim. É educação”. “O problema não é o acesso, é a falta de capacidade em utilizar bem a Web” (LÉVY, 2005, p. 02). Sem educação, sem uma escolarização da máquina, como base dos usos das ferramentas, elas por si só podem se tornar obsoletas e sem nenhuma utilidade social e cultural. A capacidade de uma inteligência coletiva, de melhoria das condições sociais dos povos, de “democracias direta e em grande escala” (LÉVY, 1994, p. 8), de uma ética baseada no respeito ao ser humano são possíveis na e pela educação, com uma qualificação e atualização com as novas ferramentas tecno-midiáticas que configuram uma nova antropologia compreendida como comunicacional num habitat midiático.

O último questionamento é sobre as narrativas que apresentam a no configuração de uma “nova ordem tecnológica” (FILHO e CASTRO, 2008, p. 15) como uma nova ordem dialógica. Na educação entendemos que se compreende como intersubjetividade analógico-digital-virtual. Pensar a educação em termos de intersubjetividade é superar o vazio como um modo de viver de uma era, que tem no individualismo contemporâneo sua base, instaurado numa segunda revolução individualista. Nessa ordem compreensiva educacional como intersubjetividade é possível pensar novas relações éticas e políticas capazes de efetivar uma sociedade que resolva as questões da exclusão, da miséria, da dignidade dos seres humanos, da emancipação de todas as formas de atrofiamento da vida. A educação pensada como intersubjetividade torna-se uma linguagem, uma cultura da educação, numa relação ética e política no todo das relações e organizações da sociedade. Para isso, a comunicação precisa se emancipar de todos os seus limites, para ser o modo mais próprio de ser do ser humano, numa compreensão de si, dos outros e da sociedade em geral.

Sem a pretensão de resolver esses questionamentos, mas buscar aprofundá-los para pensar com profundidade os desafios educacionais atuais. Compreendo que as possibilidades de uma educação ativa nas relações éticas e políticas do presente se dá no âmbito da renovação do mundo na perspectiva do bem comum pelas novas gerações, “crescidas” dentro de computadores e celulares. A antecipação pode ser entendida aqui como um pro-jetar-se a frente para que a vida seja vivida e o contexto construído segundo o modo de ser da educação como construção e formação do humano. Antecipar-se para não precisar ficar cavando trincheiras ou se defendendo sempre contra as ações que vão se incrustando, como a do mercado e da economia no presente. Por isso, ter na interpretação e compreensão antropológica do presente e de seus encaminhamentos projetivos para que e a educação possa ser condicionante e não simplesmente condicionada.

3 Considerações finais

Não há como não causar certa estranheza se a expressão “estive pensando”, comumente usada, for substituída pela expressão “estive comunicando”. A primeira pressupõe uma ação individual que pode ser compreendida num diálogo, sendo típica do pensamento moderno que tem na subjetividade seu fundamento. Com a constituição do paradigma da linguagem em superação do moderno, a comunicação se tornou o modo de ser de base. Esse novo paradigma, da linguagem, ultrapassou a dimensão de base das ciências humanas e exatas, para se tornar uma fonte de produtos de relação de troca, compra e venda num sistema econômico mercadológico globalizado. A comunicação não é mais apenas o modo de ser fundamental do ser humano, mas também da revolução tecnológica e industrial.

Não há como pensar a estrutura da sociedade atual sem a questão da comunicação. O homem é um ser comunicador em todas as suas dimensões. E, dessa compreensão, do seu contexto, seus elementos organizadores, no todo da sociedade, pensar a educação em novas relações éticas e políticas, para que a mesma possa antecipar-se e ser ativa na configuração dos elementos condicionantes da sociedade. Nessa tomada de decisão e posição a educação pode colaborar para uma sociedade que resolva os problemas da miserabilidade, da exclusão, do desrespeito às diferenças, da injustiça, de tudo aquilo que coloca milhões de seres humanos na marginalidade atrofante da vida que tem apenas um horizonte de morte organizada não-dada.

O papel da educação como espaço/tempo livre de aprendizagens que permitem o ingresso no mundo adulto passa hoje pela vivência dessa nova configuração antropológica nas e pelas tecno-mídias. É preciso escolarizá-las, como propões Sodré, para que não sejam simplesmente meios de manutenção e maior propagação da miserabilidade, da indiferença em todas as suas formas e da pobreza.

A intersubjetividade não é pressuposto e acontecimento da educação. Enquanto o individualismo imperar, a educação vai estar na condição de serva, porque ela é relacional, dialógica, coletiva. Assim, ela se torna um gesto de amor ao mundo antes de ser amor a um sujeito que ingressa na instituição escolar. Mas, como o mundo é um modo de viver e, por isso, dinâmico e por se fazer constantemente, suas novas configurações precisam ser repensadas constantemente. Esse rever reflexivo tem como perspectiva a não natuzaralização de um modo apenas ou de uma forma cultural.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **Entre passado e futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar. 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar. 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.
- BOUFLEUR, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa**. Ijuí: Unijui, 1997.
- LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica: para uma imaginação artificial?** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace**. Paris: La Découverte, 1994.
- LÉVY, Pierre. **L'universel sans totalité**. In: Magazine Littéraire. 1966-1996. La passion des idées, 1996.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- LIPOVETSHY, Gilles. **A Era do Vazio, ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. São Paulo: Manole, 2005.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SÁ MARTINO, Luis. **Estética da Comunicação: da consciência comunicativa ao “eu” digital**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SANTOS, Elisio e VARGAS, Heron (Orgs). **Mutações da cultura midiática**. São Paulo: Paulinas, 2009.
- SAVATER, Fernando. **El valor de educar**. Barcelona: Ariel, 1997.
- SODRÊ, Muniz e PAIVA, Raquel. **O império do Grotresco**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.
- SODRÊ, Muniz. **Antropológica do Espelho, uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SODRÊ, Muniz. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SODRÉ, Muniz. **O monopólio da fala, função e linguagem da Televisão no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1984.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Cultura.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje.** Petrópolis: Vozes, 2007.

IMPORTÂNCIA DO LUGAR DE FALA NAS LUTAS COLETIVAS: O MOVIMENTO LGBT E OS ATRAVESSAMENTOS CAUSADOS PELO RACISMO

*IMPACT OF THE SPEAKING PLACE IN COLLECTIVE FIGHTS: THE
LGBT MOVEMENT AND THE CROSSINGS CAUSED BY RACISM*

Marco Aurélio de Almeida Soares

Universidade de Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, MS, Brasil E-mail hallymarco@gmail.com

Carlos Magno Naglis Vieira

Universidade de Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, MS, Brasil, E-mail: cmhist@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i1.7>

Recebido em: 17.09.2020

Aceito em: 24.10.2020

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar a discussão de identidade de gênero e orientação sexual, de modo a demonstrar sobre que bases esses conceitos foram formados. Na sequência, a pesquisa se propõe a compreender a importância do lugar de fala dentro dos agrupamentos daqueles que se entendem LGBT. Os conceitos para a definição do que é ser LGBT, conceitualmente, serão desenvolvidos ainda no primeiro capítulo. Dito isso, a pesquisa traz como problemática o seguinte questionamento: Qual a importância do lugar de fala em na compreensão do Universo LGBT? A construção da presente pesquisa, parte da compreensão da não homogeneidade dos grupos LGBT+, bem como os diferentes recortes vivenciados pelos indivíduos. A metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho, foi a revisão de literatura, que objetiva fundamentar os diversos conceitos trazidos durante a discussão do presente artigo.

Palavras-chave: Gênero. Identidade de Gênero. Sexualidade.

Abstract: *This article aims to present the discussion of gender identity and sexual orientation, in order to demonstrate on what basis these concepts were formed. Then, the research proposes to understand the importance of the place of speech within the groupings of those who understand themselves to be LGBT. The concepts for defining what it means to be LGBT, conceptually, will be developed in the first chapter. That said, the research raises the following question as a problem: What is the importance of the place of speech in understanding the LGBT Universe? The construction of this research, part of the understanding of the inhomogeneity of LGBT + groups, as well as the different cuts experienced by individuals. The methodology chosen for the development of the work was the literature review, which aims to substantiate the various concepts brought up during the discussion of this article.*

Keywords: *Genre. Gender Identity. Sexuality.*



1 Introdução

A discriminação em relação a identidade de gênero e orientação sexual é uma triste realidade que persegue inúmeros indivíduos. Compreender o significado aprofundado de orientação sexual, identidade de gênero, bem como a performance destes, é fundamental para o entendimento do que significa ser, conceitualmente, Lésbica, Gay, Bissexual e Transexual – LGBT e é por fim, de extrema relevância para futuras discussões acerca da LGBTfobia.

Dessa forma, a presente pesquisa se propõe a iniciar a discussão tendo como pano de fundo, a sociedade LGBTfóbica e racista que constitui o país de modo a possibilitar a compreensão do tema de forma aprofundada e reconhecendo as particularidades dos grupos LGBT.

De acordo com Quijano (2005), o racismo se utiliza da idéia de raça, atrelada a cor da pele, como diferenciação fenotípica com o objetivo de legitimar a relação entre dominado e dominador. Sob esses parâmetros, bem como pela história que funda o Brasil, que é possível afirmar que sociedade estruturalmente é sustentada por práticas racistas.

No que se refere a construção social LGBTfóbica citada acima, de acordo com a Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexo -ILGA¹ (2020), o Brasil é o país que mais mata a população LGBT+ na América Latina, e o país que mais mata Travestis e Transexuais no mundo. Tal dado revela a gravidade e os impactos gerados pelas práticas LGBTfóbicas.

O Grupo Gay da Bahia - CGB², em 2019 registou que 329³ pessoas morreram em decorrência da LGBTfobia, o que revela quase que uma morte por dia motivada pela intolerância sexual e de gênero.

Dito isso, a pesquisa que foi motivada a partir da dissertação em desenvolvimento do presente autor, traz como problemática o seguinte questionamento: *Qual a importância do lugar de fala em na compreensão do Universo LGBT+?*

Dessa forma, para a construção da presente pesquisa, compreendendo a não homogeneidade dos grupos LGBT+ bem como os diferentes recortes vivenciados pelos indivíduos, os temas foram abordados a partir da compreensão do que significa ser LGBT, abordando a discussão sobre a performance de gênero e orientação sexual. Em seguida, a pesquisa se propõe a compreender a importância do lugar de fala, a partir da compreensão da necessidade de ouvir vozes historicamente silenciadas.

Enquanto metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho, se utilizou da revisão de literatura, que objetiva fundamentar os diversos conceitos trazidos durante a discussão do presente artigo.

2 Fundamentação teórica

2.1 Conceituação LGBT

O presente capítulo tem por objetivo principal a conceituação das noções básicas da

1 Disponível em: <https://ilga.org/>

2 Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/>

3 Cumpre-se observar que esses foram crimes registrados como LGBTfobia, existem tantas outras mortes que são em decorrência desse preconceito, mas que não são registrados como tal e portanto acabam por não serem contabilizados.

questão de gênero e orientação sexual. Por meio da conceituação da sigla LGBT bem como dos caminhos percorridos para que o movimento fosse consolidado e compreendido da maneira que é atualmente, servirão de importante fundamentação para o alcance do objetivo proposto e conceituado anteriormente.

Importante pontuar, que muito embora a sigla abarque a todos (as) aqueles (as) que performam gênero e sexualidade de forma diferente daquilo que erroneamente é considerado padrão, que o conceito de orientação sexual é completamente diferente do de identidade de gênero.

Dado a amplitude dos conceitos e da necessidade da compreensão da estrutura que molda a sociedade de forma geral, optou-se por subdividir o capítulo com dois subitens, para que os conceitos sejam melhor aprendidos.

2.2 Identidade de gênero

O primeiro conceito a ser estudado neste capítulo será o de identidade de gênero, dado ao entendimento que os indivíduos já no nascimento são classificados enquanto homens e mulheres a partir da genitália.

De acordo com Scott (2005), a questão de gênero se constrói a partir da noção social do seu significado a partir das diferenças biológicas entre os sexos. Historicamente, gênero é visto como forma de encaixar pessoas a papéis construídos socialmente, nesse sentido, o gênero é definido logo no nascimento.

Logo, se este indivíduo nasce com um pênis, ele é automaticamente designado ao gênero masculino, e espera-se que ele performe o papel da masculinidade frente a sociedade, bem como, se o indivíduo nasce com uma vagina, o indivíduo designado para ao gênero feminino e espera-se que este desempenhe a feminilidade esperada pela sociedade. A visão relatada parte de uma ideia binária⁴ de gênero, que justifica a naturalização da identidade de gênero imposta pela sociedade e que é passado por gerações.

Bourdieu (1999), pontua ainda que esse método classificatório por si só oferece oposição, tal qual magro/gordo, alto/baixo e dominante/dominado. O autor compreende ainda, conforme exposto no trecho abaixo, que a classificação ocorre de maneira arbitrária e construída a partir dos parâmetros sociais.

A divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas(...) ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado (...) em todo o mundo social, e em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 1999, p. 17).

Dessa forma, o autor acima relata que o gênero definido no nascimento do indivíduo é responsável por determinar as formas dos sujeitos perceber o mundo e agir diante dos grupos sociais.

Segundo Lima (2011, p.169) discorre acerca das diferenças presentes na conceituação de sexo biológico, aquele que relaciona - se com a genitália a partir da concepção social binária versus a identidade de gênero, que pouco tem a ver com a definição anterior.

4 De acordo com Reis; Pinho (2016) O gênero binário é a forma naturalizada da definição da identidade e expressão de gênero de forma heterogenia, ou seja, de forma que só seja constituída dois tipos de identidades, masculino e feminina, como um dos princípios do cissexismo, pessoas que nascem e concernem com estes dois papéis que foram intitulados a eles

O fato de um indivíduo se sentir homem ou mulher (sua identidade de gênero) não tem, necessariamente, relação com seu sexo biológico (identidade sexual); nem tampouco com sua orientação sexual (que pode ser heterossexual, homossexual, bissexual). Contudo, no Ocidente, o conceito de gênero está colado ao de sexualidade/reprodução, o que promove uma imensa dificuldade de separar, segundo o senso comum, a problemática da identidade de gênero da de orientação sexual. (LIMA, 2011, p.169).

O autor, assim como Bourdieu (1999), sinaliza a dificuldade gerada pela conceituação que parte da construção binária de gênero que reflete na compreensão social acerca das diferenças entre esta e orientação sexual.

Beauvoir (1967, p. 9), considerando a identidade de gênero dentro dos parâmetros previamente fundamentados determina que, ao contrário do que a compreensão que parte do senso comum e que está diretamente relacionada ao conceito de sexo biológico, “ninguém nasce mulher, mas aprende a ser”.

Com isso a autora revela que identidade de gênero nada tem a ver com a genitália e com a definição de sexo biológico, mas sim com a maneira que o sujeito se percebe diante o mundo.

Nesse mesmo sentido, Fausto-Sterling⁵ (1985, p. 8) conceitua gênero no trecho abaixo enquanto algo dinâmico, que é construído no decorrer do tempo.

as capacidades de um indivíduo provenham de uma teia de interações entre o ser biológico e o ambiente social... A biologia pode condicionar o comportamento de alguma maneira, mas o comportamento, por sua vez, pode modificar a fisiologia individual. Além disso, qualquer comportamento em particular pode ter muitas causas diferentes. Essa nova visão questiona a busca de causas biológicas fundamentais na sua própria raiz, sustentando de modo inequívoco que essa própria busca é baseada numa compreensão falsa da biologia. (FAUSTO-STERLING⁶, 1985, p. 8).

A autora, a partir dessa fundamentação, acredita que rotular qualquer indivíduo como homem ou mulher, é uma decisão social que nada tem a ver com os fatores biológicos.

Fausto-Sterling (2000, p. 3) exemplifica com maestria o conceito da identidade de gênero quando traz a reflexão do caso de pessoas intersexuais que optam pela cirurgia de “adequação sexual”. A autora pontua que “o conhecimento científico pode auxiliar na tomada das decisões quanto às cirurgias, mas são as nossas crenças sobre o gênero – e não a ciência – que definem efetivamente o sexo”.

Nesse sentido a autora identifica que a escolha do gênero é dada pelo indivíduo a partir das suas percepções e compreensões do mundo, sendo assim, Fausto-Sterling (2000, p. 5) pontua de forma enfática que a definição de gênero relacionada a genitália foi construída por médicos, cientistas e biólogos, entretanto, a definição de gênero trata-se de um “componente da política, da sociedade, e da moral cultural e econômica” do que do conhecimento científico.

Segundo Scott (1989, p. 19), sobre o que se refere ao surgimento da terminologia “gênero”.

O termo gênero faz parte das tentativas levadas pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo campo de definição, para insistir sobre o caráter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades persistentes entre mulheres e

5 Indica-se leitura da obra “*Sexing the body*”.

6 Indica-se leitura da obra “*Sexing the body*”.

homens. (Scott, 1989, p. 19).

Os movimentos feministas compreendem, e reivindicam, a forma de organização social que se dá a partir do gênero masculino, nesse sentido, é possível afirmar que a sociedade se organiza a partir dos reflexos de uma estrutura patriarcal, cuja principal característica é a desvalorização do feminino em detrimento do gênero.

Seguindo a mesma linha de pensamento Giddens (2005, p. 102), reforça a noção de que gênero é construído e não determinado no nascimento, a partir da genitália.

Gênero [...] diz respeito às diferenças psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres. O gênero está ligado a noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade; não é necessariamente um produto direto do sexo biológico de um indivíduo. A distinção entre sexo e gênero é fundamental, já que muitas diferenças entre homens e mulheres não são de origem biológica. (Giddens, 2005, p. 102).

Scott (1989) afirma ainda que as mulheres feministas foram as primeiras a se apropriarem da discussão, visto que compreendem que as relações entre gêneros são por si só violentas, e passaram a se utilizar da terminologia gênero com o intuito de pontuar e construir reivindicações acerca das discrepâncias sociais percebidas nas relações sociais.

De acordo com Giddens (2005) o conceito de gênero não oferece muitas oposições quanto a sua fundamentação, exceto aquelas que partem de linhas conservadoras e que lamentavelmente acabam por acreditar que sexo biológico é o mesmo que identidade de gênero. Sobre tal fato, cumpre-se registrar que correntes conservadoras, em sua grande maioria, são pautadas por posicionamentos religiosos e sem fundamentação científica.

Entretanto Giddens (2005), afirma que existem muitas discussões acerca da origem das diferenças entre homens e mulheres, conforme exposto no trecho acima, e que todas elas partem da práxis feminista⁷ que inclusive foi pioneira no debate de gênero.

O feminismo foi marcado por três grandes ondas, em diferentes momentos históricos, e a compreensão de gênero e sexo foi se alterando com o passar dos anos. De acordo com Krolokke (2006), o feminismo de primeira onda considerava que sexo biológico e gênero possuíam o mesmo significado, e portando as diferenças entre homens e mulheres eram genéticas, e que, portanto, dificilmente poderiam ser alteradas.

Já na segunda onda, as feministas compreendiam que o gênero era uma construção social, portanto aprendida com o passar dos anos pelo indivíduo, e sexo estava relacionado única e exclusivamente ao fator biológico.

Por fim, ainda de acordo com Krolokke (2006), a terceira onda do feminismo acreditam que sexo biológico e gênero são rótulos elaborados por uma sociedade normativa, que se

7 O feminismo de primeira onda, forma como denomina-se a primeira grande organização, surgiu no contexto da sociedade industrial e da política liberal. O movimento está relacionado ao movimento pelos direitos das mulheres liberais e o feminismo socialista, do final do século XIX e início do século XX. Os movimentos tiveram início nos Estados Unidos e na Europa. Preocupada com o acesso e a igualdade de oportunidades para as mulheres, a primeira onda continuou a influenciar o feminismo nas sociedades ocidentais e orientais ao longo do século XX. Passamos então à segunda onda do feminismo, que surgiu nas décadas de 1960 a 1970 em sociedades ocidentais no pós-guerra, quando outros grupos “oprimidos”, como negros e homossexuais, definidos como a Nova Esquerda, estavam em ascensão. O feminismo de segunda onda está intimamente ligado a potentes vozes do empoderamento das mulheres e da defesa de direitos. Ressalta-se que o feminismo de segunda onda, ainda que de maneira discreta, passou a incluir a presença de mulheres pobres e negras. Por fim, ocorre a terceira onda feminista, a partir de meados dos anos 90, que passa a desafiar a noção de “feminilidade universal” e abraça ambiguidade, diversidade e multiplicidade a partir da transversalidade da luta de gênero (KROLOKKE, 2006, p. 1-2, tradução nossa)

sustenta a partir do binarismo⁸. Dessa forma, tanto sexo quanto gênero se relacionaram a um determinismo político cultural.

De acordo com Weeks (2000) a rotulação binarista vigente acaba por ofertar aos indivíduos duas únicas possibilidades de existência, independente da compreensão de gênero enquanto construção social. Significa dizer, que os indivíduos devem pertencer a um dos dois grandes grupos possíveis, e que portanto estes tem necessariamente características comum⁹ que os ligam.

Partir da premissa de que os indivíduos podem ser colocados em duas únicas categorias, masculino/feminino, é considerar que homens e mulheres tem essências naturais de masculinidade e feminilidade, advindas da herança genética (se considerar a definição biológica) ou da construção social (quando considerado a definição de identidade de gênero).

Entretanto, de acordo com a afirmação de Moore (1997) é extremamente perigoso empregar a naturalização na discussão de gênero. Quando considerado que os indivíduos possuem a essência do feminino e do masculino, exige-se que os mesmos performam o que se entende de cada gênero.

No trecho exposto abaixo, os autores explicitam a organização social a partir do conceito de gênero enquanto modulador das relações sociais.

Assim, o gênero, enquanto organizador da cultura, e em articulação com sexualidade, modula o modo heteronormativo de como homens e mulheres “devem” se comportar, como seus corpos podem se apresentar e como as relações interpessoais podem se constituir, nesses domínios. (PETRY; MEYER, 2011, p.34).

Cumpra-se, antes mesmo de prosseguir com as fundamentações da construção de gênero, conceituar o que os autores identificaram como “modo heteronormativo”. De acordo com Butler (1990), a heteronormatividade é a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada, que exige e regula gênero a partir de relações relação binárias na qual aceita-se que o indivíduo se identifique somente com o gênero masculino ou feminino, que performe a masculinidade ou feminilidade desejada socialmente e que construa suas relações afetivas a partir de práticas heterossexuais¹⁰.

Dessa forma, segundo Lipkin (1999) gênero não passa por um aglomerado de imposições sociais que são internalizadas e absorvidas pelos sujeitos e determinam de maneira direta a forma de agir, pensar e se relacionar.

Gênero, portanto, é uma construção social. Adelman *et. al* (2003), indica que a forma como as relações se organiza socialmente, a questão de gênero acaba por ser permeada pela submissão e pelas constantes violências sofridas pelo feminino.

De acordo com Butler (1990b), muito embora os avanços são grandes quando observa-se que atualmente a ideia de identidade de gênero já aparece dissociada do conceito de sexo biológico, infelizmente ainda não se aproxima do ideal de compreensão.

8 O gênero binário é a forma naturalizada da definição da identidade e expressão de gênero de forma heterogenia, ou seja, de forma que só seja constituída dois tipos de identidades, masculino e feminino.

9 Refere-se a forte presença da compreensão de Universalidade. A ideia de universalidade já foi contestada no passado diversas vezes. Recomenda-se a leitura de *Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas*, de Mead (1935).

10 A discussão sobre orientação sexual, bem como as outras possibilidades de se relacionar para além da heterossexual serão discutidas no próximo item.

A principal crítica compartilhada entre os pesquisadores de gênero, é que o sexo biológico ainda serve como estrutura para o que se entende enquanto construção social do gênero. Schilt & Westbrook (2009), afirmam que como a masculinidade e feminilidade não são propriedades fixas dos corpos masculino e feminino, seus significados e expectativas diferem de acordo com o período histórico e com as formas da organização social. Por exemplo, se analisarmos atualmente existem culturas que homens utilizam saias e isso não abala no que se entende por masculinidade naquele território, enquanto que em outros (como no Brasil) o uso de saia pode ser extremamente problemático para a manutenção da masculinidade.

Por fim, os autores consideram que as expectativas normativas para homens e mulheres mantêm a desigualdade de gênero, onde estruturalmente a figura masculina esta relacionada com a posição de domínio, enquanto que a feminina se relaciona com a posição de indivíduos domináveis e submissos.

Scott (1990) considera então, que tanto o feminismo de segunda onda que ainda se faz muito presente quanto a própria construção social que se pauta no binarismo, colaboram para os moldes do patriarcado. O binarismo se torna importante ferramenta na análise de perpetuação desta construção, portanto, naturaliza e aprisiona estes corpos na lógica do gênero e sobretudo na relação de poder/submissão, onde um possui mais poder sobre o corpo do outro de acordo com o seu gênero.

Lauretis (1994, p. 208) pontua que quando as feministas aceitaram, ainda que implicitamente, a ideia de que “Assim como a sexualidade, o gênero não é uma propriedade de corpos nem algo existente a priori nos seres humanos”, elas acabaram por universalizar mulheres a partir da performance de feminilidade desejada.

Rubin (1975, p. 159) afirma que sexo e gênero formam um sistema de significados, e sendo assim “Esses significados não são emanções atemporais da mente humana, mas produtos históricos da atividade humana”. Dessa forma esses significados, que fazem parte de um sistema simbólico, estão ligados a valores políticos, sociais e econômicos, cujas sociedades se apropriam de forma a manter as desigualdades já antes aqui sinalizadas.

Lauretis (1994, p. 212) anos depois complementa, a partir dos pensamentos expostos por Rubin, que:

O sistema de sexo-gênero, enfim, é tanto uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social etc.) a indivíduos dentro da sociedade. Se as representações de gênero são posições sociais que trazem consigo significados diferenciais, então o fato de alguém ser representado ou se representar como masculino ou feminino subentende a totalidade daqueles atributos sociais. Assim, a proposição de que a representação de gênero é a sua construção, sendo cada termo a um só tempo o produto e o processo do outro, pode ser reexpressa com 50 mais exatidão: “a construção do gênero é tanto o produto quanto o processo de sua representação” (LAURETIS, 1994, p. 212).

A autora, no trecho acima, a partir de uma análise crítica relaciona a identidade de gênero, construída sob os parâmetros socioculturais, com as representações que são exercidas a partir das posições sociais.

Giddens (2005, p. 43) chama a atenção no trecho abaixo que, muito embora a identidade

de gênero se signifique a partir das relações sociais é importante compreender que as pessoas, individualmente, são capazes de serem agentes ativos na definição e incorporação dos papéis de gênero que exercerão ao longo de suas vidas.

Os cenários culturais em que nascemos e amadurecemos influenciam nosso comportamento, mas isso não significa que os humanos são privados da sua individualidade ou do seu livre-arbítrio. Talvez pareçamos moldados em fôrmas que a sociedade preparou previamente para nós. Alguns sociólogos realmente tendem a escrever sobre a socialização como se fosse esse o caso; mas tal concepção é fundamentalmente falha. O fato de que, do nascimento até a morte, estejamos em interação com outros certamente condiciona nossas personalidades, os valores que sustentamos e o comportamento em que nos engajamos. Além disso, a socialização está também na origem de nossa própria individualidade e liberdade. (GIDDENS, 2005, p. 43).

Tal reflexão se faz extremamente necessária para que não se caia no erro de considerar que a identidade de gênero parte somente da socialização, e conseqüentemente dos indivíduos presentes no entorno do sujeito. Muito embora as relações sociais exerçam um importante papel, os sujeitos possuem a liberdade para compreender quem são.

No momento em que se separa a concepção de gênero e sexo biológico, ainda que diversas críticas tenham aparecidos no decorrer da fundamentação, o fenômeno transgênero sai do que se entendia como algo patológico em direção a seara da construção social.

Connel (1987), pontua que muito embora seja um avanço a não patologização do fenômeno transgênero, considerar somente a construção social faz com que indivíduos tentem forçar, ainda que não fisicamente, que os sujeitos performem o gênero designado pelo sexo.

Ainda de acordo com Connel (1987, p. 132), com o objetivo de elucidar o que disse anteriormente, afirma que em uma sociedade cuja masculinidade se caracteriza pela força física, valentia e coragem “encorajará os homens a cultivarem uma imagem específica do corpo e um correspondente conjunto gestual específico. Em outras palavras, as identidades de gênero e as diferenças de sexo estão intimamente ligadas dentro de corpos humanos individuais”.

Sendo assim, as correntes mais atualizadas feministas não consideram como corretas nenhum dos moldes aqui citados, nem aqueles que se embasam na construção social de gênero e muito menos na que compreende que gênero e sexo biológico são a mesma coisa.

Buttler (1990), uma das maiores referências da discussão de gênero, compreende que tanto sexo quanto gênero são termos adotados com a função de normatizar corpos e rotular indivíduos. Dessa forma, de acordo com a autora, nem sexo e nem gênero dependem da existência de uma base material biológica que seja coerente e concisa. De acordo com Giddens (2005), a partir da teoria de Butler nasce a teoria *Queer*¹¹ que compreendem que gênero e sexo são produtos socialmente construídos.

De acordo com Butler (1990), a diferença entre gêneros, bem como a diferença sexual, é embasada por uma série de teorias centradas no sexo biológico, gênero social, identidade de gênero e escolha do desejo sexual. A partir dos fatores biológicos, físicos, sociais, psicológicos e culturais, completamente diferentes entre si, é que se rotula e categoriza os indivíduos.

11 *Queer*, palavra em inglês que significa “estranho” e, em alguns países, ainda é usado como termo pejorativo. É usado para representar as pessoas que não se identificam com padrões impostos pela sociedade e transitam entre os gêneros, sem concordar com tais rótulos, ou que não saibam definir seu gênero. **Disponível em:** <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/03/o-que-significam-letras-da-sigla-lgbtqi.html>

A autora comenta ainda que, “a formulação do corpo como um modo de dramatizar ou ratificar possibilidades oferece um modo de entender como uma norma cultural é personificada e ordenada” (BUTLER, 1990b, p. 276).

Buttler (1990b) afirma ainda que não há um “sexo verdadeiro”, como o senso comum prega, por trás de uma identidade de gênero. O raciocínio de acordo com a autora deve ser inverso, a identidade de gênero que será “a verdade” em relação ao sexo.

Dado que gênero sempre esteve estampado no corpo, a autora compreende que sexo no entanto sempre foi gênero. “O ‘ser um gênero’ é um efeito”, visto que os indivíduos incorporam e repetem de forma mecânica a reprodução das determinações sociais (BUTLER, 1999, p. 28).

Ainda sobre essa perspectiva de compreensão do gênero, Buttler (1990a, p. 7) afirma que:

Gênero não está para a cultura como o sexo está para a natureza; gênero é também o meio discursivo/cultural pelo qual a ‘natureza sexuada’ ou o ‘sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura; uma superfície politicamente neutra na qual atua a cultura. (BUTLER, 1990a, p. 7).

Nesse sentido, para Buttler (2001), gênero não passa de uma ferramenta normatizadora utilizada pelos indivíduos para performar masculinidade e feminilidade. A autora, no trecho abaixo, complementa o conceito trazido:

[...] Dessa maneira, um discurso restritivo sobre gênero que insere no binômio “homem” e “mulher” como a via exclusiva para entender o âmbito de gênero, representa uma função reguladora de poder, naturalizando o hegemônico e anulando toda e qualquer possibilidade de interrupção dessa lógica (BUTLER, 2001, p. 22, tradução nossa).

Partindo de toda a discussão já apresentada no decorrer deste capítulo, dado ao fato da concepção de gênero, para o senso comum, estar relacionada aos fatores biológicos, ainda que indiretamente, fatidicamente alguns indivíduos não se encaixam nos moldes binariamente impostos, e, portanto, passam a ter seus corpos e suas vidas marginalizadas pela sociedade.

De acordo com Foucault (1985) corpos marginalizados são aqueles que de alguma forma não atingem o padrão imposto pelas relações sociais, portanto, estes corpos passam a ser desumanizados e sua existência significa um ato de transgressão “[...] Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras” (FOUCAULT, 1985, p. 9).

O autor conclui então que os corpos que não seguem a autocracia binária vivem as margens da sociedade, não sendo passíveis sequer de reivindicar os seus direitos enquanto seres humanos.

Honvitz (1999) acredita, que indivíduos que registram desvios na conduta social esperada acabam por violar as normas sociais. O autor pontua ainda que aquilo que é denominado como “transgressivo”, ou “errado”, não depende do comportamento do indivíduo e sim da cadeia de valores estabelecida nos determinados grupos sociais.

Durkheim, embebido pelos mesmos pensamentos, compreende a necessidade de deixar de focalizar nos indivíduos considerados como transgressores e passa a compreender a cadeia de signos que fundamentam os grupos sociais, conforme pontuado no trecho abaixo.

O sistema de moedas que me sirvo para exprimir meu pensamento, o sistema de moedas que emprego para pagar minhas dívidas, os instrumentos de crédito que

utilizo em minhas relações comerciais, as práticas observadas em minha profissão, etc. funcionam independentemente do uso que faço deles. Que se tomem um a um todos os membros de que é composta a sociedade; o que precede poderá ser repetido a propósito de cada um deles. Eis aí, portanto, maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam essa notável propriedade de existirem fora das consciências individuais. Esses tipos de conduta ou de pensamento não apenas são exteriores ao indivíduo, como também são dotados de uma força imperativa e coercitiva em virtude da qual se impõem a ele, quer ele queira, quer não. Certamente, quando me conformo voluntariamente a ela, essa coerção não se faz ou pouco se faz sentir, sendo inútil. Nem por isso ela deixa de ser um caráter intrínseco desses fatos, e a prova disso é que ela se afirma tão logo tento resistir. Se tento violar as regras do direito, elas reagem contra mim para impedir meu ato, se estiver em tempo, ou para anulá-lo e restabelecê-lo em sua forma normal, se tiver sido efetuado e for reparável, ou para fazer com que eu o expie, se não puder ser reparado de outro modo. Em se tratando de máximas puramente morais, a consciência pública reprime todo ato que as ofenda através da vigilância que exerce sobre a conduta dos cidadãos e elas penas especiais de que dispõe. Em outros casos, a coerção é menos violenta, mas não deixa de existir. Se não me submeto às convenções do mundo, se, ao vestir-me, não levo em conta os costumes observados em meu país e em minha classe, o riso que provoço, o afastamento em relação a mim produzem, embora de maneira mais atenuada, os mesmos efeitos que uma pena propriamente dita. Ademais, a coerção, mesmo sendo apenas indireta, continua sendo eficaz. (DURKHEIM, 2007. p. 2).

Dessa forma, a conduta moral bem como o que é considerado certo ou errado, tem relação com a aquilo que a maioria dos integrantes do grupo em algum momento consentiram. Evidente que embora o coletivo, ou grande parte destes, consenti com os signos criados, as determinações partem dos grupos dominantes. Sendo assim, aquele que transgredir o que foi acordado com o coletivo, sofre sanções.

A partir da compreensão que a transgressão na verdade é determinada pelo grupo social, de acordo com o que pactuou-se ser correto ou não, Foucault (200) reforça então que os padrões não são imutáveis e são constantemente alterados de acordo com os grupos dominantes.

