

# **MODOS DE EXISTÊNCIA: O QUE A CIÊNCIA TEM A VER COM ISSO?**

*Volume 1*



Jane Marcia Mazzarino  
Liana Johann  
(Organizadoras)

# Modos de existência: o que a ciência tem a ver com isso?

## Volume 1

1ª edição



EDITORA  
**UNIVATES**

Lajeado/RS, 2025



**Universidade do Vale do Taquari - Univates**

**Reitora:** Profa. Ma. Evania Schneider

**Vice-Reitora:** Profa. Dra. Cíntia Agostini

**Pró-Reitor de Ensino e Extensão:** Prof. Dr. Tiago Weizenmann

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:** Prof. Dr. Luis Fernando Saraiva Macedo Timmers



EDITORA  
**UNIVATES**

**Editora Univates**

**Coordenação:** Vagner Zarpellon

**Editoração:** Marlon Alceu Cristófoli

**Arte da Capa:** Monique Bruxel

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

M692

Modos de existência: o que a ciência tem a ver com isso?  
Volume 1 [recurso eletrônico] / Jane Marcia Mazzarino, Liana Johann  
(org.) – Lajeado : Editora Univates, 2025.

Disponível em: [www.univates.br/editora-univates/publicacao/452](http://www.univates.br/editora-univates/publicacao/452)  
ISBN 978-85-8167-347-9

1. Ensino. 2. Meio ambiente. 3. Crise climática. 4. Arquivo.  
5. Pandemia. I. Mazzarino, Jane Marcia. II. Johann, Liana. III. Título.

CDU: 502.2

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates  
Bibliotecária Gigliola Casagrande – CRB 10/2798



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão,  
adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva  
responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a  
visão da Editora Univates e da Univates.

## **AGRADECIMENTO**

Agradecemos a artista Monique Bruxel pela imagem de capa.



## EDUCAR PARA SER E POÉTICAS PARA VIVER: PROVOCAÇÕES PARA O PENSAR

Como educar em um ambiente de mudanças climáticas? Quais as camadas de leituras dos eventos climáticos? Como os arquivos sustentam o planejamento de uma aula? Como construir conhecimentos significativos? Qual a potência pedagógica dos pátios das escolas? Como o pensamento computacional pode ser uma ferramenta a ser explorada no contexto escolar? Estes incômodos são explorados em *Educar para ser*.

*Poéticas para viver* explora outras perguntas. Que modos de percepção agenciados pela disponibilidade tecnológica e suas promessas de futuro podem ser observados a partir das enchentes que sempre retornam? Quais as possibilidades ecosófica na transformação docente por meio da pesquisa científica-acadêmica? Como (re) construir laços afetivos com os espaços da cidade? Como a literatura nos inspira para enfrentar experiências pandêmicas, marcadas pela desordem e pela incerteza? Como os corpos invisibilizados resistem e têm provocado a criação de políticas de ações afirmativas no Brasil? Como as geopoéticas podem possibilitar formas de valorização de saberes e relações ancestrais no/com o território em que vivemos?

Educar para Ser começa com um convite para pensar como pensar um futuro em um planeta ameaçado pelas crises climáticas e outras tantas destruições causadas pelos humanos? De que modo as pesquisas em educação podem modificar radicalmente nossas relações com a natureza e os recursos naturais que ainda nos restam? A reflexão é realizada no texto de Suzana Feldens Schwertner e Gustavo E. Fischman intitulado *Sustentabilidade em pauta: futuros possíveis e necessários para as pesquisas em educação*.

Fabiane Olegário e Camila Garghetti Sperotto se perguntam como professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma das escolas parceiras da pesquisa interagem com arquivos, compreendido como um texto aberto a múltiplas interpretações, para planejar uma aula. Elas exploram o tema no artigo *Percepções dos(as) professores(as) de uma escola da rede municipal de Paverama-RS sobre a interação com arquivos durante o planejamento de aula*.

*Biologia e educação: conhecimento e interconexão norteado pelo Referencial Curricular de Minas Gerais*, artigo de Erisnaldo Francisco Reis e Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen, analisa a abordagem interdisciplinar e contextualizada do ensino de Biologia, quando se busca promover a construção de conhecimentos significativos.

*A potência dos pátios das escolas de educação infantil como ambientes de aprendizagem de educação ambiental* é o tema explorado por Bruna Medina Finger Arnholdt e Jane Mazzarino. Concluem que repensar o uso do pátio não requer mudanças estruturais, mas sim ampliar a visão dos professores atrelando a prática pedagógica ao encantamento, amor e reverência a tudo que é vivo.

No texto *Explorando o pensamento computacional numa oficina pedagógica com professores da Educação Básica*, Demson Oliveira Souza, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt e Maria Claudete Schorr relatam os desafios e avanços decorrentes da introdução de conceitos do Pensamento Computacional em práticas pedagógicas.

Em *As escolas e as enchentes: um olhar a partir do arquivo* Angélica Vier Munhoz, Lucas George Wendt, Rafael Padilha Ferreira e Natália Hoppe Schultz apresentam um dispositivo crítico para pensar o presente e o futuro, permitindo novas camadas de leitura acerca dos impactos de eventos climáticos extremos para as comunidades escolares.

## **Poéticas para viver**

*O eterno retorno da enchente*, texto de Tiago Segabinazzi, relata a observação empírica pessoal e de problematização teórica sobre o histórico de enchentes que atinge o Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul. Seu objetivo é refletir sobre a experiência moderna de uma região interiorana e sobre os modos de percepção agenciados pela disponibilidade tecnológica e suas promessas de futuro.

Em *Ecosofia do eu: atravessamentos de/em um educador-pesquisador*, Rodrigo Müller Marques parte do conceito que sintetiza um saber da casa comum, interligando subjetividade, sociedade e meio ambiente, para investigar as possibilidades ecosóficas na transformação docente por meio da pesquisa científica-acadêmica.

Em *Despertar geopoético e pensamento decolonial: convergências epistemológicas e possibilidades de modos outros de existência*, Jean Michel Valandro e Lucas George Wendt debatem sobre a maneira com que ainda nos relacionamos com o ambiente, considerando a lógica mercantil-utilitarista instituída desde as invasões europeias no território latino-americano. O artigo traz as geopoéticas para

repensar formas de valorização de saberes e relações ancestrais no/com o território em que vivemos.

*A reconstrução de laços afetivos com os espaços da cidade: quem ama cuida!*  
O artigo de Lindomar Pereira de Souza, Derli Juliano Neuenfeldt, Leonardo Fernandes e Tiago Wagner discute possibilidades de reconstruir laços afetivos com os espaços da cidade, a fim de fortalecer a preocupação com o cuidado dos lugares onde se vive.

*A experiência social em Pandora*, de Ana Paula Pacheco reflete sobre as implicações sociais e políticas geradas pela pandemia de Covid-19. A estrutura do romance, que se caracteriza pela fragmentação da narrativa, montagem e suspensão do tempo é analisada por Ana Emília Klein como uma representação da experiência pandêmica, sob o argumento de que conforma em si a desordem e a incerteza geradas pelo contexto caótico.

*Em Corpos que (re)xistem: um olhar sobre as políticas de ações afirmativas e seus destinatários*, Fernanda Storck Pinheiro, Tainã de Souza, Nadini da Silva e Lucas Hilgemann Belleboni analisam os caminhos percorridos por diferentes políticas de ações afirmativas no Brasil voltadas a minorias, historicamente invisibilizadas ou que têm limitadas suas potencialidades por questões étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual ou por deficiências de diferentes naturezas.

Que seu pensamento voe!

Jane Mazzarino

Setembro de 2025

## SUMÁRIO

### **Educar para ser**

#### **A POTÊNCIA DOS PÁTIOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL..... 11**

Bruna Medina Finger Arnholdt  
Jane Mazzarino

#### **AS ESCOLAS E AS ENCHENTES: UM OLHAR A PARTIR DO ARQUIVO.....36**

Angélica Vier Munhoz  
Lucas George Wendt  
Rafael Padilha Ferreira  
Natália Hoppe Schultz

#### **BIOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INTERCONEXÃO NORTEADO PELO REFERENCIAL CURRICULAR DE MINAS GERAIS .....46**

Erisnaldo Francisco Reis  
Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen

#### **EXPLORANDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NUMA OFICINA PEDAGÓGICA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....58**

Demson Oliveira Souza  
Márcia Jussara Hepp Rehfeldt  
Maria Claudete Schorr

#### **PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PAVERAMA-RS SOBRE A INTERAÇÃO COM ARQUIVOS DURANTE O PLANEJAMENTO DE AULA.....73**

Fabiane Olegário  
Camila Garghetti Sperotto

#### **SUSTENTABILIDADE EM PAUTA: FUTUROS POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO .....86**

Suzana Feldens Schwertner  
Gustavo E. Fischman



## **Poéticas para viver**

### **A EXPERIÊNCIA SOCIAL EM *PANDORA*, DE ANA PAULA PACHECO.....100**

Ana Emília Klein

### **A RECONSTRUÇÃO DE LAÇOS AFETIVOS COM OS ESPAÇOS DA CIDADE: QUEM AMA CUIDA! .....113**

Lindomar Pereira de Souza  
Derli Juliano Neuenfeldt  
Leonardo Fernandes  
Tiago Wagner

### **CORPOS QUE (RE)XISTEM: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E SEUS DESTINATÁRIOS .....128**

Fernanda Storck Pinheiro  
Tainã de Souza  
Nadini da Silva  
Lucas Hilgemann Belleboni

### **DESPERTAR GEOPOÉTICO E PENSAMENTO DECOLONIAL: CONVERGÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS E POSSIBILIDADES DE MODOS OUTROS DE EXISTÊNCIA .....142**

Jean Michel Valandro  
Lucas George Wendt

### **ECOSOFIA DO EU: ATRAVESSAMENTOS DE/EM UM EDUCADOR- PESQUISADOR.....155**

Rodrigo Müller Marques

### **O ETERNO RETORNO DA ENCHENTE .....169**

Tiago Segabinazzi

**Educar para ser**



# A POTÊNCIA DOS PÁTIOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Bruna Medina Finger Arnholdt<sup>1</sup>

Jane Mazzarino<sup>2</sup>

**Resumo:** As crianças têm diminuído o contato com a natureza, que muitas vezes fica restrito ao ambiente escolar. Problematisa-se como os pátios das escolas de Educação Infantil podem ser considerados ambientes de Educação Ambiental. O objetivo é investigar a potência dos pátios das escolas de Educação Infantil como ambientes de aprendizagens sensíveis e significativas em Educação Ambiental. A pesquisa é qualitativa, descritiva-explicativa, aplicada e intervencionista. O estudo baseia-se em fontes bibliográficas, documentais e de pesquisa de campo, que se deu com o acompanhamento das práticas das professoras nos pátios de suas escolas. A amostra é não-probabilística por tipicidade. Conclui-se que a potência dos pátios decorre do engajamento e do envolvimento das professoras, já que eles tornaram-se ambientes de aprendizagem quando as professoras passaram a considerar as características específicas de suas turmas aliando-as à metodologia ofertada, dessa forma exploraram os sentidos das crianças com intencionalidade pedagógica. Repensar o uso do pátio não requer mudanças estruturais, mas sim ampliar a visão dos professores atrelando a prática pedagógica ao encantamento, amor e reverência a tudo que é vivo.

**Palavras-chave:** Natureza. Método do Aprendizado Sequencial. Intencionalidade pedagógica. Encantamento.

1 Mestre em Ambiente e Desenvolvimento, PPGAD/Univates, Graduada em Pedagogia e Relações Públicas, com especializações em Gestão Escolar e Orientação Educacional. E mail brunafinger1989@hotmail.com e bfinger@universo.univates.br

2 Doutora em Ciências da Comunicação, professora permanente do PPG Ambiente e Desenvolvimento da Universidade do Vale do Taquari – Univates. E mail janemazzarino@univates.br

## INTRODUÇÃO

A parceria entre homem e natureza, muitas vezes, tem dado lugar a uma relação de poder que vem acarretando consequências ambientais desastrosas que afetam toda a humanidade. A exploração incessante dos recursos naturais e a ocupação dos espaços com um elevado número de moradias, decorrente do crescimento demográfico, têm garantido a existência mínima de espaços naturais junto às residências. Assim, grande parte das crianças passa sua infância em um ambiente que promove um contato restrito com a natureza.

Aquelas que frequentam a Educação Infantil costumam permanecer na escola em tempo integral, em torno de oito a dez horas por dia, onde nem sempre são criados momentos de integração com a natureza, o que também se observa nas rotinas das famílias.

No entanto, todas as escolas, independente de sua localização e/ou organização, possuem algum tipo de pátio para as crianças explorarem. Esses ambientes podem potencializar aprendizagens consistentes, desde que os professores sejam preparados para utilizá-los como tal.

Para isso é preciso incorporar experiências com a natureza na prática pedagógica, proporcionando às crianças a oportunidade de conhecer e explorar o mundo natural por meio de suas curiosidades e iniciativas, tendo suas vivências, interpretações e formas de expressão valorizadas.

Sendo assim, considerar o pátio como integrante da ação pedagógica é um aspecto fundamental para a Educação Ambiental na Educação Infantil. Portanto, é necessário desconstruir o estereótipo de que as aprendizagens ocorrem somente em ambientes formais, como a sala de aula, entendendo-se e explorando os pátios enquanto ambientes de aprendizagens socioambientais. Problematisa-se, neste estudo, como isto pode acontecer promovendo-se aprendizagens sensíveis e significativas. Investiga-se, portanto, a potência dos pátios das escolas de Educação Infantil como ambientes de aprendizagem em Educação Ambiental.

Entende-se que é na faixa etária da Educação Infantil que as crianças mostram-se mais curiosas e sensíveis ao novo, ao aprender através da experiência e da prática. Os professores precisam construir uma relação de troca afetivo-pedagógica para que as mesmas sintam-se seguras em expressarem-se durante os processos de construção do conhecimento.

No entanto, observa-se nesta fase do desenvolvimento a presença crescente das ferramentas tecnológicas e o contato menor com a natureza. Por permanecerem

a maior parte do seu dia na escola, é neste ambiente que as crianças têm maior probabilidade de estabelecerem contato com a natureza. O pátio constitui-se em um recurso para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, os professores são os atores responsáveis pela construção deste vínculo.

O artigo contextualiza as práticas de Educação Ambiental Escolar e aborda sua aproximação à Educação Infantil, propondo a um grupo de professoras experienciar uma metodologia que valorize o desenvolvimento pleno das crianças, tendo o pátio das escolas como ambiente estratégico.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **a) Reflexões Iniciais Sobre o Contato Natural**

Nesta seção se reflete sobre a necessidade de uma relação amorosa do ser humano com a natureza a partir da Educação Ambiental escolar como proposta para esta reaproximação.

Em uma sociedade baseada no sistema capitalista que incentiva o consumo e coloca a natureza a dispor dos objetivos do homem, o que se tem hoje é um grande paradoxo (Guattari, 2012): as tecnologias e os modos de apropriação da natureza criados pelo próprio homem não estão sendo utilizados para reaproximá-lo da natureza, mas sim reforçam sua postura de superioridade, a qual o coloca como explorador/dominador do meio natural.

De uma interação igualitária, os homens passaram à condição de hóspedes do ambiente natural, não creditando responsabilidades para com o mesmo, até conceberem-se como seus proprietários, cabendo aos demais seres vivos servi-los. Com isso, segundo Mendonça (2012) se criou uma relação de sujeito-objeto: o sujeito-humano explora o objeto-natureza, caracterizando-a como um elemento econômico passível de rentabilidade financeira. Ao se desfazer a relação de parceria homem-natureza, conseqüentemente perdeu-se a reverência à mesma (Brandão, 1999; Mendonça, 2012). Constituiu-se, deste modo, uma ética antropocrista (Grün, 2012) e a racionalidade antinatural (Leff, 2012).