Becker indica ainda, aqueles que transgridem¹² as regras são produtos da rotulação social.

[Uma] visão sociológica define desvio como a infração de alguma regra acordada. A partir daí, se pergunta quem está quebrando as regras e parte-se em busca dos fatores presentes em suas personalidades e situações de vida que possam explicar suas infrações. Isso pressupõe que aqueles que tenham infringido uma regra constituam uma categoria homogênea, pelo fato de terem cometido o mesmo ato desviante. Tal suposição parece-me ignorar o fato central sobre desvio: ele é criado pela sociedade. Eu não quero afirmar isso na forma em que o desvio é normalmente entendido, em que as causas do desvio são localizadas na situação social do desviante ou em fatores sociais que desencadeiam sua ação. Em vez disso, quero dizer que os grupos sociais criam o desvio, mediante a criação de regras cuja infração constitui desvio e a aplicação dessas regras a pessoas em particular, rotulando-as como 'outsiders'. A partir deste ponto de vista, desvio não é um atributo do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um 'transgressor'. O desviante é uma pessoa a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é um comportamento que as pessoas simplesmente rotulam como tal (BECKER, 2008, p. 21-22).

12 A autora denomina esses como "outsiders."

No trecho acima, a autora pontua ainda que a grande problemática esta nas regras criadas pelo grupo social, e não daquele que então é rotulado enquanto alguém que desvia das regras. O autor afirma ainda, que aqueles que determinam as regras acreditam-se superiores do que os que as transgridem, visto que sentem - se no direito de excluí-los do grupo social como forma de sanção.

Miskolci sintetiza a discussão, quando afirma que aqueles que seguem os pactos sociais pré-determinados são considerados “normais”, enquanto que aqueles que desviam desses pactos são considerados “anormais”, conforme descrito no trecho abaixo.

Afinal, o que se teme no anormal é mais do que sua diferença, é o poder de transformação social de seu estilo de vida. O espaço hegemônico da normalidade visa, sobretudo, a perpetuação e a intensificação das normas que a instituíram. Os anormais se caracterizam principalmente por sua forma de viver. Os gays, por exemplo, não seguem o fim da reprodução social ou biológica e, apesar do forte estigma que ainda os marca, têm o potencial de colocar em cheque os fundamentos da ordem vigente e subvertê-la.[...] Os anormais nada mais são do que construções sociais naturalizadas, as quais derivam de relações de poder que atribuem a eles uma posição de inferioridade e submissão na ordem social. Nossos corpos socializados trazem o passado ao presente e contribuem para a manutenção das categorias sociais e da hierarquia imposta pelo padrão de normalidade burguês (MISKOLCI, 2003, p. 123-124).

O autor evidencia o fato da normalidade em questão, desejar manter a hemônia daquilo que se deseja ser presente em uma sociedade. Também se destaca o fato da normalidade partir de um ideal burguês, que marginaliza corpos e vivências.

Lanz (2008) indica que quando o indivíduo transgride ao sistema binário de gênero, ele automaticamente torna-se um indivíduo que se desvia das regras estabelecidas pela sociedade, tornando-se então um sujeito degenerado¹³. No trecho abaixo tal idéia fica mais nítida.

De maneira sutil ou ostensiva, ela passa a ser sistematicamente excluída do convívio com pessoas ‘normais’, ou seja, as pessoas ‘geradas’ (leia-se: obedientes, perfeitamente enquadradas e submissas ao dispositivo de gênero). Dependendo de como a sociedade enxergue a ‘natureza da sua transgressão’, pode passar a ser tratada como pervertida e depravada ou como ‘doente mental’. Para ‘transgressores’ de gênero, tudo que a sociedade reserva é o estigma, a marginalização, a exclusão, o ‘limbo social’ (LANZ, 2008, p. 69).

Importante destacar, que para além da marginalização citada a autora reforça a patologização daqueles que simplesmente performam o gênero de maneira diferente daquela que considera-se “normal”.

Dito isso Iamamoto sugere, a partir de todos os fatores pontuados, a naturalização da violência vivenciada por esses indivíduos considerados desviantes da regra social:

As desigualdades que marcam a diversidade sexual e de gênero no Brasil, experienciadas diretamente por travestis e transexuais, inserem-se em uma conjuntura que acumula critérios de opressão e dominação colocados em marcha com o intuito de se justificar e se manter, ou, melhor dizendo, de se naturalizarem as desigualdades. (IAMAMOTO, 2012, p. 14).

Por fim, pontua-se que o sistema dominante se sente no direito de oprimir corpos a partir

13 De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra degenerado significa: “que perdeu ou teve alteradas as qualidades próprias de sua espécie (diz-se do ser vivo); abastardado”

do que considera regra, e tal conduta é tão violenta que são naturalizadas pelos indivíduos que compõem os grupos sociais. Sendo assim, partindo dessa perspectiva, cotidianamente violências, sejam elas físicas ou psicológicas, são tidas como normais quando se trata daqueles que tem sua vivência marginalizada.

2.3 Orientação sexual

Este item destinou-se a compreender o significado de orientação sexual, que desrespeita as formas e os indivíduos que as pessoas decidem se relacionar afetivamente e sexualmente.

Na grande maioria das vezes, quando observa - se estudos anteriores, a definição de orientação sexual se pauta no gênero em que os indivíduos se sentem sexualmente atraídos.

Dessa forma, de maneira muito breve, a sexualidade será abordada para embasamento do amplo conceito de orientação sexual. Foucault (2011) relata que no passado, precisamente na Idade Média que possuía um discurso embebido pelos valores cristãos, as relações sexuais se limitavam as práticas heterossexuais¹⁴ e tinham como propósito a reprodução humana.

Dado ao fato da presença cristã e da importância dada aos matrimônios, Foucault (2011, p. 45) reforça que “romper as leis do casamento ou procurar prazeres estranhos mereciam de qualquer modo, condenação”.

Para além disso, ainda de acordo com o autor as relações sexuais funcionavam como “um dispositivo de aliança: sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens”, reforçando a concepção de que o sexo ocorria meramente como um acordo feito ao realizar o matrimônio (FOUCAULT, 2011, p. 100).

Com o passar do tempo, o sexo deixou de exercer meramente esse caráter e passou a considerar os atributos físicos, gerando o conceito de sexualidade. Significa dizer, que o sexo deixou de exercer um papel extremamente mecânico e comumente presente, somente, no matrimônio.

Foucault (2011, p. 139) identifica que o sexo foi uma construção burguesa, e no trecho abaixo apresenta a conceituação de sexualidade.

Alguns acreditam poder denunciar duas hipocrisias simétricas: a dominante, da burguesia, que supostamente nega sua própria sexualidade, e a do proletariado, induzida, que rejeita a sua por aceitação da ideologia oposta. Isso equivalia compreender mal o processo pelo qual a burguesia se dotou, ao contrário, numa afirmação política arrogante, de uma sexualidade loquaz, que o proletariado, por muito tempo, recusou-se a aceitar, já que ela lhe foi imposta, mais tarde, com fins de sujeição. Se é verdade que a “sexualidade” é o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa, deve-se reconhecer que esse dispositivo não funciona simetricamente lá e cá, e não produz, portanto, os mesmos efeitos. Portanto, é preciso voltar a formulações há muito tempo desacreditadas: deve-se dizer que existe uma sexualidade burguesa, que existem sexualidades de classe. Ou, antes, que a sexualidade é originária e historicamente burguesa e que induz, em seus deslocamentos sucessivos e em suas transposições, efeitos de classe específicos. (FOUCAULT, 2011, p. 139).

Compreende-se então, a partir do conceituado pelo autor, que a sexualidade se relaciona

14 Relação entre dois indivíduos de gêneros diferentes.

diretamente com a construção social. Assumir tal premissa enquanto verdadeira, de acordo com Rios (2001, p. 54) é

[...] postular que a identificação de alguém ou a qualificação de seus atos sob uma ou outra orientação sexual só tem sentido na medida em que, num certo contexto histórico cultural, houver a institucionalização de papéis e de práticas próprias para cada um dos sexos, onde a atração pelo sexo oposto ou pelo mesmo sexo seja considerada um elemento relevante, capaz inclusive de impor diferenças de tratamento entre os indivíduos. (RIOS, 2001, p. 54).

Weeks (2000, p.25), também no que se refere as definições de sexualidade, indica que:

embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo [...] tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico. (WEEKS, 2000, p.25).

Dessa forma, a homossexualidade¹⁵ desvincula a concepção de que sexo necessariamente se relacionava com a procriação e traz a ideia de que o sexo pode estar relacionado como uma forma de sentir prazer.

Foucault (1988, p. 43-44) quanto ao surgimento daquilo que se compreende por homossexualidade, relata:

Essa nova caça as sexualidades periféricas provoca a incorporação das perversões e nova especificações dos indivíduos. A sodomia - a dos antigos direitos civil ou canônico - era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida: também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no final das contas, escapa à sua sexualidade. (...) A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (FOUCAULT, 1988, p. 43-44).

Sierra (2004, p. 96), ainda sobre o surgimento da compreensão de homossexualidade complementa

E é justamente no momento em que passam a ser coisa, um tipo passível de tratamento, que as sexualidades periféricas, como a homossexualidade, por exemplo, passam a compor um campo extremamente útil do saber, o que aproxima, sobremaneira, as relações de poder com o sexo e inscreve, no corpo de mulheres e homens, as marcas de comportamentos ligados à “perversidade”, à loucura, à monstruosidade e sedimenta nestes prazeres polimorfos a idéia de que são, todos eles, doenças do instinto sexual: anormalidades. E, assim, se infiltrando na estranheza destas práticas, o poder joga com o prazer na produção de técnicas de gerenciamento do corpo e de nosso sexo. É deste jogo que são produzidas as sutilezas de um poder que, através do prazer em exercer o controle, o questionamento, a fiscalização, a vigília se deixa inebriar pelo gozo que condena e persegue e, por isso, estimula-o a manifestar-se, a espetacularizar-se a todo tempo. (SIERRA, 2004, p. 96).

Os autores pontuam que, aquilo que antes era despercebido por diversas sociedades, em

15 De acordo com Lanz (2008, p. 312) “Diz-se do indivíduo que sente atração física e/ou romântica por pessoas do seu mesmo sexo. Machos homossexuais têm atração por outros machos assim como fêmeas homossexuais têm atração por outras fêmeas. Machos homossexuais são conhecidos como ‘gays’ e fêmeas homossexuais como ‘lésbicas’

um dado momento histórico foi lido como uma patologia. A sociedade, a partir de seus pactos, compreendeu que o correto era transformar em patologia aquilo que considerava inapropriado.

De acordo com os princípios presentes na legislação internacional de direitos humanos, a orientação sexual refere-se a “A capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” (ICJ, 2007).

Prado; Machado (2008, p. 40) afirmam ainda que o ato de se relacionar com o mesmo gênero, acaba por enfraquecer “os padrões tradicionais de comportamentos e representações nos papéis de gênero, além de tornar visível a homossexualidade masculina e feminina”

Nesse sentido, Miskolci (2009) indica que o ato de se relacionar com alguém do mesmo gênero é romper com a lógica heteronormativa patriarcal, que valida somente relações entre gêneros opostos e entre corpos cisgêneros¹⁶.

No trecho abaixo, o autor expressa essa conceituação de forma mais detalhada:

A heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. (...) é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade (MISKOLCI, 2009, p. 156).

Assim como já abordado no item anterior, o conjunto social naturaliza aquilo que foi pactuado em consenso. Sendo assim, o ‘certo’ e o ‘errado’ tem significações diferentes com o decorrer do tempo.

Sendo assim, abaixo Santos (2007, p. 7) pontua que a concepção utilizada atualmente para rotular indivíduos heterossexuais e homossexuais é datada do século XIX:

[...] a própria ideia de “homossexualidade” e de um “indivíduo homossexual” são invenções do século XIX. Nesse sentido, portanto, só podemos pensar em práticas homofóbicas, tais como as concebemos atualmente, a partir do discurso da sexualidade humana em sua versão ‘normal’ (heterossexualidade) e seu correlato “anormal” (homossexualidade). (SANTOS, 2007, p. 7).

Cumpre-se registrar que isso não significa que nos séculos anteriores não havia indivíduos que se relacionavam com o mesmo gênero, mas sim que em muitas sociedades a prática era tida como ‘normal’.

Partindo do ponto de que a homossexualidade é uma construção social, de acordo com Costa (1995) apud Nunan (2003) a identidade é:

[...] sempre pontual, provisória, e estabelecida como em reação a contingências

16 “A pessoa que se encontra bem ajustada ao rótulo de identidade de gênero (mulher ou homem) que recebeu ao nascer em função do seu órgão genital exposto. Indivíduos “cisgêneros” estão, portanto, de acordo e normalmente se sentem confortáveis nos códigos de conduta (incluindo vestuário) e papéis sociais atribuídos ao gênero a quem pertencem, ao contrário de indivíduos transgêneros, que de muitas e variadas formas se sentem “desajustados” em relação aos rótulos de gênero que originalmente receberam ao nascer. Importante: só pelo fato de estarem bem adaptados aos gêneros que receberam ao nascer, não significa que indivíduos cisgêneros tenham, automaticamente, orientação heterossexual como acreditaria o senso-comum. Muito pelo contrário, podem apresentar diferentes tipos de orientação sexual, de tal forma que podemos ter tanto hetero quanto bi quanto assexuais quanto homossexuais cisgêneros, a mesma coisa acontecendo no campo transgênero. A crença generalizada, apenas reforçando, é de que toda pessoa cisgênero é necessariamente heterossexual quanto toda pessoa transgênero é necessariamente homossexual, o que não corresponde à verdade. Nota importante: Cisgênero não é identidade, mas a condição sociopolítica econômica da pessoa - homem ou mulher - que apresenta total conformidade com a classificação de gênero - homem ou mulher - recebida ao nascer em razão da sua genitália de macho ou de fêmea”. (LANZ, 2008, p. 296)

personais, sociais e históricas [...] a identidade gay é um processo de devir que depende das descrições e crenças históricas que temos do assunto. (COSTA, 1995 apud NUNAN, 2003, p. 118).

Portanto, de acordo com o autor, a identidade é algo que está em constante movimento e que é moldada a partir do próprio indivíduo e de sua perspectiva de mundo, bem como pela leitura social do que envolve a homossexualidade.

Neves, Sierra (2012, p. 9) complementam afirmando que:

A construção da identidade gay é influenciada pelo meio social que o indivíduo está inserido, ou seja, cada indivíduo terá uma identidade diferente do outro, por exemplo: se um sujeito mora na área central ou periférica de uma cidade (grande ou pequena), se este indivíduo frequenta uma universidade e, caso frequente, em que área de saber (humana ou exata/técnica/agrícola). (SIERRA, 2012, p. 9).

Sendo assim, de acordo com os autores, os fatores sociais que fazem parte da construção individual, influenciam no processo de construção identitária. Nunan (2003, p. 120) complementa afirmando que “[...] a identidade de um indivíduo está em permanente construção” [e] “designa tudo aquilo que o sujeito experimenta e descreve como sendo ou fazendo parte do self [...]”. Isso “[...] não é objeto em-si, mas é construído socialmente, através de um acúmulo de experiências e crenças [...]”

Louro (2000, p. 21) chama a atenção que a heterossexualidade só faz sentido e ganha significado com a definição da homossexualidade, conforme exposto:

as instituições e os indivíduos precisam desse “outro”. Precisam da identidade “subjugada” para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam. Assim, podemos compreender por que as identidades sexuais “alternativas”, mesmo quando excluídas ou negadas, permanecem ativas (e necessárias): elas se constituem numa referência para a identidade heterossexual; diante delas e em contraposição a elas a identidade hegemônica se declara e se sustenta. (LOURO, 2000, p. 21)

O autor pontua ainda, que a heteronormatividade se entende enquanto uma forma de relacionar-se superior, que é validada socialmente. Nesse sentido, a homossexualidade é compulsoriamente forçada a estar na posição de marginalidade.

A identidade de gênero, onde está a homossexualidade e a bissexualidade, para diversos cientistas, não se trata de uma ‘opção’ e sim de uma orientação afetiva. Barreto, Araújo e Pereira (2009, p. 125) no que se refere a orientação sexual, pontua:

[...] a heterossexualidade (atração afetiva, sexual e erótica por pessoas de outro gênero); a homossexualidade (afetiva, sexual e erótica por pessoas do mesmo gênero); e a bissexualidade (atração afetiva, sexual e erótica tanto por pessoas do mesmo gênero quanto pelo gênero oposto). As autoras ainda nos trazem o conhecimento de que o termo “orientação sexual” contrapõe-se a uma determinada noção de “opção sexual”, entendida como escolha deliberada e supostamente realizada de maneira autônoma pelo indivíduo, independente do contexto social em que se dá. (Barreto, Araújo e Pereira, 2009, p. 125).

Frisa-se, assim como exposto no trecho acima, que a sexualidade é, portanto, parte de um contexto social e não uma pura e simples escolha. Trevisan (2000), também compartilha da ideia de que homossexuais e bissexuais não optam por uma sexualidade.

A autora complementa afirmando, que a grande maioria dos indivíduos que se entendem

enquanto homossexuais ou bissexuais não optam pela sua sexualidade, na verdade optam por assumir ou não, pra si ou para outrem, sua identidade sexual.

Cumpra-se registrar, por fim, que as letras **L**¹⁷, **G**¹⁸ e **B**¹⁹ da sigla se referem a a orientação sexual, conforme demonstrado, enquanto as siglas **T**²⁰ e **Q**²¹, referem-se a identidade de gênero.

A sigla, com o decorrer dos anos sofreu atualizações, de modo a contemplar mais identidades compreendidas pelo movimento. Sendo assim, muito embora as siglas **I**²² e **A**²³ não foram trabalhadas de forma detalhada na pesquisa, essas são de extrema importância.

3 Importância do lugar de fala nas lutas coletivas

Para que o conceito de lugar de falar seja de fato compreendido, se faz necessário compreender sobre que base foi constituído o Brasil. Dessa forma, considerar o processo histórico no qual o país foi colonizado, será de grande valia para o desenvolvimento deste artigo.

É de extrema importância compreender o passado, e presente, histórico para relacionar a realidade enfrentada pela população negra e indígena com o racismo sofrido por esses povos, desde os momentos iniciais da colonização.

Negar a existência de um passado violento é negar de forma radical a existência do racismo como um fenômeno que segue violentando corpos. Munanga²⁴ apud Milanez *et. al* (2018, p. 2169):

Os brasileiros se olham nos espelhos americanos, sul-africanos e nazistas e se percebem sem nenhuma mácula ao invés de se olharem em seu próprio espelho. Assim ecoa dentro de muitos brasileiros uma voz muito forte que grita: não somos racistas, racistas são os outros. (MUNANGA apud MILANEZ *et. al* 2018, p. 2169).

Ainda de acordo com Munanga²⁵ apud Milanez *et. al* (2018, p. 2169) o Brasil, a sociedade ao negar a existência desse passado, nega também a existência do racismo a partir da seguinte alegação:

o mito vai afirmar que somos um povo mestiço, isto é nem branco, nem negro e nem indígena, mas sim uma nova raça brasileira, uma raça mestiça”. Assim, resta a pergunta falaciosa: “quem vai discriminar se somos todos mestiços?” De acordo com esse mito, a mestiçagem “biológica” passa pela “miscigenação”, enquanto a mestiçagem “cultural” pelo sincretismo e a “integração”. No caso dos povos indígenas, permanece o evolucionismo positivista pela transitividade da condição, como um caminho para ‘virar branco’, superado em termos legais pela Constituição Federal, mas ainda em prática nas políticas públicas racistas. (MUNANGA apud MILANEZ *et. al* 2018, p. 2169).

O mito, referido pelo autor no trecho acima, diz respeito ao ‘mito da democracia racial’, que indica a falsa ideia que no Brasil as raças/etnias convivem em harmonia e, portanto, não são

17 **L** – Lésbica;

18 **G** - Gay;

19 **B** – Bissexuais;

20 **T** – Transexuais;

21 **Q** – Queer;

22 **I** – Intersex;

23 **A** – Assexual.

24 O texto corresponde a transcrição da fala de um encontro onde Munanga esteve presente.

25 *Ibid.*

afetadas pelo racismo.

Ressalta-se ainda, que de acordo com Foucault (2011) o racismo não está relacionado somente a violência física ou a crime de mortes, ela se apresenta a partir da inviabilização do exercício da cidadania em detrimento da sua raça/etnia.

A partir dessa recuperação histórica da construção do Brasil, tratar-se-á de compreender qual a importância do lugar de fala na construção das lutas coletivas, especificamente, para fins de desenvolvimento da pesquisa, nos coletivos LGBT.

De acordo com todo o contexto sócio-histórico tratara-se de conceituar o 'lugar de fala', bem como suas contribuições para as lutas de caráter coletivo, tal qual como as dos coletivos LGBT.

Segundo Lobo (1997, p. 14), as "palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história". Nesse sentido, considerar o protagonismo de indivíduos socialmente marginalizados na construção de lutas contra os processos violentos estimulado pela própria sociedade, é compreender a história daqueles que constroem e dar-lhes lugar de fala no processo construtivo.

Nesse sentido, Ribeiro (2017, p. 90) indica que "pensar no lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta". Significa dizer, que compreender o lugar de fala é também compreender, a importância de respeitar a fala daqueles que historicamente são constantemente silenciados.

Permitir que aqueles que estruturalmente silenciem, por exemplo, construam movimentos de enfrentamento e resistência, é correr o risco que indivíduos tratem questões de caráter histórico, a partir de uma perspectiva hegemônica e superficial.

Sendo assim, Ribeiro (2017, p. 64) afirma que "o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos no lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social"

Nesse mesmo sentido, Braga (2000, p. 169) afirma que "o tratar uma situação, uma fala constrói um lugar de fala na realidade social e no conjunto de discursos socialmente disponíveis". Ou seja, dialogar sobre um determinado assunto traz por si só uma bagagem histórica da construção individual.

Atualmente não existe um consenso no que diz respeito ao conceito de 'lugar de fala', conforme apresentado por Oliveira *et. al* (2019, p. 31):

Nos pensamentos de grandes nomes do feminismo negro, como Gandra Kilomba, Audre Lorde, Lélia Gonzalez, Luiza Bairros, Sueli Carneiro, entre outras, germinam discussões que inserem no centro o problema da universalização da categoria mulher e questiona-se o modelo de organização social nos prolegômenos do eurocentrismo. É a partir do ponto de vista feminista que se iniciam as discussões sobre o que é lugar de fala, termo para o qual não há um conceito definido, apenas um ponto de partida: os debates sobre feminist standpoint, diversidade, teoria racial e estudos de gênero e área. (OLIVEIRA *et. al* 2019, p. 31).

Muito embora não haja consenso na conceituação, a grande maioria das (os) autores compreender que o lugar de fala se relaciona de maneira direta com o possibilitar diálogos que não se pautem a partir da métrica eurocêntrica, higienista e integralista.

Com o objetivo de exemplificar a importância de legitimar vozes diversas na construção

de lutas coletivas, Andrade, Torres (2018, p. 4 - 5) indicam que:

Falar num feminismo único seria ignorar as especificidades de cada grupo social. As demandas de lutas das mulheres negras, indígenas, pobres, trans, lésbicas, não são as mesmas das mulheres brancas, por exemplo, por mais que pautas prioritárias como o combate a todas as formas de violências e descriminalização do aborto, estejam no eixo dessas categorias. Colocar essas questões aqui é provocar a desestabilização de uma epistemologia dominante. As epistemologias dominantes, as quais determinaram por muito tempo, os lugares de fala, o que deve ser falado, quem tem conhecimento e quem deve falar. Nesses casos, homens, brancos abastados e as culturas superiorizadas. (ANDRADE, TORRES, 2018, p. 4-5).

Muito embora as autoras tenham exemplificado a partir da luta feminista, o mesmo conceito pode ser aplicado a outras formas de organização coletiva. No momento em que se recupera tudo o que foi aprendido durante as construções dos capítulos anteriores é inegável que, por exemplo, indígenas e afrodescendentes sofrem racismo dado a construção sócio-histórica do país. Entretanto, os lugares de fala não são os mesmos, dado a especificidade do racismo e das diferentes experiências sofridas por cada grupo.

Nesse sentido, se faz necessário apresentar dois conceitos abordados por Ribeiro (2017). A autora compreende que existem dois importantes conceitos, sendo esses: o lugar social e o lugar que ocupamos.

Ribeiro (2017, p. 69) “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”. Dessa forma, o lugar de fala parte do lugar em que os indivíduos ocupam socialmente.

No que se refere a necessidade dessa ‘autorização’ de epistemologias dominantes, citada por Andrade; Torres no trecho anterior, Ribeiro (2017, p. 31) indica fazer parte de uma métrica branca eurocêntrica, sendo assim, a autora complementa a partir do *modus operandi* da sociedade:

Além disso, a sociedade brasileira como tendo sido colonial traz mais algumas estruturas limitantes para o eco da voz negra: a não autorização da fala por medo de retaliação e também a falta de legitimidade para falas que sejam diferentes da sociedade supremacista branca patriarcal. Aliado a isso, o fato dessa sociedade só considerar universal seus pontos de vista fazem com que tudo que não seja esse posicionamento seja abafado, desqualificado e desconsiderado de alguma forma: “Essa insistência em não se perceberem como marcados em discutir como as identidades foram forjadas no seio de sociedades coloniais, faz com que pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente elas pensam na coletividade; que pessoas negras, ao reivindicarem suas experiências e modos de fazer político e intelectuais, sejam vistas como separatistas ou pensando somente nelas mesmas. Ao persistirem na ideia de que são universais e falam por nós todos, insistem em falarem pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais”. (RIBEIRO, 2017, p. 31).

A discussão, possibilita a reflexão acerca de todo processo sócio-histórico vivenciado no Brasil, de modo a questioná-lo desde os seus primórdios. O direito de falar sobre experiências vivenciadas por um grupo, fortalece a ideia de que é possível que a história seja construída também por esses grupos já tão violentados estruturalmente.

Dando continuidade a essa necessidade, imposta e não genuinamente obtida, de

legitimação Ribeiro (2017, p. 24) indica:

(...) quem possui privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal da ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento. (RIBEIRO, 2017, p. 24).

Significa dizer, que historicamente o privilégio social detido por aqueles que performam o padrão eurocêntrico branco, é também relacionado ao privilégio de produzir qualquer conhecimento de modo a transformá-lo válido.

Ribeiro (2017, p. 155) em seu livro ‘O que é lugar de fala?’ traz a luz a essa discussão, no trecho abaixo:

[...] lugar/posição de fala não se refere necessariamente a indivíduos dizendo algo; é um conceito que parte da perspectiva de que as visões de mundo se apresentam desigualmente posicionadas. [...] lugar de fala não diz respeito a negar as experiências individuais, tampouco se trata de uma visão essencialista, mas se refere ao reconhecimento dos lócus social e da reflexão de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. (RIBEIRO, 2017, p. 155).

Importante frisar que a autora no trecho acima, pontua que lugar de fala se refere a possibilitar que aqueles que historicamente foram silenciados tenham protagonismo para em determinadas pautas. No entanto, é importante considerar que experiências individuais continuam sendo legitimadas e reconhecidas.

Nesse sentido, o lugar de fala surge da “necessidade de reconhecer outros saberes e a importância de entendê-los como localizados e de se romper com um postulado do silêncio” (RIBEIRO, 2017, p. 88).

De acordo com matéria veiculada pela Revista Nexo, sobre a compreensão do conceito de lugar de fala, pontua-se que este é:

[...] um mecanismo que surgiu como contraponto ao silenciamento da voz de minorias sociais por grupos privilegiados em espaços de debate público. Ele é utilizado por grupos que historicamente têm menos espaço para falar. Assim, negros têm o lugar de fala - ou seja, a legitimidade - para falar sobre o racismo, mulheres sobre o feminismo, transexuais sobre a transfobia e assim por diante. (RIBEIRO, 2017, p. 88).

Mais uma vez, o conceito está relacionado a possibilitar a fala para aqueles indivíduos marginalizados pela sociedade, em nome de um pacto social. Oliveira *et. Al* (2019), seguindo o mesmo caminho, indica ainda que o lugar de falar possibilita o reconhecimento de vozes que historicamente são silenciadas, que não ganhariam vozes sem esse movimento. Os autores consideram ainda, que graças a esse reconhecimento de caráter coletivo, é que o exercício da cidadania individual é viabilizado.

Gohn (1995, p. 195) complementa afirmando que “cidadania individual pressupõe a liberdade e a autonomia dos indivíduos num sistema de mercado, de livre jogo da competição, em que todos sejam respeitados e tenham garantias mínimas para a livre manifestação de opinião”.

Muito embora, para a pesquisa aqui proposta, a análise do mercado não é relevante, considerou-se relevante demonstrar que a cidadania se desenvolve a partir de uma série de direitos

básicos, já tão mencionadas no decorrer desse trabalho. Sendo assim, de acordo Dalcastagnè (2012, p.19), o lugar de fala:

[...] não se trata apenas da possibilidade de falar – que é contemplada pelo preceito da liberdade de expressão, incorporado no ornamento legal de todos os países ocidentais -, mas da possibilidade “de falar com autoridade”, isto é, o reconhecimento social de que o discurso tem valor e, portanto, merece ser ouvido. (DALCASTAGNÈ, 2012, p.19).

A autora pontua então, que o lugar de fala possibilita o diálogo com propriedade. Que traz legitimidade para o discurso apresentado. Nesse mesmo sentido, Ribeiro (2017, p. 96) discorre sobre as conseqüências do silenciamento desses indivíduos marginalizados:

[...] não poder acessar certos espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos o lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a transcendência. (RIBEIRO, 2017, p. 96).

Importante frisar que o lugar de fala também se refere a possibilidade de acessar espaços, que estruturalmente, não foram planejados para que determinados indivíduos o acessassem. Pautar lugar de fala, é também pautar a luta pela garantia de existência digna, em segurança e com possibilidade de protagonismo em suas próprias narrativas.

Haja visto a conceituação do lugar de fala, bem como as conseqüências do silenciamento dos indivíduos, a Ribeiro (2017, p. 89) indica a tão latente necessidade de romper com o a epistemologia dominante.

Todas refutam a neutralidade epistemológica, a necessidade do reconhecimento de outros saberes e a importância de entendê-los como localizados e a importância de se romper com um postulado de silêncio. Tanto Lélia Gonzalez, como Linda Alcoff. Spivak, entre outras, pensam a necessidade de romper com a epistemologia dominante e de fazer o debate sobre identidades pensando o modo pelo qual o poder instituído articula essas identidades de modo a oprimir e a retificá-las. (RIBEIRO, 2017, p. 89).

A autora, se utiliza de grandes autoras feministas, que corroboram para essa tão latente necessidade de ruptura com a necessidade de legitimação de um grupo dominante para que seja possível a construção de diálogos e debates indenitários. Romper com essa estrutura, é viabilizar a construção de lutas e movimentos verdadeiramente emancipatórios.

Reconhecer a existência do lugar de fala, é também reconhecer a existência de uma estrutura dominante, opressora, machista, lgbtfóbica e racista. Sendo assim “Ser contra hegemônica, ainda é ter como norte aquilo que me impõe” (RIBEIRO, 2017, p. 90)

Ribeiro (2017, p. 84) ressalta que o fato de ser necessário a existência da compreensão e do respeito aos mais diversos ‘lugares de fala’, é preciso se atentar para que o debate não seja restrito a somente alguns grupos sociais:

Porém, falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica, sequer se pensem. Como disse Rosane Borges, para a matéria

O que é lugar de fala e como ele é aplicado no debate público, pensar lugar de fala é uma postura ética, pois “saber o lugar onde falamos é fundamental pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdades, pobreza, racismo e sexismo”. (RIBEIRO, 2017, p. 84).

Legitimar a voz e as experiências daqueles que historicamente são colocados nas margens da sociedade, não significa ‘autorizar’ epistemologias dominantes a se abastarem do debate.

É extremamente importante, e necessário, que aqueles que outrora construíram a métrica eurocêntrica já mencionada por aqui, façam parte dos diálogos e debates propostos, de modo a criar possibilidades de reflexões.

Por fim, o reconhecimento e legitimação do ‘lugar de fala’ traz por si só a noção da necessidade de emancipação e rupturas estruturais. Para além disso, tal entendimento permite a compreensão do outro, conforme bem pontua Morin (1999, p. 50):

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de auto justificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão. (MORIN, 1999, p. 50).

Nesse sentido, é necessário a compreensão dos humanos enquanto sujeitos, como alguém passível de direitos e que são capazes de criar suas próprias narrativas, a partir de suas próprias perspectivas.

4 Considerações finais

A partir da compreensão de identidade de gênero e orientação sexual, os indivíduos no decorrer dos anos passaram a se organizar de forma coletiva em prol da garantia de direitos, e consequentemente de segurança.

Os movimentos surgem para romper com a falsa concepção de que a homossexualidade, bem como a transexualidade, se relaciona com características tidas como ruins.

Os coletivos oferecem para além de tudo, um local de acolhimento, pertencimento e resistência. Evidente, que é de extrema importância pontuar o caráter político exercido por esses agrupamentos, entretanto é um local de conforto para aqueles que não são aceitos dentro daquilo que a sociedade considera padrão.

Sendo assim, pontua a necessidade de que esses agrupamentos, sejam internamente diversos de forma verdadeira. Respeitar o lugar de fala, e as violências que operam de forma diferente para cada um daqueles que compõe os coletivos LGBT é de extrema importância.

Identifico também que mesmo dentro de grupos LGBT, que historicamente já são por si só desumanizados, se faz necessário observar as demais violências que o atravessam (como racismo), de modo a construir espaços verdadeiramente inclusivos e de acolhimento.

A presente pesquisa teve como objetivo central a identificação da importância do lugar de fala na compreensão do Universo LGBT, com o objetivo de evidenciar a pluralidade entre aqueles que são tidos como corpos dissidentes. Acredito que o objetivo, bem como a problemática apresentada na introdução, foi contemplado durante o desenvolvimento dos capítulos aqui apresentados.

Acredito que o objetivo proposto pela pesquisa foi atingido e durante o processo de pesquisa não encontrei nenhum fator limitante para a construção desta, muito embora gostaria de ter mais espaço para aprofundar ainda mais os conceitos de identidade de gênero e orientação sexual.

Referências

- ADELMAN, Miriam; AJAIME, Emmanoelle; LOPES, Sabrina Bandeira; SAVRASOFF, Tattiana. **Travestis e transexuais e os outros: identidade e experiências de vida.**In: Gênero, v. 4, n. 1, p. 65-100, Niteroi, 2º sem., 2003
- ANDRADE, Elisiane Sousa de; TORRES, Iraíldes Caldas. **Lugar de fala: epistemologias e configurações dos novos feminismos que emergem na cidade de Manaus/AM.**XX Redor – Encontro de rede feminista norte e nordeste de estudos e pesquisas sobre mulher e relações de gênero. Manaus, AM, 2018
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo. A experiência vivida** (Vol. 2). 2.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada.** In: LINS, D. (Org.). A dominação masculina revisitada. Campinas: Papirus, 1999.
- BUTLER, Judith. **Cultural Identity and Diaspora.** In Rutherford J. (org.). Identity. London : Lawrence & Wishart, 1990.
- BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.** New York & London: Routledge, 1990b.
- BUTLER, Judith. **Gender Trouble - Feminism and the Subversion of Identity.** New York and London : Routledge, 1999.
- BUTLER, Judith. **La cuestión de la transformación social.** In: BECK-GERNSHEIM, Elisabeth; BUTLER, Judith ; PUIGVERT, Lidia. Mujeres y Transformaciones Sociales. Barcelona : El Roure Editorial, 2001.
- COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do “branqueamento” às “divisões perigosas”.** In: MIRANDA, Claudia et al. Relações Étnico-Raciais na Escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei nº 10.639. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2012
- DALCASTAGNÈ, R.. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado.** 4. ed. Rio de Janeiro, Vinhedo: Editora da UERJ, Horizonte, 2012. v. 1. 208p.
- DURKHEIM, É. **As Regras do Método Sociológico,** São Paulo, Martins Fontes, 2007.
- FAUSTO-STERLING, Anne. **Miths of Gender – Biological Theories About Men and Women.** New York : Basic Books,1985
- FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality.** New York-NY : Basic Books, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre : Artmed, 2005

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. In: Revista Brasileira de Educação, v.16, n. 47, 1995. São Paulo: Cortez, 2011, p. 333-361.

HONVITZ, Allan V. **The Sociological Study of Mental Illness: A Critique and Synthesis of Four Perspectives**. In: ANESHENSEL, Carol S. ; PHELAN, J. C. (eds.). Handbook of the Sociology of Mental Health. New York : Springer, 1999.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 22. Ed. São Paulo, Cortez, 2012

INTERNATIONAL COMMISSION OF JURISTS (ICJ). **Yogyakarta Principles – Principles on the application of international human rights law in relation to sexual orientation and gender identity**. 2007

KROLOKKE, Charlotte; SORENSEN, Anne Scott. **Gender communication theories and analyses : from silence to performance**. Thousand Oaks-CA : Sage, 2006

LANZ, Letícia. **Uma Introdução Longa Porém Necessária**. Disponível em <http://www.leticialanz.org/uma-introducao-longa-porem-necessaria>. 2008

LAURETIS, Teresa di. **A tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LIMA, Rita de Lourdes de. **Diversidade, identidade de gênero e religião: algumas reflexões**. Em Pauta. 2011, n. 28, pp. 165-182. ISSN 1414-8609.

LIPKIN, A. *Understanding Homosexuality, Changing Schools*. Boulder, CO: Westview Press, 1999.

LOBO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MILANEZ, B., DOS SANTOS, R., MANSUR, M., & COELHO, T. (2019). **Buscando Conexões para o Desastre: Poder e Estratégia na Rede Global de Produção da Vale**. Internext, 14(3), 265-285. doi:<http://dx.doi.org/10.18568/internext.v14i3.561>

MISKOLCI, Richard. **Reflexões Sobre Normalidade e Desvio Social**. Estudos de Sociologia, Araraquara, 13/14: 109-126, 2002/2003.

MISKOLCI, Richard. **A teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Revista Sociologias. Porto Alegre, 2009.

- MOORE, Henrietta. **Compreendendo Sexo e Gênero**. Trad. Júlio Assis Simões do original em inglês Understanding sex and gender, in Tim Ingold (ed.), Companion Encyclopedia of Anthropology. Londres : Routledge, 1997.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma**. Reformar o pensamento. 8a edição. Tradução ELOÁ JACOBINA . Éditions du Seuil, 1999.
- NUNAN, Adriana. **Homossexualidade: do preconceito aos padrões de consumo**. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.
- PEREIRA, Cleyton Feitosa. **Notas sobre a trajetória das políticas públicas de direitos humanos LGBT no Brasil**. Bauru, v. 4, n. 1, p. 115-137, jan./jun. 2016
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: Lander, Edgardo. **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latinoamericanas**. São Paulo: CLACSO, 2005. p. 227-278
- REIS, N.; PINHO, R. **Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, Jan./Abr. 2016
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017.
- RIOS, Roger Raupp. . Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001
- RUBIN, Gayle. **The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex'**. in Reiter, Rayna ed., Toward an Anthropology of Women, New York, Monthly Review Press, 1975.
- SANTOS, Gustavo Gomes da Costa. **Mobilização sexual e estado do Brasil: São Paulo**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.22, n.63, 2007
- SCOTT, Joan W. **El problema de la invisibilidad**. In. ESCANDÓN, C.R. (Org.) Gênero e História. México: Instituto Mora/UAM, 1989.
- SCOTT, Joan W. **"Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica."** Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990
- SCOTT, Joan. **O enigma da igualdade**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005
- SIERRA, Jamil Cabral. **Homossexuais, Insubmissos e Alteridades em Transe: Representações da Homocultura na Mídia e a Diferença no Jogo dos Dispositivos Contemporâneos de Normalização**. 2004. 131f. Dissertação(Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.
- TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso, a homossexualidade no Brasil, da Colônia a atualidade**. 3ªedição, Editora Record. Rio de Janeiro, 2000. UNESCO. IN: Folha de PE, 25/02/2004.
- WEEKS, Jeffrey. **O Corpo e a Sexualidade**. In LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. in LOURO, Guacira Lopes (org.). O Corpo Educado - Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HORTAS URBANAS E PERIURBANAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM ESPAÇO URBANO SUSTENTÁVEL

*URBAN AND PERIURBAN VEGETABLES: CONTRIBUTIONS TO THE
DEVELOPMENT OF A SUSTAINABLE URBAN SPACE*

Luisa Motta Klöckner

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, RS, Brasil E-mail: luiza.klockner@sou.unijui.edu.br

Tarcisio Dorn de Oliveira

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil E-mail: tarcisio_dorn@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i1.9>

Recebido em: 23.09.2020

Aceito em: 28.10.2020

Resumo: A globalização gerou uma massificação de produtos, sabores e culturas, causando a exclusão do meio rural e do “saber fazer” do agricultor. Ao passo que a população nas áreas urbanas apenas aumenta no decorrer dos anos, o fornecimento de alimentos, oferta de empregos e preservação ambiental se tornam problemas crescentes. No campo da alimentação, o processo de desterritorialização e de perda de saberes é percebido com a naturalização de práticas como a pasteurização dos sabores e o desaparecimento de inúmeros alimentos, contribuindo para a degradação do meio ambiente. Há muito se fala em revolução verde e sustentabilidade. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo principal, apontar as contribuições do incentivo a implantação de hortas urbanas e periurbanas para o desenvolvimento sustentável e, conseqüentemente, produzir um ambiente mais verde e mais saudável.

Palavras-chave: Horta Urbana. Desenvolvimento Sustentável. Sistemas Agroalimentares Sustentáveis. Espaço Urbano.

Abstract: Globalization has generated a massification of products, flavors and cultures, causing the exclusion of the rural environment and the “know-how” of the farmer. As the population in urban areas only increases over the years, food supply, job offers and environmental preservation become growing problems. In the field of food, the process of deterritorialization and loss of knowledge is perceived with the naturalization of practices such as pasteurization of flavors and the disappearance of countless foods, contributing to the degradation of the environment. There has long been talk of a green revolution and sustainability. Thus, this work has as main objective, to point out the contributions of the incentive to the implantation of urban and peri-urban gardens for sustainable development and, consequently, to produce a greener and healthier environment.

Keywords: Horta Urbana. Sustainable development. Sustainable Agrifood Systems. Urban Space.



1 Introdução

A urbanização não planejada é um problema recorrente para a humanidade. A desterritorialização do meio rural, cresce devido aos avanços tecnológicos do agribusiness, favorecendo o progresso desordenado das áreas urbanas. Entretanto, essa população precisa ser alimentada, porém, para além do abastecimento de alimentos outros problemas recorrentes são a preservação ambiental, bem como, a oferta de empregos.

A relação entre sociedade e meio ambiente vem ganhando espaço tanto na academia quanto nas discussões da sociedade civil há anos. Desde a revolução verde, muito se discute sobre o fortalecimento de movimentos a favor da sustentabilidade. É notório que os processos de industrialização, cada vez mais fortes e presentes no nosso dia-a-dia, tem trazido as suas irreparáveis consequências ambientais e sociais. De um lado o cultivo de monoculturas que a cada ano são superadas, de outro, a fome que atinge mais de 820 milhões de pessoas no mundo, segundo dados da ONU.

Sendo assim, repensar a alimentação é fundamental quando se trata de desenvolvimento sustentável. Comer é uma necessidade intrínseca ao ser humano, onde este transforma a natureza para se alimentar, transformação essa que tem gerado consequências drásticas devido a exploração exacerbada do homem. Todavia, o meio ambiente é a integração de natureza externa e seres humanos, porém, o que se vê é a exploração da natureza em detrimento ao “desenvolvimento” almejado pela sociedade capitalista.

Tão comum quanto associar a agricultura ao meio rural é dissociar a possibilidade de que ela aconteça no meio urbano. Contudo, a agricultura urbana não é algo novo, apesar de se apresentar timidamente nestes espaços, tem ganhado visibilidade na academia e na execução de políticas públicas para o seu incentivo como possibilidade de assegurar alimentação para as populações urbanas, garantindo a sua sobrevivência.

Para além da possibilidade de assegurar minimamente o provimento de alimentos, a agricultura urbana envolve também processos sociais, integrando comunidades, aproximando-os da terra e do manejo de insumos, reforçando o entendimento da necessidade de um desenvolvimento sustentável e integrado. Posto isso, o objetivo principal deste trabalho é apontar as contribuições do incentivo à implantação de hortas urbanas e periurbanas para o desenvolvimento sustentável e, conseqüentemente, produzir um ambiente mais verde e mais saudável.

2 Desenvolvimento sustentável

A crise ambiental que emergiu, principalmente enquanto pauta coletiva, a partir da década de 60, gerou a necessidade de discussão do desenvolvimento e suas implicações no meio ambiente (natureza externa e ser humano). Para Foladori (2002) “O próprio conceito de desenvolvimento sustentável nasceu incorporando à sustentabilidade ambiental uma sustentabilidade social e econômica”.

O desenvolvimento sustentável, então, está baseado neste tripé: social, ambiental e econômico, “os aspectos sociais e econômicos da sustentabilidade sempre complementam os da sustentabilidade ecológica.” (FOLADORI, 2002). Sendo assim, dentre os objetivos estão:

a redução das desigualdades sociais, promoção do desenvolvimento econômico e exploração controlada dos recursos naturais evitando a degradação ambiental. Desta forma, teoricamente, conserva-se os eixos de produção, reprodução humana e suas atividades, culminando em uma relação harmônica onde mantém-se o crescimento econômico aliado ao controle dos recursos naturais. Porém, sabe-se que isso pouco acontece na prática, onde se fortalece 2 dos pilares do tripé em detrimento de outro.

Para além dos atores sociais, a busca por soluções frente à degradação ambiental, deve ser tarefa de toda a comunidade e cada um. Bem sabe-se que a velocidade a qual o ser humano consome o meio ambiente, não tão distante vários recursos podem chegar ao seu limite, colocando em cheque o desenvolvimento econômico tão almejado pelo capitalismo. Portanto, cada um deve assumir o seu papel no que tange a frenagem da degradação ambiental. O relatório de Brundtland (1987) define o desenvolvimento sustentável como “forma como as atuais gerações satisfazem as suas necessidades, sem, no entanto, comprometer a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades”.

Neste sentido, de fortalecer os atores locais com o objetivo de estabelecer hábitos sustentáveis, a seguir abordar-se-á o conceito de território e suas implicações no desenvolvimento, principalmente em se tratando do meio rural, alimentação e a forte relação entre produção e consumo.

3 Território e alimentação

A alimentação é a mais básica das necessidades humanas, após a respiração e a ingestão de água, ademais tem uma função biológica de nutrição.

A fome biológica distingue-se dos apetites, expressões dos variáveis desejos humanos e cuja satisfação não obedece apenas ao curto trajeto que vai do prato à boca, mas se materializa em hábitos, costumes, rituais, etiquetas (CARNEIRO, 2003, p. 01).

Sendo assim, o ato de comer envolve outras tantas questões que estão para além da simples necessidade física de ingestão de comida. O que se come, quando se come e com quem se come, são atos, aparentemente, inocentes, ligados à nossa necessidade de alimentação. Porém se unem a sustentabilidade, distinção social e conceito de território. A transformação dos ingredientes para alimentação é algo exclusivamente humano, o que nos distingue de outros animais, sendo assim:

Cozinhar – seja qual for sua modalidade, cotidiana ou exótica – nos situa num lugar muito particular, em que encaramos de um lado o mundo natural e de outro o social. O cozinheiro se encontra justamente entre a natureza e a cultura, conduzindo um processo de tradução e negociação. Tanto a natureza como a cultura são transformadas pelo trabalho. E ao longo desse processo vi que o mesmo ocorre com o cozinheiro (POLLAN: 2014, p. 25).

Montanari (2013) nos diz que a partir do momento em que o homem e a mulher passam de coletores a produtores, a relação deste com o território muda de maneira decisiva e, conseqüentemente, gera uma mudança cultural. Lenta e gradativamente a sociedade passa de caçadora coletora a sociedade agricultora. Contudo, comida é cultura: quando produzida, quando preparada e quando consumida, provocando alterações no meio em que vivemos, fazendo da nossa alimentação, espelho da nossa relação com a terra e com os bens materiais. Ou

seja, a primeira revolução alimentar se deu através do advento da agricultura.

Nas sociedades agrícolas que ainda existem no mundo, a diversificação dos recursos é o primeiro instrumento para garantir alimento à população local (enquanto as monoculturas, funcionais a indústria alimentícia, são fruto de uma colonização econômica e política que cuida de outros interesses) (MONTANARI: 2013, p. 38).

O campo não deve ser visto apenas como um espaço de produção de mercadorias, mas sim, como um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos e ambientais, os quais caracterizam a diversidade regional e as formas de produção de cada território. O campo é um espaço de produção de vida, “muita gente hoje parece totalmente satisfeita comendo na extremidade da cadeia alimentar industrial sem parar para pensar no assunto” (POLLAN, 2007, p. 43).

Territórios podem ser definidos como lugares de interação entre sociedades humanas e ecossistemas. O território é a maneira como uma determinada sociedade se organiza em sua relação com a natureza. Posto isso, é importante compreender que o meio rural não está restrito à produção agrícola, devendo ser visto pela perspectiva territorial. Onde é possível compreender a diversidade de possibilidades que o rural apresenta, seja como modo de vida ou como espaço agrícola. A relação entre diversas atividades possíveis liga, conseqüentemente, a produção de alimentos e a gastronomia.

Outra função atribuída à agricultura familiar, a sócio-cultural, significa o resgate de um modo de vida que associa conceitos de cultura, tradição e identidade. O aumento dos problemas enfrentados pelas populações de grandes cidades tem levado à busca de modos de vida mais saudáveis, à valorização por alimentos produzidos sem o uso de agrotóxicos, por produtos produzidos de forma artesanal, com matéria prima com menor processamento industrial, além de um crescente desejo de um maior contato com a natureza (ALTAFIN, 2007, p.21).

A agricultura deve ser entendida como construção social. A relação com a terra está para além de enxergá-la apenas como meio de produção de mercadorias, mas sim de produção de vida. Segundo Schneider apud Abramovay:

[...] territórios podem ser definidos como lugares de interação entre sociedades humanas e ecossistemas. O território é a maneira como uma determinada sociedade se organiza em sua relação com a natureza. Esta organização supõe formas de coordenação entre organizações sociais, atores econômicos e representantes políticos necessariamente específicas e com uma história própria a cada lugar. No meio rural a noção de território adquire uma dupla importância: em primeiro lugar, ela convida a reflexão sobre o desenvolvimento a voltar-se a um conjunto variado de protagonistas e a superar assim um âmbito estritamente setorial. A diversificação das economias rurais é, portanto, o resultado mais importante do desenvolvimento territorial em áreas não densamente povoadas. Além disso, a noção de território, no meio rural, chama a atenção ao fato de que o processo de desenvolvimento depende fundamentalmente da maneira como cada localidade vai relacionar-se com os ecossistemas em que vive (2004, p. 108).

Sendo assim, para que a sociedade tenha acesso a uma alimentação mais barata, saudável e sustentável, é necessário que esta esteja integrada a produção, seja através da aproximação com a agricultura familiar e o seu fortalecimento, seja através da possibilidade de uma agricultura urbana, excluindo a visão de produção de alimentos exclusivamente aos espaços rurais.

4 Sistemas agroalimentares sustentáveis

A globalização gerou uma massificação de produtos, sabores e culturas, causando a exclusão do meio rural e do “saber fazer” do agricultor. O reconhecimento do meio rural familiar é resistência à dependência generalizada ao sistema convencional. Porém, também é possível desenvolvê-lo nos espaços urbanos, como veremos adiante.

A globalização da crise econômica, o rápido crescimento da população, a migração do campo para a cidade, a deterioração das economias nacionais e as persistentes dificuldades econômicas são condições prévias para o início da atividade de produção de alimentos nas cidades em muitos países em desenvolvimento. Porém a produção urbana de alimentos teria uma importância muito menor se não existisse a escassez de oportunidades adequadas e acessíveis para obter renda e uma demanda não satisfeita de produtos agrícolas – em quantidades suficientes e de qualidade adequada nas cidades (DRESCHER; JACOBI; AMEND, 2000, s.p.).

No campo da alimentação, o processo de desterritorialização e de perda de saberes é percebido com a naturalização de práticas como a pasteurização dos sabores e o desaparecimento de inúmeros alimentos. Seguindo a lógica produtivista, grandes conglomerados apropriam-se de terras apenas como mercadoria sob a justificativa de desenvolvimento territorial.

Os estabelecimentos familiares são os principais geradores de postos de trabalho no meio rural. Enquanto estabelecimentos patronais precisam de, em média, 67 hectares para gerar um posto de trabalho, os familiares precisam de apenas oito hectares (INCRA, 2011). Segundo Soares (2002), a função ambiental é um bem público que a agricultura familiar cumpre para a sociedade e deveria ser compensada por isso, ao contrário do que acontece, onde é incentivada ao produtivismo imposto por pacotes tecnológicos.

O direito dos povos de definir suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos que garantam o direito à alimentação para toda a população com base na pequena e média produção, respeitando suas culturas e a diversidade de modos camponeses, pesqueiros e indígenas de produção agropecuária, de comercialização e de gestão dos espaços rurais, nos quais a mulher desempenha um papel fundamental. A soberania alimentar favorece a soberania econômica, política e cultural dos povos. Defender a soberania alimentar é reconhecer uma agricultura com camponeses, indígenas e comunidades pesqueiras, vinculadas ao território; prioritariamente orientada a satisfação das necessidades dos mercados locais e nacionais. [...] (Declaração final do Fórum Mundial de Soberania Alimentar, assinada pela Via Campesina, Havana, Cuba/2001, apud LEÃO, 2013, p. 19-20).

Alimentos e hábitos alimentares são a expressão da cultura, memória e história de um povo. A sociedade tem o papel de retomar a busca por alimentos provenientes de uma agricultura que produz com sustentabilidade ambiental e social. É um retorno à memória coletiva pela busca de alimentos limpos e saudáveis. Apesar da importância do fortalecimento da agricultura familiar, o que pretende-se neste trabalho é vislumbrar as possibilidades do “saber fazer” da agricultura ser inserido nos espaços urbanos, como ferramenta de transformação dos locais onde o crescimento urbano é desordenado e perspectiva de resolução de problemas como alimentação, preservação ambiental e desemprego.

Para que um mundo mais justo e sustentável se torne realidade, onde globalização seja sinônimo de intercâmbio entre culturas ricas e distintas e não massificação sem rosto. Para que agricultores e pecuaristas voltem a ser donos da terra e não mais assalariados de latifúndios. E para que, ao sentar a mesa de um restaurante, tenhamos a consciência tranquila de que o prato diante de nós não seja fruto da exploração humana ou ambiental (PETRINI, 2009, s.p.).

Necessidade de repensar o consumo - trata-se do consumo estar envolvido em novas dinâmicas e políticas que remetem a valorações do local, da qualidade dos alimentos e da relação do meio urbano com o meio rural. Sendo assim, reavaliar os sistemas agroalimentares os quais são predominantes no nosso território é imprescindível para traçar um caminho sustentável.

5 Espaço urbano: hortas urbanas e periurbanas

Ao passo que as cidades crescem, a necessidade de comida também aumenta. A urbanização não planejada gera alguns problemas de abastecimento, para além de degradação ambiental, falta de empregos, condições de vida precárias, principalmente em se tratando de pessoas em vulnerabilidade social. Posto que, a alimentação é algo intrínseco à sobrevivência humana, quais as possibilidades de combater tais problemas?

Em 2001 ocorreu a promulgação da lei 10.257, (BRASIL, 2001), o Estatuto da Cidade, que estabeleceu, em seu artigo 1º parágrafo único que “[...] o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental” (BRASIL, 2001). Sendo assim, a apropriação do ambiente de forma coletiva, além de desenvolver práticas que propiciem uma qualidade de vida melhor aos cidadãos, promove saúde e bem-estar (BRASIL, 2001).

O espaço urbano deve ser planejado de maneira a valorizar a escala humana, a fim de que os cidadãos sejam protagonistas dos espaços públicos. É imprescindível que estes espaços atendam às necessidades dos seus habitantes e, não obstante, que as políticas públicas se voltem ao bem-estar do cidadão. Sendo assim, a necessidade de alimentação aliada a integração do indivíduo ao espaço o qual ele habita resulta na possibilidade da execução de hortas urbanas ou agricultura urbana como possibilidade de desenvolvimento sustentável e coesão social.

[Agricultura urbana] consiste na produção e beneficiamento, de forma segura, de produtos agrícolas (hortaliças, frutas, plantas medicinais, ornamentais) e pecuários (animais de pequeno, médio e grande porte).

Esses produtos são utilizados para o consumo próprio, trocas, doações e/ou comercialização, e (re)aproveitam, de forma eficiente e sustentável, os recursos e insumos locais (solo, água, resíduos, mão de obra, saberes, etc). A prática da agricultura urbana acontece no espaço urbano, como quintais, lotes vagos, áreas verdes/vazios urbanos, áreas institucionais, terrenos arrendados ou emprestados, etc (CEPAGRO, 2009, p. 17).

A agricultura urbana é uma forma de provisão de alimentos. As hortas urbanas representam assim uma segurança alimentar perante uma crise econômica, com o aumento do preço dos produtos, e/ou outras crises que possam interferir no abastecimento, além de proporcionar autonomia aos cidadãos. Contudo, podemos citar Lefebvre quando define o direito à cidade, que “significa o direito dos cidadãos-citadinos e dos grupos que eles constituem (sobre a base das relações sociais) de figurar sobre todas as redes e circuitos de comunicação, de informação,

de trocas”.

[...] A agricultura urbana é praticada dentro (intra-urbana) ou na periferia (periurbana) dos centros urbanos (sejam eles pequenas localidades, cidades ou até megalópoles), onde cultiva, produz, cria, processa e distribui uma variedade de produtos alimentícios e não alimentícios, (re)utiliza largamente os recursos humanos e materiais e os produtos e serviços encontrados dentro e em torno da área urbana, e por sua vez, oferece recursos humanos e materiais, produtos e serviços para uma mesma área urbana (MOUGEOT, 2000, s.p.).

Como bem coloca o autor, a agricultura urbana deve estar integrada ao “ecossistema urbano”, interagindo com os seus elementos espaciais. Contudo, é válido ressaltar que a agricultura urbana traz inúmeros benefícios nos locais onde é colocada em prática. Pois, para além da possibilidade de servir como fonte de renda para as famílias, muitas vezes, quando a produção não é comercializada, acaba sendo consumida o que gera uma grande economia evitando a necessidade de compra dos insumos produzidos.

Na América Latina, a expansão urbana tem gerado uma crescente insegurança alimentar nas cidades e em sua periferia, particularmente entre os setores populacionais vítimas da pobreza e da extrema pobreza. A situação é crítica por causa da alta volatilidade nos preços dos alimentos e do impacto da recessão econômica e do desemprego. É importante notar que os pobres gastam mais de 50% de seus rendimentos para comprar os alimentos de que precisam (FAO; MDS; IPES; RUAF, s.p.)

Sendo assim, a possibilidade de desenvolvimento de uma agricultura urbana pode contribuir fortemente para a segurança alimentar, principalmente de populações em vulnerabilidade social. Em se tratando do conjunto de possibilidades do desenvolvimento sustentável, a agricultura urbana auxilia no enverdecimento das cidades e no equilíbrio ambiental.

E ainda, na escala das grandes cidades, a agricultura urbana limpa o ar e devolve o carbono ao solo. Colabora com os microclimas, conserva os recursos hídricos urbanos (em alguns casos, pois pode degradá-los em outros), e mantém uma superfície permeável entre o ar e o solo. [...] Na escala das pequenas comunidades, a agricultura urbana pode melhorar a “paisagem vital”, porém também pode, se mal praticada, contaminar o ambiente e debilitar a saúde humana (SMIT, 2000).

Posto isso, é válido ressaltar o importante papel que pode ser desenvolvido pela agricultura urbana e periurbana dentro da estrutura das cidades. Para além de contribuir para a paisagem, para o desenvolvimento sustentável, o incentivo a agricultura urbana gera renda, permite o acesso a alimentos de baixo custo e de qualidade e dá suporte a uma população, historicamente, deixada à margem do mercado de trabalho formal. Ocupar os espaços urbanos com inteligência para gerar produtos agrícolas saudáveis para os cidadãos, promover trabalho e renda e combater a miséria certamente podem ser elencados como objetivos da agricultura urbana.

Em termos de sua contribuição para o desenvolvimento, a agricultura urbana aumenta a segurança alimentar, gera renda adicional e emprego para os residentes urbanos pobres e de classe média, e contribui para um ambiente urbano ecologicamente saudável (ZEEUW, GÜNDEL e WAIBEL, 2000, s.p)

Entretanto, “o acesso aos recursos da terra e água, assim como a segurança dos direitos dos usuários e o nível de preços dos lotes de terra são fatores cruciais para o desenvolvimento da agricultura urbana” ZEEUW, GÜNDEL e WAIBEL (2000). Por isso mesmo são necessárias

políticas de uso do solo, de segurança alimentar urbana, de saúde, ambientais e de desenvolvimento social. Por fim, é importante ressaltar que a agricultura urbana, é uma criadora de coesão social, devido ao modelo a qual se insere, por sua estrutura produtiva e ao comércio a qual se vincula, permitindo o contato direto entre produtores e consumidores.

6 Considerações finais

Para muito além de compreender de que maneira o ser humano se alimenta, analisar os entrelaçamentos entre consumo e produção podem nos trazer informações importantes sobre cultura, sociedade, territórios, política etc., permitindo identificar como as sociedades se organizam, vivem, compreendem a alimentação e, conseqüentemente, se relacionam com o meio ambiente. Quando se trata de agricultura urbana, pode-se observar com esta pesquisa, que no Brasil ainda há muito a ser desenvolvido, apesar de já existirem muitos projetos que movimentam os espaços urbanos, o incentivo através de políticas públicas e investimentos se fazem necessários.

O crescimento desordenado das cidades, aliado ao esvaziamento do meio rural, devido às condições impostas pela agricultura patronal, gera inúmeros problemas como degradação ambiental e insegurança alimentar. Promover o desenvolvimento da agricultura urbana, pode ser uma grande chance de minimizá-los, além de promover uma coesão social. A agricultura urbana permite relacionar desenvolvimento sustentável, geração de renda, oferta de empregos, mudança nas paisagens locais, enverdecimentos das cidades, segurança alimentar, direito à cidade e fortalecimento de pequenas comunidades. Certamente deve ser utilizada como ferramenta para um crescimento sustentável sendo incentivada e promovida por políticas públicas.

Referências

ALTAFIN, I. **Reflexões Sobre o Conceito de Agricultura Familiar**. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/70/f1282reflexoes-sobre-o-conceito-de-agricultura-familiar---iara-altafin---2007.pdf>. Acesso em: 04/11/2020.

BARBER, Dan. **O terceiro prato: notas de campo sobre o futuro da comida**. Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 2015. 478 p.

BRASIL. Secretaria Especial de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário. Disponível em: <http://www.mda.gov.br> . Acesso em: 04/11/2020.

BRASIL. Emater/RS - ASCAR. Disponível em: <http://www.emater.tche.br> . Acesso em: 10/06/2020.

CARNEIRO, Henrique. **Comida e Sociedade: uma história da alimentação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e extensão rural: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: http://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/agroecologia%20e%20extensao%20rural%20contribuicoes%20para%20a%20promocao%20de%20desenvolvimento%20rural%20sustentavel.pdf. Acesso em: 16/11/2020.

CEPAGRO. **Cartilha de Agricultura urbana**. Florianópolis, 2009.

DRESCHER, A. W.; JACOBI, P.; AMEND, J. **Segurança alimentar urbana: agricultura urbana, uma resposta à crise?** Revista de Agricultura Urbana, Lima, n.1, 2000.

GASQUES, José Garcia; CONCEIÇÃO, Júnia Cristina P. R. da; FERREIRA, Brancolina et al. **Transformações da agricultura e políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2001.

LEÃO, M. O direito humano à alimentação adequada e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília: ABRANDH, 2013.

MONTANARI, M. **A fome e a abundância: história da alimentação na Europa**. Bauru: EDUSC, 2003. 270 p.

MONTANARI, M. **Comida como cultura**. São Paulo: Senac São Paulo, 2013. 207p.

MONTANARI, M. (Org). **O mundo na cozinha: história, identidade, trocas**. São Paulo: Estação Liberdade; Senac, 2009. 255p.

MOUGEOT, L. J. A. **Agricultura urbana: conceito e definição**. Revista de Agricultura Urbana, n.1, 2000..

PETRINI, Carlo. **Slow Food: princípios da nova gastronomia**. São Paulo: SENAC, 2009. 245p.

POLLAN, Michael. **Cozinhar: uma história natural de transformação**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. 448 p.

SENADO FEDERAL. **Do Ecodesenvolvimento ao Desenvolvimento Sustentável no Relatório Brundtland**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/rio20/temas-em-discussao-na-rio20/ecodesenvolvimento-conceito-desenvolvimento-sustentavel-relatorio-brundtland-onu-crescimento-economico-pobreza-consumo-energia-recursos-ambientais-poluicao.aspx>>. Acesso em: 10/11/2020.

SMIT, J. **Agricultura urbana e biodiversidade: urbanização e redução da biodiversidade**. Revista de Agricultura Urbana, n.1, 2000.

SHNEIDER, Sérgio. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. ISSN 1807-0337

OHMAE, K. **The Borderless World: Power and Strategy in the Interlinked Economy**. Nova York, Harper end Row, 1990.

ZEEUW, H. de; GÜNDEL, S.; WAIBEL, H. A integração da agricultura urbana nas políticas públicas. **Revista de Agricultura Urbana**, n.1, 2000.

JOHN DEWEY E PAULO FREIRE: DUAS VISÕES DA EDUCAÇÃO

JOHN DEWEY AND PAULO FREIRE: TWO VISIONS OF EDUCATION

Augusto Kessai Agostinho Chicava

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: augustochicava@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9879-1629>

Armando Armando Nhanombe

Universidade Nova de Lisboa, Portugal. E-mail: mindosba@yahoo.com.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i1.9>

Recebido em: 25.09.2020

Aceito em: 27.10.2020

Resumo: O ensaio tenciona analisar duas visões de educação: democrática e libertadora em John Dewey e Paulo Freire. Partimos do pressuposto que Dewey foi um intelectual interessado em difundir a educação democrática e progressiva, e Paulo Freire difundiu sua pedagogia libertadora a partir da conscientização. Propôs-se usar o método descritivo e analítico, a partir de uma análise crítica e reflexiva das obras de Dewey, basicamente: *Democracia e Educação*, *Como Pensamos* e de Freire, *Pedagogia de Oprimido* e *Pedagogia de Autonomia*. Como resultado inferiu-se que Dewey assim como Freire são sempre atuais, e que nos tempos hodiernos a educação luta por ser democrática, libertadora e acima de tudo participativa. Dewey e Freire são incontornáveis na educação, sobretudo quando se fala de metodologias, daí que sem sombra de dúvidas estão na origem dos vários métodos e metodologias de processo de aprendizagem. Toda aprendizagem que tenha pretensa de ser democrática ou libertadora, não deve descurar da teoria e nem prática, mas conexão das duas.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Liberdade. Conscientização

Abstract: *The essay intends to analyze two views of education: democratic and liberating in John Dewey and Paulo Freire. We start from the assumption that Dewey was an intellectual interested in spreading democratic and progressive education, and Paulo Freire spread his liberating pedagogy through awareness. It was proposed to use the descriptive and analytical method, from a critical and reflective analysis of Dewey's works, basically: Democracy and Education, As We Think and of Freire, Pedagogy of the Oppressed and Pedagogy of Autonomy. As a result, it was inferred that Dewey as well as Freire are always current, and that in modern times education strives to be democratic, liberating and above all participatory. Dewey and Freire are uncontrollable in education, especially when it comes to methodologies, hence they are undoubtedly at the origin of the various methods and methodologies of the learning process. Any learning that claims to be democratic or liberating, must not neglect theory and practice, but a connection between the two.*

Keywords: *Educação. Democracy. Freedom. Awareness.*



1 Introdução

O presente ensaio procura analisar as relações da educação democrática e progressista de John Dewey e educação libertadora e conscientizadora de Paulo Freire respectivamente. Partindo do pressuposto que John Dewey foi um intelectual interessado em difundir a educação progressiva, e Paulo Freire difundiu sua pedagogia libertadora.

Enquanto Dewey tem o conceito da Experiência como fator central de seus pressupostos, chega à conclusão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, para ele, vida, experiência e aprendizagem estão unidas, de tal modo que a função da escola se encontra em possibilitar uma reconstrução permanente feita pela criança, a partir de Experiência. Ressalta-se que para a compreensão das idéias de John Dewey (1859-1952), é necessário situar o seu pensamento no contexto do pragmatismo norte-americano, no qual ele está inserido ao lado de Charles Peirce e William James. O pensamento filosófico pedagógico de Dewey tem em vista uma educação progressiva, uma escola democrática e uma escola laboratório. Tudo isto visto no contexto de uma filosofia que se pretende pragmática ou instrumentalista.

Paulo Freire partiu duma tendência progressista, na qual apresenta-nos uma concepção de educação que é libertadora e libertária. O projeto pedagógico democrático de Freire fazia frente à educação que forjava nos sujeitos a docilidade e opressão. Freire elaborou uma teoria baseada na pedagogia libertadora que é usada em alguns sistemas educativos do mundo. A pedagogia de Paulo Freire vincula a educação à luta e a organização de classe. Ele idealizou uma educação que contemplava os indivíduos e as dinâmicas da vida social e económica. Paulo Freire Propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política.