Como as ações humanas para com a natureza não são neutras, deixam marcas e resultados observáveis na contemporaneidade (Barcelos, 2012). Neste cenário, de acordo com Leff (2012, p. 77-78), observa-se uma crise do conhecimento, decorrente “da dissociação entre o ser e o ente à lógica autocentrada da ciência e ao processo de racionalização da modernidade guiada pelos imperativos da racionalidade econômica e instrumental”.



Houve, no decorrer da trajetória humana, uma cisão entre o sentir e o pensar, entre a razão e a emoção, ou seja, o saber sensível e corporal perdeu seu espaço para a primazia do abstrato e intelectual (Duarte Jr, 2010). A crise ambiental decorre, então, desta cultura de distanciamento do ser consigo mesmo, uma vez que passa a desconsiderar sua própria natureza como elemento principal para sobrevivência e construção de sentidos e aprendizagens.

A incoerência entre o que o se sente e o que se faz se reflete na própria saúde dos humanos. Doenças como a pressão alta ou a depressão e até mesmo quadros de hiperatividade e *déficit* de atenção são caracterizados por Mendonça (2012) como “enfermidades modernas”, decorrentes do afastamento entre as pessoas e a natureza, sua natureza enquanto ser biológico.

Por meio de práticas educativas é possível observar, acompanhar e refletir sobre estes elementos, para então se criarem estratégias que fomentem mudanças sociais e políticas para a melhoria da questão ambiental (Loureiro; Layrargues; Castro, 2002).

Mesmo em um contexto social adverso, pautado no consumismo e pela exploração da natureza, buscar por modos de reencontro com a mesma mostra-se um caminho possível através da educação. Conhecer a realidade, refletir e questionar-se sobre as práticas de contato com a natureza através de estratégias de Educação Ambiental, pode contribuir para a expansão da sensibilidade, assim como para a consciência crítica e para o engajamento com a causa natural.

## **b) A Educação Ambiental Escolar como Meio de Reaproximação**

Grandes debates mundiais influenciaram na construção de diferentes concepções da relação homem-ambiente e em propostas de Educação Ambiental, segundo Carvalho (2008). Cascino (2000) percebe três fases. Entre os anos de 1940 a 1970, a Educação Ambiental era uma disciplina acadêmica amarrada aos livros didáticos e à burocratização do ensino. Com o surgimento de manifestações pelo mundo sobre a temática, a partir da década de 1970, inicia-se a segunda fase, quando eventos mundiais foram organizados para debater a situação ambiental, caso da Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente em Estocolmo (1972), da Conferência de Belgrado (1975) e da Conferência de Tbilisi (1977). É neste contexto que as discussões sobre a Educação Ambiental emergem no Brasil e passa-se a considerar a importância das ações do indivíduo para com o ambiente. Durante a década de 1980, iniciam-se os trabalhos de campo, as práticas interdisciplinares por meio de projetos e, a partir de 1990, Cascino (2000) aponta o início da terceira fase,

com a Educação Ambiental recebendo a influência das mídias e das tecnologias, a criação de Organizações Não-Governamentais (ONG's), de eventos e legislações específicas por todo o mundo. Alguns dos fatos mais relevantes desse período foram a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente (CNUMAD/UNCED - 1992, também conhecida como RIO-92, ECO-92 ou Cúpula da Terra); a construção da Carta da Terra e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) e a Declaração de Thessaloniki (1997).

Assim, gradativamente, a Educação Ambiental inseriu-se de forma ampla e diversificada nas práticas educacionais, afirmando-se como uma dimensão prioritária para a formação humana, a partir de uma perspectiva colaborativa.

Hoje, portanto, podemos entender Educação Ambiental como um momento da educação que privilegia uma compreensão dos ambientes de maneira não excludente, não maniqueísta. Ou seja, que privilegia as relações democráticas que respeitam o indivíduo e o grupo, buscando na reapropriação da natureza pelo homem a reconstrução de valores em ambos, permitindo que novas necessidades coexistam no respeito e na harmonia, no conflito e na incorporação das divergências, no constante encontro/desencontro promovido pelo diálogo (Cascino, 2000, p. 60).

Acompanhando a evolução mundial, no Brasil a Educação Ambiental passa a ser abordada em várias legislações e documentos oficiais. No artigo 225 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) garante-se o direito ao acesso a um meio ambiente equilibrado e preservado, cabendo ao Poder Público "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação" (Brasil, 1988).

A Educação Ambiental já estava prevista na Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) (Brasil, 1981), que garante, no inciso X do Artigo 2º, que a temática seja oferecida "em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente". Na década de 1990, a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), ela foi reconhecida com legislação própria (Brasil, 1999), garantindo-se sua presença nos currículos e a formação dos professores, devendo, eles, receberem "formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental" (Brasil, 1999).

O Programa Nacional de Educação Ambiental: por um Brasil sustentável (PRONEA) foi criado no ano de 2004 a partir de uma consulta pública. Em 2018 o programa foi atualizado reiterando que a dimensão ambiental seja garantida nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas,

cabendo aos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino articularem-se entre si e com as universidades ou outras instituições formadoras de profissionais da educação, para a formação inicial e continuada daqueles que atuam na Educação Básica e na Superior, capacitando-os em Educação Ambiental (Brasil, 2018).

Porém, a presença da temática em leis não garante sua efetivação na rotina cotidiana das escolas, onde a criança é reconhecida enquanto cidadã, onde aprende a viver em grupo, construindo um sentimento de pertencimento e os valores para o convívio social (Rinaldi, 2012, Schneider, 2008; Carvalho, 2008; Barcelos, 2009).

Quando os métodos tradicionais de ensino, voltados à sistematização do processo de forma fragmentada, se aproximam do fracasso educacional, a Educação Ambiental escolar requer um viés interdisciplinar, que contemple e valorize todas as áreas do conhecimento de modo a incentivar a construção de uma consciência crítica perante a situação ambiental atual (Mendonça; Neiman, 2013; Sato, 2002; Grohe; Corrêa, 2012; Brasil, 2012). Nesta perspectiva, há de se valorizar a dimensão emocional e estética no processo de aprendizagem e não somente os conhecimentos científicos (Mendonça; Neiman, 2013).

Assim, há de se levar em conta a história de vida dos alunos e as características da comunidade envolvida para se pensar em uma “uma ação pedagógica que valorize os conhecimentos científicos sem esquecer o papel fundamental, na formação das pessoas, dos saberes da experiência e da vivência” (Barcelos, 2012, p. 28). Para Mendonça e Neiman:

[...] procura-se uma prática pedagógica centrada no amor que os professores devem desenvolver por seus alunos, que respeite as individualidades destes, e na formação de uma vasta cultura, com valorização à capacidade de concentração e à criatividade. Só o desenvolvimento das três partes constituintes do ser humano pode levar ao verdadeiro crescimento pessoal (Mendonça; Neiman, 2013, p. 65).

Maturana (1998) há muito já ressaltava que a emoção é quem conduz a construção do conhecimento. Portanto, na Educação Ambiental escolar é preciso apropriar-se do sensível, do afetivo, do criativo e do expressivo para uma reaproximação com a natureza.

Para isso é preciso olhar para as estruturas das escolas, encontrando maneiras para realizar práticas de Educação Ambiental valorizadoras do que cada ambiente possui tanto no que se refere aos aspectos físicos quanto ao seu potencial humano. Os pátios das escolas apresentam-se como espaço estratégico de encontro para este fazer sensível.

### **c) Desconstruções para Pensar o Pátio na Educação Ambiental Infantil**

A percepção contemporânea de mundo acarretou novas concepções para os conceitos de tempo e espaço, quando as pessoas encontram-se envolvidas e influenciadas pela globalização, consumo e tecnologias (Rinaldi, 2012). Assim, muitas vezes, vem se dando uma atenção secundária às relações com o outro e com a natureza.

Este distanciamento crescente afeta as crianças que também são impactadas pela racionalidade desenvolvimentista, que desencanta e desenraiza o humano no que diz respeito a sua sensibilidade para com o meio ambiente (Marin; Kasper, 2009). Com a necessidade dos pais trabalharem, as crianças costumam ficar na escola em tempo integral, aproximando sua rotina muito mais de ambientes artificializados do que naturais. Neste sentido, considera-se a importância do envolvimento do corpo no processo de aprendizagem, tendo o pátio como lugar para isto acontecer.

O ambiente é fator condicionante para o desenvolvimento das crianças, portanto, é um aliado da ação pedagógica dos professores quando entendido e organizado de forma a incentivar e desafiar as crianças, promovendo ações conjuntas que as descentrem dos adultos (Horn, 2004). Na interação com o meio e com os outros geram-se processos de desenvolvimento das crianças, proporcionando diferentes sensações e a ampliação de diversas habilidades (Ferreira, 2015; Barbosa, 2006). "Mais do que base física a partir e por meio da qual a pessoa recebe informações (visuais, táteis, térmicas, auditivas e/ou olfativas-gustativas), o ambiente é um agente continuamente presente na vivência humana" (Elali, 2003, p. 310).

O entendimento que a criança constrói sobre a relação com o ambiente incide na maneira como irá interpretar e agir tanto no espaço quanto com as pessoas que convive (Guimarães, 2011). Ao tomar conhecimento sobre o ambiente e adaptar-se ao mesmo, a criança desenvolve um sentimento de pertencimento que a permite explorar e se envolver em possibilidades de interação, inserindo as emoções às suas atitudes (Horn, 2004).

Para Duarte Jr (2010), as crianças permanecem muito tempo na parte interna dos ambientes, sendo bombardeadas por imagens virtuais e/ou impressas que representam o mundo real natural. Ao não sentirem o ambiente natural afastam-se de múltiplas possibilidades de contato fora dos ambientes formais de educação, como a sala de aula, um espaço que funciona como um mecanismo de controle do comportamento das crianças (Horn, 2004).

Os pátios não são explorados enquanto ambientes de aprendizagem, muitas vezes, por não serem planejados de acordo com os pressupostos teóricos específicos.

É preciso abandonar um ideal de pátio escolar, entendendo o pátio enquanto ambiente potente para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, para a retomada de uma relação mais íntima entre o humano e a natureza através da exploração livre ou planejada. Pode-se proporcionar momentos ao ar livre estimulando a construção da segurança e da autoconfiança, bem como permitindo experiências estimulantes com a sensação de aventura (Moyles, 2010; Ferreira, 2015). No mundo não faltam exemplos de escolas que aliaram a exploração dos pátios às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Na Noruega, de acordo com Moyles (2010), os prédios das escolas de Educação Infantil são construídos em áreas naturais e seus pátios são chamados de *Outdoors Kindergartens* (jardins ao ar livre), onde todos os dias as crianças os exploram, interagindo com o ambiente natural.

Da mesma forma, o documentário “Educação Proibida” - produzido de forma independente na Argentina em 2012 - traz os casos de aproximadamente trinta escolas situadas na América Latina e na Espanha, que exploram o pátio em suas práticas pedagógicas. Especificamente sobre a Educação Infantil, o documentário apresenta as experiências realizadas no Colégio INCRE (Uruguai); na Educación Europea Pacha Mama e na Escuela Activa Inka Samana (Equador); no Colégio Rudolf Steiner (Chile), no Colégio Mundo Montessori e na Escola Pedagógica Experimental (Colômbia) (Documentário Educación Prohibida, 2012)

A Ashoka Brasil e o Instituto Alana coordenam o projeto “Escolas Transformadoras” no Brasil, programa que acompanha as práticas de escolas inovadoras, preocupadas com a ideia de construir cidadãos capazes de mudar o mundo à sua volta respeitando a natureza e agindo pelo bem-estar social. Algumas destas escolas são a Amigos do Verde (Porto Alegre/RS); a Escola Rural Dendê da Serra (Serra Grande/BA); o Colégio Viver (Cotia/SP) e a Escola Vila (Fortaleza/CE) (Ashoka, 2016).

Mesmo com tantos exemplos pelo mundo, a incorporação do pátio enquanto ambiente potente de aprendizagens ainda é contra hegemônica, pois a prática da maioria dos professores está voltada para os ambientes formais da educação, organizados na parte interna das escolas (Arribas, 2004; Oliveira, 2002). Pensar em alternativas que visem à exploração destes ambientes mostra-se o caminho para a aproximação e o encantamento da primeira infância com a natureza.

O contato com a natureza desfaz a sensação de controle que supõe-se que a convivência com o ambiente interno provoca. Estes espaços formais relacionam-se com o mundo no qual as crianças não conseguem interferir ou influenciar, pois se apresenta pronto para elas.



Nas explorações ao ar livre, é possível reencontrar-se com sua singularidade, ativando suas habilidades sensíveis, criativas e expressivas. A partir deste contato, a criança se permite ir além do que vê, questionado a si e interpretando seu contexto. Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), há alguns objetivos primordiais a serem desenvolvidos na exploração dos pátios:

A) Que a criança seja capaz de discriminar e diferenciar todas as suas capacidades sensoriais (auditivas, visuais, táteis, etc.), através da observação e da experimentação de tudo que a envolve. No pátio, as crianças podem brincar livremente com os materiais da natureza (areia, pedras, água, etc.); podem sentir, perceber, observar e experimentar os diferentes elementos do meio natural e social (o vento, a chuva, o ruído das árvores, o ruído de um avião, o calor do sol, as folhas e os frutos das árvores, a escavadeira da obra ao lado, etc.).

B) Que as crianças sejam capazes de reconhecer e de orientar-se nos espaços habituais, ampliando progressivamente a descoberta do meio, através da observação e da experimentação, adquirindo uma orientação temporal em relação aos ritmos e às atividades cotidianas (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 343).

A exploração dos pátios permite que as crianças tenham contato com elementos que, devido à urbanização, talvez nem conheçam, como: plantas, pequenos animais, pedras, terra, areia, gravetos, sensações do sol, frio, entre outros. Assim, para Arribas (2004), as relações que ocorrem nos pátios são mais intensas do que as desenvolvidas em ambientes formalizados, ampliando as possibilidades de comunicação, integração, socialização e cooperação com os outros e com o ambiente.

Na faixa etária da Educação Infantil as crianças mostram-se extremamente sensíveis (Rinaldi, 2012; Ceppi; Zini, 2013), daí a relevância desses momentos de contato com a natureza, bem como de exploração das sensações. É nesta perspectiva que a Educação Ambiental deve se apresentar para a Educação Infantil: como uma proposta que estimule a exploração dos sentidos, as interpretações individuais e a importância do trabalho em grupo, valorizando-se os ambientes externos (Martins; Gonçalves, 2014).

A proposta de metodologia vivencial para o trabalho com Educação Ambiental na Educação Infantil é uma forma de valorizar o pátio como ambiente de aprendizagem e de reencontro das crianças com a natureza, a partir da escola.

O processo educativo da educação ambiental vivencial considera os indivíduos de forma integral, incluindo e priorizando o aprendizado através do corpo, dos sentidos e da percepção mais sutil de si mesmos, dos outros, do mundo, da natureza, e dos processos vitais que dão origem e sustentam a vida, cuidando para que as informações científicas não se interponham na

interação de aprendizagem e mascarem ou inibam os processos de natureza mais delicada (Mendonça, 2007, p. 1).