Partindo do que foi exposto acima, pretende-se fazer um encontro entre Dewey e Freire, dois teóricos da educação que consideram uma das bases educativas o “saber ensinar a pensar”, propondo a análise de duas categorias: a experiência e o pensar. Essas categorias são essenciais para a prática da liberdade. Freire extrai alguns trechos do pensamento do John Dewey para construir a sua pedagogia. A ideia de aprender fazendo, o trabalho cooperativo, a relação entre a teoria e prática, o método de iniciar aula ou o trabalho educativo usando a linguagem dos alunos que Freire expõe são as características da pedagogia de Dewey.

Neste contexto pode-se afirmar que dialogar com estes autores torna-se fundamental para compreender a pedagogia contemporânea. Conduzindo a reflexão nestes termos, pretende-se contribuir para um ensino mais prático e empreendedor e, ao mesmo tempo, incentivar um ensino teórico prático.

2 Educação democrática e progressiva em John Dewey

A educação democrática e progressiva é uma democratização das relações pedagógicas e, não uma rejeição da autoridade, por isso, a escola deweyana é uma escola democrática. O princípio da aprendizagem está focalizado na experiência pessoal, sua filosofia da educação bem elaborada dá margem à abrangência dos atores sociais que operam na experiência individual. Dewey diz que é preciso aprender-se com a própria vida.

Daí a sua preocupação com a tensa relação entre disciplina e liberdade, o que lhe levou a expor a problemática a partir da reflexão em torno do ordenamento lógico do pensamento.

Dewey toma como ponto de partida duas concepções diferentes: uma que considera essencial a disciplina e outra que tem liberdade na organização dos processos formativos. O autor entende que cada uma delas tem noção errada do que significa o princípio que professa. Disse Dewey (1959);

A disciplina pode ser identificada: aos atos mecânicos que têm por fim embutir com repetidas pancadas, uma substância estranha num material resistente, ou comparável à rotina maquinal com que se emprestam a bisonhos recrutas o porte e os hábitos marciais que lhes eram, como de esperar, totalmente alheios (p. 92).

Para Dewey esta reflexão aponta para a direção contrária à disciplina mental, pois o objetivo, nesse caso, não é desenvolver o hábito de pensar, mas atingir maneiras de agir uniforme. Para Dewey a disciplina é positiva e construtivista. Disto se depreende que Dewey desafia a disciplina a sair de si mesma e a concretizar-se num outro, diferente de si, a concretizar-se numa ação não só mental, mas também pragmática. Portanto, ele fala de uma abertura pragmática que implica uma conjugação multiforme dos saberes.

Na perspectiva da formação da liberdade intelectual, Dewey desenvolve uma reflexão atualizada sobre interesse e disciplina, ao discutir a tese de que disciplinado é o indivíduo que se forma aprendendo a exercitar a reflexão sobre as suas ações e empreendê-las de maneira que haja resultado.

Disciplina significa a energia à nossa disposição; o domínio dos recursos disponíveis para levar em diante a atividade empreendida. Saber o que se deve fazer e fazê-lo prontamente e com a utilidade dos meios requeridos, significa ser disciplinado, quer se trate de um exército, quer de um espírito. A disciplina é positiva. Humilhar o espírito, domar as propensões, compelir á obediência, mortificar a carne, fazer um subalterno executar um trabalho desagradável – estas coisas são ou não disciplinadoras, na medida em que desenvolverem a compreensão daquilo que se tenha em vista, e em deem perseverança para a ação (DEWEY, 1979, p. 141).

Dewey fala da necessidade de evitar os preconceitos, a arrogância do saber tido certo, é preciso ter o “espírito aberto”. Esta ideia pode ser definida como independência de preconceitos, de partidarismo e de outros hábitos como o de cerrar a mente e indispor-la à consideração de novos problemas e novas ideias.

A indolência mental concorre grandemente para que se entaipe o espírito contra ideias novas. O caminho da mínima resistência e mínimo esforço é sulco mental já traçado. E bem penosa labuta é de alterar velhas crenças. A presunção tem, frequentemente, por sinal de fraqueza o admitir que uma crença que uma vez adotamos esteja errada. [...] Medos inconscientes também nos arrastam a atitudes puramente defensivas, que funcionam como cota d'armas, não apenas para barrar novas concepções, mas para impedir a nós próprios o acesso a nova observação. O efeito cumulativo dessas forças é o de enclausurar o espírito e promover o afastamento de novos contactos intelectuais, necessários à aprendizagem (DEWEY, 1979, p. 39).

Portanto para Dewey, só haverá uma verdadeira aprendizagem, se houver uma metodologia que estimule o aluno. O pensamento deve ser liberal, ou por outra, deve ser uma escola democrática que ajuda o aluno no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico. Nisto, o professor deve ser um mero tutor, um facilitador na aprendizagem, devendo possibilitar escolhas e soluções criativas. É preciso problematizar o ensino, que leve o aluno a

uma aprendizagem significativa, pois o mesmo utiliza diferentes processos mentais e desenvolve a capacidade de assumir a responsabilidade pela sua formação.

A educação não se deveria restringir ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas o saber e a habilidade adquiridos pelo aluno deveriam poder ser integrados à sua vida como pessoa, cidadão e ser humano. Devia ser uma educação progressiva, mais pragmática, concreta que o projeta ao empreendedorismo e ao mercado de emprego.

A escola democrática faz com o aluno seja protagonista do seu saber, isto é, o aluno aprender a aprender. O princípio é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. O aluno é o fazedor do seu próprio processo de aprendizagem. É este o aspecto pelo qual o método cativa algumas instituições do ensino, disseminando-se em muitas instituições de educação.

A iniciativa e a independência levam à autonomia que na realidade são virtudes de uma sociedade realmente democrática, ao contrário do ensino tradicional que valoriza a obediência. Mas para que isso se torne realidade nas escolas, é necessário repensar os métodos educacionais utilizados pelos professores na sala de aula aquando da sua formação.

Foi por isso que Dewey investigou a experiência em seu aspecto essencialmente dinâmico, e toda a experiência modificada ocorre pelo meio, concepção que leva o autor a admitir a existência de processo contínuo de criação de conexões e continuidades, propiciando permanentes recriações dos elementos envolvidos.

Defensor da Escola Ativa, Dewey apontou a importância da aprendizagem partindo da experiência. Da crítica à escola tradicional, instauradora de comportamentos de submissão e obediência, o autor propôs uma inversão de valores que considerasse iniciativa, originalidade e cooperação, possibilitando a libertação das potencialidades críticas do indivíduo, objectivando não a mudança social, mas o aperfeiçoamento.

Dewey desenvolveu teorias pedagógicas progressistas, particularmente em relação à inserção do estudante, sujeito no processo de aprendizagem. Assim tornou a discussão sobre a democracia na organização social e a defesa da escola pública muito fundamental na pedagogia progressista.

Pode-se inferir este método de Dewey, instrumentalismo, com as suas próprias palavras:

O que leva o homem ao conhecimento não é um fim em si mesmo, mas a necessidade de apropriação da realidade. O pensamento não é, em última instância, saber, mas apropriação instrumental para ter domínio sobre as coisas. O meio impõe dificuldades, mas o pensamento humano serve de instrumento à sua adaptação (DEWEY, 1980 p. 128).

Sendo que na verdade, a busca do pensamento, é o que leva o homem a superar problemas, bases que faz Dewey produzir ampla reflexão política, particularmente em relação aos fundamentos filosóficos, que justificam a valorização da experiência educativa e sobretudo a ligação quase intrínseca entre a vida, a experiência e a aprendizagem. Esta escola democrática e progressista fez com que Dewey pensasse em algo que pode chamar-se de *Escola laboratório*, que seria o lugar onde se pode praticar o que se aprendeu, ou se quisermos na linguagem de Dewey, é o lugar onde o aluno aprende a aprender.

3 Escola como laboratório: o lugar da testagem dos métodos pedagógicos

Influenciado pelo empirismo, Dewey criou uma escola laboratório ligada à universidade onde lecionava para testar métodos pedagógicos. Ele insistia na necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só têm sentido no dia-a-dia. O princípio é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Nesta escola, as atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimulados a experimentar e pensar por si mesmas.

A escola laboratório ou *lab school* fundada na universidade de Chicago em 1896 era como um laboratório, comparável a quaisquer outros laboratórios científicos, onde poderiam ser desenvolvidas experiências para a constituição, elaboração e desenvolvimento de temas e atividades práticas, tendo em consideração as necessidades e aptidões das crianças em função do seu estágio de desenvolvimento, as suas capacidades e experiências. A escola laboratório permitia também o estudo da mente das crianças e do seu desenvolvimento.

Dewey apoia as atividades manuais, uma vez que estas apresentam situações concretas para serem resolvidas. E além do mais desenvolve o espírito de trabalho em equipa, pois através da divisão de tarefas entre os estudantes, se estimula a cooperação e conseqüentemente se desenvolve o espírito social (DEWEY, 1980, p. 27). Na filosofia de Dewey o estudante é o fazedor do seu próprio processo de aprendizagem. Mas quando falamos de escola laboratório, não significa que a educação nova de Dewey não dá importância às matérias de estudo. Pelo contrário, este ensina a não fazer uma dicotomia entre a teoria e a prática.

É muito importante referir que tudo isso passa pelo raciocínio analítico, pois, Dewey considera o raciocínio como uma série de passos que seguem numa sequência ordenada, onde: 1) Problema: a pessoa motivada encontra obstáculo; 2) diagnóstico: ela localiza a fonte do problema e considera sua estrutura. Esta é a esfera da capacidade analítica para abstrair e formar conceitos; 3) hipótese: ela formula uma ou mais conjunturas. Esta é a esfera da imaginação criativa; 4) dedução: a pessoa apresentada tenta elaborar uma conclusão possível de sua hipótese, que será verdadeira se e somente se a hipótese for verdadeira. Esta é a esfera da lógica e da experiência, (MARTIN; SPERLING, 2003, p. 63).

Assim Dewey, concebe o raciocínio analítico como capacidade de raciocinar rapidamente através da percepção. E, que a origem da ciência está nos problemas que estão associados à explicação de comportamento de alguns aspectos do mundo, onde as hipóteses são criticadas e comprovadas. Fala numa escola democrática em que o estudante é o protagonista do seu saber, isto é, o estudante deve aprender a aprender, pois o conhecimento só é possível partindo da experiência.

4 A pedagogia do oprimido, como humanista e libertária em Paulo Freire

Antes de mais nada importa referir, que a vocação de educar de Paulo Freire nasceu, cresceu e se desenvolveu nas suas diversas experiências no nordeste do Brasil, onde grande parte da população vivia em situação de analfabetismo e em extrema situação de pobreza. Essa realidade de analfabetismo e pobreza coloca o homem numa condição de objeto, de coisa, de ser menos. Dentro desta realidade, ele perdia sua consciência, vivia no anonimato da massificação e da alienação. Mas deixemos que seja ele a falar:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não ‘humanitarista’, pode alcançar este objectivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (FREIRE, 2014, p. 56).

Freire introduz a sua pedagogia de oprimido. Esta pedagogia fornece-nos instrumentos indispensáveis pra a didática da libertação do oprimido e do opressor. E a grande justificativa da Pedagogia do oprimido é a desilusão filosófica e política sobre a relação dominação – opressora e ou oprimido, propondo a superação desta contradição a partir de uma re-humanização dos oprimidos, através da prática pedagógica, auxiliando a libertação. A opressão e as suas causas devem ser reflectidas, resultando em lutas orientadas pela pedagogia, enfrentando o medo da liberdade. Este não se liberta sozinho, mas em comunhão com outras de situações semelhante, dialogando, colocando-se como sujeito e não objecto. Nada justifica a manipulação. Esta deve ser liderada pelo oprimido.

Freire, na sua longa caminhada em busca da educação libertadora, se empenha nos seus trabalhos em expressar o seu sentimento de transformação da realidade opressora em realidade igualitária, sua luta é a favor dos menos favorecidos, os marginalizados da sociedade. “A educação tradicional consente que os excluídos e marginalizados da sociedade permaneçam no estado de consciência ingênua e alienação. No contexto capitalista, a educação é moldada a atender os interesses do capital, deste modo os oprimidos não compreendem a realidade que vivem” (FREIRE, 2005, p. 43).

De acordo com Freire, o dominador faz do dominado instrumento de manobra, o sujeito é educado para não desenvolver a consciência crítica, é negado o direito do homem de se humanizar e o direito do pensar autêntico. Freire coloca a humanização como algo que é vocação de todos os homens e a desumanização, que está presente na realidade opressora, como uma distorção histórica. Entretanto a realidade opressora apresenta o direito de ser mais como vocação dos dominadores e o ser menos como a vocação dos dominados.

Freire busca como ideal a conscientização para o conhecimento da realidade e das relações de poder existente na sociedade, isto para que o indivíduo possa transformar, modificar o que lhe é oferecido como se fosse o máximo que poderíamos ter e muitas vezes ver o dominador como um sujeito generoso, porque sua ideologia já corrompeu e alienou o cidadão.

A sua prática pedagógica fundamenta-se principalmente na crença de que o educando assimila o objecto de estudo fazendo uso de uma prática dialéctica com a realidade, em contraposição à educação bancária, tecnicista e alienante. Para Freire, no momento em que o saber torna-se um produto cuja fabricação é assegurada por uma instituição oficial chamada escola, essa escola torna-se em corpo separado da sociedade, o conteúdo do ensino não tem nada a ver com o aluno nem com a realidade concreta e imediata como quem aprende.

Freire advoga que o educando deve criar a sua própria educação, fazendo o seu próprio caminho, e não seguindo um já previamente construído, libertando-se dos esquemas alienantes e, o educador deve seguir o rumo do seu aprendiz apenas como facilitador deste na construção do seu próprio conhecimento ou na conquista da sua liberdade. Assim ele diz:

Na realidade, na medida em que esta modalidade educativa se reduz a um

conjunto de métodos e de técnicas com as quais educandos e educadores observam a realidade social (quando a observam), simplesmente para descrever, esta educação é tão domesticada como qualquer outra. A educação para libertação não pode ser a que procura libertar os educandos das pirraças para lhes oferecer projetores. Pelo contrário, é a que se propõe, como praxis social, contribuir para libertar os seres humanos da opressão que se encontram na realidade objectiva. Por isto mesmo, é uma educação, tão política como aquela que, servindo as elites do poder, se proclama apesar de tudo neutra. Daí que esta educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação radical da sociedade (FREIRE, 1977, p. 118).

O que se pode observar nesta citação é que Freire também nega as práticas que se dizem ser educativas a partir das quais somente é necessário observar e descrever a realidade, é necessário uma postura frente esta realidade, uma subjetividade que seja coesa e que tenha argumentos, por isso, Freire afirmava que a educação é um ato político.

Para Freire toda a tarefa de educar só é autenticamente humanista na medida em que faz perder o medo da liberdade e na medida em que pode criar no educando um processo de recriação, de busca, de independência e de solidariedade. Deve facultar ainda, uma comunicação entre sujeitos que atuam sobre o mundo transformando-o, se é que se quer chegar ao homem como ser concreto inserido numa determinada realidade histórica. Mas Freire explica a sua perspectiva:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciabilidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda (FREIRE, 2014, p. 100).

Dentro da perspectiva de Freire há um posicionamento sociológico e antropológico da condição do homem participante de um meio e dos pressupostos que envolvem a educação, ou seja, analisa a problemática dos processos de ensino aprendizagem através do jogo de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais, em suma através de nossa realidade. Por isso, que suas obras são uma denúncia aos modos que constituem a educação oferecida aos homens das camadas populares.

Deste modo, ele afirma que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na praxis, com sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2014, p. 57).

Freire (2014) expõe que está disseminada na sociedade a questão do perigo da conscientização crítica que conduz a uma pedagogia libertadora, um dos argumentos é que a conscientização conduz à anarquia. Entretanto, esta afirmação é pertencente ao senso comum elaborada pelos dominantes como forma de se defender dos movimentos e pedagogias progressistas, estes grupos elencam como necessidade primeira o desenvolvimento de um processo

de conscientização. Mas Freire faz uma ressalva sobre o modo como se dá a conscientização:

Não há conhecimento se da sua prática não surge a ação consciente dos oprimidos, enquanto classe social explorada, na luta pela sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo conscientizam-se através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação interior e a ação subsequente no processo daquela luta” (FREIRE, 1977, p. 118).

Freire (1984) define a conscientização como sendo uma extensão da tomada de consciência. Há três tipos de consciência (consciência mágica; consciência ingênua e consciência crítica) na sociedade com características antagônicas resultantes das estruturas sociais também contrárias.

5 Aproximações de duas visões da educação: Dewey e Freire

Os dois autores apresentam vários pontos que convergem no que diz respeito a educação, mas em particular, sobre a aprendizagem. O que é visível é que ambos negam o modelo tradicional de educação.

Enquanto Dewey apresenta educação tradicional como memorização, Freire denomina pedagogia bancária. A crítica que faz a educação tradicional é devido ao seu carácter seletivo, discriminatório, ineficaz. A escola tradicional oculta as responsabilidades, se coloca na posição de vítima frente aos problemas e transfere a culpa aos alunos, que se caracterizam nesta prática como ineficazes, inoperantes, ignorantes, passivos.

Na defesa por uma educação de qualidade, percebemos que ambos elaboram suas teorias na ação, na conscientização, enfim num método que conduza o educando à autonomia, criatividade, curiosidade e a inventabilidade. Defendem que uma nova educação faz-se necessária para que as mudanças sociais ocorram. Para Dewey estes alicerces fundam-se numa escola Nova ou Progressista, onde o mais importante na aprendizagem dos alunos é a relação que estes devem ter uns para com os outros e o ensino é individualizado, é ativo, onde se estimula a criatividade do aluno e do professor, quer dizer, o aluno deve possuir um espírito crítico na sua aprendizagem, tomando, neste caso, uma iniciativa pessoal. Já para Freire estes alicerces são encontrados na própria sociedade, na conscientização, na investigação de temas geradores, no diálogo entre iguais.

Dewey e Freire advogam, também uma boa formação de professores, formação esta, crítica e dialógica. Com educadores conscientes e conhecedores profundos das relações e realidades sociais, poderemos construir novas relações, que possibilitarão aos educandos desvendar o mundo do conhecimento, o mundo da informação, o mundo político, o mundo da cultura, o mundo social e orientar para que o educando se descubra como histórico e produtor de cada um destes mundos.

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, apenas, mas também pensa a existência e, aflora o seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da prática humana busca retotalizar-se na interioridade desta como prática da liberdade.

Na Pedagogia do oprimido no seu segundo parágrafo da introdução diz o seguinte: “um dos aspectos que surpreendemos, quer que os cursos de capacitação que damos e em que analisamos o papel da conscientização, quer na aplicação de uma educação realmente libertadora,

é o medo da liberdade” (FREIRE, 2014, p. 31). Não é possível tratar da educação libertadora, sem pensar que a pedagogia também precisa de ser libertadora. Como Freire definia:

[...] aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objecto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. o grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação (FREIRE, 2014, p. 43).

Paulo enfatiza a necessidade de se ter a consciência da liberdade além de salientar o que ele denomina pedagogia do oprimido onde a educação existe como uma prática de dominação e a pedagogia do oprimido que precisa ser realizada para que surja uma educação como prática da liberdade. Para Freire, não basta somente que o oprimido tenha consciência da opressão, além disso, ele deve ter a consciência de que precisa transformar a realidade. Logo, a educação para com o oprimido é um trabalho de conscientização.

A forma do opressor surgiu pela afirmação do homem enquanto individuo possuidor de direitos, tanto de luta pela liberdade trabalhista quanto pela desumanização que dá margem ao surgimento da luta pelo direito de cada ser humano. Sendo assim, dentro do sistema capitalista sempre haverá o que se sobrepõe mais ao sistema do que o outro, ainda mais se tratando do capital. Assim, até a educação virou um grande comércio.

Em relação a definição de oprimidos e opressores pode haver algumas contradições; o que torna os opressores desumanizados é sua violência, e essa violência faz com que os oprimidos tendam a reagir lutando contra quem os oprime, contra quem os fez menos. Essa luta só adquire sentido quando o ser menos, ao buscar sua humanização, não se reconhece opressor devolvendo a quem o oprimiu tal violência. A libertação se dá á medida que o oprimido reconquista sua humanidade em ambos papéis que possivelmente ocupa, do ser mais e do ser menos. Assim sendo, pode correr-se o risco da “inversão dos papéis”, ou seja, o oprimido pode passar a oprimir o opressor:

[...] é que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub-opressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade (FREIRE, 2014, p. 44).

Freire em sua longa caminhada em busca da educação problematizadora e libertadora empenha-se nos seus trabalhos em expressar o seu sentimento de transformação da realidade opressora em realidade igualitária, sua luta é a favor dos menos favorecidos, os marginalizados da sociedade. A educação tradicional consente que os excluídos/marginalizados da sociedade permaneçam no estado de consciência ingênua e alienação. No contexto capitalista, a educação é moldada a atender os interesses do capital, deste modo os oprimidos não compreendem a realidade que vivem.

O dominador faz do dominado massa de manobra, o sujeito é educado para não desenvolver a consciência crítica, é negado o direito do homem de se humanizar e o direito do pensar autêntico como menciona Freire (2005). Freire coloca a Humanização como algo que é

vocação de todos os homens e a desumanização, que está presente na realidade opressora, como uma distorção histórica. Entretanto a realidade opressora apresenta o direito do ser mais como vocação dos dominadores e do ser menos como a vocação dos dominados.

Freire busca como ideal a conscientização para o conhecimento da realidade e das relações de poder existente na sociedade, isto para que o indivíduo possa transformar, modificar o que lhe é oferecido como se fosse o máximo que poderíamos ter e muitas vezes ver o dominador como um sujeito generoso, porque sua ideologia já corrompeu e alienou o cidadão. Nesta realidade o termo cidadão não está presente ou é camuflado como se estivesse, tudo é falso, há uma pseudoparticipação, pseudoconsentização, pois o que há é uma cultura do silêncio, desumanização e exploração do homem pensante, que é colocado como coisa, como domesticado.

Para este pedagogo, o conhecimento é algo a ser construídos na coletividade, pelo qual o movimento da ação – reflexão é tido como fundamental. Sua pedagogia se caracteriza por ser dialógica e também dialética, Dialógica porque é através da comunicação que estabelecemos relações com o outro, que edificamos a dialética em nossa vida e dialética porque não podemos dicotomizar os fundamentos da educação que são: ação – reflexão, subjetivo – objetivo, homem – mundo, educador – educando; nestas relações não há o que é mais importante e o menos importante, não há a hierarquia de um sobre o outro. Nestes parâmetros a educação não é via de mão única, mas via de mão dupla, não é assimétrica, mas é simétrica (FREIRE, 2005).

Nosso pensamento caminha também nesta vertente de Freire e percebemos que quando o indivíduo entende o que foi mencionado, um grande e vasto caminho se abre e passa a entender muitos fatos ou condições que nunca compreendera.

Na visão de Freire, para que haja equilíbrio na sociedade não é necessário que os papéis sejam trocados, ou seja, que opressores se tornem oprimidos e oprimidos se tornem opressores, se isto ocorresse teríamos um grande equívoco e uma grande contradição. Sua luta é para equalizar com qualidade e quantidade. Defende uma Pedagogia que liberte os marginalizados de sua condição de explorado e alienado, que estes possam se comunicar, agir e pensar.

Enquanto para Dewey a Educação tem como finalidade propiciar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas, e não os tradicionais ideais de formar a criança de acordo com modelos prévios, ou mesmo orientá-la para um porvir. Assim, tomando o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, chega-se à conclusão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida.

Para Dewey, o ensino e a aprendizagem baseiam-se numa compreensão de que o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica, distante da previsibilidade das ideias anteriores. Deste modo, os alunos e professor detentores de experiências próprias, são aproveitados no processo. O professor, neste caso, tem uma visão sintética que é mais abrangente e clara acerca dos conteúdos, e os alunos uma visão sincrética que é confusa e não muito clara daquilo que aprende, o que torna a experiência um ponto central na formação de conhecimentos, mais do que os conteúdos formais. De acordo com estes factos, isto levará a uma aprendizagem essencialmente coletiva, assim como é coletiva a produção de conhecimentos.

Com estes aspectos e postos em prática, o processo de ensino e aprendizagem irá avante e, portanto, os alunos e o professor se enriquecerão e haverá, neste caso, a interação escolar de poder aprender e também de poder ensinar, mas tudo isto centrado no professor como orientador deste

processo de ensino e aprendizagem.

6 Considerações finais

O percurso histórico-filosófico das duas visões de educação em Dewey e Freire permitiu-nos perceber que sempre foi preocupação do processo de aprendizagem ou ensino encontrar uma metodologia que respondesse às lacunas que se verificam nos formandos, que em muitos casos terminam mais teóricos que práticos. John Dewey vinca a necessidade de haver um ensino pragmático, uma escola democrática, em que o estudante deve aprender a aprender. Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política. Fizemos uma aproximação dos dois autores e vimos que os dois além de serem atuais, ambos convergem pelo fato de negarem a educação tradicional que não passa de memorização e repetição.

Os dois advogam uma educação participativa e democrática. O aluno deve ser o fazedor da sua própria aprendizagem. Ele aprende aprendendo. O professor aparece como um mero facilitador. E se quisermos podemos dizer que aula não se da mas faz-se complementam-se.

Tanto Dewey como Freire preocupam-se em apresentar o método que deve ser usado neste processo aprendizagem. Para Dewey tal método é o instrumentalismo que se baseia essencialmente na experiência. Aliás, para Dewey a vida, experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da escola se encontra em possibilitar uma reconstrução permanente feita pela criança, a partir da experiência.

A escola não pode ser preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Enquanto que para Freire o seu método é a conscientização que deve ser feito através do diálogo. Esta conscientização leva-nos a transformar a nossa vida, a não cair na pedagogia do dominante, mas numa pedagogia libertadora. Para Freire o que o oprimido precisa é libertar-se. Deve haver uma acção política em favor da resolução dos problemas.

Por fim, podemos afirmar que Dewey e Freire são sempre atuais. E podemos afirmar que hoje a educação luta por ser democrática, libertadora e acima de tudo participativa. Dewey e Freire são incontronáveis na educação, sobretudo quando se fala de metodologias, daí que sem sombra de dúvidas estão na origem dos vários métodos e metodologias de processo de aprendizagem.

Podemos concluir dizendo hoje quer-se métodos que seja teóricos-práticos e críticos. Quer-se um ensino que seja democrático e libertador. Isto é, que não descure nem a teoria e nem prática, mas que faz a conexão das duas.

Referências

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 4ª ed. Campanha Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 7ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Trad. Haydee de Carmargo Campos. 4ª Ed. Companhia Editorial Nacional, , 1979.

DEWEY, John. **Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral.** São Paulo: Trad. de Murilo Leme, Anísio Teixeira, Leonidas de Carvalho, Abril Cultural, 1980.

MARTIN, M; SPERLING, A. **Introdução à psicologia.** São Paulo: Pioneira psicologia, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra 57ª ed. 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: 15 ed. Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários. São Paulo: 34 ed. Paz e Terra, 2006.

LIBERDADE: UMA PONTE ENTRE THOMAS HOBBS E SIMONE DE BEAUVOIR

*FREEDOM: A BRIDGE BETWEEN THOMAS HOBBS AND SIMONE DE
BEAUVOIR*

Bruna Thomé

Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina, Brasil. E-mail: bruna_th@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i1.10>

Recebido em: 02.09.2020

Aceito em: 13.10.2020

Resumo: Tratar do tema da liberdade sempre foi algo complexo na filosofia, pois ainda não sabemos se somos efetivamente livres, até que ponto somos livres, se há uma liberdade, se somos seres livres ou determinados. Para muitos autores como Jean – Paul Sartre estamos condenados a ser livres, a liberdade não é uma dádiva divina dada aos homens (livre arbítrio), mas uma condenação, pois a cada escolha feita (livremente), somos obrigados a nos responsabilizar pelas consequências dessa escolha. Nessa mesma perspectiva temos Simone de Beauvoir que apresenta uma ideia de liberdade subjetiva, que por sua vez é fundamentada na ideia de intencionalidade, que é sustentada pelos movimentos ontológicos em direção a confirmação desta liberdade. Dessa forma, a liberdade é a premissa primeira da existência, sendo que esta condição de homem livre que permite a fundação de uma moral. Em uma perspectiva não muito distante temos Thomas Hobbes que nega o livre arbítrio, é determinista, mecanicista e materialista. Materialista porque tudo o que se apresenta aos sentidos do homem, incluindo ele mesmo, não passa de matéria ponderável e apreensível a mente humana e mecanicista em função da própria concepção de movimento da matéria que é delimitada por movimentos exatos assim como o produto matemático. Portanto, a liberdade é negativa. Dessa forma o presente artigo buscará apresentar o ponto de vista destes dois autores, Simone de Beauvoir e Thomas Hobbes e estabelecer entre eles um paralelo, uma ponte possível para compreender o conceito de liberdade.

Palavras-chave: Liberdade. Existência. Moralidade. Necessidade.

Abstract: *Dealing with the theme of freedom has always been a complex thing in philosophy, as we still do not know whether we are effectively free, to what extent we are free, whether there is freedom, whether we are free or determined beings. For many authors like Jean - Paul Sartre we are condemned to be free, freedom is not a divine gift given to men (free will), but a condemnation, because with each choice made (freely), we are obliged to take responsibility for the consequences of this choice. In this same perspective, we have Simone de Beauvoir who presents an idea of subjective freedom, which in turn is based on the idea of intentionality, which is supported by ontological movements towards the confirmation of this freedom. Thus, freedom is the first premise of existence, and this condition of a free man that allows the foundation of a moral. In a not too distant perspective we have Thomas Hobbes who denies free will, is deterministic, mechanistic and materialistic. Materialistic because everything that presents itself to the senses of man, including himself, is only a ponderable and apprehensive matter to the human and mechanistic mind in function of the very conception of the movement of matter that is delimited by exact movements as well as the mathematical product. Therefore, freedom is negative. Thus, this article will seek to present the point of view of these two authors, Simone de Beauvoir and Thomas Hobbes and establish a parallel, a possible bridge between them, to understand the concept of freedom.*

Keywords: Freedom. Existence. Morality. Need.



1 Introdução

Se observarmos o dicionário podemos encontrar três indicações possíveis para a palavra liberdade, primeiro como autodeterminação ou auto causalidade, segundo a qual a liberdade é ausência de condições e de limites; Segunda como necessidade, que se baseia no mesmo conceito da precedente, a autodeterminação, mas atribuindo-a à totalidade a que o homem pertence (Mundo, Substância, Estado); Terceira a liberdade como possibilidade ou como escolha, segundo a qual a liberdade é limitada e condicionada, isto é, *finita*. (Abbagnano, 2007, p. 606).

Para a primeira indicação – ausência de condição e de limite podemos citar as observações dos Estoicos, pois admitiam que eram livres as ações que têm em si mesma causa ou princípio: “Só o sábio é livre, e todos os malvados são escravos, pois liberdade é autodeterminação, enquanto escravidão é falta da autodeterminação” (DIÓG. L, VII, 121. Apud Abbagnano. 2007, p. 606). Somente a autodeterminação é capaz de oferecer a liberdade efetiva ao homem, pois sem ela, ele é escravo de si mesmo.

Seguindo essa ideia podemos citar Orígenes para quem a “liberdade consiste não só em ter em si a causa dos próprios movimentos, mas também em ser essa causa. Esta definição, que se aplica a todos os seres vivos, privilegia o homem porque a causa dos movimentos, humanos é aquilo que o próprio homem escolhe como móbil, enquanto juiz e árbitro das circunstâncias externas” (*De princ*, III, 5. Apud Abbagnano, 2007, p. 606). O homem como responsável por aquilo que lhe acontece, pois é ele a causa de todos os movimentos internos e externos de si mesmo.

Contudo para Sartre, para quem a liberdade é a escolha que o homem faz de seu próprio ser e do mundo.

Mas exatamente por se tratar de uma *escolha*, na medida em que é feita, essa escolha geralmente indica outras tantas como possíveis. A possibilidade dessas outras escolhas não é explicitada nem proposta, mas é vivida no sentimento de injustificabilidade e expressa na absurdidade da minha escolha, conseqüentemente do meu ser. Assim, minha liberdade devora a minha liberdade. Sendo livre, projeto o meu possível total, mas com isto projeto que sou livre e que posso aniquilar esse meu primeiro projeto e relegá-lo ao passado. (*apud* ABBAGNANO, 2007, p. 608).

Ou seja, aqui Sartre leva ao extremo o antigo conceito de auto causalidade. O homem como responsável por si mesmo.

Para a segunda acepção de liberdade, já citada autodeterminação, porém voltada ao lugar do homem (Mundo, Substância, Estado). Esta concepção tem estreito parentesco com a primeira. O conceito de liberdade a que se refere é ainda o de *causa sui*; contudo, como tal, a liberdade é não atribuída à parte, mas ao todo: não ao indivíduo, mas à ordem cósmica ou divina, à Substância, ao Absoluto, ao Estado. A origem dessa concepção está nos Estoicos, para os quais, como vimos, “a liberdade consiste na autodeterminação e, portanto, só o sábio é livre” (DIÓG. L, VII, 121. Apud Abbagnano. 2007. p. 609). Mas por que o sábio é livre? Porque só ele vive em conformidade com a natureza, só ele se conforma à ordem do mundo, ao destino (DIÓG. L, VII, 88; STOBEO, *Flor*, VI, 19; CÍCERO, *De fato*, 17. Apud Abbagnano. 2007 p. 609). A liberdade do sábio coincide, portanto, com a necessidade da ordem cósmica.

Enquanto as duas primeiras concepções de liberdade possuem um núcleo conceitual comum, a terceira não recorre a esse núcleo porque entende a liberdade como medida de possibilidade, portanto escolha motivada ou condicionada. Nesse sentido, a liberdade não é autodeterminação absoluta e não é, portanto, um todo ou um nada, mas um problema aberto: determinar a medida, a condição ou a modalidade de escolha que pode garanti-la. Livre, nesse sentido, não é quem é *causa sui* ou quem se identifica com uma totalidade que é *causa sui*, mas quem possui, em determinado grau, determinadas possibilidades. (Abbagnano.2007. p. 610)

Liberdade assumiu, assim em oposição à noção de livre-arbítrio, a forma de negação. Essa forma é expressa por Hobbes. Este, identificando à vontade com o apetite, afirma que não se pode não querer aquilo que se quer (não se pode não ter fome quando se tem fome, não ter sede quando se tem sede, etc), mas que é possível fazer ou não *fazer* aquilo que se quer (comer ou não comer quando se tem fome, etc). Existe, pois, uma liberdade de fazer, não uma liberdade de querer (*De hom.*, II, § 2; *De corp.*, 25, § 13. Apud Abbagnano. 2007. p.611).

Dessa maneira segundo Axel Honneth em sua obra 'O direito da liberdade', afirma que para Hobbes liberdade ou independência:

– Significa em sentido próprio a ausência de oposição (entendendo por oposição os impedimentos externos ao movimento) – a liberdade é a ausência de resistências, que poderiam obstruir os movimentos possíveis aos corpos naturais, por essa razão, obstáculos internos, que no caso de corpos simples, poderiam ter sua origem na composição de sua matéria, não deveriam ser considerados restrições à liberdade, já que pertencem as disposições individuais, portanto poderíamos dizer que são autogerados. (HONNETH, 2016, p. 18).