Também para Schön (2000) aprender não está separado da experiência, pois o processo de aprendizagem vai se construindo na medida em que são realizadas interpretações com o meio, que possibilitam conexões com conhecimentos prévios, dando sentido às propostas.

Desconstruindo a visão tradicional da construção do conhecimento, as práticas vivenciais que para a aprendizagem ser plena é necessário envolver o corpo, proporcionar a interação e a socialização com os outros e com o ambiente (Larossa, 2000). Rodrigues (2015) propõe experimentar como forma de aprender, já Maturana (1998) ressalta que “não é a razão que nos leva a ação, mas a emoção”. De qualquer modo, é imprescindível levar em conta as características específicas da faixa etária da criança, relacionando-as à capacidade de exploração dos pátios por meio de uma metodologia que se aproxime dos objetivos traçados.

## **METODOLOGIA**

O estudo tem abordagem qualitativa. Esta escolha permitiu flexibilidade aos processos desenvolvidos e a pluralização das possibilidades interpretativas, de modo a obter pontos de vista diferentes sobre o objetivo em questão (Gaskell, 2002).

O embasamento iniciou pela busca por fontes bibliográficas e documentais, como livros, artigos acadêmicos e científicos, legislações e documentos oficiais. Em seguida foi desenvolvida a pesquisa de campo, com a observação dos e nos pátios das escolas de Educação Infantil. A inserção das autoras no Grupo de Pesquisa Ecosofias, Paisagens Inventivas (CNPq/Univates), do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento da Universidade do Vale do Taquari - Univates, possibilitou a realização de um programa de formação continuada em Educação Ambiental vivencial para professores de Educação Infantil da rede municipal de Lajeado/RS. Portanto, trata-se de uma pesquisa-intervenção.

Em uma primeira etapa, vinte e quatro professoras participaram de cinco encontros presenciais. Os três primeiros foram teóricos e abordaram concepções relacionadas à Educação Ambiental; análise e discussão dos pátios das escolas nas quais as participantes atuam; apresentação e discussão sobre as vivências com a natureza conforme proposto pelo Método do Aprendizado Sequencial, proposto

por Joseph Cornell<sup>3</sup>. O método promove a sensibilidade dos sentidos por meio de atividades lúdicas junto à natureza.

O Método do Aprendizado Sequencial é composto por quatro estágios: a) Despertar o entusiasmo - atividades divertidas, lúdicas, de interação entre os participantes e com a natureza; b) Concentrar a atenção - intensificação da atenção na natureza de modo receptivo; c) Experiência direta - compreensão direta e intuitiva dos sentidos, em atividades a sós; d) Compartilhar a inspiração - conversas entre os participantes sobre a experiência (Cornell, 1997).

Após as professoras terem experienciado este método, realizaram-se entrevistas, questionários e rodas de conversa para compreender pressupostos e possibilitar relatos das professoras sobre seus usos dos pátios no processo pedagógico. Os dois últimos encontros foram práticos e contemplaram a realização de uma vivência noturna e uma diurna com a natureza.

Em uma segunda etapa, cinco professoras voluntárias deram sequência ao programa de formação continuada. Primeiramente aprofundaram seus conhecimentos sobre as vivências com a natureza e o Método do Aprendizado Sequencial. Depois, planejaram propostas para aplicar com suas turmas e trocaram ideias entre si, buscando aproximar o planejamento à prática desejada. Em seguida, cada uma aplicou em três momentos as vivências com suas turmas, considerando a metodologia abordada e tendo o pátio como ambiente de aprendizagem. Por fim houve o compartilhamento das práticas entre todas as professoras participantes. Desse modo, a pesquisa de campo foi permeada pela pesquisa-ação (Thiollent, 1992). A pesquisa ainda caracteriza-se como aplicada, por buscar verificar a potência dos pátios das escolas de Educação Infantil. Descritiva e explicativa por abordar os motivos pelos quais estes espaços vêm a ser ambientes de aprendizagem em Educação Ambiental, e, intervencionista por provocar a experiência de formação continuada.

A amostra caracteriza-se como não-probabilística por tipicidade, uma vez que se fez necessário que os participantes estivessem ligados à temática, sendo selecionados por meio da sua participação no programa de formação continuada. Considerando o perfil apresentado para a pesquisa, a observação (Angrosino, 2009) foi adotada como técnica fundamental para os registros em diários de campo. Os dados coletados por múltiplos meios foram triangulados de forma analítica. A seguir apresentam-se os resultados da pesquisa-intervenção.

---

3 Estas intervenções são parte da dissertação de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação Ambiente e Desenvolvimento (PPGAD), da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

## IMERSÕES NAS ESCOLAS: APROXIMAÇÕES

### a) O Cotidiano

Lajeado conta com vinte e três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's), onde, segundo a Secretaria Municipal de Educação, atuam aproximadamente quinhentos e cinquenta profissionais. Vinte e quatro professoras que atuam em dez das escolas municipais participaram da primeira etapa do programa de formação continuada em Educação Ambiental para professores da Educação Infantil ofertado para a rede municipal, gratuitamente, de modo a viabilizar a pesquisa-intervenção.

Cada escola possui sua identidade própria, já que as instituições se organizam cultural e socialmente de acordo com as características do bairro em que estão situadas. Mesmo atuando em realidades diferentes, os relatos das professoras permitiram delinear um perfil comum para as crianças atendidas.

Entre as características que são compartilhadas pelas escolas apareceram os horários, as rotinas, as regras. De modo geral, as crianças permanecem na escola entre 10 e 12 horas por dia; elas realizam suas principais refeições na instituição; suas relações sociais além da família, o desenvolvimento de sua autonomia e das aprendizagens se dão nesse espaço. À família, no final do dia, cabe a dinamização da rotina do banho, alimentação e sono. A maioria delas reside em área urbana. As professoras identificam problemas de relacionamento familiar, com as professoras precisando dar conta de uma demanda que vai além do trabalho pedagógico. Portanto, evidencia-se que há uma transferência cada vez maior das responsabilidades das famílias para a escola, com as famílias crescentemente parecendo não dar mais conta de suas demandas, entre elas ofertar momento de contato da criança com a natureza. Talvez porque a aceleração das rotinas tenda a construir a impressão de que as crianças são capazes de realizar tarefas diversas desde muito pequenas (Moyles, 2010),

Os relatos das professoras aproximam-se da preocupação de alguns autores com a alienação das crianças ao mundo natural desde a primeira infância (Rinaldi, 2012; Marin; Kasper, 2009; Duarte Jr, 2010; Moyles, 2010). Para as professoras, a falta de contato com a natureza afeta e prejudica o desenvolvimento das crianças, sendo um fazer atrelado às suas práticas pedagógicas.

Enquanto as rotinas das famílias estão aceleradas, nas escolas o tempo é cronometrado e associado ao cumprimento de uma rotina diária de atendimento. Além da demanda crescente e abrangente da sua prática pedagógica, as professoras cumprem atividades rotineiras de alimentação, higiene, sono e organização geral

em seu turno de trabalho, o que, dependendo da faixa etária em que atuam, pode comprometer praticamente 70% do seu tempo com as crianças. Desse modo percebem sua prática amarrada, muitas vezes, ao conceito tradicional da educação e a relação constante com o assistencialismo, com pouca liberdade criativa para focar em estímulos ao desenvolvimento. As professoras, como apontado por diversos autores, evidenciaram a busca pela desconstrução de estereótipos pedagógicos e uma reflexão sobre o currículo tradicional (Sato, 2002; Mendonça; Neiman, 2013; Larossa, 2000). Porém, justificam que a falta de mudança nas suas práticas decorre do cenário com o qual convivem. Assim, a percepção da potência dos pátios demonstrou ser algo relativo à postura individual de cada professora.

## **b) Os Pátios**

Os pátios e as estruturas físicas também se assemelham nas diferentes escolas, o que ficou evidente com a apresentação de fotos das escolas onde atuam as participantes da formação. Constatou-se que todas as escolas possuem algum tipo de ambiente externo. O mesmo varia em tamanho, presença de elementos da natureza, espaços para circulação livre, brinquedos, entre outros fatores.

Muitas escolas foram organizadas a partir de reformas de casas já existentes ou construídas em um mesmo período para uso residencial, o que gera semelhanças entre as escolas quanto às suas estruturas e organização dos pátios. As escolas atendem o que está previsto nas legislações, mas não foram planejadas seguindo os pressupostos teóricos para organização do espaço pedagógico (Ceppi; Zini, 2013; Martins; Gonçalves, 2014). Como a organização dos espaços foi pensada com o intuito principal de atender à crescente demanda por vagas na Educação Infantil, é comum observar a falta de sintonia entre o prédio e o pátio da escola, como a dificuldade de acesso (falta de rampas e a presença constante de escadas) e a distância da sala de aula.

Algumas professoras mostravam-se preocupadas e reflexivas sobre a relação entre a organização do espaço e o processo de aprendizagem, constatando que, infelizmente, nas escolas em que atuam o espaço não foi considerado como elemento constituinte e relevante na construção do conhecimento (Guimarães, 2011; Horn, 2004; Ceppi; Zini, 2013).

As semelhanças entre os relatos das professoras continuaram sendo observadas quando se passou a descrever a organização específica dos pátios. Há poucas escolas com espaços amplos para que as crianças explorem, como gramados ou caixas de areia e/ou brita. É mais comum encontrar o chão revestido por piso



bruto ou cerâmico, o que além de não proporcionar o contato com o meio natural pode ocasionar riscos ao bem-estar das crianças, devido ao tipo de impacto em caso de queda.

Também mostrou-se recorrente a presença de brinquedos constituídos de madeira tratada ou artificial, metal e plástico. Em muitas escolas observou-se a presença de brinquedos exatamente iguais: uma casinha de dois andares com telhado, subida por escada e descida por escorregador, balanços na parte inferior e mesa com bancos na superior. Outro tipo de brinquedo presente em muitas escolas é o do tipo *playground* de plástico, com escaladas, túneis, escorregadores e passagens de um lado para o outro. As professoras demonstravam vontade de reconfigurar os pátios, porém, citaram a falta de condição financeira da escola para arcar com as obras e o fato da administração municipal não conseguir atender as demandas de todas.

Espontaneamente as professoras não relataram opções para a reconfiguração dos pátios, o que foi abordado pelas formadoras. Caso da busca por parcerias por meio de ações voluntárias como ajardinamento, construção de hortas, plantio de árvores e plantas diversas (grama, chás, temperos, entre outros), o que pode ser realizado com os pais da escola ou com a comunidade. Da mesma forma, ações que necessitam de investimento financeiro podem ser favorecidas por campanhas e promoções vinculadas às Associações de Pais e Funcionários (APF's). Ou seja, é possível investir em mudanças, mas para isso os pátios precisam ser colocados como espaço prioritário na prática pedagógica dos professores.

### **c) O Pátio para a Educação Ambiental Infantil**

Para a segunda etapa do programa de formação continuada, cinco professoras voluntariaram-se a realizar práticas de Educação Ambiental vivencial com suas turmas nos pátios das escolas em que atuam. As duas escolas compartilhavam características de organização das estruturas físicas e dos pátios, apresentando variações quanto ao número de professores, alunos, turmas e pátios disponíveis (Quadro 01).

Quadro 01 - Informações sobre as escolas participantes da segunda etapa do processo de formação.

Escola	Professores	Alunos	Turmas	Pátios
01	29	180	10	5
02	28	170	8	5
03	28	150	8	5
04	16	60	4	4
05	20	120	6	6

Fonte: As autoras

Mesmo com números semelhantes em alguns aspectos, a configuração de cada escola era particular, variando de 16 a 29 professores (quase o dobro), de 60 a 180 alunos (o triplo), de quatro a 10 turmas (mais que o dobro) e de quatro a seis pátios (50% a mais), sendo que estes diferenciavam-se também quanto ao tamanho e à disposição dos elementos, com a tendência a terem espaços cobertos por piso cerâmico ou bruto e vários brinquedos iguais.

Apenas duas das escolas participantes possuíam espaços amplos no pátio, sem a presença de brinquedos fixos: uma com chão coberto por grama e a outra com brita. Todas apresentavam algum espaço arborizado, com sombra, favorecendo sua exploração nos dias quentes.

É necessário considerar que as professoras voluntárias haviam participado da primeira etapa do programa de formação continuada em Educação Ambiental na Educação Infantil, quando tiveram contato com as práticas vivenciais, e já mostravam-se preocupadas com a relação entre seus alunos e a natureza. Portanto, tinham consciência do crescente distanciamento das crianças com a natureza em sua rotina e a influência do consumo, das mídias e das tecnologias nas suas vidas (Ferreira, 2015; Duarte Jr, 2010; Rinaldi, 2012).

Além disso, especificamente estas professoras haviam relatado durante a formação continuada que realizam momentos de interação com a natureza citando caminhadas, contemplação do ambiente, caminhar descalço, exercícios de respiração e exploração dos sentidos (escuta, observação...), entre outros. Portanto, antes de conhecer a proposta que desenvolveriam durante a pesquisa intervenção já percebiam que as crianças na Educação Infantil mostram-se sensíveis e aprendem através de propostas de interação e experimentação com o ambiente (Ferreira, 2015; Horn, 2004; Marin; Kasper, 2009; Guimarães, 2011).

Elas também compartilhavam da vontade de desconstruir os pressupostos pedagógicos tradicionais, uma vez que compreendiam que a construção do

conhecimento não ocorre somente em ambientes formais (Arribas, 2004; Oliveira, 2002; Marin; Kasper, 2009). Demonstravam consciência da responsabilidade de sua intenção pedagógica e da necessidade de mediar as interações das crianças com a natureza, propondo situações desafiantes, estimuladoras e distantes do superprotecionismo presente em algumas famílias (Moyles, 2010; Ferreira, 2015). Durante a formação mostraram-se preocupadas com a temática e trouxeram nos relatos de suas práticas como iniciativas de Educação Ambiental intuitivas estavam presentes no seu dia a dia.

Esse é o fator essencial para uma educação pautada na integração com a natureza: a construção de uma postura crítica por parte dos professores superando a lógica de que a Educação Ambiental somente ocorre por projetos e com mudanças teórico-metodológicas específicas (Barcelos, 2009). Considera-se que a prática dos professores toma sentido e significado quando apropriam-se da concepção de que as crianças precisam sentir-se pertencentes e integradas ao mundo (Maturana, 1998; Mendonça, 2012).

A preocupação durante a formação era oferecer uma metodologia que se aproximasse das necessidades sentidas pelas professoras em relação aos seus alunos, no que diz respeito às capacidades cognitivas e socioafetivas. Ou seja, apresentar a proposta da Educação Ambiental vivencial na Educação Infantil a partir da perspectiva da exploração dos pátios enquanto ambientes potentes de aprendizagens fez com que as professoras aprofundassem suas reflexões sobre como vinham realizando suas práticas pedagógicas, ampliando possibilidades neste sentido. Algumas professoras já se inquietavam com o pouco contato natural das crianças com o ambiente, enquanto outras foram se dando conta a partir das discussões.

O planejamento das propostas de Educação Ambiental vivencial partiu da observação dos pátios de cada escola envolvida. Todas as práticas foram realizadas sem reformas ou adaptações específicas para que fossem desenvolvidas. As professoras demonstraram preocupação com a condição climática, pois queriam que as crianças se sentissem seguras e confortáveis nos ambientes. Da mesma forma, houve o cuidado com o processo de sensibilização, uma vez que as professoras entendiam que as experiências ficariam registradas nas memórias das crianças.

## IMERSÕES NAS ESCOLAS: EXPERIÊNCIAS

### a) Experiência 1 - Amiguinhos do Jardim

Duas das propostas da professora desta escola foram inspiradas em atividades de Cornell (2008), adaptando-os de acordo com a faixa etária da turma. Observou-se que o cuidado e o envolvimento da professora foram potencializadores para a manutenção da atenção das crianças. Em nenhum momento as mesmas mostraram-se inquietas ou dispersas, mantendo-se comprometidas até que o último colega participasse (Cornell, 1997). Para a professora Denise, *“demonstraram muita atenção e interesse, sabendo esperar sua vez”*, enfatiza.

A professora dialogou com as crianças constantemente. Ao perceber que se desmotivavam quando tinham dificuldades ou sentiam-se tímidos, tentou incentivá-los para participar interagindo com a turma (Cornell, 2008).

As crianças, além de ficarem concentradas e serem participativas, relacionaram os assuntos às suas vivências. A professora mostrou-se sensível a essas curiosidades, valorizando os saberes de cada criança. A professora manteve-se atenta aos interesses das crianças, despertados durante as atividades. Essa atenção com o “agora”, vivenciado pelas crianças, é salientado como elemento de aprendizagem por diferentes autores, como Barcelos (2009); Maturana (1998) e Horn (2004). As práticas da professora também levaram em conta as características da turma, conforme aponta Moyles (2010).

A professora valorizou a exploração dos sentidos, proporcionando às crianças momentos de introspecção nos quais sua concentração voltou-se a um sentido, bem como momentos em que o corpo todo participou da vivência, construindo aprendizagem através do envolvimento e do movimento global (Schön, 2000; Duarte Jr, 2010; Mendonça, 2007; Larossa, 2000; Rodrigues, 2015).

Ela incentivou não somente as crianças da sua turma a contribuírem e construírem seu conhecimento interagindo uns com os outros e com a natureza, mas a escola como um todo. Outras colegas acabaram realizando as vivências e houve a revitalização da horta e dos canteiros de chás. As crianças participam da manutenção e do cuidado com as plantas.

### b) Experiência 2 - Recanto Infantil

Mesmo tendo conhecimento sobre várias abordagens relacionadas à natureza e uma afinidade particular pelas práticas ao ar livre, desde os primeiros encontros,

a professora que fez a formação relatava sua insegurança em sair da sala de aula e explorar o pátio da escola com a sua turma. Nos momentos de planejamento das práticas foi possível perceber seu entusiasmo e vontade, permitindo-se desenvolver situações diferentes com sua turma.

Ela solicitou ajuda de duas colegas, uma delas era responsável pela Turma E, de crianças maiores, que auxiliaram no deslocamento dos pequenos e na interação dos mesmos. Ela alterou seu planejamento inicial, buscando adaptá-lo às especificidades e características das crianças.

De acordo com a professora, sua turma não havia explorado um ambiente externo como aquele, por isso ela preocupou-se em delimitar o espaço num primeiro momento, para que os pequenos não se sentissem inibidos. O método vivencial, explorado na formação, permite essa flexibilidade (Cornell, 2008), usada pela professora.

As professoras mostraram-se cuidadosas e sensíveis às individualidades das crianças, incentivando a Turma E a colaborar com o desenvolvimento dos pequenos e orientando os pequenos a participar da proposta. Interagiram com as crianças as atividades, respeitando seu tempo e interesses. A empolgação com que foi mediado o processo auxiliou na manutenção da concentração e atenção das crianças durante a proposta, como prevê Cornell (2008). A postura das professoras foi determinante para o andamento da proposta. Através dos diálogos e orientações mantiveram as crianças seguras de seus movimentos, motivadas e atentas ao que estava sendo proposto.

As atividades realizadas foram selecionadas para representar a escola na Amostra Pedagógica do município de Lajeado. Depois da experiência, na escola decidiu-se que iriam investir em reformas e melhorias no pátio, por meio de parceria com as famílias das crianças e angariando fundos através de promoções.

### **c) Experiência 3 - Mundo Encantado**

Durante as práticas para o projeto, as professoras viram o pátio da sua escola ser totalmente modificado, com as árvores cortadas e brinquedos sendo desmontados e/ou danificados para a entrada das máquinas. Assim, ficaram vários dias sem poder explorar o ambiente que ficou inapropriado para a exploração com as crianças, devido aos montes de terra deixados na retirada de árvores e à inexistência de sombra. Em função das mudanças, adaptaram as atividades para a nova realidade da escola.



Observou-se a preocupação das professoras em manter as crianças atentas e em clima de alegria, através do diálogo, seguindo os pressupostos de Cornell (2008). Foi perceptível a entrega das professoras ao momento, possibilitando às crianças conduzirem as atividades conforme seu tempo e iniciativa. Elas permitiram que as crianças buscassem elementos que lhe chamassem atenção, deixando-as à vontade para interagir com a proposta. Desse modo, foi possível perceber que se apropriaram dos princípios do Aprendizado Sequencial em sua essência, permitindo que a espontaneidade das crianças, suas contribuições e expressões se sobrepusessem a qualquer tipo de imposição pedagógica (Cornell, 2008).

Mesmo em condições desanimadoras em relação à estruturação dos ambientes externos, não possuindo o contexto que consideravam perfeito para a prática, bem como com a dificuldade de locomoção das crianças, as atividades foram realizadas de forma contextualizada e permeadas de momentos significativos e sensíveis com os pequenos, com as professoras demonstrando perceber as possibilidades de exploração da realidade que tinham (Ceppi; Zini, 2013; Carvalho; Souza, 2008; Horn, 2004). A iniciativa e a força de vontade em realizar as propostas, mesmo sem o engajamento das demais colegas de trabalho (Mendonça; Neiman, 2013) e com o pátio totalmente desestruturado, diferenciaram a prática das professoras desta escola. Suas iniciativas em buscar conhecimento em uma área na qual sentiam-se inseguras e desenvolver práticas com uma faixa etária cujas características motoras dificultam o deslocamento pelos ambientes, demonstram que é possível realizar momentos de contato com a natureza na Educação Infantil, mesmo em condições adversas.

#### **d) Experiência 4 - Criança Alegre**

A professora manteve as propostas que desenvolveu com as demais professoras participantes, sem realizar mudanças ou adaptações. Ela organizou três práticas para desenvolver, cada uma em um momento diferente.

Ela permitiu que as crianças conduzissem o momento seguindo sua própria curiosidade e iniciativa, com respeito às individualidades e curiosidades de cada criança, permitindo que pudessem seguir seu próprio ritmo, tempo de concentração e envolvimento com a proposta (Cornell, 1997). Esses elementos, de acordo com a professora, decorreram de sua experiência. Para ela, seu ímpeto inicial de prolongar a atividade, tentando envolver as crianças por mais tempo, acabaria dispersando e agitando a turma.

Ela demonstrou preocupação em buscar diferentes estratégias para explorar os pátios da escola. Ela relatou que, de modo geral, em sua escola, as idas aos pátios

ocorrem sem uma reflexão pedagógica, como momentos mecanizados de extravaso de energia, nos quais não ocorrem os estímulos às percepções, observações e trocas de informação. Com as vivências com e na natureza, a atividade ao ar livre assumiu outro sentido. Ela afirma que esse contato com a natureza ocorre mais na escola do que com as famílias, o que Moyles (2010) e Duarte Jr (2010) também observaram.

A professora também relatou sua preocupação em relação ao contato das crianças com outros materiais: “dependendo da professora, as crianças não têm contato nem com cola, tinta tempera ou melecas para explorar com as mãos. Imagina barro então!”.

Esta professora atuou apenas com o apoio da Coordenação Pedagógica e da Direção da escola. As demais colegas não se sensibilizaram com a proposta nem ofereceram auxílio. O trabalho isolado de um professor é citado por Mendonça e Neiman (2013) como algo recorrente em escolas.

Mesmo atuando sozinha, a professora demonstrou apropriação do método do Aprendizado Sequencial, especialmente dos momentos de concentrar a atenção, uma vez que sua turma dispersava-se constantemente. Conhecendo a sua turma, a professora fez uso das técnicas de Cornell (2008) para mantê-los atentos e envolvidos, bem como avaliou sua conduta no sentido de respeitar os momentos de início e fim das situações, para que não se tornassem monótonas e/ou repetitivas.

#### **e) Experiência 5 - Pequeno Cidadão**

A professora fez adaptações nas atividades que havia pensado, reformulando práticas para desenvolvê-las em dois momentos ao invés de três, pois seu contrato temporário estava chegando ao fim.

Durante as atividades, ao perceber que as crianças estavam chegando ao limite de sua concentração, permitiu que fossem escolhendo o que desejariam realizar, ao invés de estender a atividade dirigida, atendendo à solicitação de flexibilidade do Aprendizado Sequencial (Cornell, 2008). Saber a hora de parar na Educação Infantil garante que a atividade não se torne monótona e as crianças fiquem impacientes. A professora permitiu que as crianças agissem livremente, demonstrando sensibilidade ao jeito de ser de cada um.

Este é um dos princípios básicos do Aprendizado Sequencial, perceber as possibilidades do participante, permitindo que as expressem natural e tranquilamente, sem se preocupar com regras fixas (Cornell, 2008). Além disso, ouvir e perceber a intenção das crianças durante as atividades, mostrando-se receptivo à condução que

vão dando as mesmas, de acordo com suas interpretações, é essencial para que se sintam à vontade e se expressem (Rinaldi, 2012; Barcelos, 2012; Schön, 2000; Cornell, 1997).

A professora ficou preocupada em manter as crianças em um clima de alegria ao longo do processo, como propõe Cornell (2008). Observou-se que boa parte da turma não realizou a proposta exatamente de acordo com o que a professora havia combinado inicialmente. Ao invés de forçá-la a seguir o esperado, ela permitiu que sua espontaneidade, reiterando o foco na prática e não nos objetivos e expectativas da própria professora (Cornell, 2008; Oliveira, 2002; Travassos, 2004; Horn, 2004). Essa flexibilidade metodológica promove o desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças.

Evidenciou-se o envolvimento afetivo entre a professora e as crianças. A professora mostrou-se sensibilizada em vários momentos do programa de formação continuada e em suas práticas com as crianças, quando retomava relatos de sua infância no sertão nordestino. A história de vida vinculada à carreira profissional desta professora, resultado de suas vivências particulares e acadêmicas, diferencia seu saber-fazer pedagógico (Schön, 2000; Barcelos, 2012; Carvalho, 2008). Percebeu-se a preocupação em tornar a atividade especial para as crianças (Mendonça; Neiman, 2013; Maturana 1998). Atentou para detalhes como a observação do verde da grama e o sentir do vento fresco, sensações e experiências que, para ela, deveriam ficar registradas nas memórias das crianças. A prática amorosa e sensível permeou as interações da professora, que buscou e conseguiu adaptar a proposta do Aprendizado Sequencial, sensibilizando e envolvendo as crianças integralmente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O acompanhamento das práticas evidenciou que a potência dos pátios decorre do engajamento e do envolvimento das professoras, já que eles tornaram-se ambientes de aprendizagem quando as professoras passaram a considerar as características específicas de suas turmas aliando-as à metodologia ofertada, explorando ambas de forma integrada.

O pátio se torna ambiente potente de aprendizagens em Educação Ambiental na Educação Infantil quando valorizado em sua singularidade pelos professores, que buscam criar situações que possibilitem explorar os sentidos das crianças com intencionalidade pedagógica. Ou seja, a potência dos pátios está atrelada à maneira como os professores irão explorá-los e priorizá-los.

Também evidenciou-se a necessidade de se repensar as concepções pedagógicas sobre o uso do pátio como ambiente de aprendizagens socioambientais na Educação Infantil, não sendo, para isso, necessárias mudanças estruturais. O mais relevante parece ser a necessidade urgente de se ampliar a visão dos professores para que se sensibilizem para aproximarem-se e, assim, conectarem seus alunos e a comunidade escolar com a natureza, atrelando à prática pedagógica ao encantamento, amor e reverência a tudo que é vivo.

## REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

ARRIBAS, T. L. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BARCELOS, V. **Educação Ambiental, Infância e Imaginação: uma contribuição ecologista à formação de professores(as)**. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 6, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4>. Acesso em: 26 maio 2025.

BARCELOS, V. H. L. **Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Educação Ambiental).

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

BRANDÃO, C. R. **O afeto da Terra**. São Paulo: Editora Unicamp, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 11 ago. 2016.

BRASIL. **Educação ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos**. Brasília: MMA, 2018.

BRASIL. Lei nº 6938, de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 1981. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm). Acesso em: 25 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm). Acesso em: 25 mai. 2025.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf). Acesso em: 25 mai. 2025.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, M. C. de; SOUZA, T. N. de. **Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível?** Paidéia, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 25-40, 2008. DOI: 10.1590/S0103-863X2008000100004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2008000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100004). Acesso em: 25 mai. 2025.

CASCINO, F. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores.** 2. ed. São Paulo: SENAC, 2000.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013.

CORNELL, J. **A alegria de brincar com a natureza: atividades na natureza para todas as idades.** São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.

CORNELL, J. **Vivências com a natureza 1: guia de atividades para pais e educadores.** 3. ed. São Paulo: Aquariana, 2008.

DUARTE, J. J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

EDUCAÇÃO PROIBIDA. Documentário. Direção: German Doin; Verónica Guzzo. Produção: Asociación Civil Redes de Pares. Argentina, 2012. Disponível em: <https://educacionprohibida.com/?l=es>. Acesso em: 25 maio 2025.

ELALI, G. A. O ambiente da escola: o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em Educação Infantil. **Revista Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 2, p. 309–319, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2003000200013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2003000200013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 maio 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000200013>.

FERREIRA, A. M. de F. **Interação criança-espço exterior em Jardim de Infância.** 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64–73.

GROHE, S. L. S.; CORRÊA, L. B. Ressignificando o espaço escolar: uma proposta de educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, n. 28, p. 404–418, 2012. <https://doi.org/10.5902/19846444>.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, S. T. de L. **Trilhas interpretativas e vivências na natureza: reconhecendo e reencontrando nossos elos com a paisagem**. Rio Claro: IGCE/UNESP, 2011. Disponível em: [http://www.ambiente.sp.gov.br/cea/files/2011/12/Solange\\_Guimaraes01.pdf](http://www.ambiente.sp.gov.br/cea/files/2011/12/Solange_Guimaraes01.pdf). Acesso em: 25 maio 2025.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

LAROSSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEFF, E. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo dos saberes**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, A. A.; KASPER, K. M. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano – ambiente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 267–282, ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200012). Acesso em: 25 maio 2025. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200012>.

MARTINS, R. J.; GONÇALVES, T. M. Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 622–631, set./dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822014000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000300011). Acesso em: 25 maio 2025. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300011>.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.



MENDONÇA, R. Educação ambiental vivencial. In: FLORIANI, D. *et al.* (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Vol. 1, p. 119–129. 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Dimas-Floriani/publication/236144823\\_Dialogo\\_de\\_Saberes/links/00b7d516573eb62535000000/Dialogo-de-Saberes.pdf#page=121](https://www.researchgate.net/profile/Dimas-Floriani/publication/236144823_Dialogo_de_Saberes/links/00b7d516573eb62535000000/Dialogo-de-Saberes.pdf#page=121). Acesso em: 25 maio 2025.

MENDONÇA, R. **Meio ambiente e natureza**. São Paulo: SENAC, 2012. (Série Meio Ambiente).

MENDONÇA, R.; NEIMAN, Z. **A natureza como educadora**: transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse. 2. ed. São Paulo: Aquariana, 2013.