Pode se dizer assim que a liberdade é a ausência de impedimentos aos nossos movimentos. Essa noção pode ser considerada fisicalista, ou seja, considera que o que nos impede pode ser apenas, imposições ou obstruções em relação a esses movimentos.

Também observando a já citada obra de Axel Honneth o mesmo assinala que na modernidade foram constituídas, três modelos claramente delimitados para os conflitos em torno do significado de liberdade, segundo o grau de sua complexidade, para ele, podemos falar de um modelo de liberdade negativo, de um modelo reflexivo e de um social.

Hobbes e Sartre e conseqüentemente Simone de Beauvoir podem ser alocados no modelo negativo, já que ambos negam o livre arbítrio e impõe de certa forma um peso, a liberdade do homem, ou seja Hobbes compreende como impedimentos ao movimento. Sartre (2011) como fundamento de todas as essências, posto que homem desvela as essências intramundanas ao transcender o mundo rumo às suas possibilidades próprias. Assim a realidade humana segundo Sartre (2011) é livre porque não é o bastante, porque está perpetuamente desprendida de si mesmo, e porque aquilo que foi está separado por um nada daquilo que é e daquilo que será. Assim a liberdade é precisamente o nada que é tendo em si do no âmago do homem e obriga a realidade humana a fazer-se em vez de ser.

Já por sua vez, Simone de Beauvoir (2005) compreende a liberdade relacionando a com a transcendência, ou seja, a possibilidade de estabelecer uma ruptura no mundo pela ação espontânea, ela identifica na essência do ser livre a incerteza e o risco, liberdade é contingência.

A partir do exposto acima o presente artigo buscará apresentar dentro do modelo negativo constituído por Axel Honneth as concepções de liberdade em Thomas Hobbes e em Simone de

Beauvoir.

Dessa maneira em um primeiro momento o presente artigo apresentará a concepção de Thomas Hobbes e para tal utiliza-se de sua obra magna “O Leviatã” e também de alguns artigos de comentadores dentre eles o já citado Axel Honneth, e sua obra o ‘Direito da Liberdade’ de 2016, a tese de Evandro José Machado intitulada “Liberdade e movimento em Thomas Hobbes” de 2011. A tese de Maria Eliane Rosa de Souza intitulada “Thomas Hobbes do movimento físico à fundação do estado”, de 2008.

Em sequência o presente artigo trará as concepções de Simone de Beauvoir e para tal utiliza-se de sua obra ‘O segundo Sexo’, do ensaio ‘Por uma moral da ambiguidade’ e do ensaio ‘Pirro e Cinéas’, além de alguns artigos dentre eles o artigo de Simone Cristina Jensen “A liberdade para Simone de Beauvoir” publicado no Jornal de Relações Internacionais de 2017. A dissertação de mestrado de Janaina Almeida Ortins Dias “Ambiguidade e liberdade na filosofia moral de Simone de Beauvoir” de 2016. O artigo de Lucas Joaquim Motta “A relação entre ambiguidade, liberdade e condição humana em Simone de Beauvoir”, publicado na revista Filogenese, vol. 11, Marília - São Paulo, 2018.

Para finalizar um balanço das duas concepções e como ambas se aproximam, mesmo distantes no tempo, possuem semelhanças quanto ao cerne da questão liberdade.

2 Hobbes e a liberdade

Thomas Hobbes (1588 – 1679) viveu na Inglaterra em um período de intensa agitação política, em 1603, Jaime VI da Escócia foi proclamado o novo rei como Jaime I da Inglaterra logo no início de seu reinado, teve de enfrentar alguns conflitos religiosos. Jaime I foi substituído por Carlos I em 1625, contudo assim como Jaime I, Carlos I também enfrentou muitas disputas na Inglaterra em função de ações do Parlamento, o dissolvendo em 1629, porém em novembro de 1640, Carlos, sem dinheiro, convocou ao Parlamento chegando em 1641 a um acordo pacífico com os escoceses. Mas isso não foi o suficiente, e em outubro do mesmo ano, produziu-se uma nova rebelião na Irlanda. Muitos protestantes foram assassinados. Os católicos ingleses apoiaram os irlandeses. A Confederação Católica, com seu próprio Parlamento, este liderada por Owen Roe O’Neill. O Parlamento temeu que Carlos I utilizasse o exército formado para sufocar a rebelião contra seus próprios súditos. A Grande Protesta exigiu a nomeação de ministros com a confiança do Parlamento, a permissão das práticas calvinistas e a supervisão por parte do Parlamento do exército destinado a Irlanda. Carlos I negou a solicitação, em 3 de janeiro de 1642, enviou o Fiscal Geral do Estado à Câmara dos Lordes para pesquisar um processo por alta traição a vários Comuns. A tentativa precipitou a guerra civil que durou de 1642 a 1649, encerrando com a decapitação de Carlos I em 30 de janeiro de 1649.

Após a morte de Carlos I houve uma tentativa de implementar na Inglaterra uma República liderada por Oliver Cromwell, porém a República fracassou e em 1660 Carlos II assumiu o trono e restaurou a Monarquia na Inglaterra.

Durante esse período Thomas Hobbes esteve isolado na França, onde escreveu o “Leviatã”, foi lá também que Hobbes frequentou o Círculo de Mersenne, onde pode ter contato com a obra de Descartes. Em 1646, ainda em Paris, torna-se professor de matemática do Príncipe de Gales, o futuro Carlos II, que também se encontrava exilado em Paris devido à Guerra Civil

Inglesa. Em 1651, dois anos após a decapitação do rei Carlos I, e o fim da Guerra Civil, Hobbes decide voltar a Inglaterra. Neste ano, chegam às livrarias inglesas a primeira versão do “Leviatã”.

O “Leviatã” por sua vez é a obra mais expressiva de Thomas Hobbes, um tratado político que a muito gera polêmica, dada às questões e interpretações geradas por essa obra prima do pensamento político moderno. Neste artigo, porém, como já foi anteriormente citado, iremos tratar do tema da liberdade, que assim como outras questões em Hobbes também gera muitas discussões.

Liberdade segundo Thomas Hobbes é a ausência de impedimentos externos ao movimento, ou seja, “a ausência de impedimentos, estes que muitas vezes tiram parte do poder que cada um tem de fazer o que quer, mas não podem obstar a que use o poder que lhe resta, conforme o que o seu julgamento e razão lhe ditam”. (HOBBS. 2008, Cap. XIV, p.112).

Segundo Axel Honneth (2016) a ideia de que a liberdade do indivíduo consiste na busca de seus próprios interesses sem que haja impedimentos ‘de fora’ repousa numa arraigada intuição do indivíduo moderno. Segundo essa ideia, o próprio sujeito detém um direito a especificidade, a qual ele se apega por seus desejos e intenções que não estão submetidas a nenhum controle de princípios de graus mais elevados. É por essa razão, em Hobbes, o livre estabelecimento de objetivos, que podem valer como fins legítimos de ações livre, inspirou, no sentido contrário ao de suas próprias convicções, o surgimento de um pensamento da liberdade cuja principal preocupação é a defesa das idiosincrasias.

Para Evandro José Machado em sua tese “Liberdade e movimento em Thomas Hobbes” afirma que o “movimento do corpo, é a condição fundamental para se entender a liberdade humana, ou seja todo corpo existe para o movimento e está em constante movimento” (MACHADO. 2011, p. 12). Segundo o autor isso se justifica porque o movimento do corpo humano é igual a vida e a paralisação do movimento vital é igual a morte. Ou seja, o homem não pode deixar seu movimento vital parar, de maneira que ele é totalmente livre para desenvolver o que é lhe é necessário e conveniente para a preservação de seu movimento vital.

Assim quando Hobbes afirma que a liberdade é ausência de impedimentos ao movimento, isso significa que há uma relação de causalidade. Ou seja, o movimento é constituído pela ausência de impedimentos que por sua vez estão diretamente ligados por uma relação de causalidade, que compreende ser o movimento e as ações decorridas desse movimento provocado nos corpos.

Para entendermos essa noção de movimento observamos a seguinte citação de Evandro J. Machado, 2011:

O movimento é um processo causal, pois é ele quem causa nos corpos o surgimento do movimento. Quando um corpo está em repouso, ele exige, necessariamente, a ação de outro corpo, para que inicie nele o movimento. Assim, é o processo de movimento que opera sobre os corpos e não os corpos que se movimentam por si. Os corpos não causam movimento, eles apenas são movidos por outros corpos que também estão sendo movidos”. (MACHADO, 2011, p. 28).

Dessa forma, para Hobbes, toda mudança é movimento e todo movimento gera movimento vinculado a mudança. Assim, segundo Hobbes:

Quando uma coisa está em repouso, permanecerá sempre em repouso, a não ser que algo a coloque em movimento. Mas esta outra afirmação não é tão facilmente aceita, muito embora a razão seja a mesma, quando alguma coisa está em movimento, permanecerá eternamente em movimento, a não ser que algo a

pare. (HOBBS, 2008, p.17).

Portanto, para Hobbes (2008) nada se move sozinho tudo o que se move precisa necessariamente ser movido por algo ou alguém externo a si. Uma vez em movimento, um corpo move-se eternamente, e apesar de tudo o possível não o pode extinguir num só instante, a não ser que algo o impeça, que algo de súbito lhe pare.

Para Maria Eliane Rosa de Souza em sua tese intitulada, “Thomas Hobbes, do movimento físico à fundação do Estado” de 2008, Hobbes busca no conceito de *conatus* uma forma de justificar o movimento nos corpos como:

O *conatus* justifica a existência de movimentos nos corpos, sem nenhuma determinação prévia e com inclinação dada pelo próprio movimento. Afirmar, então, o *conatus* significa afirmar que os corpos possuem movimentos imperceptíveis que, na ausência de obstáculos, têm como direção o próprio movimento. Pelo conceito de *conatus*, Hobbes considera que os corpos possuem movimentos que explicam o fato deles se moverem ininterruptamente sem nenhuma inclinação ou direção previamente determinada, desde que não haja nenhum obstáculo. (SOUZA, 2008, p. 118).

E isso nos leva a noção de *Conatus* ou *Endeavour* que é o termo utilizado por Hobbes como base de sua física. Na forma latina, o *endeavour* é denominado *conatus*. No seu sentido próprio, a palavra latina significa esforço, empenho, tentativa, impulso, e, no sentido figurado, representa uma inclinação ou tendência. De um modo geral, o *conatus* se caracteriza como uma pequena unidade de matéria que se movimenta infinitamente e de onde procede uma variedade de outros movimentos dependentes de todo o sistema de um corpo, que é compreendida como esforço para Hobbes (2008) este esforço, quando vai em direção de algo que o causa, chama-se apetite ou desejo. Quando o esforço vai em direção contrária de alguma coisa, chama-se geralmente aversão. As palavras de apetite e aversão provém do latim e ambas designam movimentos, um de aproximação e outro de afastamento. Desta forma a própria natureza impõe aos homens certas verdades, com as quais depois eles irão topar quando procurarem algo além da natureza. Aquilo que os homens desejam pode se dizer que amam, e que odeiam as coisas pelas quais sentem aversão. Desejo e amor são semelhantes entre si, porém desejo é quando o objeto não está presente e amor quando ele nos aparece. Assim como aversão e ódio são semelhantes, da mesma forma que desejo e amor, aversão é quando o objeto não está presente e ódio quando ele nos aparece.

Alguns desejos e aversões são inatos ao homem, como por exemplo o desejo pelo alimento ou a aversão ao frio ou calor intenso. Mas em geral os apetites por coisas específicas, provém da experiência, e a comprovação de seus efeitos sobre os corpos. Porque todas as coisas que não conhecemos, não podemos ter outro desejo que não seja o de prová-las. Porém podemos ter aversão às coisas que sabemos que nos causam danos, mas não só pelas coisas que conhecemos, mas também pelas quais desconhecemos os danos que podem nos causar. Quanto às coisas que não nos causam nem desejo, nem aversão podem ser chamadas de desprezíveis, pois este não é outra coisa senão, uma imobilidade do coração, ao resistir à ação de certos objetos. Isso se deve ao coração já ser movido por objetos mais potentes. Ou a falta de experiência daquilo que nos causa desprezo.

Segundo Hobbes (2008), seja qual for o objeto do apetite ou desejo dos homens, este objeto é aquele a que cada um designa como bom; ao objeto que provem seu ódio ou aversão

designa-se como mau, e ao objeto de desprezo designa-se como sendo vil, insignificante. Pois as palavras “boas”, “más” e “desprezíveis”, são sempre usadas em relação a pessoa que as usa. Não há nada simples e absolutamente, ou regra alguma comum ao bem e o mal que possa ser extraída da natureza dos objetos. Ela só pode ser tirada de cada um, das pessoas que as representam, ou em caso de discordância em relação a alguma regra, ela poderá ser tirada de em juízo.

Essa questão é aqui brevemente apresentada em função de que para que haja o movimento é necessário, segundo Hobbes um certo esforço e este por sua vez é apresentado a partir do conceito de *Conatus*, que justamente é o esforço necessário para a realização do movimento externos dos corpos. Aliás, como afirma Souza (2008), a ideia de movimento é o ponto de partida do conceito de *conatus*, causa universalmente presente em todos os corpos, que justifica a afirmação da filosofia hobbesiana como uma “filosofia do movimento”.

Os desejos e vontades são, em última instância, *conatus* ou movimentos dos corpos causados por outros movimentos sobre os quais o agente pode não ter total controle. Ele é livre para agir ou fazer escolhas em relação aos desejos e vontades, mas não está livre de senti-los porque é sempre um ser em movimento. E a razão disso é que o agente representa, no sentido físico, continuamente um ser de desejo e, enquanto viver, estará submetido a uma cadeia de movimentos e sentimentos variados e intermináveis a definir a vida humana como uma marcha infinita. (SOUZA, 2008, p. 132).

Mas o que nos interessa aqui efetivamente é compreender como o esforço que leva ao movimento pode ser a condição de possibilidade para o exercício da liberdade em Thomas Hobbes. E isso, portanto nos leva novamente a noção de liberdade apresentada por Hobbes que segundo Souza pode ser expressa da seguinte maneira, a liberdade como “a ausência de todos os impedimentos à ação que não estão contidos dentro da natureza e da qualidade intrínseca do agente”. (HOBBS, LN, p. 108, apud SOUZA, 2008, p. 146). Dessa forma para Hobbes, quando o impedimento é interno, não há perda da liberdade, porém não se tem o poder de fazer o que se quer, todavia quando o impedimento é externo, há a ausência da liberdade. Assim o homem é livre quando não há impedimentos externos de agir conforme sua vontade e natureza. Para Souza, “É exatamente no objeto da vontade e do desejo que se pode identificar a liberdade do agente, quando a ele não é imposta nenhuma barreira externa que o impeça de alcançar o objeto de sua vontade” (SOUZA, 2008, p. 146).

As necessidades do indivíduo são as causas primeiras para desencadear nele o princípio do movimento, quando há necessidades os indivíduos buscam por meio do esforço necessário, *endeavour*, dar início ao movimento e este por sua vez indica a liberdade de o indivíduo mover-se em direção a sanar a necessidade que o impulsionou ao movimento. Para Hobbes a vontade existe de maneira fisiológica como uma necessidade, porém sua causa não se encontra nela mesma, mas sim em outras coisas das quais ela depende externamente. Ou seja, quando alguém tem fome, é inquestionável a necessidade de se alimentar, e se o indivíduo não encontra nada fora de si que o impeça ele poderá sanar sua fome como melhor lhe convém, permanecendo assim livre em sua deliberação. É exatamente no objeto da vontade e do desejo que se identifica a liberdade dos indivíduos. Pode se dizer, entretanto, que as ações voluntárias são acompanhadas da necessidade de uma vontade sempre interna, mas são, ao mesmo tempo livres quanto o objeto dessa vontade não lhe é imposto nenhum impedimento. Em contrapartida, a ausência de liberdade é identificada apenas quando somos impedidos externamente de alcançar o objeto

de nossa vontade. Assim o indivíduo se vê condicionado internamente permanece no espaço da mais completa liberdade, caso não seja impedido externamente de mover-se em direção ao objeto de sua vontade.

E, portanto, segundo Hobbes (2008), liberdade significa em sentido próprio, a ausência de oposição, (aqui entendida como impedimentos externos ao movimento), porque tudo o que estiver amarrado ou envolvido de modo que não se possa mover senão dentro de um certo espaço, sendo esse espaço determinado pela oposição de algum corpo externo, dizemos que não tem liberdade de ir. Mas quando o que impede o movimento faz parte da constituição da própria coisa não costumamos dizer que lhe falta liberdade, mas que lhe falta o poder de se mover. A liberdade constitui assim a ausência de impedimentos externos ao movimento do homem, a falta de liberdade consiste por sua vez na existência de impedimentos internos ao movimento do homem, livre sou para escolher a qual apetite ou desejo irei satisfazer, já que os mesmos dependem de minha deliberação, e sendo assim “um homem livre é aquele que, naquelas coisas que graças à sua força e engenho é capaz de fazer, não é impedido de fazer o que tem vontade de fazer”. (HOBBS, 2008, p. 179). Dessa forma a liberdade não está contida nos objetos, mas sim no homem, e no fato de ele não deparar com entraves ao fazer aquilo que tem vontade, desejo ou inclinação de fazer.

A partir disso podemos observar que há duas expressões de liberdade em Hobbes, uma que diz respeito a liberdade como ausência de impedimentos externos ao movimento, essa forma liga-se ao conceito de *conatus* ou *endeavour*, que é o esforço presente no movimento, como uma partícula, que leva ao movimento, pois na fórmula básica um objeto em movimento permanece em movimento a não ser que algo externo a si o faça parar, e por sua vez em sua forma contrária afirma que um objeto em repouso permanece em repouso até que algo o movimente, e as duas formas são válidas se considerarmos a física hobbesiana.

A outra forma expressa para a liberdade em Hobbes consiste na ausência de impedimentos externos ao movimento, contudo aqui ligado ao homem, externo a ele não há nada que o impeça de agir conforme sua vontade e deliberação, mesmo quando algo impede externamente o homem de mover-se, como uma doença que o prende ao leito, ainda há liberdade em suas deliberações, pois o que lhe falta é o poder de se mover e não a liberdade para mover-se. O impedimento é somente interno, cabe apenas ao homem atender ou não suas vontades e desejos. Mesmo que não cabe ao homem sentir ou não determinados apetites ou aversão, a escolha reside em atender ou não a tais apetites e aversões, não posso não sentir fome quando estou com fome, não posso não sentir sede quando estou com sede, mas posso, se não há impedimentos externos, encontrar a melhor maneira de sanar minha fome e minha sede.

Contudo ainda é necessário destacarmos que no estado de natureza constituído por Hobbes, a liberdade dos indivíduos é mais ampla, pois o que lhe impede é sua própria força ou condição de fazer algo. Os impedimentos ao movimento do homem em estado de natureza são menos do que os impedimentos do homem em estado civil, pois em estado civil há um impedimento externo muito forte e limitante a liberdade, que Hobbes chama de Lei. A lei é a principal forma, e única em estado civil que impede ao homem de agir livremente, como já foi destacado anteriormente não posso não sentir fome quando estou com fome, mas posso escolher qual a melhor maneira de sanar minha fome, pois possuo o direito de o fazer, em estado civil está melhor maneira será aquela que a lei me permitir, se em estado civil a melhor maneira, ou a

única a minha disposição será me apropriar de algo que não me pertence serei impedido pela lei e se o fizer serei punido pela lei.

Hobbes (2008) destaca que a lei é um preceito ou regra geral, estabelecido pela razão, mediante o qual se proíbe a um homem fazer tudo o que possa destruir a sua vida ou priva-lo dos meios necessários para a preservar, ou omitir aquilo que pense melhor contribuir para a preservar. Porém como destaca Hobbes (2008) o direito consiste na liberdade de fazer ou omitir, ao passo que a lei determina ou obriga uma dessas duas coisas. De forma que a lei e o direito se distinguem tanto como a obrigação e a liberdade, as quais são incompatíveis quando se referem a mesma questão.

Assim o homem possui o direito de escolher - liberdade de fazer e atender as suas paixões como melhor lhe convém, porém em estado civil, o impedimento a esse movimento, que Hobbes afirma ser natural aos corpos, é impedido pela lei, deixando o homem livre e determinado ao mesmo tempo.

Desta forma podemos partir para a segunda parte do presente artigo onde buscaremos compreender como a filósofa Simone de Beauvoir apresenta suas concepções de liberdade.

3 Beauvoir e a liberdade

Simone de Beauvoir nasceu em 1908 e viveu até 1986 em Paris na França, também em um momento histórico particular, quando jovem 1914 a 1918 eclodiu em toda a Europa a 1ª Guerra Mundial, motivada por disputas políticas contrárias às políticas imperialistas que dominavam todas as nações europeias, levaram mais de 9 milhões de combatentes ao campo de batalha, tornando-se assim uma das mais sangrentas guerras do século XX, isso até chegarmos a 1939 quando novamente na Europa eclode a 2ª Guerra Mundial, logo em 1917 na Rússia estourou umas das mais importantes revoluções socialistas do século XX, isso impactou não somente a Europa, mas a todo o mundo, e com isso mais agitação e transformações sociais impulsionaram mudanças profundas na sociedade europeia e na vida particular de Simone de Beauvoir, seus pais e familiares foram impactados fortemente por tais mudanças, de maneira a mudar o rumo da vida de Beauvoir, não mais predestinada ao casamento, mas sim a magistratura, que após uma educação estritamente católica, opta por fazer seus estudos em filosofia na Sorbonne, e de aulas até 1943, que poderia ser algo melhor para ela e sua irmã. Em conjunto a isso, em 1918, mais uma vez o mundo é impactado por uma doença grave que leva mais de 500 milhões de pessoas a morte em poucos dias, tem-se a gripe espanhola que junto com guerra matou milhões de pessoas em todo mundo.

A Europa estava em trapos, os impérios haviam caídos, o que restava eram fracas repúblicas que buscavam se reerguer em meio ao caos. Mais nada está tão ruim que não possa ficar pior e em pouco mais de 10 anos o mundo, em especial os Estados Unidos, mergulharam em uma profunda crise econômica gerada pelo capitalismo financeiro. Com isso o mundo sofre um novo abalo de suas estruturas, as fracas repúblicas veem acender os regimes totalitaristas e fascistas que levam ao mundo em 1939 a 2ª Guerra Mundial, mais mortal e violenta que a 1ª, de forma que seus impactos envolvem todas as nações mundiais. Estados Unidos, URSS e Alemanha enfrentam-se no campo de batalha e levam mais de 70 milhões a morte, dentre eles mais de 6 milhões de Judeus que foram perseguidos e mortos pelo regime nazista alemão.

Sendo assim nada, nem ninguém em todo mundo pode ser indiferente a todos esses acontecimentos, e claro que eles tiveram impactos diretos não somente sobre a sociedade e a vida de Beauvoir, mas também sobre sua obra em desenvolvimento. E em 1949 chegava às livrarias francesas sua mais impactante e importante obra filosófica, “O segundo sexo”, importante porque a coloca entre as mais importantes filósofas do século XX, impactante porque esse tratado traz pela primeira vez uma análise ampla e clara da condição da mulher na sociedade europeia.

Os tabus, os medos e preconceitos que as mulheres enfrentam ao longo de sua existência, estavam todos ali reunidos em uma análise profunda e detalhada de cada fase, e sob diversos aspectos desse ser que “não nasce mulher, torna-se mulher”. (BEAUVOIR, 2009).

Segundo Janaina Almeida Ortins Dias, em sua dissertação “Ambiguidade e liberdade na filosofia moral de Simone de Beauvoir” de 2016, Beauvoir, como uma filósofa representante do século XX, apresenta várias preocupações do seu tempo, dentre elas o fracasso da experiência socialista na Rússia, que teve como principal consequência a restrição das liberdades individuais no país e o avanço do individualismo burguês, que só fez aumentar o abismo entre as diferenças sociais já gritantes. Talvez essa seja a razão para que a sua filosofia esteja centrada em uma perspectiva política e histórica. Ao repensar este indivíduo no âmbito de uma ontologia que de forma alguma está dissociado com a realidade, adentramos no universo de 1947, no qual os acontecimentos históricos, foram fundamentais para o amadurecimento de suas análises filosóficas.

Beauvoir (2009) observa que o código francês não mais incluía a obediência entre os deveres da esposa, e toda cidadã tornara-se eleitora; essas liberdades cívicas permanecem abstratas quando não estão acompanhadas de autonomia econômica. Segundo Beauvoir (2009) a mulher sustentada não se liberta do homem por poder votar, se os costumes ainda a impõe obstáculos, ela continua em sua condição de vassala. Assim foi pelo trabalho que a mulher cobriu grande parte da distância que a separava do homem; só o trabalho pode assegurar uma liberdade concreta. Porém ainda hoje o trabalho não é a liberdade. Ainda aprisiona e oprime a mulher para sua condição de vassala. O trabalho remunerado não exclui o trabalho doméstico ou invisível, pois não é considerado ‘trabalho’, e assim a jornada que recai sobre a mulher é não mais dupla, trabalho formal, trabalho doméstico, mas sim ininterrupta, contínua, ela apenas ‘descansa’ quando está dormindo.

Segundo Kete Kirtpatrick em sua obra “Simone de Beauvoir: uma vida” de 2020, Beauvoir insistia na ideia de distinguir “vida” e “trabalho” como se “trabalhar” não fosse viver e “vida” não exigisse trabalho.

A partir disso recai sobre nós a seguinte questão, o que de fato é a liberdade para Simone de Beauvoir. O trabalho como já apontado, contribui na busca pela liberdade feminina, mas em si não é a liberdade necessária e própria. Beauvoir (2009) afirma que em sua maioria os trabalhadores hoje ainda são explorados, a estrutura social não foi suficientemente modificada pela evolução da condição feminina; este mundo, que sempre pertenceu aos homens, conserva ainda a forma que eles lhe imprimiram. Atualmente, em sua maioria as mulheres que trabalham não se evadem do mundo feminino tradicional; não recebem da sociedade, nem do marido, a ajuda que lhes seria necessária para se tornarem concretamente iguais aos homens. E, portanto, livres.

A ideia de liberdade expressa por Beauvoir se aproxima em muito da ideia de liberdade

expressa por Sartre, segundo Simone C. Jensen, em seu artigo “A liberdade para Simone de Beauvoir” 2017. A liberdade “não é um ser, ela é o ser do homem, isto é, é o seu nada de ser. A liberdade é constitutiva da consciência”. É na própria liberdade que o homem encontra as bases de sua conduta. Assim para o homem encontrar as bases de sua conduta de modo que sua atitude seja autêntica, é necessário tornar-se livre dentro do mundo, porém o mundo já é pré - estabelecido, já está cheio de valores e comportamentos que definem e limitam os indivíduos em busca de sua liberdade. O exercício pleno da liberdade sempre foi impossibilitado ou dificultado pela moral unitária em meio a multiplicidade. Segundo Kirkpatrick (2020) esse é um dos principais insights filosóficos de Beauvoir porque todo ser humano é situado em um contexto particular, em um corpo particular, em um lugar, tempo e nexos de relacionamentos específicos. Essa situação molda a capacidade de cada indivíduo de imaginar seu lugar no mundo, e muda ao longo da vida. Além disso, no caso das mulheres, essa situação foi moldada por séculos de sexismo.

Deste ponto de vista, a vida só pode ser pensada a partir da ambiguidade, pois para que o indivíduo possa exercer sua liberdade existencial de modo comprometido é necessário a ele, emancipar se dos rótulos e da moralidade vigente. Não é possível liberdade em uma sociedade moralmente fechada. A moral da ambiguidade busca o comprometimento do indivíduo e só dele mesmo com sua escolha. E a opção de escolha do indivíduo como ser responsável por tudo o que faz do seu projeto fundamental.

Contudo aqui podemos nos questionar o que é afinal ambiguidade para Beauvoir? Segundo Janaina Dias, em sua dissertação “Ambiguidade e liberdade na filosofia moral de Simone de Beauvoir” de 2016, a ambiguidade pode ser entendida como

O movimento de assumir a condição humana sem tentar evitá-la a partir do fracasso e do êxito. Escolher por essa postura constitui uma atitude autenticamente moral e assim conquistar o grande objetivo humano que é a liberdade. Para tanto, a liberdade não pode ser fruto apenas da glória do homem, mas ela está inserida neste grande pulsar da existência que, sem o fracasso compreendido na singularidade, não poderia ter sentido em si mesma. A liberdade é redesenhar no fracasso novas possibilidades para conquistar a existência que constantemente se falta no próprio ser. (DIAS, 2016, p. 6).

Portanto, segundo Dias (2016), a ambiguidade está inserida nesse movimento existencial que já nasce naturalmente com o homem, mas que ele pode transformar em consciência. Compreender o que é ambiguidade é de fundamental importância para a compreensão do conceito de liberdade em Simone de Beauvoir, pois é em seu ensaio justamente intitulado de “Por uma Moral da ambiguidade” de 1947 que Beauvoir busca analisar esse conceito, de liberdade e sua relação com a ambiguidade e a exigência humana.

A liberdade é a fonte que surgem todas as significações e todos os valores, ela é a condição original de toda justificação da existência; o homem que busca justificar sua vida deve querer antes de tudo e absolutamente a própria liberdade: ao mesmo tempo em que ela exige a realização de fins concretos, de projetos singulares, ela se exige universalmente. Ela não é um valor inteiramente constituído que se apropria de fora a minha adesão abstrata, mas aparece como causa de si: Querer-se moral e querer-se livre é única e mesma decisão. (BEAUVOIR, 2005. p. 26).

Para Beauvoir (2005) ou bem a possuímos (a liberdade) ou bem não a possuímos; mas na verdade ela se confunde com o próprio movimento dessa realidade ambígua que chamamos

existência e que só é fazendo-se ser; de tal maneira que, precisamente, é apenas na medida em que deve ser conquistada que ela se dá. Todo homem é originalmente livre no sentido de que se lança espontaneamente no mundo.

Para Motta (2018) Simone de Beauvoir se destaca por refletir a liberdade, devido tal liberdade ser a própria substância do sujeito fático, isto é, do sujeito que se realiza como ser humano e, com razão, que se descobre no mundo. É necessário segundo Motta admitir que a vontade de ser livre se desenvolve ao longo do tempo, pois é no desenrolar do tempo que visamos o fim e confirmamos a própria liberdade. Assim, nos deparamos com a ideia de ação. A ação seria aquilo que participa e, ao mesmo tempo, constrói a liberdade. Nesse sentido, segundo Beauvoir, supõe-se que a liberdade se realiza como unidade através do fracionamento do tempo, ou seja, como uma necessidade.

Para Motta (2018), todo sujeito é livre a partir do instante em que se lança no mundo. Esse lançamento é uma espontaneidade original para que o sujeito alcance a legitimidade da sua presença no mundo. No fundo de um plano moral, a liberdade está presente como causa de si e causa das possibilidades do ato moral. Com base nisso, a liberdade é causadora de todos os fundamentos, isto é, de todo o conjunto de normas que tornam possível a existência. “É então contraditório repelir com horror o momento da escolha, que é precisamente o momento da passagem do espírito para a natureza, o momento da realização concreta do homem e da moralidade”. (BEAUVOIR, 2005, p. 25).

Dessa escolha ou vontade, segundo Beauvoir (2005) se desenvolve ao longo do tempo; é ao longo do tempo que o fim é visado e que a liberdade se confirma a si própria, e isso supõe que ela se realiza como unidade através do fracionamento do tempo.

O tempo, a necessidade e a condição ambígua são as bases para a liberdade e a moralidade em Simone de Beauvoir. Assim segundo Motta (2018) a liberdade para Beauvoir é a fonte para que o sujeito se realize no mundo e, com razão, exerça seus projetos de vida. Nessa perspectiva, ao refletirmos a liberdade, percebemos que ela é ambígua, pois temos um querer livre e um querer moral, sendo ambos a única e a mesma decisão.

A ambiguidade é uma condição para a existência fática e ela se direciona ao sujeito que se realiza no mundo. O sujeito não é um ser totalizado, logo ele busca o ser. Desse modo, a busca do ser ocorre no mundo que próprio funda a todo instante. E, com razão, é neste mesmo mundo que se desvela a existência do indivíduo. (MOTTA, 2018, p. 7).

Para Beauvoir, é indiferente o homem indagar a si próprio sobre sua utilidade no mundo e se a vida vale a pena ser vivida, porque para ela estas questões são destituídas de sentido, isto é, afastadas de uma ideia original. Com razão, o ser humano, através da sua própria liberdade, gera ao seu redor uma carga de responsabilidades dentro de um mundo que ele mesmo irá desvelar. Por fim, “cabe ao homem fazer com que seja importante ser homem, e apenas ele pode experimentar seu êxito ou seu fracasso” (BEAUVOIR, 2005, p. 20).

O homem se posiciona em direção a sua própria liberdade para, assim alcançá-la. Porém “[...] querer ser livre é efetuar a passagem da natureza à moralidade fundando na irrupção original de nossa existência uma liberdade autêntica” (BEAUVOIR, 2005 p. 26). Em outras palavras, é uma passagem original e inevitável para tornar possível a existência. Por isso que é uma fundação do ato livre do homem que o permite realizar e afirmar ao máximo seu projeto. A realização

da liberdade seria um escape para outrem quando, colocada a presença do objeto, o sujeito se posicionaria diante dele como pura presença e liberdade de ser e de escolher.

4 Conclusão

Tratar do tema da liberdade na filosofia e no pensamento humano sempre foi um desafio, desde os antigos, Platão, Estoicos, Cícero, os medievais, Orígenes, Santo Agostinho, os modernos, Thomas Hobbes, e os contemporâneos como Jean Paul Sartre e Simone de Beauvoir entre outros. Enfrentaram esse tema de maneira aberta, ou seja, observando suas mais variadas dimensões, possibilidades e consequências, aqui apresentamos as observações feitas por Thomas Hobbes e Simone de Beauvoir, cada um a seu tempo, depararam-se com esse conceito analisando em suas dimensões. Para Hobbes uma dimensão física, mecânica e política. Para Simone de Beauvoir uma dimensão fenomenologia, ontológica e política. E entre eles uma ponte possível, uma ligação em sentido tão amplo quanto o próprio conceito de liberdade aqui explorado.

Sendo assim podemos concluir que para Hobbes assim como para Simone de Beauvoir a liberdade se apresenta a partir do modelo de Axel Honneth, de forma negativa, o modelo negativo consiste na ideia de autodeterminação ou que a liberdade não é livre arbítrio, tampouco uma dádiva divina dada aos homens, esse modelo ganhou forma com as guerras civis e religiosas do século XVI e XVII, e foi justamente Hobbes quem primeiro conduziu as partes em conflito para a via de uma ideia apenas negativa de autodeterminação individual “Liberdade ou independência” enuncia em uma passagem do Leviatã “significa em sentido próprio, a ausência de oposição, ou ausência de impedimentos externos, que poderiam obstruir os movimentos possíveis aos corpos naturais”.(HONNETH, 2016).

Em Hobbes podemos observar duas acepções ou duas formas distintas e complementares de compreender a referência acima, a primeira refere-se a ausência de impedimentos externos ao movimento, lembrando que movimento em Hobbes consiste na ideia expressa por Evandro J. Machado, 2011 da seguinte forma:

O movimento é um processo causal, pois é ele quem causa nos corpos o surgimento do movimento. Quando um corpo está em repouso, ele exige, necessariamente, a ação de outro corpo, para que inicie nele o movimento. Assim, é o processo de movimento que opera sobre os corpos e não os corpos que se movimentam por si. Os corpos não causam movimento, eles apenas são movidos por outros corpos que também estão sendo movidos”. (MACHADO, 2011, p. 28).

Ou seja, o movimento é um processo causal decorrente do esforço, *conatus*, nos corpos, pois um corpo em movimento permanece em movimento até que algo externo a ele o pare, assim como um corpo em repouso permanece em repouso até que algo o coloque em movimento. Essas acepções decorrem do modelo fisicalista e mecanicista construídos por Hobbes em sua obra.

A segunda acepção de liberdade construída por Hobbes também decorre da ideia de a liberdade ser a ausência de impedimentos externos ao movimento, porém aqui atribuída ao homem em sociedade e não a corpos físicos. Sendo assim tudo o que impede o homem de agir conforme sua vontade e deliberação é a lei, pois ela o impedimento externo existente no estado civil. E portanto é o limite a liberdade, contudo Hobbes observa que a liberdade difere de poder, pois nem sempre tenho poder de fazer algo, mas sempre terei a liberdade interna de o fazer, minhas paixões e vontades são o motor para minhas ações, contudo cabe ao indivíduo escolher qual paixão ou vontade e de qual forma irão satisfazer tais paixões e vontades, assim o homem é

livre e determinado ao mesmo tempo, determinado por suas paixões, livre para escolher, dentro da lei, que é o limite externo no estado civil, a melhor maneira de as satisfazer.

Já para Simone de Beauvoir a liberdade consiste na ambiguidade moral dos indivíduos, a ambiguidade é aqui entendida como uma condição de possibilidade para a liberdade, pois ambiguidade segundo Janaina Almeida Ortins Dias, é “o movimento de assumir a condição humana sem tentar evitá-la a partir do fracasso e do êxito. Escolher por essa postura constitui uma atitude autenticamente moral e assim conquistar o grande objetivo humano que é a liberdade”. (DIAS, 2016, p. 6). Portanto ambiguidade é o pressuposto constituído por Beauvoir para a liberdade.

Para Dias, (2016) liberdade em Beauvoir está intrinsecamente ligada à liberdade do outro, na medida em que somos seres no mundo. Nascemos em uma sociedade impregnada de valores, mas existe a possibilidade da liberdade do porvir que é necessária e acontece enquanto movido pelo engajamento e pela responsabilidade para consigo e para com o outro.

A liberdade também em Beauvoir além de ambígua constitui-se no tempo, e na necessidade de se fazer livre, pois para ser livre é necessário querer livre o outro.

Referências

ABBAGNANO. Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

BUENO. Marcelo. **A gênese do conceito de liberdade no pensamento de Thomas Hobbes**. São Paulo, 2009.

BEAUVOIR. Simone. **O segundo sexo**. Tradução Sérgio Milliet. 2ª ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2009.

BEAUVOIR. Simone. **Por uma moral da ambiguidade**. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2005.

DIAS. Janaina Almeida Ortins. **Ambiguidade e liberdade na filosofia moral de Simone de Beauvoir**. Fortaleza, Ceará, 2016.

HOBBS. Thomas. **O Leviatã**. Org. Richard Tuck. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2008. (Clássicos Cambridge de Filosofia Política).

HONNETH. Axel. **O direito da liberdade**. Tradução Saulo Krieger. São Paulo. Martins Fontes, 2016. E-BOOK disponível em

https://books.google.com.br/books/about/O_direito_da_liberdade.html?id=utBJDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

JENSEN. Simone Cristina. **A liberdade para Simone de Beauvoir**. Jornal de relações internacionais. Curitiba, 2017. Disponível em <http://jornalri.com.br/artigos/liberdade-para-simone-de-beauvoir/attachment/nov-2017-simone-cristina-jensen-a-liberdade-para-simone-de-beauvoir>

JOHANSON, Izilda. **Moral da Ambiguidade e Libertação: Filosofia e Feminismo em**

Simone de Beauvoir. Revista Ethic@ Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 17, n. 2, p. 239 – 257. Dez. 2018 <http://dx.doi.org/10.5007/1677-2954.2018v17n2p239>

KIRKPATRICK, Kate. **Simone de Beauvoir**: uma vida. Tradução Sandra Martha Dolinsky. Editora Planeta do Brasil. São Paulo, 2020.

MACHADO. Evandro José. **Liberdade e movimento em Thomas Hobbes**. Toledo, Paraná. 2009.

MOTTA, Lucas Joaquim. **A relação entre ambiguidade, liberdade e condição humana em Simone de Beauvoir**. Revista Filogenese Vol. 11, 2018. www.marilia.unesp.br/filogenese

SOUZA. Maria Eliane Rosa de. **Thomas Hobbes do movimento físico a formação do estado**. Porto Alegre, 2008.

ÍNDICE DE CONTAMINAÇÃO POR PARASITAS INTESTINAIS EM ALFACES (*LACTUCA SATIVA*)

*INDEX OF CONTAMINATION BY INTESTINAL PARASITES IN LETTUCES
(LACTUCA SATIVA)*

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos

Universidade Ibirapuera, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: douglasabreupestana@usp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i1.11>

Recebido em: 23.09.2020

Aceito em: 18.10.2020

Resumo: As parasitoses intestinais estão distribuídas mundialmente e representam um sério problema de saúde pública, podendo o consumo de alface (*Lactuca sativa*) ser um importante veículo para o parasitismo, por conter na maioria das vezes ovos ou larvas de parasitos agregados nessa hortaliça. Este trabalho teve como objetivo verificar acerca da contaminação de alface (*Lactuca sativa*), descritos na literatura, determinando os parasitos mais predominantes na contaminação. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio da identificação de fontes secundárias, indexadas nas bases de dados Scientific Library Online (SCIELO) e dados disponíveis na literatura. Os resultados obtidos expõem uma significativa incidência de contaminação das alfaces por parasitos em suas diferentes formas, contradizendo os padrões elaborados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Faz-se necessário, a realização de novos estudos pela comunidade científica a fim de alertar a população sobre a problemática levantada, bem como, a exposição deste trabalho para a divulgação dos resultados obtidos na pesquisa, mobilizando os consumidores quanto a adoção das medidas profiláticas.

Palavras-chave: Alface. Contaminação. Parasitos.

Abstract: *The intestinal parasitoids is all over the world and represent a serious public health, and lettuce, (*Lactuca sativa*) consume may be the most important carrier of parasitism, by most often find out eggs or maggot of parasites aggregates on that vegetable. The objective of this job is to verify the contamination about lettuce (*Lactuca sativa*), described on literature, determining the most predominant parasites on con-tamination. A bibliographic research it was made through identification of secondary saucers, indexed on data base Scientific Library Online (SCIELO) and data available in the literature. The results obtain expose a significant incidence of lettuce contamination, by parasites in its different forms, contradicting theelaborated data by the Brazilian National Health Surveillance Agency (ANVISA). It is necessary realization of new rese-arches by scientific community, to alert the population about the problem up, as well as exhibition of this job for disclosure the results obtained in research, mobilizing the consumers as adoption of prophylactic measu-res.*

Keywords: *Lettuce. Contamination. Parasites.*



1 Introdução

As doenças parasitárias são importantes para a saúde pública, com grande frequência em nível mundial e de maior prevalência em comunidades empobrecidas nos países em desenvolvimento (QUADROS et al., 2008).

O Brasil, como um país tropical em desenvolvimento, possui clima e situação socioeconômica favoráveis a ocorrência de doenças parasitárias (ALVES et al., 2003). Dentre os principais fatores que contribuem para o parasitismo, destacam-se o aumento desorganizado das cidades, deficiência ou até mesmo ausência de tratamento nos sistemas de água e esgoto, coleta de lixo inadequada e carência de informações quanto à educação sanitária, medidas profiláticas e modificações dos hábitos alimentares dos consumidores (SARAIVA et al., 2005).

A transmissão parasitária está inteiramente relacionada com as condições de vida e de higiene pessoal de cada indivíduo. A maior parte dos casos ocorre na forma oral passiva, acometendo todas as pessoas, independentemente da idade e do sexo, podendo causar anemia, diarreia, emagrecimento, diminuição da capacidade de absorção intestinal e da aprendizagem (QUADROS et al., 2008).

Estudos sugerem que considerável parte das parasitoses possui etiologia alimentar. Dentre os mais importantes e prevalentes estão as enfermidades intestinais provocadas por protozoários e/ou helmintos, cuja transmissão ocorre principalmente, pela ingestão de formas parasitárias como ovos, larvas, cistos ou oocistos (ALVES et al., 2003). A contaminação é proveniente, quase que em sua totalidade, do ciclo de contaminação fecal/oral e seu controle tem recebido cada vez maior atenção em todo o mundo.

Para Silva et al., (2005), o consumo de hortaliças *in natura* é visto como uma grande fonte de nutrientes fundamentais para a saúde humana, já que a sua forma natural é indicada como alimentação saudável em razão de seu significativo percentual de vitaminas, sais minerais e fibras alimentares. Para o consumo desses vegetais, os mesmos devem se encontrar isentos de qualquer contaminação por microrganismos patogênicos.

A alface (*Lactuca sativa*) é amplamente consumida pela população e, pode conter estruturas patogênicas de protozoários e helmintos, servindo como um importante via de transmissão para parasitoses intestinais.

Segundo Cantos et al., (2004), existem várias vias de contaminação parasitária das hortaliças. A principal forma contaminante por parasitos ocorre especialmente durante a irrigação das hortas pelo uso de água e solo contaminados por material fecal humano. Outra forma de contaminação seria o contato das hortaliças com animais, e ainda a maneira com que estas são manuseadas e transportadas.

Os helmintos são responsáveis por considerável parte das infecções intestinais, destacando as Estrongiloidíase, Ancilostomíase e Esquistossomíase.

A Estrongiloidíase é uma infecção causada por vermes do gênero *Strongyloides*. Esse parasito apresenta um ciclo evolutivo com uma fase constituída de vermes machos e fêmeas de vida livre, e outra fase intestinal representada pela fêmea paternogenética parasito. As infecções leves são assintomáticas, as outras produzem situações de enterite ou de enterocolite crônica, podendo ser graves ou até mesmo fatais em caso de imunodepressão (REY et al., 2002). Todas essas complicações clínicas são vistas como um importante problema médico e social.

Outra doença parasitária causada por um helminto é a Ancilostomíase que pode ser provocada por duas espécies no homem: *Necator americanus* e *Ancylostoma duodenale*. Para a evolução do ciclo biológico é necessário somente de um hospedeiro. Sua patogenia é caracterizada pela anemia, já que este parasito consome ferro, por isso também é conhecida por “amarelão”.

A Esquistossomíase ou mais popularmente conhecida como “barriga d’água” é uma doença parasitária provocada por infecção do *Schistosoma mansoni* que, para completar o seu ciclo são necessários dois hospedeiros, o intermediário e o definitivo. Sua principal manifestação clínica é a hepatoesplenomegalia, podendo surgir o comprometimento do sistema porta (NEVES *et al.*, 2005).

A ciência é o meio concreto utilizado pelos pesquisadores para a comprovação de teorias e hipóteses. Essa pesquisa foi realizada com o intuito de esclarecer a problemática levantada, além de trazer para a comunidade científica novas experiências, já que não há muitos estudos voltados para a incidência de parasitos em alface (*Lactuca sativa*). A concretização desse trabalho, através do levantamento bibliográfico e da análise de dados já publicados, é de grande relevância para a saúde pública, bem como para a população, uma vez que fornece informações sobre as condições higiênicas envolvidas na produção, armazenamento, transporte e manuseio desses produtos, permitindo que as autoridades de vigilância e controle estabeleçam metas e medidas profiláticas, a fim de minimizar os riscos dessa contaminação.

O presente trabalho objetivou verificar acerca da contaminação de alfaces (*Lactuca sativa*) descritos na literatura, determinando os parasitos mais predominantes na contaminação dessas alfaces, a fim de disponibilizar a sociedade conhecimento e cuidados preventivos para a contaminação como educação sanitária, aplicando as medidas informativas com a divulgação do trabalho e exposição dos resultados obtidos.

2 Material e métodos

O estudo tratou-se de uma pesquisa bibliográfica por meio da identificação de fontes secundárias, indexadas nas bases de dados da Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), assim como, os dados disponíveis em literatura.

Foram eleitos como situações para investigação dessa revisão: Conceitos; Perfil dos pacientes (dados sociodemográficos, econômicos e culturais); Aspectos culturais (contexto familiar, conceito saúde-doença,); Serviço de saúde (acolhimento, vínculo com o cliente e educação em saúde).

Os indexadores para a pesquisa foram selecionados a partir dos descritores em Ciência da Saúde (DeCS), Acesso aos Serviços de Saúde, Hábitos Alimentares e Qualidade de Vida.

Foram levantados todos os trabalhos, disponíveis em textos completos indexados nas bases de dados utilizando os fatores relacionados ao índice de contaminação de alface (*Lactuca Sativa*), por parasitoses intestinais. Foram excluídas publicações classificadas como, resumo, anais, comentários, resenhas, mantendo-se somente artigos, livros e dissertações, que serão analisados em relação ao ano de publicação, área científica, foco de interesse, tópico principal e análise compreensiva. Ao passo que foram analisadas 24 publicações que se adequaram as características do estudo.

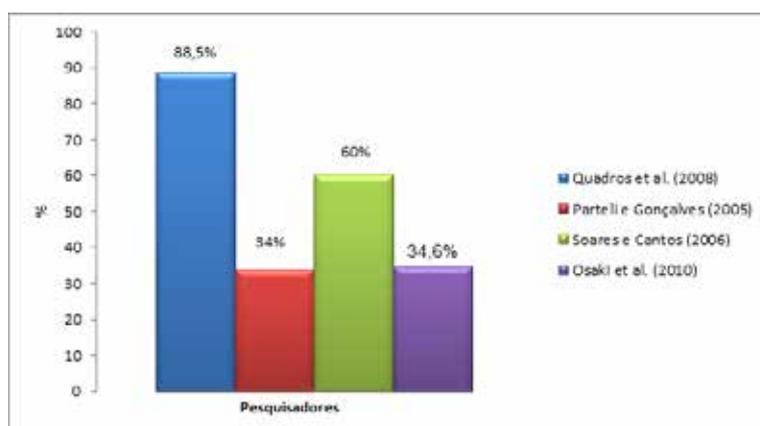
3 Resultados e discussão

Os parasitas intestinais foram pesquisados em alface (*Lactuca sativa*) por ser uma hortaliça de fácil acesso, amplamente consumida pela população e de baixo custo, principal característica responsável pela sua expansão comercial.

Revisando pesquisas anteriores aplicadas no Brasil, percebeu-se que alguns autores traziam resultados semelhantes quanto ao grau de contaminação das hortaliças (Gráfico 01). No estudo praticado por Quadros *et al.* (2008) consolidou-se que das 122 hortaliças analisadas em Lages-SC, 108 (88,5%) resultaram em alfaces positivas para estruturas parasitárias. Outro estudo realizado por Soares e Cantos (2006), na cidade de Florianópolis-SC, revelou que 60% das amostras de alface se encontravam positivas para parasitos. Em contrapartida, alguns pesquisadores divulgaram resultados positivos inferiores a 50% do total de amostras analisadas. Parteli e Gonçalves (2005) evidenciaram que 34% das amostras analisadas no trabalho realizado no município de Vitória-ES apresentaram contaminação parasitológica. Foi registrado ainda por Osaki *et al.* (2010), que das 52 touceiras de alface avaliadas em seu projeto, 18, ou seja, (34,6%) apresentaram uma ou mais estruturas parasitárias, e Schweigert *et al.* (2008) encontraram uma média de 26,2% de contaminação nas amostras de alfaces comercializadas em Campo Mourão-PR. Contradizendo a maioria dos trabalhos, Nogueira *et al.* (2005) revelou a ausência de enteroparasitas patogênicos ao homem no estudo realizado em Jaboticabal-SP.

A baixa positividade para a contaminação é consequência de uma melhoria na qualidade de higiene no plantio, irrigação, armazenamento e distribuição das amostras (CANTOS *et al.*,2004).

Gráfico 01: Comparativo entre autores quanto ao grau de contaminação das hortaliças pesquisadas em estudos aplicados no Brasil



Dados da pesquisa

Os resultados obtidos expõem uma significativa incidência de contaminação das alfaces por parasitos. A pesquisa realizada por Vollkopf *et al.* (2006) confirmam que uma elevada frequência de ovos de parasitas encontradas em alface caracteriza-a como uma via de transmissão para os seres humanos. Esta frequência pode estar relacionada com uma diversidade de fatores, incluindo hábitos e cuidados de higiene, condições e práticas de cultivo inadequadas que refletem de forma direta na qualidade da alface. Para Falavigna (1997), os ovos encontrados podem ser consequência do uso de dejetos animais, como o adubo, e pela forma de irrigação das hortas. Vollkopf *et al.* (2006) afirma ainda que os achados sugerem que a contaminação por fezes, seja

de seres humanos ou de animais, podem ocorrer na produção, armazenamento, transporte ou na manipulação das alfaces. Parteli e Gonçalves (2005) sugerem que os hábitos higiênicos do homem, seu comportamento, sua educação e seu grau de informação são atitudes importantes para evitar a contaminação parasitológica das hortaliças.

Durante a revisão das publicações, foram encontrados diferentes índices de formas parasitárias de helmintos e protozoários (Tabela 01)

Um estudo realizado por Rocha *et al.* (2008) na cidade de Recife-PE, indicou que em 88,8% das amostras coletadas em Supermercados e 100% das amostras coletadas em Feira Livre foram encontradas larvas de *Strongyloides sp.* Viol *et al.* (2007), numa pesquisa aplicada em Apucarana-PR, encontrou 30% de *Ancylostoma sp.*, num total de 65 maços de alfaces analisados. Para o trabalho desenvolvido por Alves *et al.* (2002), foi identificado 15% de ovos de *Strongyloides sp.* e 6,7% de ovos de *Ancylostoma sp.* Grillo (2000) aponta que *Strongyloides sp.* e *Ancylostoma sp.* são de grande importância para saúde pública, uma vez que o parasitismo provocado por uma dessas espécies desencadeia uma diversidade de manifestações clínicas. Poucos estudos aplicados relatam a presença parasitológica de *Schistosoma mansoni*, e quando presente sua incidência é baixa. Durante uma análise realizada no Município de Caratinga- MG apenas em duas lâminas de uma mesma amostra de alface foram encontrados dois ovos de *Schistosoma mansoni*, num total de 60 amostras (OLIVEIRA *et al.* 2005). Dados de outro estudo aplicado no município de Ipatinga-MG mostraram que 2,3% da alface examinada estavam expostas a contaminação por ovos de *Schistosoma sp.* (FARIA *et al.*, 2008).

No decorrer do estudo poucos autores encontraram qualquer espécie de protozoários na forma patogênica, este dado está presente nos trabalhos desenvolvidos por Vollkopf *et al.* (2006) e Schweigert *et al.* (2008).

Em controvérsia, alguns estudos encontraram significativa incidência de protozoários em alfaces de (*Lactuca sativa*). Viol *et al.* (2007) evidenciou 90% de *Entamoeba sp.*, 9% de *Endolimax sp.* e 1% de *Giardia sp.* Albuquerque *et al.* (2007) revelou que das 40 amostras pesquisadas, 37 se mostravam contaminadas por *Entamoeba sp.*, 21 por *Endolimax sp.* e 1 por *Giardia sp.*

Tabela 01: Relação das espécies e formas parasitárias encontradas em alfaces (*Lactuca sativa*) durante estudos aplicados no Brasil

AUTORES	LOCAL DA PESQUISA	ACHADOS PARASITÁRIOS	QUANTIDADE ENCONTRADA DE PARASITOS (%)
ROCHA et. al (2008)	SUPERMERCADOS / RECIFE-PE	<i>Strongyloides sp.</i> (Larvas)	88,8
ROCHA et. al (2008)	FEIRA LIVRE / RECIFE-PE	<i>Strongyloides sp.</i> (Larvas)	100
VIOL et. al (2007)	APUCARANA-PR	<i>Ancylostoma sp.</i>	30
ALVES et. al (2002)	-----	<i>Strongyloides sp.</i> (Ovos)	15
ALVES et. al (2002)	-----	<i>Ancylostoma sp.</i> (Ovos)	6,7
OLIVEIRA et. al (2005)	CARATINGA-MG	<i>Schistosoma mansoni</i> (Ovos)	3,33
VIOL et. al (2007)	-----	<i>Entamoeba sp.</i>	90
VIOL et. al (2007)	-----	<i>Endolimax sp.</i>	9
VIOL et. al (2007)	-----	<i>Giardia sp.</i>	1
FARIA et. Al (2008)	IPATINGA-MG	<i>Schistosoma sp.</i> (Ovos)	2,3
ALBUQUERQUE et. Al (2007)	-----	<i>Entamoeba sp.</i>	92,5
ALBUQUERQUE et. Al (2007)	-----	<i>Endolimax sp.</i>	52,5
ALBUQUERQUE et. Al (2007)	-----	<i>Giardia sp.</i>	2,5
OLIVEIRA et. al (2012)	-----	não foi encontrado qualquer espécie de protozoários na forma patogênica	
VOLLKOPF et. Al (2006)	-----	não foi encontrado qualquer espécie de protozoários na forma patogênica	
SCHWEIGERT et al. (2008)	-----	não foi encontrado qualquer espécie de protozoários na forma patogênica	

Dados da pesquisa

Segundo dados da Resolução nº 12, de 1978, elaborada pela Comissão Nacional de Normas e Padrões para Alimentos – CNNPA da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) as características microscópicas das hortaliças devem se encontrar isentas de sujidades, parasitos e larvas. Em contrapeso, este trabalho entra em desacordo com a Resolução acima por revelar significativa contaminação das alfaces (*Lactuca sativa*) pesquisadas, se classificando então com uma qualidade imprópria para o consumo.

4 Considerações finais

No Brasil, frequentes estudos vêm constatando um grau considerável de contaminação por coliformes fecais em verduras e hortaliças, sendo a água utilizada para irrigação e o solo, as principais fontes de contaminação.

Diante dessa situação, é justificável a elevada incidência de casos parasitários em pacientes cujo consumo da alface (*Lactuca sativa*) é freqüente, por se tratar de uma hortaliça amplamente consumida e de baixo custo financeiro.

O presente trabalho revela a baixa qualidade higiênico-sanitária nas vias de cultivo ou até mesmo durante a comercialização dessas hortaliças, seja no transporte, armazenamento ou na manipulação delas, onde se considera que em algum momento de sua produção, essas foram expostas às vias de contaminação, apresentando formas parasitárias de origem humana e/ou animal com considerável contaminação por coliformes fecais.

Conclui-se que as amostras de alface estudadas apresentaram baixo perfil higiênico, ou seja, estão fora dos padrões estabelecidos pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Essa é uma situação preocupante para a área da saúde, já que uma das hortaliças mais consumidas pela população é vista como um importante veículo de transmissão para o parasitismo.

Cabe aos órgãos competentes, a aplicação de medidas de fiscalização e acompanhamento no processo de produção das alfaces, visando à melhoria da qualidade higiênica dessas hortaliças.

Faz-se necessário, a realização de novos estudos pela comunidade científica a fim de alertar a população sobre a problemática levantada, bem como, a exposição deste trabalho para a divulgação dos resultados obtidos na pesquisa, mobilizando os consumidores quanto a adoção de medidas profiláticas, como orientação e instruções sobre a higienização correta das alfaces antes do consumo, atividades educativas sobre o seu manuseio, e acima de tudo a conscientização por parte de todos os envolvidos.

Referências

ALBUQUERQUE, Angélica. et al. Resultados iniciais da avaliação da incidência dos protozoários *entamoeba* sp., *endolimax* sp. e *giardia* sp. em alfaces comercializadas na cidade de Apucarana, PR. **Anais do XVI EAIC**, 26 a 29 de Setembro de 2007.

ALVES, E. G. L. et al. Parasitos intestinais em hortaliças comercializadas em Lavras, Minas Gerais. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical** 36(5): 621-623, set-out, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v36n5/a14v36n5.pdf>>. Acesso em: 05 Dez. 2020.

ARBOS, Kettelin Aparecida. et al. Segurança alimentar de hortaliças orgânicas: aspectos sanitários e nutricionais. **Ciênc. Tecnol. Aliment.**, Campinas, 30(Supl.1): 215-220, maio 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cta/v30s1/33.pdf>>. Acesso em: 08 Dez. 2020.

CANTOS, Geny Aparecida. et al. Estruturas Parasitárias Encontradas em Comercializadas em Florianópolis, Santa Catarina. **NewsLab**, 66,2004. Disponível em: <<http://www.newslab.com.br/Edanteriores/66/ESTRUTURAS>>. Acesso em: 20 Dez. 2020.

FARIA, M. G., et al. Frequência de enteroparasitos em amostras de alfaces (*Lactuca sativa*) comercializadas em feiras livres na cidade de Ipatinga, Minas Gerais. **Revista Digital de Nutrição** – Ipatinga: Unileste-MG, V. 2 – N. 2 – Fev./Jul. 2020.

FALAVIGNA, D. L. M., et al. Prevalência de enteroparasitas em horticultores e hortaliças da Feira do Produtor de Maringá, Paraná. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, v.32(4): 405-411 jul-ago, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v32n4/0821.pdf>>. Acesso em: 14 Jan. 2020.

FALAVIGNA, Lucia Morais. et al. Qualidade de hortaliças comercializadas no noroeste do Paraná, Brasil. **Parasitol Latinoam**, 60: 144 - 149, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071777122005000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 Fev. 2020.

FREITAS, A. A. et al.. Avaliação parasitológica de alfaces (*Lactuca sativa*) comercializadas em feiras livres e supermercados do município de Campo Mourão, Estado do Paraná. **Acta Scientiarum. Biological Sciences**. Maringá, v. 26, n. 4, p. 381-384, 2004. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.rc=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=431470&indexSearch=ID>>. Acesso em: 05 Dez. 2020.

GUIMARÃES, A. M. et. al. Frequência de enteroparasitas em amostras de alface (*Lactuca sativa*) comercializadas em Lavras, Minas Gerais. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**. V. 36: p. 621-623, set-out, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v36n5/a14v36n5.pdf>>. Acesso em: 05 Dez. 2020

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: ATLAS, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MATTOS, Mauro Gomes de. **Metodologia da pesquisa em educação física**: construindo sua monografia, artigos e projetos. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MENDONÇA, Gismália Marcelino. **Manual de normalização para apresentação de trabalhos acadêmicos**. Salvador: Unifacs, 2009.

MONTANHER, Camila Canassa. et al. Avaliação parasitológica em alfaces (*Lactuca sativa*) comercializadas em restaurantes self-service por quilo, da cidade de Curitiba, Paraná, Brasil. **Estud. Biol.**, 29(66):63-71 jan/mar; 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Biologia/Artigos/parasitas_alface.pdf>. Acesso em: 15 Dez. 2020.

NERES, A. C. et al. Enteroparasitos em amostras de alface (*Lactuca sativa* var. *crispa*), no

município de Anápolis, Goiás, Brasil. **Biosci. J.**, Uberlândia, v. 27, n. 2, p. 336-341, Mar./Apr. 2011. Disponível em: <http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/60320_6945.PDF>. Acesso em: 08 Dez. 2015.

NEVES, David Pereira. **Parasitologia humana**. 11ªed. São Paulo: Atheneu, 2005.

NOGUEIRA, M.; SCHOCKEN-ITURRINO, R. P.; AMARAL, L. A.; NASCIMENTO, A. A. Avaliação da qualidade higiênico-sanitária de hortaliças e da água utilizada em hortas da cidade de Jaboticabal, SP. **Higiene Alimentar**, Itapetininga, v. 19, n. 137, p. 108-114, 2005.

OLIVEIRA, Danúbio Miranda. et al. Índice de contaminação por parasitas intestinais em alfaces (*Lactuca sativa*) comercializados na cidade de Guanambi-Ba. 2012

OSAKI, Silvia Cristina. et al. Enteroparasitas em alfaces (*Lactuca sativa*) comercializadas na cidade de Guarapuava (PR). **Ambiência - Revista do Setor de Ciências Agrárias e Ambientais**, V. 6 N. 1 Jan./Abr. 2010. Disponível em: <<http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/977-4014-1-pb.pdf>>. Acesso em: 06 Dez. 2020.

PARTELI, Dulciane Peruzzo; GONÇALVES, Samira Alcure. **Pesquisa de parasitas intestinais em folhas de alfaces (*Lactuca sativa*) comercializadas no Município de Vitória-ES**. Vitória: 2005. Disponível em: <http://www.deomarbittencourt.com.br/files/tcc_contaminacao.pdf>. Acesso em: 07 Dez. 2020.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**. 3 ed. São Paulo: Respel, 2008.

QUADROS, Rosiléia Marinho de. et al. Parasitos em alfaces (*Lactuca sativa*) de mercados e feiras livres de Lages - Santa Catarina. **Revista Ciência & Saúde**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 78-84, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faenfi/article/viewFile/4368/3653>>. Acesso em: 15 Dez. 2020.

REY, L. **Parasitologia Médica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 148-149,199 e 204, 80-81, 2002.

ROCHA, Abraham. et al. *Strongyloides spp* e outros parasitos encontrados em alfaces (*Lactuca sativa*) comercializados na cidade do Recife, PE. **Revista de Patologia Tropical**, v. 37 (2): 151-160. maio-jun. 2008. Disponível em:< <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=496540&indexSearch=ID>>. Acesso em: 06 dez. 2020.

RODRIGUES, P. S. S. et al. Contaminação microbiológica e parasitológica em alfaces (*Lactuca sativa*) de restaurantes self-service, de Niterói, RJ. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, 36(4): 535-537, jul-ago, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v36n4/16737.pdf>>. Acesso em: 06 Dez. 2020.

SCHWEIGERT, Augusto. et al. Estudo da ocorrência de enteroparasitas em variedades de alfaces (*Lactuca sativa*) comercializados na feira do produtor de Campo Mourão-PR e padronização de técnica para procura de ovos. **Campo Dig., Campo Mourão**, v.1, n.2, p.86-89, jan/out. 2008. Disponível em: <<http://revista.grupointegrado.br/revista/index.php/campodigital/article/view/339/158>>. Acesso em: 08 Dez. 2020.

SILVA, Celiane Gomes Maia da; ANDRADE, Samara Alvachian cardoso,; STAMFORD, Tânia Lúcia Montenegro. Ocorrência de *Cryptosporidium spp.* e outros parasitas em hortaliças consumidas *in natura*, no Recife. **Ciência e Saúde Coletiva**, 10(sup): 63-69, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232005000500009&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 Dez. 2020.

SILVA, José M.; SILVEIRA, Emerson S. da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SILVA, Silvia R. Pavan da. et al. Microbiological Quality of Minimally Processed Vegetables Sold in Porto Alegre, Brazil. **Brazilian Journal of Microbiology**, 38:594-598, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bjm/v38n4/a03v38n4.pdf>>. Acesso em: 05 Dez. 2020.

SOARES Bolivar; CANTOS, Geny Aparecida. Detecção de estruturas parasitárias em hortaliças comercializadas na cidade de Florianópolis, SC, Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas**, vol. 42, n. 3, jul./set., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcf/v42n3/a15v42n3.pdf>>. Acesso em: 06 Dez. 2020.

VIOL, Bárbara M. et al. Incidência de protozoários e helmintos em alfaces comercializadas na cidade de Apucarana, PR. **V EPCC**. Disponível em:< http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2007/anais/barbara_milena_viol2.pdf>. Acesso em:08 Dez. 2020

VOLLKOPE, P.C.P.; LOPES, F.M.R.; NAVARRO, I.T. Ocorrência de enteroparasitos em amostras de alface (*Lactuca sativa*) comercializadas em Porto Murtinho - MS. **Arq. ciên. vet. zool. UNIPAR, Umuarama**, v. 9, n. 1, p.37-40, 2006. Disponível em:< <http://revistas.unipar.br/veterinaria/article/view/37/19>>. Acesso em: 08 Dez. 2020.

REDEMOCRATIZAR PARA AVANÇAR: MARCO PÓS- CONSTITUIÇÃO DE 1988

*REDEMOCRATIZE TO MOVE FORWARD: MARCO POST-CONSTITUTION
OF 1988*

Sonia Maria Zanezi Peres

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Mato Grosso, MT, Brasil E-mail soniazanezi@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0150-3307>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i1.26>

Recebido em: 28.09.2020

Aceito em: 30.10.2020

Resumo: Este texto aponta para a discussão do processo de redemocratização brasileira após a Constituição de 1988. Foi realizada pesquisa bibliográfica referente ao tema, cujo objetivo é verificar como ocorreu esse processo. Abordamos ainda as questões relacionadas ao neoliberalismo que através de instituições como o Banco Mundial, financiam economias em desenvolvimento como no caso brasileiro e em troca estabelece mecanismos de controle e cumprimento de metas, principalmente educacionais e financeiras.

Palavras-chave: Constituição de 1988. Neoliberalismo. Redemocratização.

Abstract: *This text points to the discussion of the Brazilian re-democratization process after the 1988 Constitution. Bibliographic research was carried out on the subject, whose objective is to verify how this process occurred. We also address issues related to neoliberalism that, through institutions like the World Bank, finance developing economies as in the Brazilian case and in exchange establish mechanisms for controlling and achieving goals, especially educational and financial.*

Keywords: *1988 Constitution. Neoliberalism. Redemocratization.*

1 Introdução

Este texto busca discutir o processo de redemocratização brasileira através das questões relacionadas a educação e de lutas que a sociedade teve para garantir a democracia em nosso país.

Diante das inúmeras questões relacionadas ao período pós constituição de 1988, percebemos que os avanços de setores neoliberais estiveram e ainda continuam em busca de se apropriar de vários serviços públicos e buscam através de mecanismos institucionais sua implementação.

Acreditamos que essa discussão deve sempre estar em pauta, visto que temos governos



que sempre querem regredir no processo de democratização, por isso é fundamental sempre participarmos das discussões em nossas associações, sindicatos e movimentos organizados em nossa comunidade.

2 A educação brasileira no período de redemocratização

Com o fim da ditadura militar vários foram os movimentos que buscavam a redemocratização no país com relação não só às questões educacionais, mas também as sócio-político-econômicas. Os novos ventos de redemocratização, bem como a conjuntura mundial a nível econômico e educacional, embalsamaram as novas reformas a serem realizadas no Brasil. Infelizmente, ainda contaminadas com alguns resquícios dos modelos anteriores, influenciadas por exigências estrangeiras, que por vários momentos continuavam a privilegiar as elites. Segundo Ricci (2003, p. 92),

A década de 80 do século passado marcou uma vaga de reformas educacionais em todo o mundo. Inicialmente, em virtude da pujança econômica dos países do leste asiático e de significativo investimento na educação de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais.