MOYLES, J. **Fundamentos da Educação Infantil**: enfrentando o desafio. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODRIGUES, C. O *vagabonding* como estratégia pedagógica para a "desconstrução fenomenológica" em programas experienciais de educação ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 303–327, jan./mar. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000100303&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000100303&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 maio 2025. <https://doi.org/10.1590/0102-4698118598>.

SATO, M. Relações multifacetadas entre as disciplinas. In: MARFAN, M. A. (Org.). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação ambiental, 3., 2002, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002. p. 16–22. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol3a.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

SCHNEIDER, L. A. **Filosofia da educação**. Paraná: Ibpx, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

TRAVASSOS, E. G. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

## AS ESCOLAS E AS ENCHENTES: UM OLHAR A PARTIR DO ARQUIVO

Angélica Vier Munhoz<sup>1</sup>

Lucas George Wendt<sup>2</sup>

Rafael Padilha Ferreira<sup>3</sup>

Natália Hoppe Schultz<sup>4</sup>

**Resumo:** Este capítulo apresenta um desdobramento do *Projeto Brocantes: palavras e coisas da escola*, cujo objetivo é criar um repositório digital público de documentos escolares a partir do século XX. Diante da enchente que atingiu o Rio Grande do Sul em maio de 2024, criou-se o subprojeto *As escolas e a enchente: imagens dos eventos climáticos extremos*, que reuniu registros fotográficos que documentam o impacto da catástrofe em instituições de ensino de diferentes cidades, durante e após a subida das águas. Tomando a noção de arquivo de Michel Foucault como aporte teórico-metodológico, e a partir dos processos de arquivamento inerentes à essa abordagem, é possível entender tais imagens não somente como registros neutros de um acontecimento, mas como fragmentos que possibilitam múltiplas leituras. A análise dessas imagens evidencia três eixos recorrentes: os impactos estruturais, os impactos na rotina escolar e a mobilização da comunidade para a recuperação desses espaços. Para além de um exercício de catalogação dos desdobramentos da enchente, arquivos como este são um dispositivo crítico para pensar o presente e o futuro, permitindo novas camadas de leitura acerca dos impactos de eventos climáticos extremos para as comunidades escolares.

**Palavras-chave:** Projeto Brocantes. Registros fotográficos. Arquivamento.

1 Doutora em Educação (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari. Bolsista Produtividade PQ2. [angelicamunhoz@univates.br](mailto:angelicamunhoz@univates.br)

2 Mestre em Ciência da Informação (UFRGS). Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (UFRGS). [lucas.george.wendt@gmail.com](mailto:lucas.george.wendt@gmail.com)

3 Mestre em Letras (PUCRS). Estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari. Bolsista Procus/CAPES. [rafael.ferreira1@universo.univates.br](mailto:rafael.ferreira1@universo.univates.br)

4 Graduada em Pedagogia (Univates). Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari. Bolsista CNPq. [natalia.schultz@universo.univates.br](mailto:natalia.schultz@universo.univates.br)

## INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um estudo acerca do arquivamento e da análise de imagens fotográficas que documentam o impacto das enchentes de 2024 em escolas no estado do Rio Grande do Sul. A partir das discussões promovidas durante a execução do *Projeto Brocantes: palavras e coisas da escola* (Munhoz, 2022), iniciado em março de 2023, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e atrelado ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates)<sup>5</sup>, notou-se, frente aos eventos climáticos extremos que recorrentemente atingem, dentre tantas regiões, também a aquela em que se localiza a sede das atividades do grupo, a necessidade de um novo desdobramento dessa pesquisa, a fim não só de construir memória coletiva e de preservar esses registros fotográficos das escolas atingidas, mas principalmente de promover, a partir das derivações que a leitura desses documentos visuais poderá produzir, outras formas de pensar o presente e, quem sabe, replanejar o futuro com vistas a outros modos de existir em maior harmonia com o ambiente que nos cerca.

O Projeto Brocantes<sup>6</sup> tem por objetivo a criação de um arquivo, em forma de repositório digital público, de documentos e papéis produzidos pela escola durante mais de um século. Trata-se de documentos institucionais, que mostram uma genealogia da escola, mas também de papéis pessoais, produzidos e arquivados por vidas singulares que passaram por instituições de ensino. Interessam ao Projeto, portanto, boletins, pareceres, cartas, desenhos, bilhetes, agendas, ofícios, circulares, entre outros, produzidos a partir do início do século XX (Munhoz; Wendt; Prá, 2024). Tomando a noção de arquivo de Foucault (2008b, p. 149) como base teórico-metodológica, entende-se que “[...] o arquivo é, antes de mais e, em dada época e para determinada sociedade, os limites do dizível, da memória, do que deve ser conservado, instaurando um movimento de apropriação e reativação dos discursos”.

A criação desse arquivo envolve alguns procedimentos que se iniciam com o recolhimento dos materiais para digitalização, tanto físicos, pela doação ou empréstimo de documentos, realizados nas brocantes; quanto *online*, por meio do preenchimento de um formulário e do envio de documentos já digitalizados. A população em geral interessada é encorajada a contribuir com seus arquivos. Após essa etapa, os documentos são classificados e inseridos numa planilha de gerenciamento, tarjados para retirada de informações sensíveis e, finalmente, disponibilizados para consulta

5 O Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq) existe desde 2013 e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

6 Brocante é uma palavra da língua francesa que denomina as feiras de rua para venda de itens antigos variados, de objetos de segunda mão e de papéis velhos, como cartas e manuscritos.

pública *online*. Até o momento, 18 brocantes ocorreram no Rio Grande do Sul, com cerca de 1600 documentos recolhidos, digitalizados e categorizados. Com a disponibilização do arquivo Brocantes em um repositório digital, pretende-se, por um lado, dar a ver o que foi produzido documentalmente pela escola, a partir do início do século XX, e, por outro, possibilitar que novas pesquisas possam ser realizadas a fim de compreender o que e de que modo o que foi produzido ainda reverbera no presente.

Como desdobramento desse projeto, diante da realidade que se impôs e a partir da mesma base teórico-metodológica, criou-se o subprojeto chamado *As escolas e a enchente: imagens dos eventos climáticos extremos*, o qual consiste na produção de um arquivo digital público de imagens de escolas do estado do Rio Grande do Sul, atingidas pelas cheias de 2024. Apresenta-se, nas próximas seções, o desenvolvimento desse projeto e alguns de seus resultados parciais, tendo em vista que este arquivo continua em processo de construção, pois as imagens arquivadas ainda representam pouco diante do cenário vivido.

## O ARQUIVO, AS IMAGENS

Em 2024, durante a execução do Projeto Brocantes, o Rio Grande do Sul foi assolado por um evento climático extremo que causou inundações em diversas cidades, deixando marcas na sociedade e, em particular, nas instituições escolares. Diante desse acontecimento, a equipe do projeto Brocantes buscou criar um novo desdobramento da pesquisa, o qual foi chamado de *As escolas e a enchente: imagens dos eventos climáticos extremos*. Esse novo “braço” do Brocantes teve por finalidade recolher imagens das escolas afetadas pelas cheias, com o objetivo de produzir um arquivo de memórias desse acontecimento e documentar os impactos do que foi considerado o maior desastre climático do Brasil (Marengo *et al.*, 2024).

Trabalhar com arquivo, na perspectiva de Foucault (2015), é estar atento aos acontecimentos, pois entre o arquivo e o fato, entre o arquivo e o acontecido, não há uma verdade absoluta, mas lacunas que mostram a impossibilidade de se reconstruir o passado. Daí que a constituição de um arquivo inicia-se “com muitas leituras e classificações dos ditos, a fim de que se consiga isolar peças-chave e elementos adjacentes, elaborando um mapa dos discursos que foram possíveis e legitimados em uma dada época e em um local específico” (Val, 2016, p. 17). Nas palavras do próprio Foucault:

Por arquivo, entendo o conjunto de discursos efetivamente pronunciados: e esse conjunto é considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permaneceriam em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos (Foucault, 2008a, p. 145).

Nesse sentido, produzir um arquivo de imagens das cheias nas escolas seria uma forma de documentar o acontecimento a fim de que ele não seja esquecido, mas também compreender que as imagens não dizem tudo, tal como afirma Didi-Huberman (2020, p. 55-56): “As imagens, qualquer que seja sua natureza, não podem contar aquilo que passou, até porque não há nenhuma verdade na imagem”. Assim, um arquivo de imagens não tem por finalidade mostrar o reflexo puro e simples de um acontecimento, uma vez que o que é possível ver são vestígios, fragmentos, mediante recortes, montagens e remontagens cruzadas com outros arquivos. Para Didi-Huberman,

[a]s imagens não nos dizem nada, nos mentem ou permanecem obscuras enquanto não nos damos o trabalho de lê-las, isto é, de analisá-las, decompô-las, remontá-las, interpretá-las, distanciá-las dos clichês linguísticos que elas suscitam enquanto clichês visuais (Didi-Huberman, 2017, p. 37).

Partindo dessa premissa, o que se busca ao produzir tal arquivo de imagens não é mostrar “fatos reais” das escolas atingidas pelo evento extremos das cheias, mas dar a ver imagens fragmentárias e parciais que, talvez, no seu conjunto ou coleção, nos ajudem a problematizar o tempo presente. Assim, as imagens reunidas não devem ser encaradas como simples documentos visuais de um acontecimento, mas também como recortes subjetivos que mostram múltiplas camadas de significação.

Cada fragmento captura os vestígios das vivências e das memórias que permeiam os espaços atingidos. Ao invés de uma narrativa linear e objetiva, essas imagens nos convidam a perceber as ausências, os silêncios e as marcas que resistem ao tempo. Dessa maneira, a coleção de imagens não se propõe a oferecer uma resposta definitiva sobre os impactos das cheias nas escolas, mas a provocar questões sobre o que significa registrar e interpretar um evento extremo. Ao articular diferentes perspectivas e sensibilidades, o conjunto imagético torna-se um dispositivo de reflexão, permitindo que o olhar do espectador se mova entre o que resta do passado e as incertezas do futuro.

## O ARQUIVAMENTO DAS IMAGENS

Dados divulgados pelo portal de notícias g1, em 9 de maio de 2024, relativos à rede estadual de Educação, apontam que, do total de 2.345 escolas estaduais no Rio Grande do Sul,

[...] 954 (40,7%) foram afetadas de alguma forma pelos temporais, em 236 municípios (estão com problemas de acesso ou foram danificadas); do grupo acima, 426 instituições de ensino (18,2% do total) sofreram especificamente danos físicos; 75 estão servindo de abrigo para as vítimas das inundações (g1, 2024. texto digital).

Estima-se que esse número seja ainda maior, já que dados do Governo do Estado, em uma coletiva de imprensa do dia 10 de maio de 2024, indicam 976 escolas afetadas, 240 municípios e mais de 184 mil estudantes diretamente atingidos (Rio Grande do Sul, 2024). Além disso, entende-se que haja uma possível subnotificação, já que, de acordo com a mesma coletiva de imprensa, 435 municípios foram afetados. Não há dados conclusivos acerca de escolas municipais nem de instituições privadas.

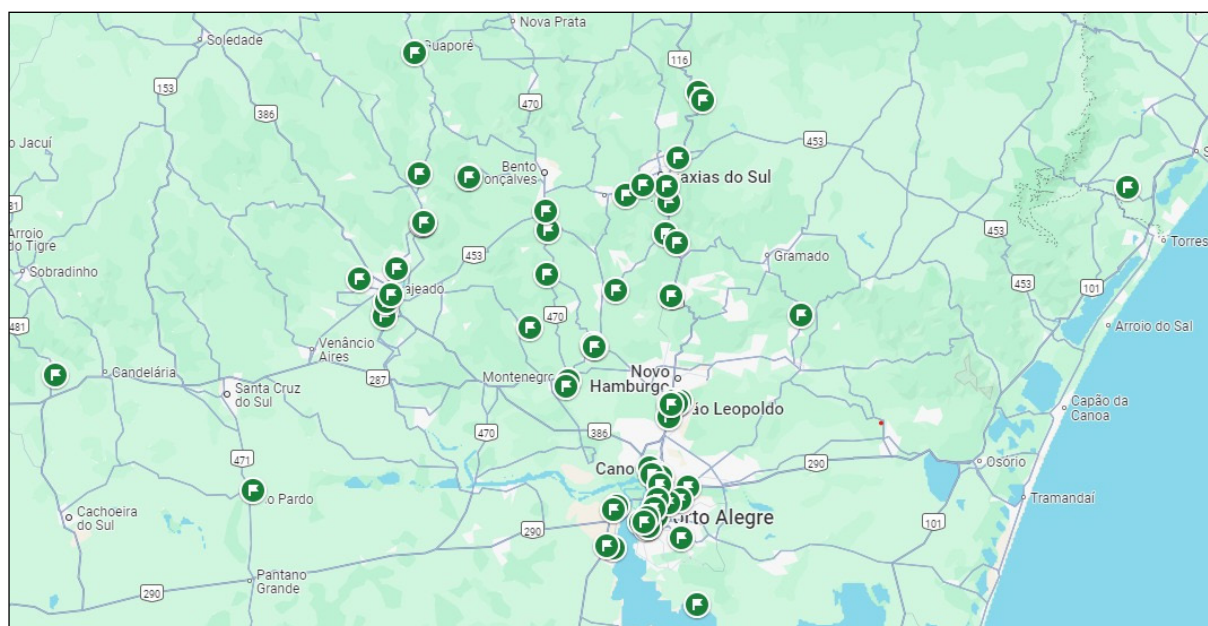
O resultado das imagens doadas ao subprojeto permite a elaboração de um mapa preliminar com o levantamento das escolas representadas no arquivo. Diversas áreas também afetadas pela enchente de 2024 não são representadas, o que leva o grupo de pesquisa a manter o subprojeto em andamento, a fim de aumentar o número de registros já presentes no arquivo e chegar mais próximo das dimensões da tragédia. Em alguns casos, a escola em questão já não é mais localizável no Google Maps, enquanto em outros há uma mensagem indicando que o local está temporariamente ou permanentemente fechado. Nesses casos, buscou-se indicar ao menos a cidade em que a imagem foi produzida. A Figura 1<sup>7</sup> apresenta um recorte das escolas retratadas nas imagens.

---

7 O mapa elaborado, com a listagem das escolas ou das localidades em que as imagens foram produzidas, pode ser acessado em: <https://maps.app.goo.gl/SSMsQmZxwjFYzcdR7>.



Figura 1 - Mapa de algumas das escolas afetadas pela enchente e mapeadas pelo projeto



Fonte: os autores, utilizando a ferramenta Google Maps (2025).

O Quadro 1, abaixo, apresenta a lista das cidades em que as imagens doadas ao subprojeto foram produzidas:

Quadro 1 - Cidades incluídas no levantamento do arquivo

Porto Alegre	Muçum	Rio Pardo
Caxias do Sul	Carlos Barbosa	Garibaldi
Canoas	Guaporé	Caxias do Sul
Roca Sales	Picada Café	Três Coroas
São Leopoldo	Feliz	Cachoeirinha
Estrela	Cruzeiro do Sul	São Pedro da Serra
Montenegro	Arroio do Meio	Maratá
Santa Tereza	Guaíba	Dom Pedrito
São Sebastião do Caí	São Marcos	Cerro Branco
Eldorado do Sul	Novo Hamburgo	Lajeado

Fonte: os autores (2025).

A divulgação e o recolhimento das imagens das escolas atingidas pelas cheias começou em 2024, mas algumas imagens doadas retratam também escolas atingidas em cheias anteriores, especialmente a de setembro de 2023 que, ao atingir mais o Vale do Taquari, teve proporções similares ao evento de maio de 2024 naquela região.