A implementação de novos projetos educacionais, muitos estariam associados a organismos internacionais que percebiam no Brasil um mercado rentável, onde a mercantilização do ensino poderia ser explorada e os grandes grupos poderiam tirar proveito do cenário favorável, principalmente no campo educacional, como afirma Guimarães (2015, p. 101):

O que se viu foi a implementação de modelos voltados às exigências de organismos internacionais que investiam recursos financeiros, principalmente nas economias emergentes, e em troca exigia resultados baseados em formatos fixados por eles.

A partir da década de 1980, aconteceram inúmeras mudanças na conduta das políticas sociais brasileiras, pois era um momento de reorganização e fortalecimento da sociedade, e perpassava pelas escolhas políticas. Neste momento, houve um avanço do liberalismo econômico que buscava aliar a qualidade da educação a formação do trabalhador para atender as necessidades do mercado global que estava em andamento.

Na década de 1980 os estados brasileiros, segundo Akkari (2011), passaram a ter autonomia para implementar políticas públicas educacionais e os movimentos sociais buscavam implementar algumas discussões que haviam sido interrompidas durante o regime militar. No entanto, para esse autor, a modernização educativa mantinha a educação como base de preparação do cidadão para as necessidades do mercado globalizado.

Para Akkari (2011), o nosso país não tinha recursos para investimentos, levando seus governantes a recorrerem a financiamentos externos, por meio de organizações internacionais como o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) e agências especializadas em educação.

Esses auxílios financeiros internacionais visam a dependência e sujeição econômicas dos países principalmente, de países em desenvolvimento como o Brasil. Instituições como o FMI

tem uma visão muito instrumental da educação, que a concebe como um instrumento que conduz os indivíduos à inserção na economia de mercado. Akkari (2011, p. 32) aponta três prioridades do Banco Mundial:

- a) dedicar metade dos gastos públicos com a Educação Básica; b) aumentar a participação do setor privado no âmbito educacional (em especial no Ensino Médio e Superior), o que permitiria, segundo o Banco Mundial, reduzir a pressão sobre as finanças públicas mobilizando algumas famílias para se encarregarem dos gastos escolares; c) descentralizar a gestão da Educação, dar prioridade à aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser mobilizados no setor produtivo e reformar os currículos escolares.

O aprofundamento desses acordos internacionais, já firmados na década de 1980, vai se consolidar no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Na mesma perspectiva que Akkari (2011), Guimarães (2015, p. 101) afirma ainda que as forças econômicas exteriores continuaram influenciando a política educacional por muitos anos, inclusive cita o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), uma vez que o acesso ao ensino básico e superior foi ampliado significativamente no setor público e privado.

No caso Brasil, os organismos de forças exteriores influenciaram as reformas educacionais na pós-ditadura. A redemocratização do ensino brasileiro mesmo ferindo os princípios da então aprovada Constituição Federal de 1988, elaborada de forma participativa, sob o agrupamento dos diversos grupos sociais, organismos como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento se infiltraram no sistema educacional brasileiro mesmo depois de governo populista de Luiz Inácio Lula da Silva.

Para Ricci (2003, p. 93), “o governo federal reorganizou os objetivos curriculares a partir da necessidade econômica de expandir a oferta de mão de obra para a indústria de bens de consumo durável, em franco desenvolvimento”, que segundo o autor se baseava no crescimento econômico e qualificação profissional.

No regime militar, como já citado anteriormente o país sofreu graves consequências. Mas, a sociedade não ficou estagnada e buscou se organizar diante dos imperativos impostos pela ditadura militar, criando entidades e organizações em sua defesa, exigindo a redemocratização do país com a promulgação de uma nova Constituição, que proporcionasse não só o bem estar social de toda população brasileira, mas também a garantia de direitos de todos.

Neste cenário político e econômico ressurgem os debates sobre a democratização do ensino público, eles não surgem espontaneamente, foi uma construção histórica, com a participação de homens e mulheres lutam por seus direitos que foram impugnados e as contradições que se manifestavam diante da então conjuntura política e econômica. Segundo Fortuna (1999, p. 161),

O estado não é só um local de organização do poder pelos grupos dominantes da classe capitalista para manipular e reprimir as classes subalternas, mas também o lugar do conflito organizado pelos movimentos sociais de massa para influenciar os planos de ação do Estado, para ganhar o controle dos aparelhos do Estado e dos aparelhos políticos fora do Estado.

Em decorrência da abertura política no País, tendo em visto as mudanças nas relações sociais e políticas no interior da escola pública, os segmentos da comunidade escolar (estudantes, professores, funcionários e pais/mães ou responsáveis), passaram a repensar o papel de formação

da escola, buscando meios para a efetivação da democratização tanto do acesso quanto das decisões no espaço da escola.

Segundo Paro (2016), a escola seria o local privilegiado da diversidade de opiniões e pensamentos e, assim sendo, não seria coerente que a gestão ocorresse de modo a valorizar apenas uma concepção de mundo. Dessa maneira, colocava-se a necessidade de se criar meios para que outras vozes pudessem participar da execução e das decisões a serem desenvolvidas no espaço escolar, surgindo, destarte, a demanda por uma gestão escolar compartilhada. Paro (2016, p. 15) ainda afirma:

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola.

Essas demandas por mudanças, quanto ao papel transformador da escola, contribuíram para o fortalecimento do processo de democratização da gestão escolar no Brasil. Alguns autores afirmam que um dos fatores que veio a fortalecer a gestão democrática, durante os anos 1990, foi a disseminação das ideias de cunho neoliberal, com ênfase na redução e das atribuições do poder público.

O neoliberalismo para a educação segundo Marrach (1996, p. 46-48), a educação deixa de ser parte do campo social e passa a integrar o mercado financeiro, cujos três objetivos relacionados a retórica neoliberal atribui algumas estratégias através da educação, dentre elas:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Diante desse viés neoliberal, Antunes (2001) aponta que a gestão democrática pode ser considerada muito eficaz na fuga do controle majoritário da escola pelo Estado, que, por sua vez, seriam os próprios usuários, oriundos da sociedade civil, que estabeleceriam os critérios da administração da escola, e não mais através do sistema de ensino, que ficaria somente a produzir instrumentos normativos para o seu funcionamento, porém não abandonando sua função provedora e mantenedora das políticas públicas que atendam a sociedade.

Para Guimarães (2015, p. 103),

A política defendida pela CF/88, ampla e generalizada, encontraria as deficiências da aplicabilidade na divergência com modelos neoliberais de educação infiltrados no país, no processo de redemocratização, com o suporte das agências financeiras internacionais como o BIRD (Banco Mundial), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), FMI (Fundo Monetário Internacional), e as organizações

para o desenvolvimento da educação da ONU (Organização das Nações Unidas - UNESCO e UNICEF).

Guimarães (2015, p. 103) afirma que, “Ao longo da história democrática efetiva de nosso país essas instituições mantiveram posição de destaque no desenvolvimento de ações para a educação, gerenciando, deliberando e avaliando o sistema educacional brasileiro”.

O processo de discussão sobre os avanços no sistema educacional durante o período de redemocratização (após 1988) são inúmeros, desde a abertura econômica iniciada ainda no período militar, que surtiu efeitos liberais, pois com o distanciamento do Estado nas suas atribuições, proporcionou a descentralização do ensino público e posterior democratização dos espaços educacionais. Segundo Guimarães (2015, p. 104), “as reformas educacionais que se seguiam estariam emaranhadas de concepções liberais propostas pelo Banco Mundial”, que em alguns momentos serviram de motivos para não aplicar os recursos financeiros para o próprio financiamento educacional.

O projeto neoliberal propunha uma abertura das fronteiras nacionais e, pela educação disseminar essa concepção em países periféricos como o Brasil, que apesar de estar em desenvolvimento ainda precisa melhorar seu sistema de ensino e as políticas públicas educacionais.

Os desafios e os interesses financeiros são enormes, pois os acontecimentos do período de redemocratização já eram mencionados em anos anteriores como aponta Bueno (2004, p. 447).

O Banco Mundial não tem digamos, uma personalidade acadêmica. Ele representa um conjunto de forças e idéias oriundas dos países centrais que têm como principal escopo, a defesa de seus interesses. Nesse sentido faz a intermediação de tendências e receitas embutidas, em última instância, em projetos de financiamento. Nesse quadro a pressão para que se adote um determinado modelo de gestão vem imbricado num pacote completo de reformas sugeridas, dentre as quais as reformas educacionais.

Várias instituições como o Banco Mundial, busca alinhar suas perspectivas aos países em desenvolvimento, oferecendo aportes financeiros, e em contrapartida buscam alinhar mecanismos de abertura e aprovação de leis que justifiquem sua proposta de formação da sociedade.

3 Constituição de 1988: desafios

O desafio de atender os anseios da sociedade continua nos anos seguintes, após a aprovação da Constituição de 1988, e prossegue até os dias atuais, pois se ainda não conseguimos ter uma democracia que realmente seja representativa, pelo menos podemos nos expressar, cada um à sua maneira, pois os direitos individuais e coletivos são garantidos na CF/88, e vão proporcionar uma abertura das discussões e debates democráticos que proporcionem um aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro.

A Constituição Federal de 1988, considerada uma Constituição Cidadão, tornou-se um marco na instituição dos direitos do povo brasileiro, por garantir, não somente liberdades civis, mas também os deveres do Estado. Nesse sentido, foi enfático o pronunciamento do então deputado federal Ulysses Guimarães na data de 05 de outubro de 1988: *“A Constituição pretende ser a voz, a letra, a vontade política da sociedade rumo à mudança. Que a promulgação seja nosso grito: Muda para vencer! Muda, Brasil!”*

No entanto, as mudanças não foram como se esperavam. Na gestão do então presidente

Fernando Collor de Mello, eleito em 1989, baseada no projeto neoliberal, houve um desaceleramento das mudanças sociais. Conforme Arelaro (2000, p. 96):

A década de 1990 inicia-se com dois movimentos aparentemente contraditórios e fortes: de um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil, presente especialmente nas propostas dos governos municipais progressistas, eleitos em 1989; de outro, a assunção de Fernando Collor de Mello, na Presidência da República, com um discurso demagógico de defensor dos “descamisados” (os pobres) contra os “marajás” (os ricos) e um projeto de caráter neoliberal, traduzindo o “sentimento nacional” de urgência de reformas do Estado para colocar o país na era da modernidade.

Para Sallum Jr. (2003, p. 42), o Presidente Collor de Melo era um “político identificado com o neoliberalismo e pouco simpático aos experimentos participativos da democracia” e buscava demarcar a separação entre “dois momentos da transição política brasileira, quais sejam, o período em que predominou a democratização política e o que teve como seu impulso básico a liberalização econômica”. O autor ainda afirma que as inúmeras emendas à nossa Constituição levaram a descaracterização de muitos direitos propostos e adquiridos através de muita luta popular.

Mesmo diante dos enormes desafios, segundo Coutinho (2002), a proposta do projeto neoliberal foi postergada em virtude da movimentação civil que fez com que Collor de Mello viesse renunciar ao mandato de Presidente da República. No entanto, cabe destacar que a economia brasileira nesse período estava em forte crise e os movimentos sociais se posicionavam para assegurar seus direitos adquiridos através de muitas lutas.

Não obstante às interferências internacionais, houveram grandes avanços como os descritos na CF/88, advindo do crescimento da participação popular e dos trabalhadores, despertava para um país mais igualitário e democrático, diferente dos anos anteriores da ditadura.

4 Considerações finais

A busca pela democracia, com a garantia da população deve ser uma luta constante para todos nós brasileiros/as, principalmente através dos movimentos sociais e da sociedade civil, só assim poderemos garantir a participação de todos/as.

O neoliberalismo após a Constituição de 1988, em nosso país, está presente até os dias atuais, inclusive em boa parcela dos representantes eleitos pela população, por isso é fundamental que nós estejamos cientes que a nossa participação deve ser além do voto, devemos estar engajados em proporcionar o melhor a toda sociedade.

Por fim, espero que este texto possa subsidiar pesquisas relacionadas ao tema, visto a amplitude das discussões políticas, sociais e culturais que aconteceram após a nossa Constituição de 1988.

Referências

ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores

Associados, 2000.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal In DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs) **Políticas Públicas e Educação Básica**, 2001, Ed. Xama, São Paulo/SP, p. 13-28.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e desafios**. Petrópolis-Rio de Janeiro, Brasil: Vozes. 2011.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **O Banco Mundial e Modelos de Gestão Educativa para a América Latina**. São Paulo: UEP, 2004.

COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O. SEMERARO, G. (orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. **A educação no brasil após a redemocratização (1985-2002)**. Revista Fundamentos, v. 2, n. 1, 2015.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação**. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**: 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. In: **Revista Ibero americana**, número 31, abril de 2003, páginas 91 a 120.

SALLUM JR., B. Metamorfoses do Estado Brasileiro no final do Século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, nº 52, p. 35-53, 2003.

O PAPEL DA MÍDIA-EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

THE ROLE OF MEDIA EDUCATION IN AN ELEMENTARY SCHOOL

Alexandre Passos Bitencourt

Universidade Federal de São Paulo, SP, Brasil E-mail: alexandreletras@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i1.15>

Recebido em: 17.09.2020

Aceito em: 26.10.2020

Resumo: Este texto tem como objetivo descrever como uma escola de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Ensino da cidade de São Paulo implementou em seu currículo a área de mídia-educação para as turmas do 6º ao 9º ano. Como ela se encontra organizada estruturalmente, e qual o seu papel na promoção de ensino-aprendizagem dos estudantes. Também faz parte da análise deste texto, descrever-se o olhar de estagiárias do curso de Letras da USP, que escolheram a área de mídia-educação para fazerem o estágio e acompanharam os professores da área no segundo semestre de 2020, através das plataformas que a escola adotou como ensino remoto, devido a pandemia causada pela Covid-19. Adotou-se, para tal, princípios da mídia-educação, presentes em Beloni (2009), Bévort e Belloni (2009) e Buckingham (2010; 2012; 2019). Os resultados apontam que a opção da escola de incluir em seu currículo a área de mídia-educação foi relevante, visto que ela dialoga com as tecnologias e mídias digitais utilizadas pelos estudantes, pode, inclusive, ser uma ponte na discussão do papel da escola hoje.

Palavras-chave: Mídia-educação. Ensino. Tecnologias; Currículo.

Abstract: *This paper aims to describe how an elementary school from the Secretaria Municipal de Ensino of the city of São Paulo implemented in its curriculum the area of media education for classes from 6th to 9th grade. How it is structurally organized, and what is its role in promoting the teaching learning of the students. It is also part of the analysis of this text, to describe the view of interns from the Letras course at USP, who chosed the media education area to do their internship and accompanied the teachers of the area in the second semester of 2020, through the platforms that the school adopted as remote teaching, due to the pandemic caused by Covid-19. To this end, was adopted principles of media education, present in Beloni (2009), Bévort and Belloni (2009) and Buckingham (2010; 2012; 2019). The results point out that the choice of the school to include in its curriculum the area of media education was relevant, since it dialogues with the technologies and digital media used by students, it can even be a bridge in the discussion of the role of the school today.*

Keywords: *Midia education. Teaching. Technologies. Curriculum.*

1 Introdução

Estudos apresentados por Belloni (2009), Bévort e Belloni (2009) e Buckingham (2010; 2012; 2019), entre outros, discutidos neste texto, tem sinalizado o papel relevante da mídia-educação no currículo escolar, para tanto, não há em nível nacional um componente curricular específico com abordagem de mídia-educação para o Ensino Fundamental. Embora



a BNCC traga à discussão a relevância da cultura digital, parece que ainda assim é pouco significativa em questões práticas no interior das escolas, uma vez que tanto o investimento em dispositivos tecnológicos quanto na formação docente parece insuficientes, para a promoção da cultura digital no contexto de escolas de Educação Básica, principalmente, das públicas que enfrentam uma série de precariedade que vão desde a falta de recursos à super lotação de estudantes por salas de aula.

Em 2018 a EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida¹ incluiu mídia-educação em seu currículo como área de conhecimento. Para Belloni (2009), mídia-educação é tão necessária hoje para a cidadania quanto foi a alfabetização para o séc. XIX, ou seja, a abordagem de mídia-educação na escola pode contribuir para criar uma cultura de leitura e escrita crítica aos estudantes, em relação ao que é produzido e disseminado nas mais diversas mídias digitais que, de certa forma, fazem parte da cultura deles no ensino fundamental. Em linhas gerais, significa que quanto mais cedo se apresenta e discute com os estudantes os conteúdos que circulam nas redes sociais que, majoritariamente, são parte do seu cotidiano, mais chance teremos de se construir e consolidar uma cultura de consciência entre eles, no que diz respeito ao uso e compartilhamento do que acessam diariamente dentro e fora da escola.

Segundo Tori (2017), o desafio para a educação é cada vez maior, ou seja, não basta mais que o sujeito seja alfabetizado em leitura e escrita, visto que o conceito de alfabetização foi ampliado e a distância entre “alfabetizados e analfabetos, incluídos e excluídos, **pode**² ficar assustadoramente **intransponível**” (TORI, 2017, p. 49). Para Rojo e Moura (2019) tanto as tecnologias quanto as mídias têm apresentado constantes mudanças, no que diz respeito à recepção e produção das linguagens e discursos. Estar atento a esse novo paradigma que se coloca como promotor de novas culturas é importante para o ensino-aprendizagem dos estudantes deste século.

Charaudeau (2019) sinaliza que a informação e a comunicação são noções de fenômenos sociais e, as mídias, por sua vez, são suportes organizacionais que se apossam delas para integrá-las nas lógicas: econômica, tecnológica e simbólica. E nesse sentido tornam-se objeto de atenções do mundo político, das ciências e tecnologias, do próprio mundo midiático e do educativo “que se pergunta sobre o lugar que as mídias devem ocupar nas instituições escolares e de formação profissional, de modo a formar um cidadão consciente e crítico com relação às mensagens que os rodeiam” (CHARAUDEAU, 2019, p. 16). A inclusão das mídias no contexto educacional se torna, hoje, portanto, necessário e oportuno para a promoção do debate sobre o papel que elas têm na formação de sujeitos conscientes e críticos sobre sua própria existência dentro do espaço social em que se encontram inseridos.

Portanto, apresentar-se-á neste texto uma breve discussão e descrição dos seguintes tópicos: *mídia-educação no projeto duarte*, em que discorreremos brevemente sobre o projeto pedagógico de uma escola na cidade de São Paulo que incluiu mídia-educação como área de conhecimento para atender todos os estudantes do ensino fundamental II. Em, *abordagem metodológica e o olhar das estagiárias sobre mídia-educação*, serão descritas e discutidas quatro questões de um formulário do *Google Docs*. respondido por estagiárias do curso de Letras da

1 Em virtude de os PPPs da escola encontrarem-se disponíveis em: www.revistaduarte.com.br. Optou-se por utilizar neste texto o nome da escola.

2 Ênfase para sinalizar que houve alteração lexical no texto original entre aspas, devido adequação referente à concordância verbal.

USP que realizaram o estágio na escola na área de mídia-educação. Na sequência, por fim, serão tecidas as considerações finais.

2 Mídia-educação no Projeto Duarte

Mídia-educação no Projeto Duarte³ se deve em virtude da mudança no currículo da escola realizada em 2017, em que os membros da comunidade escolar decidiram romper com o currículo convencional e conservador, passaram então a organizar seu currículo por projetos de trabalho, a partir de áreas de conhecimento, quais sejam: Linguagens, português e inglês; Humanas, história e geografia; Exatas, matemática e ciências e Integradora, educação física e arte. Em 2018 mídia-educação passa a compor uma área de conhecimento na escola, devido a reorganização do ensino fundamental de nove anos (PPP, 2018⁴). A opção da escolha dessa área converge com a escuta realizada pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo com 43.655 estudantes. Na pergunta: *fica mais fácil aprender*, 57,5% responderam que é quando usam tecnologias, jogos, música e outros recursos; Quando perguntados: *para aprender melhor, seria bom que a escola tivesse*, 65,2% responderam: internet para atividades das aulas e 58,5% que tivesse mais acesso ao laboratório de informática (COPED/SME, 2017).

Uma escuta com uma proporção de estudantes dessa magnitude pode contribuir para se ter uma ideia mais profunda do que pensam os estudantes, no entanto, pode ter um caráter nulo, na construção do currículo da escola, na medida em que não se dê o devido valor para o que apontaram os estudantes. A inclusão de mídia-educação no currículo da escola pode promover espaço para o debate das novas mídias digitais e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e seu papel no cenário educativo.

Na terceira edição da pesquisa realizada pela Fundação Telefônica foi constatado que a forma de acesso dos jovens à internet tem mudado consideravelmente no país nos últimos anos, ou seja, em 2013-2014, 71% dos jovens usavam o celular/smartphone e 62% o computador de mesa, em 2018-2019, 98% dos jovens passaram a utilizar o celular/smartphone, enquanto 36% usavam o computador de mesa (JUVENTUDES & CONECÇÕES 3, 2019, p. 50). De acordo com os dados apresentados fica evidente que a forma como os jovens têm acessado à internet mudou consideravelmente, portanto, a escola deve olhar para esse movimento sem, no entanto, desconsiderá-lo na organização de seu currículo.

A área de mídia-educação no Projeto Duarte tem olhado atentamente para esses dados, para construir os conteúdos dos projetos de trabalho da área, isto é, são dados relevantes que não devem ser ignorados pela escola. Para Bitencourt (2020), mídia-educação no Projeto Duarte é uma área autônoma que tem como objetivo central trabalhar os conteúdos relacionados às mídias digitais, tendo em vista a formação de sujeitos críticos para ler, criar e participar do processo de interação de conteúdos midiáticos, a partir de três frentes que atuam de forma interconectadas, a saber: *com, sobre e através* das mídias (BITENCOURT, 2020).

A Figura 1 apresenta os elementos de aprendizagem de mídia-educação no Projeto Duarte.

3 Sobre o Projeto Duarte, como se encontra organizado remeto o leitor ao texto de Bitencourt (2020). Disponível em: <https://c0e13a64-7607-45ad-a19d-4c79c9d0bd5c.filesusr.com/ugd/13f659_5e238f2ac5c246c080067e6084061cf9.pdf>, e/ou aos PPPs (2017-2020) da escola. Disponíveis em: <www.revistaduarte.com.br>. Acesso em: 19 de novembro de 2020.

4 Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1bqkNCJFTPjK2hWiXt-sMPuMUHhtZCgwF/view>>. Acesso em: 19 de novembro de 2020.

Figura 1: Elementos de aprendizagem de mídia-educação



Fonte: Adaptada de Bitencourt (2020)

Os elementos de aprendizagem de mídia-educação da Figura 1 funcionam interconectados na promoção de sentido à aprendizagem. Ler é uma atividade fundamental no contexto educativo, no entanto, desenvolver nos estudantes o “prazer pela leitura” tem sido há tempos uma tarefa notadamente complexa na escola. Parece que o livro como mídia convencional que a escola tradicionalmente reconhece e apresenta aos estudantes, já não é mais suficiente para garantir e promover fluência em leitura. Olhar atentamente para as mídias digitais que os estudantes gostam e acessam para se comunicar com seus pares e aliá-las ao currículo escolar pode ser uma opção de sentido à leitura na e fora da escola.

Segundo Buckingham (2010), a mídia digital como, Internet, telefonia móvel, jogos de computador e a televisão interativa é hoje indispensável no tempo de lazer de crianças e jovens. Geralmente, quando chegam à escola nem sempre encontram espaço de interação que dialogue com a cultura de participação fora dela. Outro elemento importante em mídia-educação é a criação de uma cultura de participação crítica dos estudantes em ambientes digitais. Principalmente, dada a relevância que a escola tem como *locus* que pode contribuir para que possam refletir sobre os papéis sociais que representam nas redes que participam, pois a primeira relação deles com as tecnologias digitais não ocorre no contexto escolar (BUCKINGHAM, 2010, p. 38).

Por fim, a criação é o elemento de aprendizagem de mídia-educação que, decerto, se encontra associado ao princípio de autoria do Projeto Duarte⁵. Para Buckingham (2012) é provável que ainda hoje uma parte consideravelmente muito pequena de usuários está, de fato, criando conteúdo original, ou seja, “a maior parte está simplesmente ‘consumindo’ conteúdo como sempre fez” (BUCKINGHAM, 2012, p. 46). Promover uma cultura de participação, leitura e criação no contexto escolar que exceda a simples tarefa da reprodução e cópia do estabelecido é o desafio de mídia-educação.

Para Almeida e Silva (2011), o crescente uso das tecnologias digitais, principalmente, os computadores e internet, tem marcado o desenvolvimento de uma cultura do uso das mídias. O trabalho de mídia-educação no contexto do Projeto Duarte, pode contribuir para a criação de uma cultura de uso das mídias digitais na escola, com ambientes mais significativos e conectados com a realidade dos estudantes, pois, como apontado por Almeida e Silva (2011, p. 5):

5 O Projeto Duarte se encontra organizado a partir de cinco princípios, quais sejam: democracia, autonomia, autoria, investigação e corresponsabilidade.

assim, a escola, que se constitui como um espaço de desenvolvimento de práticas sociais se encontra envolvida na rede e é desafiada a conviver com as transformações que as tecnologias e mídias digitais provocam na sociedade e na cultura, e que são trazidas para dentro das escolas pelos alunos, costumeiramente pouco orientados sobre a forma de se relacionar educacionalmente com esses artefatos culturais que permeiam suas práticas cotidianas.

Segundo o que preceituam Dudeney, Hochkly e Pegrum, (2016) a *Web 2.0* apresenta uma série de ferramentas com base na *web* como, *blogs*, *wikis*, revistas digitais, redes sociais etc., voltadas à comunicação, a partir do compartilhamento e da colaboração, que pode levar usuários comuns da internet ao movimento de simples consumidores passivos de conteúdo, a produtores e colaboradores de conhecimentos dentro de uma cultura compartilhada. Ou seja, mídia-educação consiste em um movimento dentro da escola de criação de conteúdos significativos aos estudantes do ensino fundamental, visto que ela é responsável pela junção de dois grandes elementos promotores de conhecimento na construção sócio/histórica da sociedade, quais sejam: a educação e a mídia.

Mídia-educação, portanto, tem como objetivo central ser uma área de conhecimento no Projeto Duarte para o desenvolvimento de um trabalho educativo, crítico e consciente da comunicação em torno das mídias digitais. No diálogo crítico com os estudantes sobre os conteúdos que circulam e compartilham nas redes sociais, no uso e apropriação de novas tecnologias para a criação de conteúdo, na apropriação e compreensão da linguagem multimodal. Pois, “a linguagem não se refere somente aos sistemas de signos internos a uma língua, mas a sistemas de valores que comandam o uso desses signos em circunstâncias de comunicação particulares” (CHARAUDEAU, 2019, p. 33).

3 Abordagem metodológica e o olhar das estagiárias sobre mídia-educação

Neste tópico serão discutidas e descritas quatro questões que foram respondidas por três estagiárias do curso de Letras da USP. Elas realizaram o estágio obrigatório da disciplina de “Metodologia do Ensino de Português II” na escola e escolheram a área de mídia-educação. Devido a pandemia da Covid-19 o estágio foi realizado de forma remota em que as estagiárias puderam acompanhar e participar de reuniões de planejamento junto aos professores da área através de plataformas como, *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp* utilizadas pela escola para poder alcançar os estudantes. Aqui é importante ressaltar que, devido à limitação do uso de dados de internet, fato que, infelizmente, afeta ainda a maior camada de estudantes do ensino básico, o *WhatsApp* foi a mídia mais utilizada, visto que requer poucos dados de internet e, de certa forma, o acesso aos *smartphones* parece ter sido democratizado.

Os dados foram coletados por meio de um formulário do *Google Docs.*, em que as respondentes, de forma voluntária, poderiam responder quatro questões, sendo três dissertativas e uma de múltipla escolha, nesta última teriam que escolher uma opção, levando em conta a sua percepção em relação à área de mídia-educação na escola. Em respeito à privacidade de identidade, os nomes das estagiárias foram preservados, portanto, usar-se-á em substituição aos nomes delas as letras (A, B e C).

A abordagem metodológica utilizada neste estudo é de caráter qualitativo, para a descrição do olhar das estagiárias sobre a área de conhecimento de mídia-educação no Projeto

Duarte. A função da metodologia qualitativa é analisar e interpretar aspectos com profundidade, para tentar descrever a complexidade do comportamento, sobretudo, humano (MARCONI; LAKATOS, 2009), para a descrição da percepção das estagiárias, foram transcritas as perguntas apresentadas no formulário, bem como as respostas dadas por cada uma, seguida de uma breve análise das respostas, como se segue:

Perguntadas sobre: (1) por que você escolheu a área de mídia-educação para fazer seu estágio na escola? Foram dadas as seguintes respostas (Quadro 01):

Quadro 01: Resposta das estagiárias para a questão 1

Estagiária	Resposta
A	A escolha de mídia e educação na verdade foi uma conjunção de dois fatores o interesse de conhecer um projeto novo, que não sabia muito o que esperar, e a disponibilidade de horário.
B	Porque as reuniões da área eram em um horário que eu podia participar.
C	Escolhi a área por questões de disponibilidade de horário.

Fonte: Organizado pelo autor com base nos dados

Ambas as respostas apresentam um ponto de vista em comum, que é a disponibilidade de horário, inclusive, a **A** e a **C** finalizam com o mesmo argumento, a **B**, embora não use o mesmo termo, isso fica subentendido. Preocupação que, geralmente, atormenta qualquer estudante de graduação, principalmente, no final do curso que precisa conciliar os trabalhos das disciplinas às vezes ainda com trabalho remunerado e a obrigação de cumprir o estágio como requisito obrigatório para concluir o curso, qualquer estudante de graduação já passou ou ainda passará por tal situação.

Das três estagiárias a **A** foi quem apresentou argumentos de interesse para conhecer a área de mídia-educação como um projeto novo, mesmo não sabendo do que se tratava. **B** e **C** apresentam o mesmo argumento, ou seja, disponibilidade de horário. Embora **B** tenha buscado disponibilidade de horário que coincidissem com o horário de reuniões da área, que no Projeto Duarte significa um dia em que os professores se reúnem para planejar juntos, os conteúdos que irão trabalhar nos projetos de trabalho com os estudantes. Especificamente, para o período de pandemia, momento em que as estagiárias realizaram o estágio na escola, esse planejamento foi realizado por meio do *Google Meet*, às sextas-feiras a partir das 1h.

Quando se perguntou: (2) a proposta da área de mídia-educação atendeu ou não suas expectativas? Apresentaram as seguintes respostas (Quadro 02):

Quadro 02: Resposta das estagiárias para a questão 2

Estagiária	Resposta
A	Superou, o trabalho dos professores tem sido muito interessante, eles trazem um olhar muito sensível da realidade e vivência dos estudantes, aliando esforços para o nosso estágio ser da melhor forma possível.
B	A proposta da área superou minhas expectativas! Achei muito interessante e extremamente importante e pertinente.
C	Em partes, sim.

Fonte: Organizado pelo autor com base nos dados

No que diz respeito à proposta da área no Projeto Duarte, tanto a estagiária **A** quanto a **B** responderam que superou suas expectativas. Para a **C** a proposta da área atendeu em partes suas expectativas. Para **A** e **B**, mídia-educação tem uma proposta interessante, para **B** é um trabalho importante e pertinente, isso vai de encontro com o que apontou (BELLONI, 2009). Para **A**, os professores da área têm um olhar sensível da realidade, ou seja, reforça a ideia sinalizada por Nóvoa (2001), e que tem sido paulatinamente apropriada no Projeto Duarte, de que a escola é o *locus* de formação contínua dos professores, uma vez que os professores se apropriaram de mídia-educação, mesmo não tendo formação específica, dado que, em sua formação inicial, nem sempre houve abordagem tecnológica (FREIE; LEFFA, 2013).

Quando perguntadas: (3) o que você sugere como atividade que pode ser trabalhada na área de mídia-educação, pois em sua opinião pode contribuir com a aprendizagem dos estudantes? As respostas foram as seguintes (Quadro 03):

Quadro 03: Resposta das estagiárias para a questão 3

Estagiária	Resposta
A	Tudo que foi trabalhado até agora é muito interessante, podcast, reportagens, aliando a tecnologia e outras tantas áreas com um projeto comum de educação, pensar as mídias atualmente teria que ser uma constante, visto que estamos completamente cercados por estas, e aprender usá-las como ferramenta importante para o desenvolvimento.
B	Acho que o ideal seria fazer atividades que despertem o pensamento crítico e científico nos alunos, que façam eles perceberem que nem tudo que eles leem na internet é verdade e os façam buscar fontes confiáveis.
C	Um maior trabalho com a língua portuguesa.

Fonte: Organizado pelo autor com base nos dados

Na questão três as estagiárias são levadas a proporem atividade que pode ser trabalhada em mídia-educação, que julguem importante. **A** sugere que o trabalho desenvolvido na área é importante, bem como a inclusão de mídia na educação tem um papel importante e necessário, já que está em todos os lugares. **B** sugere que seja intensificado o trabalho com atividades que despertem o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, para que percebam como são veiculados os conteúdos que circulam na internet. **C**, por sua vez, sugere que seja trabalhado mais atividades referentes à língua portuguesa.

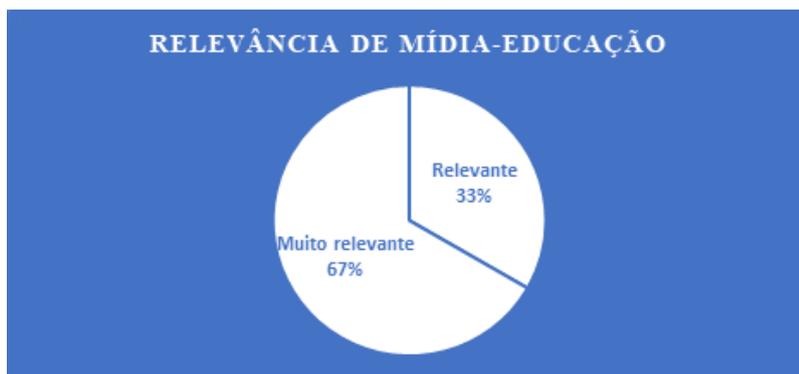
Aqui é importante destacar que o que as estagiárias propõem como atividade para a área de mídia-educação é relevante para o desenvolvimento dos projetos de trabalho com os estudantes. **C** propõe que seja trabalhado mais a língua portuguesa, por se tratar de estudante do curso Letras, tal preocupação é bastante pertinente. Sem dúvida, o trabalho com a língua portuguesa é perpassado por todas as atividades de mídia-educação, inclusive, na abordagem de novas linguagens, visto que o trabalho com mídia-educação gira em torno de múltiplas linguagens.