Inicialmente o subprojeto foi divulgado nas redes sociais e por e-mail, o que acarretou no envio de imagens por pessoas que testemunharam, fotografaram e registraram escolas inundadas ou atingidas parcialmente pelas cheias. No segundo momento, o recolhimento das imagens ocorreu através de um processo colaborativo realizado como parte da avaliação da disciplina “Docência: teoria e prática”, ministrada por uma pesquisadora parceira<sup>8</sup> do Projeto Brocantes em uma de suas turmas dos cursos de licenciatura a distância da Universidade de Caxias do Sul (UCS), no segundo semestre de 2024.

Membros da comunidade escolar, incluindo professores, diretores, pais e alunos, foram convidados a contribuir com fotografias que retratassem os impactos das enchentes em suas respectivas escolas. Todas as imagens foram enviadas por e-mail juntamente com um formulário contendo informações contextuais como: a) nome e email da pessoa ou instituição responsável pela doação; b) nome da escola e localização; c) data da captura, descrição detalhada do que é visto na imagem; d) informações sobre eventuais dados e elementos sensíveis a serem anonimizados antes da publicação das imagens.

Com o recebimento das fotografias, iniciou-se o processo de arquivamento, em que os dados e as imagens recebidos foram reunidos em uma planilha, organizados a partir dos metadados selecionados, tais como: local de produção da imagem, doador, data de captura e também a escola atingida. O arquivo, iniciado em junho de 2024 e ainda aberto ao recebimentos de novas imagens, já conta com aproximadamente 140 fotografias provenientes de 115 doadores. Essas imagens representam instituições privadas e públicas (municipais, estaduais e federais), da educação infantil ao ensino técnico, abrangendo 91 escolas, localizadas em 30 municípios. Algumas das fotografias mostram instituições tomadas pelas águas, outras retratam como as escolas ficaram nos dias subsequentes à enchente, enquanto algumas ilustram ainda as escolas que se tornaram abrigos para pessoas que tiveram suas casas atingidas. De algum modo, todas elas dizem sobre como as águas modificaram a realidade de uma grande parte das comunidades escolares do estado.

Uma vez recolhidos, catalogados e arquivados, os documentos passam por um processo de leitura e análise para identificação de características relacionadas ao conteúdo ou informações de contexto. A análise é importante para entender aquilo que os documentos, como um conjunto, podem dizer, de acordo com a perspectiva foucaultiana. Como os enunciados não são fixos, mas se dispersam, circulam e se

---

8 Agradecemos à professora doutora Sônia Regina da Luz Matos, docente da Universidade de Caxias do Sul e colaboradora do Projeto Brocantes, por sua contribuição para a realização da atividade, bem como às alunas e aos alunos que contribuíram com a produção e a seleção das imagens.

modificam, as grades de leituras permitem que possam emergir outros elementos de análise ao longo da investigação. Nesse sentido, busca-se ver o que há de comum entre as imagens, os períodos, os locais, quais são suas aproximações, repetições e divergências. O propósito é o de ativar e recriar o próprio arquivo.

A partir das descrições das imagens, é possível identificar três tópicos principais: impactos na estrutura; impactos na rotina escolar; mobilização de pessoas depois da enchente. Tomando como foco os impactos na estrutura física dos educandários, vê-se nas imagens muros caídos, telhados destruídos, paredes com rachaduras e/ou infiltrações, salas de aulas danificadas, móveis revirados pela força das águas. Além disso, outros cenários são retratados e algumas das imagens representam as escolas ainda inundadas com apenas seus telhados fora da água lamacenta. Já as fotografias que trazem os momentos após baixa das águas carregam consigo os livros destruídos, os brinquedos sujos e quebrados, os materiais pedagógicos inutilizados, o acúmulo de lama e de detritos em escolas que um dia fizeram parte do cotidiano de certa população e que hoje são apenas vestígios.

Os impactos na rotina escolar vão além dos danos estruturais, já que muitas das escolas ficaram fechadas por semanas ou meses ou, até mesmo, foram condenadas permanentemente. Contudo, as semanas que seguiram a volta dos rios ao seu leito normal foram marcadas pela mobilização de voluntários para a limpeza dos prédios e dos pátios das escolas. As imagens retratam pessoas sujas de lama, usando botas e munidas de vassouras e rodos. As expressões faciais, além do cansaço, mostram também rostos que tiveram suas rotinas fortemente alteradas e que, por bem ou por mal, tiveram de fazer amizade com a incerteza.

Com vistas a tornar esse arquivo de imagens uma base de dados pública, buscou-se integrar esse conjunto de imagens como uma coleção atrelada ao repositório do Projeto Brocantes. A criação desse repositório de dados público por meio da ferramenta Dataverse, está sendo construída junto à Biblioteca da Univates e servirá para divulgar os papéis/documentos escolares do Projeto Brocantes, incluindo as imagens do subprojeto relacionado às escolas afetadas pela enchente, o que permitirá ao usuário do repositório buscar informações por meio dos metadados antes mencionados. Acredita-se que disponibilizar essas imagens em uma plataforma digital pública poderá não só servir para novas pesquisas, como também para registrar e documentar esse evento que teve efeitos devastadores nas vidas de muitas pessoas e que também assolou uma grande parte das escolas gaúchas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produzir um arquivo de imagens das escolas atingidas pelas cheias em 2024 não teve como intenção formular um retrato representacional e ilustrativo da catástrofe, mas compor uma coleção de imagens que, quando reunidas, podem registrar e dizer algo desse tempo. É nisso que reside o gesto arquivístico - reunir, aproximar, montar, desmontar materialidades selecionadas a partir de um determinado recorte espaço-temporal. Nesse sentido, o processo de arquivamento permite observar repetições de elementos, tais como bibliotecas destruídas, mesas e cadeiras enlameadas, a marca da água nas paredes, pátios e áreas externas devastados, enfim, a perspectiva de quem produziu essas imagens. Alguns tópicos são recorrentes também nas descrições das fotos, nomeadamente o impacto na rotina da comunidade escolar e a ação dos voluntários.

Este desdobramento do Projeto Brocantes, portanto, tem como objetivo que esse arquivo digital público acerca dos eventos climáticos extremos siga sendo expandido com novas imagens, de outras escolas e localidades, de forma a permitir, além de uma visão dos impactos imediatos das enchentes, também a elaboração de estratégias de reconstrução, de adaptação das instituições de ensino e de redução dos efeitos de eventos extremos cada vez mais recorrentes. Este arquivo, que, num primeiro momento, buscou contribuir com a construção de uma memória coletiva, por meio da preservação dessas imagens, agora talvez também enseje leituras problematizadoras do presente a partir desse conjunto de imagens. Isso só é possível quando se entende que, no arquivo, nada é neutro, uma vez que ele constitui um espaço de disputa sobre o que pode ou não ser dito (Foucault, 2008b). A partir dos rastros deixados pela água, o que essas imagens registram não é apenas uma escola, mas sim determinados enunciados sobre memória, perda e reconstrução.

## REFERÊNCIAS

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. Trad. Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. São Paulo: Ed. 34, 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição**. *O olho da História I*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault explica seu último livro. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. p. 145-152.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V: Estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 199–217.

MAIS de 420 escolas estaduais foram danificadas nas inundações do Rio Grande do Sul. **G1**, Rio de Janeiro, 9 mai. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/05/09/mais-de-420-escolas-estaduais-foram-danificadas-nas-inundacoes-do-rio-grande-do-sul.ghtml>. Acesso em: 24 jan. 2025.

MARENGO, José. A. *et al.* O maior desastre climático do Brasil: chuvas e inundações no estado do Rio Grande do Sul em abril-maio 2024. **Estudos Avançados**, v. 38, n. 112, p. 203-228, 2024. DOI: 10.1590/s0103-4014.202438112.012.

MUNHOZ, Angélica Vier (Coord.). **Palavras e coisas da escola: uma pesquisa arquivística**. Projeto de pesquisa aprovado na Chamada CNPq nº 08/2022 – Bolsas de Produtividade em Pesquisa. Lajeado: Univates, 2022.

MUNHOZ, Angélica Vier; WENDT, Lucas George; PRÁ, Ivan. Projeto Brocantes: a produção de um repositório digital público para a pesquisa de arquivo. **E-Mosaicos**, v. 13, n. 32, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/85895>. Acesso em: 19 mar. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Maior catástrofe climática do Rio Grande do Sul: coletiva de imprensa**. Porto Alegre, 10 mai. 2024. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos/202405/2024-05-10-govrs-coletiva-site-saude-13-esc-tje-itcdm-v2.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

VAL, Gisela Maria do. **Um terremoto, uma biblioteca, um jornal: a emergência de uma nova ordem social pelos impressos luso-brasileiros nos séculos XVIII e XIX**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102016-150454/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

# BIOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INTERCONEXÃO NORTEADO PELO REFERENCIAL CURRICULAR DE MINAS GERAIS

Erisnaldo Francisco Reis<sup>1</sup>

Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar a abordagem interdisciplinar e contextualizada do ensino de Biologia, conforme delineado no Currículo Referência de Minas Gerais, visando promover a construção de conhecimentos significativos. A discussão abrange conceitos fundamentais como a interconexão entre a Biologia e outras áreas do conhecimento, a importância da contextualização no ensino e o papel da experimentação e da observação na aprendizagem de Biologia. São salientadas ideias que enfatizam a necessidade de desenvolver o pensamento crítico e criativo, formando estudantes capazes de questionar, analisar e propor soluções para problemas reais. A metodologia utilizada envolve uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, considerando-se um recorte de tese doutoral. As considerações finais ressaltam a necessidade de uma prática pedagógica no ensino de Biologia que não apenas transmita conteúdos, mas que também envolva os alunos em um processo ativo de construção do conhecimento, conectando a teoria à realidade cotidiana e estimulando o pensamento crítico e criativo. A reflexão proposta busca, portanto, provocar *insights* sobre a relevância da educação em Biologia no contexto contemporâneo e sua capacidade de formar cidadãos conscientes e engajados.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Contextualização. Aluno. Ciência.

1 Doutor em Ensino de Ciências Exatas-Univates-RS, Mestre em Ensino de Ciências Exatas-Univates-RS, Estagiário Pós Doc do PPGEDU da UPF-RS, professor da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais, Tutor de Graduação/Unifaveni, e-mail: erisnaldo.reis@universo.univates.br

2 Doutora em Ciências-Ecologia pela UFRGS. Docente Permanente dos Programas de Pós-graduação: Doutorado e Mestrado em Ensino (PPG Ensino) e Doutorado e Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE). Universidade Vale do Taquari -Univates - Lajeado/RS, e-mail: aaguim@univates.br



## INCURSÃO INICIAL

A Biologia, como ciência que estuda as diversas formas de vida e suas interações com o ambiente, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes. A complexidade dos fenômenos biológicos, aliada às transformações sociais e tecnológicas do mundo contemporâneo, exige um ensino que vá além da mera transmissão de conteúdos. Nesse contexto, o Currículo Referência de Minas Gerais destaca a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada no ensino de Biologia, promovendo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a aplicação prática dos conceitos estudados. Esta perspectiva visa não apenas a formação teórica, mas também a construção de saberes significativos que permitam aos estudantes compreenderem melhor sua realidade e a importância da ciência em suas vidas.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a abordagem interdisciplinar e contextualizada do ensino de Biologia, conforme delineado no Currículo Referência de Minas Gerais, visando promover a construção de conhecimentos significativos. Essa análise busca evidenciar como a integração de conteúdos e a contextualização das práticas pedagógicas podem enriquecer o aprendizado, preparando os alunos para enfrentar os desafios do cotidiano com ética e responsabilidade.

Neste Capítulo traz-se ideias com cerne na Biologia como ciência interdisciplinar e dinâmica na produção do conhecimento, o percurso metodológico traçado, apontamentos acerca do ensino de Biologia no contexto do Referencial Curricular de Minas Gerais e reflexões conclusivas. Espera-se contribuir com ideias que promovam reflexão da relevância da Biologia nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para a elaboração deste texto, considerou-se os registros e ideias defendidos pelo primeiro autor em sua tese de doutoramento, no ano de 2023, quando em vínculo com o PPGECE – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Exatas da Univates – Universidade do Vale do Taquari, Campus Lajeado-RS.

Como se trata de um recorte dos apontamentos teóricos da tese, manteve-se para este capítulo o embasamento qualitativo, assim como ocorreu na pesquisa para defesa da tese. Desse modo, correlacionaram-se ideias de maneira a esclarecer aspectos da Biologia, como uma ciência interdisciplinar, que desempenha um papel relevante na dinâmica da produção do conhecimento, especialmente quando estabelece interconexão com outras áreas do saber e, que se mostra essencial para o ensino de Biologia no contexto do Referencial Curricular de Minas Gerais.



Nesse sentido, a ênfase dada neste texto também ressalta a contextualização e a interdisciplinaridade, para promover a reflexão de uma educação que transcende os limites da sala de aula e se conecta com a realidade.

## **BIOLOGIA - CIÊNCIA INTERDISCIPLINAR E DINÂMICA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

A Biologia, embora considerada uma ciência relativamente nova, tem suas bases de conhecimento estruturadas ao longo do tempo a partir de outras ciências da natureza já consolidadas (Andrade, 2011). Ela é uma ciência respeitável, responsável pelo estudo das diversas formas de vida em sua singularidade e pelas interações entre os seres vivos e o ambiente (Minas Gerais, 2021).

Conceitualmente, a palavra “Biologia” foi cunhada no início do século XIX (Marandino *et al.*, 2009). Este termo foi utilizado por Lamarck, Treviranus e Budarch no início do século XIX, com o objetivo de sistematizar em um campo disciplinar os conhecimentos até então produzidos sobre os seres vivos (Lima *et al.*, 2019). De acordo com Marandino *et al.* (2009), a literatura aponta que os procedimentos experimentais em Biologia são capazes de produzir dados representados e interpretados até matematicamente, o que garante a objetividade e o caráter científico da área. Ressalta-se que no ano de 1910, ocorreram os primeiros trabalhos de Genética de Populações, que estabeleceram as bases matemáticas para que a Evolução fosse modelada, ou seja, fortaleceu o caráter científico desse campo.

A Biologia nasceu como ciência ao classificar plantas e animais, sendo os seres vivos seu objeto de estudo. Para Bellini (2007), esta ciência elucida as relações desses objetos, explicando de maneira causal as classificações, com o objetivo de estabelecer leis entre eles. No entanto, nem todas as áreas da Biologia atingiram um nível de formalização matemática (Bellini, 2007). Contudo, a Biologia trabalha com a análise e interpretação de dados obtidos a partir de fenômenos biológicos, mas que podem ser quantificados, o que auxilia na consolidação de estudos biológicos.

A partir desses pressupostos, pode-se compreender que a Biologia na sua evolução vai estabelecendo interconexões importantes para a fundamentação biológica. Colocando-se foco na Matemática, é notório que a quantificação de fenômenos biológicos permite que a Biologia moderna se integre com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, Sá (2012, p. 33) afirma que “modelos matemáticos estão ajudando a responder a questões complexas das biociências; a Biologia Matemática nasce com promessas de renovação e desafio de integrar estas áreas

tão díspares”. Essa integração pode contribuir para a compreensão dos fundamentos da Biologia escolar e para o seu ensino (Bellini, 2012).