Na questão quatro foi perguntado: (4) em sua opinião, qual a relevância da inclusão de mídia-educação no ensino fundamental? Numa questão de múltipla escolha foram apresentadas quatro alternativas em que as estagiárias poderiam escolher uma, a saber:

- () Relevante
- () Irrelevante
- () Pouco relevante
- () Muito relevante

Para a questão quatro foi gerado o Gráfico 1, que se segue:

Gráfico 1: Relevância de mídia-educação no ensino fundamental



Fonte: Organizado pelo autor com base nas respostas das estagiárias

É importante destacar que não nos interessa nesse estudo analisar o que cada estagiária respondeu, portanto, na questão quatro optou-se por não apresentar de forma detalhada quem escolheu a opção relevante e muito relevante. Isto é, o objetivo é entender o papel da mídia-educação, sob o olhar das estagiárias, descrever o quanto é ou não relevante a inclusão dessa área de conhecimento no ensino fundamental.

Das quatro opções apresentadas na questão em discussão, apenas duas apareceram como resposta das estagiárias, sendo que para 67% das respondentes mídia-educação é muito relevante no ensino fundamental, e para 33% é relevante. Frente aos dados apresentados nessa questão é possível afirmar que a opção de incluir mídia-educação no ensino fundamental para os estudantes no Projeto Duarte foi uma escolha importante. “Evidentemente, a simples introdução de um suporte tecnológico não significa inovação educacional. Esta só ocorrerá quando houver transformação nas metodologias de ensino e nas próprias finalidades da educação” (BELLONI, 2009, p. 92). De fato, o Projeto Duarte da forma como se encontra estruturado, com a reorganização dos elementos promotores de aprendizagem, tempos, espaços e interação, parece apresentar possibilidades metodológicas de ensino realmente inovadoras.

A mídia-educação é, de acordo com Fantin (2011, p. 28), “condição de educação para a ‘cidadania instrumental e de pertencimento’, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais”. A partir do fragmento e do que apontou as estagiárias sobre o trabalho de mídia-educação e seu papel no contexto do Projeto Duarte é possível afirmar que a escolha dessa área de conhecimento na escola dialoga com a necessidade que se coloca frente à educação neste século.

Para Freire (2011), a mídia-educação não resolverá as mazelas da sociedade nem tampouco da educação, porém, para o melhoramento de ambas, pode ser necessário a transformação de espectador em cidadão, nesse sentido, a “mídia-educação pode contribuir significativamente” (FREIRE, 2011, p. 54). Tal evidência pode ser constatada na resposta de **A** e **B** na questão

três, em que foi sugerido que apresentassem sugestões de atividades para mídia-educação que julgassem relevantes. Bem como na questão quatro em que elas apontaram ser, “relevante” e “muito relevante”, o trabalho com mídia-educação na escola.

Segundo Bévort e Belloni (2009, p. 1082), “mídia-educação é um campo relativamente novo, com dificuldades para se consolidar, entre as quais a mais importante é, sem dúvida, sua pouca importância na formação inicial e continuada de profissionais da educação”. A questão da formação inicial dos docentes parece que ainda precisa de muita discussão, pois fica evidente nas respostas das estagiárias que parece que tiveram pouca abordagem no quesito uso de mídias digitais, na universidade, para trabalhar com os estudantes na educação básica. **A**, por exemplo, na primeira questão declara que um dos fatores que a motivou escolher mídia-educação para fazer o estágio foi porque desejava conhecer um projeto novo que, na verdade, não sabia de certo do que se tratava. No entanto, quando circulam noutras questões parece estarem bastante familiarizadas com o que é trabalhado em mídia-educação na escola.

Evidentemente a preocupação inicial de **A** desaparece tão logo que ela percebe que os conteúdos abordados em mídia-educação fazem parte do cotidiano de qualquer estudante nos dias de hoje, dentro e fora da escola, que é o uso contínuo das mídias digitais para se comunicarem com seus pares. Quando ela descobre isso começa um movimento propositivo de afirmação e aprovação, em relação à proposta do currículo de mídia-educação na escola e do trabalho que os professores desenvolvem com os estudantes, na interação com eles nas plataformas digitais utilizadas para o ensino remoto, devido ao período de distanciamento social por causa da pandemia causada pela Covid-19.

4 Considerações finais

Considerando o que se descreveu e discutiu sobre mídia-educação é possível afirmar que ela apresenta um papel relevante no contexto educativo. Discutir o papel que as mídias digitais representam na sociedade, a princípio, pode parecer pouco importante, contudo, nosso estudo mostra, tanto pela experiência nesses três anos com a inclusão de mídia-educação no currículo da escola, quanto pelas respostas das estagiárias, que as mídias ocupam um lugar no contexto educacional relevante e que não devem ser desconsideradas pela escola, visto que são parte inseparáveis da cultura dos estudantes.

Mídia-educação no Projeto Duarte tem sinalizado que mesmo com a pouca abordagem em sua formação inicial (FREIE; LEFFA, 2013), os professores têm se mostrado aptos e dispostos para experienciar outras formas de conhecimentos. Reforça a tese defendida por Nóvoa (2001), de que a escola é o *locus* de formação contínua dos professores, desmistifica a ideia de que a escola pública de educação básica é ruim e apenas reprodutora de conceitos prontos. Ou seja, mídia-educação no Projeto Duarte deixa evidente que a escola pública, mesmo diante da escassez de recursos de todas as sortes, é capaz de criar possibilidades de inovação para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Um ponto de vista defendido na literatura sobre mídia-educação (BELLONI, 2009; BEVÓRT; BELLONI, 2009; TUFTE; CHRISTENSEN, 2009; FREIRE, 2011; FANTIN, 2011; entre outros) é a formação de sujeitos críticos em relação aos conteúdos midiáticos. No entanto, como é possível promover reflexão crítica e significativa a respeito do que os estudantes

fazem como participantes ou mesmo criadores de mídias? (BUCKINGHAM, 2012). Para Buckingham (2012), a tecnologia nos oferece inúmeras possibilidades de abordar essa questão e de se aproximar a teoria da prática.

No trabalho de edição e manipulação de imagens e vídeos, por exemplo, a tecnologia pode ser uma grande aliada, pois pode ajudar nos processos de escolha, seleção, construção e manipulação dos dados que se quer construir que, nas formas analógicas, “parecem estar frequentemente ‘trancadas’” (BUCKINGHAM, 2012, p. 53). A proposta de mídia-educação no Projeto Duarte, portanto, segue esse viés de apropriação e usos de tecnologias digitais com os estudantes.

Outro aspecto discutido na construção das propostas de conteúdo para mídia-educação na escola é a multimodalidade, a partir do conceito apresentado por (KRESS, 2000, KESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006; KRESS, 2010). A multimodalidade pode ser compreendida como diferentes recursos semióticos que perpassam todas as formas de comunicação humana e, sendo assim, podem conferir novas configurações linguísticas aos textos, tanto orais e escritos, quanto virtuais e imagéticos em variadas formas de interações sociais. De acordo com Kress e van Leeuwen (2001), os textos multimodais criam sentido em múltiplas articulações. Os recursos multimodais estão disponíveis em todas as culturas para a criação de significados em qualquer sinalização, em todos os níveis e de qualquer modo. Tais significados são criados, predominantemente, por quatro estratos: discurso, *design*, produção e distribuição (Bitencourt, 2018).

A inclusão de mídia-educação no currículo da escola, portanto, de acordo com os dados apresentados e discutidos neste estudo, é relevante. Significa nesse caso que a escolha feita pela escola de incluir no seu projeto mídia-educação como área de conhecimento para atender todos os estudantes do Ensino Fundamental II foi essencial. Principalmente, porque ela dialoga com a cultura digital, e das redes notadamente ratificadas pelos estudantes. Mídia-educação pode, inclusive, estabelecer uma ponte no debate sobre o papel da escola neste século, marcado por constantes transformações históricas/sociais, culturais, tecnológicas, digitais e por pandemias como, a Covid-19, que tem assolado o planeta na destruição e criação de novos hábitos culturais/comportamentais e, certamente, educacionais que por certo foi colocado à prova e deverá ser repensado.

Referências

ALMEIDA, M.E.B.; SILVA, M.G.M. Currículo, tecnologia e cultura digital: Espaços e tempos de WebCurrículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011.

BELLONI, M.L. *O que é mídia-educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BÉVORT, E.; BELLONI, M.L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BITENCOURT, A.P. Autoritarismo do currículo e a reprodução do silenciamento discursivo no contexto escolar: proposta de uma escola como locus de mudança. In: SCHÜTZ, J.A.; MAYER, L.; AMARAL, M.A.F do. *Um olhar sobre a educação contemporânea: abrindo horizontes, construindo caminhos*. Cruz Alta: Ilustração, 2020, pp. 29-42.

-
- BITENCOURT, A.P. Mídia-educação no projeto duarte. *Revista Duarte*, maio 25, 2020. Disponível em: <<https://www.revistaduarte.com.br/2020/05/midia-educacao.html>>. Acesso em: 19 de novembro de 2020.
- BITENCOURT, A.P. *A multimodalidade na abertura de unidades e de capítulos em um livro didático de Língua Portuguesa*. Dissertação de mestrado em Letras. Universidade Federal de São Paulo, 2018.
- BUCKINGHAM, D. *The media education manifesto*. Cambridge, UK: Polity Press, 2019.
- BUCKINGHAM, D. Precisamos realmente de educação para os meios? *Comunicação & Educação*, v. XVII, n. 2, p. 41–60, 2012.
- BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Educação e Realidade*, v. 35, p. 37–58, 2010.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Tradução Angela M. S. Corrêa. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 14(1): 27-40, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 19 de novembro de 2020.
- FREIRE, M.M.; LEFFA, V.J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 59-78.
- FREIRE, W. Mídia-educação: reflexões e práticas de um terceiro espaço. In: FREIRE, W. (Org.). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.
- JUVENTUDES E CONEXÕES. Fundação Telefônica Vivo; Rede Conhecimento Social; IBOPE Inteligência; 3.ed. --- São Paulo: *Fundação Telefônica Vivo*, 2019. Disponível em: <<http://fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/juventudes-e-conexoes-3edicao-completa.pdf>>. Acesso em: 19 de novembro de 2020.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal the modes and media of contemporary communication discourse*. London: Edward Arndt, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd edition. New York: Routledge, 2006.
- KRESS, G. Multimodality: challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, v.34, p. 337-340, 2000.
- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Edward Arndt, 2010.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. *Metodologia científica*. 5. ed. 3 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

NOVOA, A. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, ano XVI, n. 14, maio 2001.

ROJO, R.H.R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SÃO PAULO (SP). *Projeto Político Pedagógico: EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida* (2018). Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1bqkNCJFTPjK2hWiXt-sMPuMUHhtZCgwF/view>>. Acesso em: 19 de novembro de 2020.

SÃO PAULO (SP). *Secretaria Municipal de Educação*. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME / COPED, 2017.

TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. 2 ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. Mídia-Educação: entre a teoria e a prática. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 97-118, jan./jun. 2009.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO

THE CONTEXT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CHEMISTRY TEACHING: AN ANALYSIS OF HIGH SCHOOL CHEMISTRY TEACHING BOOKS

Daniela Carolina Ernst

Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Serro Largo, RS, Brasil, E-mail: daniela.ernst@ufrgs.br

Ariéle Dorneles Wolff

Instituto Federal Farroupilha campus Panambi, RS, Brasil E-mail: ad05041985@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5381-9277>

Luciane Kauffmann

Instituto Federal Farroupilha campus Panambi, RS, Brasil E-mail: lu.kauffmann@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7923-3090>

Luciano Goncalves Soares

Rede Estadual de Educação, RS, Brasil E-mail: lgirua@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0779-9156>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i1.14>

Recebido em: 10.09.2020

Aceito em: 29.10.2020

Resumo: A Educação Ambiental é atividade integradora e interdisciplinar, de valores voltados à construção de novas posições éticas e sociais. No contexto atual, sua discussão e mediação ficam sob responsabilidade da escola e de seus agentes, como consta na Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99). A análise documental pretendeu verificar os conteúdos de Educação Ambiental nos Livros Didáticos de Química do 1º, 2º e 3º anos, que são utilizados no Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Química no Instituto Federal Farroupilha, campus Panambi (IFFAR). Com a análise e a identificação dos excertos, discutimos as possíveis relações com a Educação Ambiental para a formação cidadã, como forma de contribuição para a ampliação das discussões dessa temática. A partir do desenvolvimento desta pesquisa foi possível perceber a importância de se trabalhar a Educação Ambiental de maneira transversal, entendendo que a formação cidadã precisa perpassar todas as disciplinas, que ela não pode ser trabalhada unicamente pelas aulas de Química e Biologia, mas precisa ser discutida em todas as matérias.

Palavras-chave: educação ambiental, livro didático, sustentabilidade.



Abstract: *Environmental Education is an integrative and interdisciplinary activity, with values aimed at building new ethical and social positions. In the current context, its discussion and mediation are the responsibility of the school and its agents, as stated in the National Environmental Education Policy (Law No. 9,795 / 99). The documentary analysis aimed to verify the contents of Environmental Education in the Chemistry Textbooks of the 1st, 2nd and 3rd years, which are used in the Integrated High School of the Technical course in Chemistry at the Federal Farroupilha Institute, Panambi campus (IFFAR). With the analysis and identification of the excerpts, we discussed the possible relationships with Environmental Education for citizen training, as a way of contributing to the expansion of discussions on this topic. From the development of this research it was possible to realize the importance of working with Environmental Education in a transversal way, understanding that the citizen formation needs to cross all the disciplines, that it cannot be worked only by the Chemistry and Biology classes, but it needs to be discussed in all matters.*

Keywords: *Environmental education. Textbook. Sustainability.*

1 Introdução

A Educação Ambiental (EA) é, no atual cenário político e social, uma das temáticas que mais precisam ser abordadas, tendo em vista o crescente retrocesso nas políticas públicas ambientais: aumento do desmatamento, diminuição das áreas de preservação e do controle dos defensivos agrícolas usados na lavoura. Desta maneira, entende-se que a EA precisa ser discutida e trabalhada dentro e fora dos espaços escolares, de maneira transdisciplinar e engajada.

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, em seu artigo 2º, reforça que “a Educação Ambiental é um componente permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999, p. 01).

Sendo a EA uma atividade integradora e interdisciplinar, integrando valores e consolidando a construção de novas posições éticas e sociais que irão contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, onde os sujeitos se sintam mais pertencentes ao meio em que vivem e responsáveis pela preservação e cuidado do mesmo, cabe à escola, como espaço de construção das relações sociais e dos saberes, propiciar essas discussões e construções, através de movimentos e momentos para um diálogo permanente sobre as problemáticas ambientais. Tristão (2004, p. 66) contribui, dizendo:

O papel da escola é construir valores e estratégias que possibilitem aos/às estudantes determinarem o que é melhor conservar em sua herança cultural, natural e econômica para se alcançar um nível de sustentabilidade na comunidade local que contribui, ao mesmo tempo, com os objetivos em escalas nacional e global.

Entendendo este contexto, esse espaço e seus atores, precisamos ter um olhar atento para a principal ferramenta utilizada pelos professores em sala de aula, geralmente o livro didático (LD), considerado material orientador das práticas pedagógicas; logo, o seu estudo e a sua análise têm fundamental importância na EA.

Dominguini e Ortigara (2010, p. 5) argumentam que “[...] o livro didático não deve ser um portador de conhecimento tácito. Deve propagar-se como uma verdadeira ferramenta a ser utilizada por alunos e professores durante o processo de ensino aprendizagem [...]”.

Precisamos, então, analisar a maneira como ele apresenta o conteúdo, como este se

organiza historicamente e quais as proposições de ações de intervenções com o meio ambiente que o LD traz, visto que ele é fundamental para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem e de transformação das práticas, tornando os sujeitos comprometidos com a preservação dos recursos naturais.

O LD é altamente eficiente quando o mesmo não se torna a única ferramenta que leva ao conhecimento. O mesmo tem potencial para contribuir com o processo de aprendizagem quando está bem estruturado, quando seus textos são ricos de informação e claros, tornando-o de fácil entendimento para os sujeitos.

Guimarães (2006) sugere o uso do livro como fonte de leitura, desde que essa leitura se dê a partir da diversidade de opiniões e enfrentamento de posições. Dessa maneira, o LD pode estabelecer ligação entre os diversos campos, aqui entre a EA e a vida dos sujeitos. Shäffer (2000, p. 7) é da mesma opinião e considera o LD como fonte de leitura, pautada na preocupação com o ato de ler, que pode resultar em novas formas de pensar e de aprender: “a leitura permite a ampliação e o aprofundamento dos conceitos que possibilitam a intermediação da realidade”. Desta maneira, a autora considera os LD como fontes importantes na construção de conceitos, o que permite diálogo com outras áreas da formação humana e escolar, mas, para que isso aconteça, exige dos sujeitos e, principalmente, dos docentes, o exercício da leitura e da escrita.

Os espaços escolares são propícios para esse tipo de trabalho, são espaços de discussão e construção, onde podemos abordar continuamente e de maneira interdisciplinar a temática da EA. Portanto, é preciso observar e tê-lo como importante ferramenta pedagógica a ser utilizada em sala de aula, afinal ele é, muitas vezes, o material que os professores usam como guia para suas aulas. Domingui e Ortigara (2010, p.5) argumentam:

[...] o livro didático não deve ser um portador de conhecimento tácito. Deve propagar-se como uma verdadeira ferramenta a ser utilizada por alunos e professores durante o processo de ensino aprendizagem. [...] Verificar como ele apresenta o conteúdo, como o organiza historicamente e quais as proposições de atividades que faz é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, sua análise criteriosa é de extrema relevância, aqui, em especial, com foco na EA, o uso sustentável dos recursos naturais e suas implicações para a saúde humana. Precisamos conhecer e compreender as fontes didático-metodológicas distribuídas pelo MEC e utilizadas por milhares de professores de escolas públicas do País.

Diante do presente exposto, traçamos como objetivo da nossa pesquisa identificar, nos livros de Química, excertos de EA que abordassem a temática do uso sustentável da água e se os mesmos apontam alguma relação com a saúde humana e cuidado com a biodiversidade.

2 Metodologia

A pesquisa a seguir foi realizada de maneira qualitativa, com base na análise de conteúdo de Bardin (1995, p. 37), como sendo “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, em LDs de Química do 1º, 2º e 3º anos utilizados no Ensino Médio integrado de Química no IFFAR Panambi, identificados como LD1, LD2 e LD3, respectivamente (Quadro 1). Os LDs analisados constam no Guia dos Livros Didáticos do Ensino Médio do PNLD 2016.

Os três volumes de Mortimer, Machado e Fleury abordam a educação ambiental a partir

de tópicos que envolvem *a reciclagem e a separação dos materiais encontrados no lixo, a qualidade da água, o efeito estufa e as mudanças climáticas.*

Quadro 1: Coleções dos Livros Didáticos de Química do 1º, 2º e 3º anos do IFFAR, campus Panambi.

Livro:	Coleção	Código	Autores
LD1	Química: Ensino Médio	CL713396	Mortimer, Machado e Fleury
LD2	Química: Ensino Médio	CL 713397	Mortimer, Machado e Fleury
LD3	Química: Ensino Médio	CL713398	Mortimer, Machado e Fleury

Fonte: As pesquisadoras 2019.

O Quadro 2 traz informações sobre o LD pesquisado, o assunto e as páginas onde se trabalha a temática da sustentabilidade.

Quadro 2: Livros Didáticos de Química, Temática e Páginas.

Livro Didático	Temática	Páginas
LD1	a reciclagem e a separação dos materiais encontrados no lixo	64, 65, 80, 81, 88, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99
LD2	o efeito estufa e as mudanças climáticas e a qualidade da água	120, 137, 150, 151, 152
LD3	qualidade da água	134-138, 140, 145, 146, 147, 148

Fonte: As pesquisadoras 2019

3 Resultados e discussão

Analisando os LDs de Química que estão sendo utilizados no IFFAR Panambi, identificamos os excertos condizentes ao meio ambiente, visto as implicações relacionadas ao uso sustentável dos recursos naturais e saúde na temática da EA. De acordo com essa ideia, Moraes (s. d., p. 1) cita:

Os modos de fazer ciência dos pesquisadores e os resultados de suas pesquisas refletem a sua visão de mundo, suas concepções de realidade e seus paradigmas. Quer se entenda isso num sentido de posse individual de teorias e crenças, quer num sentido de imersão em um discurso coletivo e cultural, essas ideias prévias são decisivas na forma em que os fenômenos são percebidos e interpretados.

De acordo com Lüdke e André (1986), essa abordagem é naturalista, pois o estudo (como a temática do ensino de EA e o uso sustentável dos recursos naturais e suas implicações para a saúde humana são trabalhados no LD) acontece levando-se em conta o ambiente em que esses problemas ocorrem, sem que exista qualquer intenção de manipulação de dados pelo

pesquisador.

Tomamos a liberdade de fazer alguns apontamentos acerca das potencialidades e/ou limitações sobre a EA intrínsecas ao texto e encontradas nessas coleções. Optamos por fazer as análises dos textos dentro dos capítulos, ou seja, os discursos sobre educação ambiental, os discursos sobre o uso sustentável dos recursos naturais e os discursos acerca das implicações na saúde. Nessa perspectiva discursiva, já não importa se o objeto do discurso corresponde, de fato, ao discurso emitido, mas à pretensa “verdade” do discurso sobre o outro, independentemente dessa correspondência (REGO, 2014).

No LD1, estudando sobre os processos de separação e purificação de materiais, os autores salientam que: “[...] no Brasil, a ausência de tratamento sistemático de esgotos domésticos e industriais tem gerado sérios problemas ambientais” e mostra como o processo de separação e purificação do lodo do esgoto pode ser, além de sustentável, ambientalmente seguro e economicamente vantajoso. Além do mais, alerta sobre os impactos que o descarte incorreto do óleo de cozinha pode trazer ao meio ambiente em função da contaminação da água e do solo, incentivando o reaproveitamento deste por meio de um processo de transformação em outro produto doméstico: o sabão.

Ou seja, mais um exemplo sustentável, ambientalmente seguro e economicamente vantajoso. Um dos problemas ambientais de maior repercussão no âmbito urbano na contemporaneidade é o lixo e o destino deste. Trazendo a EA para dentro da Química, o LD salienta que uma das atividades que envolve a separação de misturas é o reaproveitamento do lixo doméstico:

Produzir lixo é inevitável. Todas as atividades humanas envolvem, em maior ou menor grau, a produção de lixo.... No entanto, atualmente, chegamos ao máximo do desperdício e da irresponsabilidade na exploração dos recursos do planeta. Por isso, temos de pensar em formas de produção mais limpas, em diminuir o grau de consumo, bem como em criar formas de transformar o lixo em matéria-prima para produção (LD1, p. 80).

Neste sentido, durante a abordagem do tema, o discurso explícito no LD1 traz alternativas de reaproveitamento, bem como a conscientização acerca do consumo excessivo e sua conexão com o modelo capitalista econômico vigente, mostrando que, infelizmente, vivemos em uma sociedade egoísta, analfabeta cientificamente e desconectada da sua relação com a natureza e que se preocupa mais com ter do que propriamente com o ser. Além do mais, o LD1 aborda a importância que a políticas públicas têm, não só no destino final dos resíduos, como também nesse processo de conscientização ambiental, saindo de um sistema linear no qual o bem que adquirimos é usado, vira lixo, é enterrado, e sai de nossas vistas, encerrando o ciclo para um sistema circular “em que o lixo seja reaproveitado e seus materiais façam parte do ciclo novamente”:

[...] As questões que trataremos são complexas, envolvendo não só o conhecimento químico, mas, principalmente, valores e comportamentos. Acreditamos que um bom caminho para começarmos a mudar a situação atual é rever nossos hábitos e necessidades, assumindo a responsabilidade que nos é devida para a preservação do planeta (LD1, p. 83).

A coleta seletiva ganha destaque como ferramenta fundamental para o processo de reciclagem, pois separa os materiais que podem ser reaproveitados dos que não podem ser reaproveitados. A ênfase na reciclagem se deve ao fato de que esta viabiliza o crescimento

econômico e a proteção dos recursos naturais.

Além disso, os autores incentivam conhecer a história do consumo e como os seus padrões se modificaram com o tempo, propiciando uma reflexão dos aspectos que levaram à evolução do consumo e da produção de lixo.

Dentre as atividades propostas no LD e que trazemos para discussão está a busca de conhecimento acerca dos agentes químicos envolvidos na produção das embalagens e se estes são de baixo impacto ambiental, através da pesquisa sobre o consumo de energia e outros recursos naturais que sua produção envolve, e se é possível a reutilização dos mesmos, por meio de uma análise do ciclo de vida de uma embalagem.

Também, como proposta de atividade, os alunos são incentivados a pesquisarem a respeito da produção e destino de lixos hospitalares, comerciais e industriais. Neste livro didático, percebe-se a preocupação em trazer informações precisas sobre como o destino final dos resíduos urbanos tem afetado diretamente o meio ambiente e quais medidas devem ser aplicadas para reduzir os impactos ambientais:

A relação entre a quantidade de lixo produzida e a necessidade de dar um destino definitivo para ele constitui a questão principal de todo problema. Esse é um tema tratado mundialmente. À medida que as populações vão crescendo e se expandindo, depositar lixo em aterros sanitários vai se tornando uma solução pouco recomendada porque as áreas disponíveis estão diminuindo. As grandes cidades têm enfrentado muitas dificuldades para dar o destino definitivo às toneladas de lixo que produzem por dia (LD1, p. 97).

LD2 alerta sobre os riscos e desdobramentos do efeito estufa e o aquecimento global. O tópico “Combustíveis e formas alternativas de energia” disserta sobre os impactos ambientais que a explosão do consumo de energia trouxe consigo em função da queima exagerada de combustíveis fósseis e a liberação em grande escala de gases na atmosfera.

Neste sentido, é abordado que “soluções alternativas à obtenção de formas de energia necessitam de pesquisa e desenvolvimento para que se tornem viáveis em grande escala”, econômica e ambientalmente. Entre as atividades propostas está o debate a respeito das vantagens e desvantagens das diferentes formas de energia, analisando o impacto ambiental. No estudo da cinética química, dá-se a devida atenção aos processos catalíticos e como eles são fundamentais na luta contra a poluição.

Usando um exemplo prático e palpável, a importância dos catalisadores é explicada pelo funcionamento de um conversor catalítico de um automóvel, o qual possibilita a conversão de resíduos em dióxido de carbono, água e gás nitrogênio de forma rápida, reduzindo a liberação de gases nocivos. Em LD3, sob o subtítulo “Química para cuidar do planeta”, é abordada a água como tema principal, estudando sua qualidade e os meios de preservação, salientando a importância desta para a preservação da vida e do planeta, a partir de um ponto de vista científico.

Ainda em LD3, a abordagem é a respeito do uso consciente da água, sendo ela um recurso não renovável. Não é novidade que sem água não existiria a vida na Terra da forma como existe hoje, pois uma fração significativa do corpo humano, por exemplo, é formada por água, sendo 75% do peso de um músculo, 95% do sangue, 22% do tecido ósseo e 14% da gordura constituídos por água. Nas plantas, que são a base da nossa alimentação, a água chega a contribuir com 90% em algumas espécies, atuando em praticamente todos os processos fisiológicos das

plantas. Portanto, é de entendimento comum que sem água não se produz alimento e a vida da forma como conhecemos não se sustenta:

A água utilizada para consumo humano, para a produção de alimentos e para a indústria é doce. No entanto, apenas 0,79% é água doce acessível ao ser humano. Portanto, a água é um recurso muito precioso, sendo necessário saber usá-la racionalmente (LD 3, p. 137).

A respeito do Brasil, é enfatizada a situação na qual os rios se encontram, rios estes responsáveis pelo abastecimento das grandes cidades. A maioria dos rios que servem às cidades foi transformada em esgoto a céu aberto, ou seja, há uma falha não só nas políticas públicas em função do saneamento, como também na falta de conscientização da população. Acreditamos que a EA precisa ser trabalhada visando à conscientização do sujeito, não apenas como um modo de compreender o mundo, mas, também, de vivê-lo. Elisée Reclus (2010, p.04), com sua geografia libertária, afirma que o homem é a natureza adquirindo consciência de si próprio.

Os alunos são levados a refletir sobre o assunto em pauta, sobre seus papéis como agentes agressores e causadores, mas também sobre a possibilidade de se tornarem agentes de transformação e, assim, repensar o consumo, como também trazer para a discussão o descarte e o destino final dos resíduos sólidos, tema abordado no primeiro volume; afinal, este tem sido um agravante na poluição das águas dos rios e reservatórios que abastecem as cidades.

De acordo com Uhmman: “[...] aos estudantes importa ter uma visão ampla e diversificada da questão ambiental, para que conheçam a ecologia local, regional e planetária” (2013, p. 170). São propostas também a investigação do principal corpo de água da cidade, a fim de discutir a qualidade, se há lançamento de esgoto nesse corpo de água e que medidas vêm sendo tomadas para o tratamento desses esgotos antes do despecho.

Em seguida, em um estudo sobre os principais rios mais poluídos do mundo, instiga-se uma discussão, a fim de compará-los refletindo nos problemas que os afetam e a importância de implementar uma solução para o tratamento destes. Tendo em vista que a preservação dos recursos hídricos é fundamental para garantir a sobrevivência da humanidade, os autores fazem um alerta:

[...] para assegurar às atuais e futuras gerações água disponível em qualidade e quantidade adequadas, sabendo que a água é um recurso natural limitado e que de deve garantir um desenvolvimento sustentável, como preconiza a legislação, é necessário não só mudar hábitos individuais, mas também mudar valores na nossa sociedade (LD3, p. 185).

Mais uma vez destaca-se a importância do uso consciente da água, pois, ao contrário do que foi pensado por muito tempo, a água não é um recurso natural inesgotável; pelo contrário, ela está se esgotando, mostrando que o “racionamento é inesgotável e não tem prazo para acabar”.

Corroboramos com a perspectiva de Uhmman, quando aponta que: “[...] aos estudantes importa ter uma visão ampla e diversificada da questão ambiental, para que conheçam a ecologia local, regional e planetária” (2013, p. 170). Como principais causas para a crise hídrica, são apontados fatores como o desmatamento, em especial na região amazônica, que diminui “a massa dos rios vorazes” em função da evaporação. Também chama atenção para o consumo de água no Brasil, que, mesmo tratada, é consumida, até mesmo, em descargas, levantando, nesse sentido, uma questão: Seria possível pensar em outros modelos de consumo de água, que pudessem, por exemplo, reaproveitar a água usada na pia para dar descarga?

4 Considerações finais

Olhar para o LD nos remete ao que dizem Greter e Uhmman (2014, p. 85): “[...] urge também o uso de diferentes modalidades didáticas e recursos pedagógicos para trabalhar a EA no ensino de Ciências, tendo em vista que o LD não é e nem pode ser o único material didático para o desenvolvimento da prática educativa”. Ou seja, o LD é produtivo quando ele não é a única ferramenta pedagógica. Dominguini e Ortigara (2010, p.5) argumentam: “[...] o livro didático não deve ser um portador de conhecimento tácito. Deve propagar-se como verdadeira ferramenta a ser utilizada por alunos e professores durante o processo de ensino-aprendizagem. [...]”.

Verificar como ele apresenta o conteúdo, como o organiza historicamente e quais as proposições de atividades que faz é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Isso significa dizer que o professor precisa atuar como mediador e abrir espaço para o debate sobre a EA, assim o LD se converteria em um importante recurso para o desenvolvimento da ação pedagógica, porém nunca como definidor do currículo e da metodologia da prática educativa.

Os resultados obtidos, com a análise desses livros, fortalecem a ideia de que precisamos pensar em uma metodologia que seja significativa, que tenha importância e que agregue conhecimento para os os sujeitos que são os usuários desses LDs.

O LD pode ser usado como ferramenta, como o norteador da ação, mas o professor precisa intermediar a relação, priorizando as especificidades e as trajetórias dos sujeitos, seus diferentes contextos sociais e históricos, contextualizando, mostrando a aplicabilidade desses conhecimentos no cotidiano desses sujeitos, tornando assim esse processo de aprendizagem verdadeiramente significativa, na “[...] comunicação ambiental é que se incentiva a promoção de ações e atividades em nível local ou regional, onde os resultados concretos são mais fáceis de serem percebidos pela sociedade” (BACKES et al., 2015, p. 2).

Sendo assim, cabe ao professor, como intermediador do processo, prover discussões a respeito da EA, problematizadas com as diversas situações cotidianas dos sujeitos relacionando os conceitos químicos, da EA e da saúde humana nesse processo de ensino e de aprendizagem.

Referências

BACKES, C. B. K. ZIEMBOWICZ, K. M.; BOER, N.; SCHEID, N. M. J. **Meio Ambiente, Natureza e Sociedade: Percepções e Práticas em Educação Ambiental nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. In: III Congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica – III CIECITEC, 2015, Santo Ângelo, RS. Anais... III CIECITEC, Santo Ângelo, RS: URI, 2015. Disponível em: < <http://www.santoangelo.uri.br/ciecitec/anaisciecitec/2015/home.htm>. Acesso em: 06 jun. 2019.

DOMINGUINI, L.; ORTIGARA, V. **Análise de conteúdo como metodologia para seleção de livros didáticos de química**. In: XV Encontro Nacional de Ensino de Química, 2010, Brasília. Anais... Brasília, DF: IQ/UnB, 2010. Disponível em: < <http://www.s bq.org.br/eneq/xv/resumos/R0434-2.pdf> >. Acesso em: 01 jun. 2019.

GÜNZEL, R. E.; MALINOWSKI, M. H. de M.; UHMANN, R. I. M. **Educação Ambiental**

em Estudo nos Livros Didáticos de Ciências Do 8º E 9º Ano. In: XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química, 2016, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2016. Acesso em: 2 jun. 2019.

GRETER, T. C.; UHMANN, R. I. M. **A Educação Ambiental e os Livros Didáticos de Ciências.** Contexto & Educação, Ijuí, n. 94, p. 80-104, set./dez. 2014. Disponível em: . Acesso em: 17 jun. 2019.

JACOBI, P. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, p.189-205, mar. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf> >. Acesso em: 30 mai. 2019.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

RECLUS, Élisée. **Da ação humana na Geografia Física. Geografia Comparada no Espaço e no Tempo.** São Paulo: Imaginário, 2010

RECLUS, Élisée. **Do sentimento da natureza nas sociedades modernas.** São Paulo: Imaginário: Expressão & Arte, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias da escola: cultura escolar e constituição de singularidades.** Petrópolis: Vozes, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio.** Educação e Pesquisa, São Paulo: USP, v. 40, n. 2, p. 325-346, jun. 2014.

Schäfer, W. (Org.). **Finalization in science: the social orientation of scientific progress.** New York: Reidel/ Dordrecht, 2007. (Boston Studies in the Philosophy of Science,

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes.** São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

TRISTÃO, Martha. **Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar.** Revista Brasileira de Educação Ambiental. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, n. 0, nov. 2004.

USDA -**Departamento de agricultura dos Estados Unidos da America- Relatório sobre o uso de óleo a partir de sementes** <https://apps.fas.usda.gov/psdonline/circulars/oilseeds.pdf> acesso em 04/05/2019

UHMANN, Rosangela Ines Matos. **Interações e Estratégias de Ensino de Ciências com foco na Educação Ambiental.** Curitiba: Appris, 2013.