Alinhando com este pensamento, sublinha-se que por isso é relevante que, para o aprendiz, além de aprender os saberes de um componente curricular, é também importante compreender como é possível conectá-los aos saberes de outros, para modificar as redes em que eles inicialmente se encontram (Silva Jr., 2008)

Ao longo da história pode ser notado que a Biologia fornece elementos importantes para a compreensão dos fenômenos naturais, particularmente no que diz respeito à manutenção e extinção das formas de vida. A Biologia, como ramo independente da ciência, consolidou-se entre o final do século XVIII e o início do século XIX (Amabis; Martho, 2010). Segundo esses autores, atualmente, a Biologia é uma das ciências mais promissoras.

De acordo com Nascimento Jr. (2010), o desenvolvimento da Biologia no século XIX partiu de duas visões centrais: a natureza como processo em constante transformação (Hegel) e a natureza como mecanismo (Descartes e Newton). A primeira visão influenciou o pensamento evolutivo, ecológico e biogeográfico, enquanto a segunda sustentou a ideia da estrutura funcional dos organismos. Nascimento Jr. (2010) ainda define o conhecimento biológico como construções humanas que se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, sempre dependendo do contexto social em que são produzidas. Assim, ele reforça que o conhecimento biológico reflete interpretações sobre os sistemas vivos ao longo da história.

Não há dúvida de que o pensamento sistêmico é essencial para contextualizar e compreender a Biologia em suas múltiplas relações. Stuber (2017, p. 62) afirma que “essa perspectiva tem sido adotada pela Biologia, que procura as interações e as relações entre as partes”. Dessa forma, a Biologia está constantemente em diálogo com os elementos constitutivos do mundo, utilizando métodos que se sustentam por bases teóricas e procedimentais mutáveis ao longo do tempo.

Dessa forma, o processo de produção do conhecimento biológico inicia-se com a seleção do fenômeno a ser estudado, seguido da identificação, descrição e organização das características dos fenômenos. Posteriormente, são elaboradas metodologias para coleta e análise de dados, construindo-se hipóteses a serem testadas por observação e experimentação (Nascimento Jr., 2010, p. 420). Portanto, esse processo resulta na construção ou reelaboração de conceitos, na criação de classificações e na compreensão de fenômenos biológicos por meio da lógica.

Nesse viés, no ensino de Biologia na educação básica, é essencial que a vida em sua diversidade esteja no centro das atenções. Costa e Costa (2006) sugerem que, no Ensino Médio, a Biologia deve priorizar os aspectos integradores, a fim de despertar a curiosidade dos estudantes sobre os fenômenos naturais e os avanços tecnológicos. Para esses autores, cabe ao professor adotar uma nova metodologia que valorize a visão de vida como processo, incentivando um ensino que favoreça a formação de cidadãos críticos diante dos avanços científicos.

De forma sintetizada, pode-se dizer que, a Biologia se mostra como uma ciência complexa e interdisciplinar, cuja produção de conhecimento envolve a observação, experimentação e análise de fenômenos biológicos, além de estar intimamente conectada com as mudanças históricas e sociais ao longo do tempo.

## **O ENSINO DE BIOLOGIA NO CONTEXTO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE MINAS GERAIS**

O Documento do Currículo Referência de Minas Gerais relata que a história do ensino de Biologia no Brasil, inicialmente, era chamada de História Natural, com origem na conhecida Reforma Pombalina, que ocorreu após a expulsão dos jesuítas. Para esclarecimento, esta Reforma se caracterizou como um conjunto de mudanças administrativas e educacionais promovidas pelo Marquês de Pombal no século XVIII, que visavam modernizar Portugal e suas colônias, incluindo a expulsão dos jesuítas e a criação de um novo sistema educacional. Nesse período, os estudos de História Natural passaram a integrar o currículo educacional brasileiro (Minas Gerais, 2021).

Os dados literários indicam que, durante a Era Vargas (1930-1945), a Biologia tornou-se uma referência, em especial com a disciplina Biologia Educacional, oferecida na Universidade de São Paulo. Naquele contexto, a biologia alinhava-se a um movimento de modernização, tanto no âmbito geral quanto no específico da educação brasileira. Havia uma busca por superar a pedagogia tradicional e implementar uma nova pedagogia. Nesse período, a Biologia e a Higiene contribuíram significativamente para fundamentar essa nova proposta pedagógica (Minas Gerais, 2021). Com isso, a presença da Biologia no currículo educacional promoveu uma valorização do campo das ciências do mundo vivo nas escolas secundárias do país.

No cenário contemporâneo, percebe-se que nossas vidas são influenciadas por transformações econômicas, sociais e culturais derivadas do desenvolvimento científico e tecnológico (Coelho; Silva; Pirovani, 2020). De acordo com esses autores, a Biologia tem contribuído para o avanço da ciência ao longo da história. “Descobertas científicas, especialmente nas áreas de Biologia Molecular e Genética, têm crescido

substancialmente, alcançando o público geral para além do meio acadêmico” (Coelho; Silva; Pirovani, 2020, p. 3840). Mesmo assim, acredita-se que ainda há um caminho a ser percorrido em busca da valorização da ciência e da promoção de novas formas de se fazer ciência.

Vale ressaltar que dentre as ciências presentes em nossas vidas, a Biologia se destaca. Segundo Leite *et al.* (2017), há muitos aspectos da Biologia que a fazem ser considerada a base para outras ciências. No que diz respeito ao seu ensino, seu principal objetivo é desenvolver a capacidade de pensar de forma lógica e crítica, algo previsto nos currículos escolares. Contudo, para Leite e colaboradores, esse objetivo de desenvolver o pensamento crítico é um ideal que raramente se concretiza, pois, nas práticas de sala de aula, “a realidade que encontramos é a de um ensino diretivo e autoritário, onde toda iniciativa e oportunidade de discussão dos alunos são cerceadas, sendo apenas transmitidos conhecimentos” (Leite *et al.*, 2017, p. 403). Na ideia desses autores, o ensino de Biologia precisa ser orientado para uma reflexão crítica sobre os processos de produção do conhecimento científico e suas implicações na sociedade.

Nesse sentido, o ensino de Biologia não se restringe à mera transmissão de conteúdos teóricos. Conforme Leite *et al.* (2017), é possível proporcionar ao aluno condições para construir seus conhecimentos por meio de atividades práticas, valorizando a natureza interdisciplinar da ciência. Segundo Demo (2002), ao abordar temas de Ciências e Biologia atualmente, muitas informações são fornecidas sem que o aluno consiga processá-las, interpretá-las ou argumentar sobre elas. Dessa forma, os diversos conceitos e definições acabam gerando desinteresse dos estudantes em relação aos temas abordados. Isso ocorre porque, como o aluno não está habituado a buscar, interpretar e dar significado às informações, ele as aceita sem questionamento, sem conseguir aplicá-las de maneira prática.

Frente a esse cenário, percebe-se que o ensino de Biologia apresenta grandes desafios. Por exemplo, Duré *et al.* (2018) destacam que o currículo de Biologia no Ensino Médio impõe ao docente o desafio de trabalhar com uma ampla variedade de conceitos e conhecimentos sobre a diversidade de seres vivos, processos e mecanismos que, à primeira vista, parecem distantes da observação cotidiana.

Para superar esses desafios, a inserção de conteúdos contextualizados tem sido frequentemente recomendada e promovida nos documentos oficiais que orientam o Ensino Médio, destacando a interdisciplinaridade e a contextualização como fundamentos essenciais para a organização curricular (Duré *et al.*, 2018). Atualmente, há o entendimento de que todo currículo deve ser contextualizado para

favorecer a compreensão da realidade por parte dos alunos, com vista a promover aprendizagem efetiva.

De maneira a imbricar com o pensamento exposto, Leite *et al.* (2017) argumentam que é o professor de Biologia o responsável por ensinar os conceitos biológicos que formam a base científica para que os estudantes compreendam o mundo e ajam de forma crítica. Assim, poderão tomar decisões em benefício próprio e da coletividade, dentro de um quadro ético de responsabilidade, considerando o papel do ser humano no mundo.

Nota-se, porém, que diante do contexto atual, é fundamental que o professor de Biologia esteja atualizado com as novas descobertas científicas que os alunos absorvem através da mídia, sem, no entanto, perder de vista os conceitos básicos de sua disciplina e a formação de cidadãos conscientes (Silva Jr; Barbosa, 2009). Esses autores afirmam que este é um dos principais pontos para as mudanças didáticas necessárias no ensino de Biologia. Para eles, as aulas práticas são de extrema importância, pois permitem que os estudantes relacionem o conhecimento científico assimilado na escola com sua realidade cotidiana.

Para Malafaia *et al.* (2010) trabalhar os conteúdos biológicos em conexão com o cotidiano dos estudantes é uma proposta transformadora, pois a abordagem de temas escolares vinculados ao dia a dia tende a aumentar o interesse dos alunos. Malafaia *et al.* (2010) ainda explicam que os professores podem utilizar o cotidiano em suas práticas pedagógicas como uma forma de impulsionar a explicação de conhecimentos específicos e estimular discussões sobre o conteúdo biológico. Contudo, os autores também observam que a utilização do cotidiano dos alunos em conexão com os conteúdos biológicos ainda é realizada de forma limitada pelos docentes, o que indica a necessidade de promover práticas pedagógicas que valorizem essa abordagem.

Nessa perspectiva, Coelho *et al.* (2020) acrescentam que é essencial que os professores de Biologia contemplem em suas aulas a complexidade e aplicabilidade dos conceitos e conteúdos científicos, proporcionando um ensino crítico e contextualizado. Isso permite que os estudantes compreendam os fenômenos básicos do cotidiano, aprimorando sua capacidade de tomada de decisões sobre questões científicas e tecnológicas nas quais estejam envolvidos.

Portanto, é fundamental que o professor reavalie as metodologias antigas e restritivas ainda presentes no ensino, procurando por abordagens mais inovadoras que promovam um ambiente propício ao aprendizado. Essas novas estratégias não apenas devem tornar as aulas mais dinâmicas e motivar os alunos, mas também devem focar em conectar o conhecimento transmitido com sua aplicação prática no dia a dia (Coelho *et al.*, 2020).

Desse modo, a busca por estratégias para promover a autonomia e a participação ativa dos estudantes é relevante. “Cabe ao professor questionar e criticar a forma repetitiva, acrítica e dogmática com que o ensino de Biologia vem sendo ministrado, frequentemente com visões simplistas e superficiais baseadas no senso comum” (Leite *et al.*, 2017, p. 405). Nessa ideia, na organização da BNCC, para cada uma das quatro áreas do conhecimento do Novo Ensino Médio são definidas competências específicas. São três as competências preconizadas pela BNCC para a Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Em conformidade com a BNCC, especificamente, a Competência 2 desta Área segue na perspectiva de

construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis (Brasil, p. 539, 2018).

De acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais, a Competência 2 estabelece que o ensino de Biologia deve adotar uma abordagem centrada na origem e na evolução da vida no planeta e no universo, além de considerar a qualidade de vida dos seres vivos e os fenômenos resultantes da interação entre eles na Terra (Minas Gerais, 2021). Quanto às habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Competência 2, este documento registra as seguintes orientações apontadas no Quadro 1.

Quadro 1- Orientações para o trabalho com o componente Biologia, conforme o Currículo Referência de Minas Gerais

HABILIDADES	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO
(EM13CNT205) Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.	Vida, Terra e Cosmos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● BIOLOGIA</li> <li>Herança mendeliana;</li> <li>Genética de populações;</li> <li>Saúde Pública: epidemiologia e vacinação.</li> </ul>

Fonte: (Minas Gerais, 2021)

Em relação aos resultados esperados, o Currículo enfatiza a Competência 2 da área em questão, descrevendo:

Espera-se que, com essa competência, o estudante seja capaz de reconhecer que os conhecimentos científicos sofrem transformações ao longo do tempo, identificando a importância da experimentação e da interpretação de resultados com base na probabilidade e incerteza, reconhecendo que

os avanços das tecnologias representam parte importante desse processo, além de aplicar seus conhecimentos na construção de argumentos e posicionamentos frente aos diferentes desafios cotidianos, sempre com ética, responsabilidade e valorizando a sustentabilidade (Minas Gerais, 2021, p. 169).

Além de sugerir que o trabalho com Biologia deve permitir que os estudantes construam argumentos e se posicionem diante dos diversos desafios do dia a dia, o Documento do Currículo de Minas Gerais ressalta a importância da Competência 2 da BNCC, na Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que propõe o desenvolvimento da criatividade e do pensamento científico e crítico. O Documento também destaca que, no contexto pedagógico, as articulações e progressões devem promover a exploração de ideias e suas conexões, a criação de processos investigativos, a formulação e o desenvolvimento de hipóteses, a análise de dados, a lógica, o raciocínio, a avaliação de processos cognitivos, a explicação de evidências e a síntese.

Este documento também recomenda que o ensino de Biologia deve direcionar os estudantes a estabelecer conexões adequadas e claras entre os conceitos, utilizando diferentes estratégias e abordagens. Além disso, enfatiza que os alunos precisam dominar o processo de articulação das ideias para solucionar problemas, promovendo soluções criativas e desenvolvendo a capacidade de avaliar e se posicionar de maneira científica e ética.

Por fim, vale dizer que para o professor, é importante não perder de vista a ideia de que as informações que forem trabalhadas na escola devam fazer sentido na vida do sujeito, para serem articuladas com suas ações, seus objetivos, seus sonhos e outras possíveis aspirações que venha a ter (Reis; Strohschoen, 2022).

## **PROVOCANDO NOVOS OLHARES PARA O ENSINO DE BIOLOGIA**

Ao encerrar este capítulo, é fundamental considerar a intersecção entre a Biologia, a educação e o contexto social que a permeia. A análise da abordagem interdisciplinar e contextualizada do ensino de Biologia, conforme delineado no Currículo Referência de Minas Gerais, não apenas revela a complexidade dessa ciência, mas também destaca a urgência de uma prática pedagógica que vá além da mera transmissão de conteúdos.

Refletir sobre as implicações dessa abordagem nos convida a repensar as estratégias de ensino, considerando que a educação deve ser um espaço para a construção de conhecimentos significativos, onde os alunos se sintam empoderados a relacionar teorias biológicas com a realidade que os cerca. Como podemos, então,



transformar a sala de aula em um laboratório de ideias e experiências que desafiam o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes?

Complementarmente, é imprescindível reconhecer que a Biologia não opera isoladamente; sua riqueza reside nas conexões que estabelece com outras áreas do conhecimento. Dessa forma, ao fomentar uma visão holística e integrada, estamos preparando nossos alunos para enfrentar os desafios contemporâneos de maneira ética e responsável.

Assim, deixa-se a provocação: como a educação em Biologia pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de interpretar o mundo e agir de forma proativa diante das questões que afetam a vida em seu entorno? Ao refletirmos sobre essas questões, podemos vislumbrar um caminho promissor para um ensino que não apenas informa, mas transforma.

## REFERÊNCIAS

AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Biologia**, v.1, 3. ed. São Paulo, 2010.

ANDRADE, Mariana Aparecida Bologna Soares de. **A epistemologia da biologia na formação de pesquisadores**: compreensão sistêmica de fenômenos moleculares, 2011. 219 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2011.

BELLINI, Luzia. Marta. Epistemologia da biologia em um enfoque piagetiano: para pensar o ensino de Ciências. In: F. A. Meglhiortti, D. F. Ferraz; A. L. Oliveira (Orgs.), **Estratégias de ensino e aprendizagem em ciências**: reflexões e práticas. (Coleção Ensino de Ciências Cascavel, 2. ed., p. 15-57). Cascavel: Edunioeste, 2012.

BELLINI, Luzia Marta. Epistemologia da Biologia: para se pensar a iniciação ao ensino das Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 218, p. 30-47, jan./abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 28 mar. 2021.

COELHO, Fernanda Tesch; SILVA, Érica; PIROVANI, Juliana Castro Monteiro. Percepção de estudantes do ensino médio de uma escola pública do Espírito Santo sobre o ensino de Biologia: desejos e realidades. **Olhares & Trilhas**, v. 22, n. 3, Uberlândia, 2020, p. 381-402. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/57134/30429>. Acesso em: 20 mai. 2021.

COSTA, Vera Rita da; COSTA Edson Valério da (Orgs.) **Biologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, 125 p. (Coleção Explorando o ensino; v. 6)

DEMO, Pedro. **Cuidado Metodológico: signo crucial da qualidade**. Sociedade e Estado, v. 17, n. 2, p. 349-373, jul./dez. Brasília, 2002.

DEMO, Pedro. **Educação e Alfabetização Científica**, 1. Reimp. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DURÉ, Ravi Cajú; ANDRADE, Maria José Dias de; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Ensino de Biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano? **Experiências em Ensino de Ciências**, v.13, n.1, 2018. Disponível em: [http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID471/v13\\_n1\\_a2018.pdf](http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID471/v13_n1_a2018.pdf). Acesso em: 22 mai. 2021.

LEITE, Paula Rayanny Mendonça; ANDRADE, Aldair Oliveira de; SILVA, Viviane Vidal da; Andreza Marcião dos Santos. O ensino da biologia como uma ferramenta social, crítica e educacional. **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, ano 1, v.1, n.1, Jul-Dez, 2017, p. 400-413.

LIMA, Murilo Del Bianco; CORAZZA, Maria Júlia; DELLA JUSTINA, Lourdes Aparecida Della Justina. Concepções acerca da história e epistemologia da biologia apresentadas em uma comunidade de prática. **Contexto & Educação**, ano 34, n. 107, Editora Unijuí, Jan./Abr. 2019, p. 88-103, ISSN 2179-1309.

MALAFAIA, Guilherme; BÁRBARA, Viníciu Fagundes; RODRIGUES, Aline Sueli de Lima. Análise das concepções e opiniões de discentes sobre o ensino da biologia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 2, nov. 2010. Artigos, p. 165-182. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/94>. Acesso em: 22 mai. 2021.

MARANDINO, Martha [et al]. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte-MG: Secretaria de Estado da Educação, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NASCIMENTO Jr., Antônio Fernandes. **Construção de Estatutos de Ciência para a Biologia numa Perspectiva Histórico-Filosófica**: Uma Abordagem Estruturante para seu Ensino. 437f. Tese (Doutorado em Educação Para Ciência). Bauru: Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2010.

REIS, Erisnaldo Francisco; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida. Matematização e Conexão da Biologia e Matemática: práticas na sala de aula. **Revista Exitus**, v.12, n.1, p. e022028, Santarém/PA, 2022. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1673>. Acesso em: 03 jul. 2022.

SÁ, Vanessa de. Equações da Vida. **Unesp Ciência**, São Paulo, ed. 28, ano 3, p. 32-35, mar. 2012. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/equa%C3%A7%C3%B5es-da-vida/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA Jr., Geraldo Bull da. **Biologia e matemática**: diálogos possíveis no ensino médio. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática. 2008. Disponível em: [https://bib.pucminas.br/teses/EnCiMat\\_BullG\\_1.pdf](https://bib.pucminas.br/teses/EnCiMat_BullG_1.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

SILVA Jr., Arildo Nerys da; BARBOSA, Jane Rangel Alves. Repensando o Ensino de Ciências e de Biologia na Educação Básica: o Caminho para a Construção do Conhecimento Científico e Biotecnológico. **Democratizar**, v. 3, n. 1, 2009. Instituto Superior de Educação da Zona Oeste. Faetec/Sec – RJ.

STUBER, Edgar Charles. Biologia e Cognição. **Controvérsia**, v. 13, n. 3, p. 61-71, set.-dez. São Leopoldo, 2017.

# EXPLORANDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NUMA OFICINA PEDAGÓGICA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Demson Oliveira Souza<sup>1</sup>

Márcia Jussara Hepp Rehfeldt<sup>2</sup>

Maria Claudete Schorr<sup>3</sup>

**Resumo:** Este relato de experiência descreve parte do resultado proveniente da implementação extensionista de uma oficina pedagógica envolvendo a exploração do Pensamento Computacional com professores de Ensino Médio, que atuam em áreas distintas da Computação. O objetivo é relatar os desafios e avanços decorrentes da referida oficina junto aos professores no que concerne à introdução de conceitos do Pensamento Computacional, em suas práticas pedagógicas, tais como, programação, resolução de problemas e raciocínio lógico. A abordagem metodológica deste trabalho pode ser caracterizada como qualitativa e exploratória, com dados coletados a partir da observação participante, de um questionário e dos feedbacks dos participantes postados no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) Moodle. Durante a oficina realizada, os sujeitos tiveram a oportunidade de experimentar atividades práticas que os ajudaram a compreender como o Pensamento Computacional pode ser integrado em diferentes disciplinas e, ao final, discutiram, em grupo, sobre as estratégias implementadas e suas possíveis aplicações no cotidiano escolar. Os resultados demonstraram que essa abordagem não apenas melhorou as habilidades concernentes ao Pensamento Computacional dos envolvidos, mas também permitiu que os mesmos adquirissem mais confiança e engajamento quanto a possibilidade de replicação de atividades similares junto a seus alunos do Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Computação. Prática Extensionista. Ensino Médio.

---

1 Mestre em Ensino de Ciências Exatas, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Univates e Professor efetivo do Curso de Licenciatura em Computação no Instituto Federal da Bahia- IFBA. Email: demsonoliveira@ifba.edu.br.

2 Doutora em Informática na Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Univates. E-mail: mreinfeld@univates.br.

3 Doutora em Informática na Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Univates. E-mail: mclaudetesw@univates.br.

## INTRODUÇÃO E ALGUNS ALICERCES TEÓRICOS

A sociedade contemporânea tem sido caracterizada pelo ritmo crescente dos avanços tecnológicos, o que tem impactado profundamente as práticas educacionais. Nesse contexto, a política educacional para a inclusão do ensino da Computação nas escolas da Educação Básica, indicada pela resolução CEB 01/2022 de 04 de outubro de 2022, especialmente com relação ao desenvolvimento do Pensamento Computacional (PC), surge como desafio a ser superado. Em adição, nas escolas brasileiras, é perceptível a carência de professores licenciados na área de Computação, especialmente para atuar nas escolas públicas de nível básico. Ainda se observa a falta de uma formação específica sobre os fundamentos e a implementação transversal da Computação, por parte dos professores cuja formação é em outras áreas do conhecimento. Diante desse cenário descrito anteriormente, torna-se fundamental que as instituições educacionais da Educação Básica possam planejar e implementar programas de formação continuada para os professores, de modo a capacitá-los para o ensino de conceitos básicos da Computação, e, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento do PC desses professores e de seus alunos.

Nesse sentido, a proposta formativa da oficina aqui descrita corrobora com a política de promoção do ensino da Computação na Educação Básica, buscando, especialmente, superar o desafio de incorporar o Pensamento Computacional (PC) como uma habilidade essencial para os cidadãos do século XXI. Vale ressaltar que a inclusão do Pensamento Computacional na Educação Básica, vai além da simples aquisição de habilidades em Computação, inclusive não se restringe a esse aspecto. Tal contexto engloba a capacidade de pensar de forma estruturada e lógica, utilizando conceitos computacionais para resolver problemas. Isso inclui a decomposição de problemas em partes menores, a identificação de padrões, a abstração de informações e a criação de algoritmos para solucionar problemas. Além disso, envolve a capacidade de pensar de forma algorítmica/lógica, ou seja, seguindo uma sequência de passos bem definidos para alcançar um determinado objetivo (Brackmann, 2017). Além disso, o PC tem sido considerado como uma habilidade potencial para uma formação integral do indivíduo (Wing, 2006).

Destaca-se, ainda, que existe uma demanda crescente por profissionais da Educação que usam tecnologias de forma eficaz (Kenski, 2017). Esse cenário reforça a importância de metodologias que integrem o Pensamento Computacional e saberes computacionais ao currículo escolar. Ademais, o desenvolvimento do Pensamento Computacional na Educação Básica tem sido considerado como fundamental para

preparar os estudantes para as demandas do mercado de trabalho atual, que exige cada vez mais habilidades técnicas e de resolução de problemas (Valente, 2016).

Tendo os pressupostos anteriormente mencionados em mente, durante uma oficina realizada, foram exploradas teorias e práticas relacionadas ao Pensamento Computacional, abordando as duas principais estratégias de ensino da Computação: a Desplugada e a Plugada. Nesse caso, uma parte significativa da oficina foi dedicada à Computação Desplugada, que, segundo Brackmann (2017), enfoca o ensino dos princípios computacionais sem o uso de computadores. Esta estratégia demonstrou ser eficaz no ambiente educacional, onde há carência dos recursos computacionais, permitindo o ensino dos conceitos computacionais básicos, sem a necessidade de recursos tecnológicos digitais.

Já a vertente plugada, que também foi explorada para a oficina aqui relatada, foi desenvolvida em ambientes digitais conectados com a internet, interagindo e manipulando dispositivos computacionais, softwares e tecnologias web. Neste contexto educativo envolvendo o PC, ferramentas como o Scratch e o Code.org são exemplos de plataformas digitais frequentemente utilizadas no ensino introdutório da Computação. Isso ocorre, especialmente, no desenvolvimento de algoritmos e lógica de programação. Na experiência desta oficina, optou-se pelo Scratch, escolhido por sua forte influência construcionista e por apresentar concepções de prática baseadas na computação criativa, cooperação e socialização (Resnick; Rosenbaum, 2013).

Desta forma, este relato de experiência tem como objetivo descrever os desafios e avanços decorrentes de uma prática de formação pedagógica desenvolvida por meio de uma oficina extensionista, cuja temática versou sobre a introdução ao Pensamento Computacional. A referida oficina ocorreu entre maio e agosto de 2023, junto a alguns professores do Ensino Médio, cuja formação não está relacionada à computação.

## **RELATO DO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA**

Neste trabalho, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza exploratória. Para coleta de dados, optou-se pela observação participante e pelo uso de questionário, sugerida por Gil (2008). Além disso, também foi possível contar com registros e feedback gerados em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Moodle. Nesse caso, o referido ambiente serviu de suporte metodológico da oficina de 20 horas que foi ministrada pelo primeiro autor deste relato aos professores. No total, participaram 28 professores e 2 coordenadoras pedagógicas, oriundos de duas escolas estaduais de Ensino Médio do município de Jacobina-BA.

Dos sujeitos participantes, quatro lecionavam, à época do curso, o itinerário formativo relacionado com Pensamento Computacional (PC) no novo Ensino Médio, os demais professores lecionavam disciplinas propedêuticas. Além disso, integravam o curso duas coordenadoras pedagógicas. Ressalta-se que no decorrer deste texto, utilizar-se-á a letra “P” e “C”, juntamente com as numerações de 1 a 28 e de 1 a 2, para designar respectivamente, as respostas dos professores e das coordenadoras envolvidas.

Como já dito, o desenvolvimento da oficina decorreu de uma prática extensionista, relacionada com projeto aprovado em edital nº 01/2023 – Edital de Fluxo Contínuo no Instituto Federal da Bahia – IFBA. Nesse caso, a oficina foi pensada como uma formação pedagógica introdutória que visou explorar atividades para o desenvolvimento do PC.

As atividades foram planejadas pedagogicamente e baseadas nas concepções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu Complemento à BNCC – Computação (Brasil, 2018; 2022). Nesse caso, as atividades de Computação Desplugada (CD) e Computação Plugada (CP) escolhidas para fomentar o PC no decorrer das oficinas, foram baseadas nas atividades desplugadas propostas por Bell *et al.* (2015), em seu livro “*Computer Science Unplugged*” e pelos materiais didáticos do projeto ProgramaÊ! (2018). Já no contexto plugado, as bases utilizadas referem-se aos projetos e ferramentas de programação em blocos Scratch, disponíveis em <https://scratch.mit.edu/> e atividades plugadas propostas pelo ProgramaÊ! (2018), estes últimos, disponibilizados em <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/programae/>. A seguir, apresenta-se o Quadro 1, que resume as etapas de desenvolvimento da oficina.

Quadro 1 – Momentos do desenvolvimento da oficina pedagógica

MOMENTO	TEMÁTICA ABORDADAS	ESTRATÉGIA DIDÁTICO PEDAGÓGICA
1º momento: presencial (2 horas)	Discussão geral sobre o tema pensamento computacional e a sua presença no nosso dia-a-dia; Apresentação das ideias relacionadas com a Computação Desplugada e Plugada; Apresentação das atividades didáticas do livro “ <i>Computer Science. Unplugged</i> ” e livro do projeto “ProgramaÊ!	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição oral dialogada com apoio de slides para apresentar as principais ideias e teorias envolvidas;</li> <li>• Disponibilização dos livros, em pdf, que podem ser acessados em:  <a href="https://classic.csunplugged.org/documents/books/portuguese/CSUnpluggedTeachers-portuguese-brazil-feb-2011.pdf">https://classic.csunplugged.org/documents/books/portuguese/CSUnpluggedTeachers-portuguese-brazil-feb-2011.pdf</a>  <a href="https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Guia_Final_06_09_2018.pdf">https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Guia_Final_06_09_2018.pdf</a> </li> </ul>

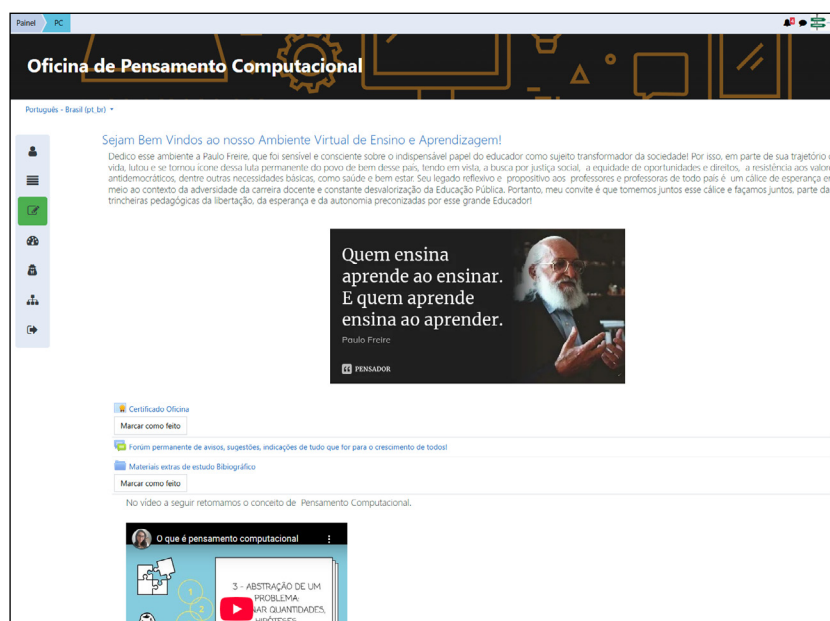


MOMENTO	TEMÁTICA ABORDADAS	ESTRATÉGIA DIDÁTICO PEDAGÓGICA
2º momento: presencial (3 horas)	Interação com atividades desplugadas: Atividade Decomposição Algorítmica; Atividade Repetição; Atividade colorindo com números; Atividade Programando o Robô.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação das atividades e das instruções de como desenvolvê-las com os alunos em sala de aula (simulação com professores);</li> <li>• Aplicação das atividades e discussão sobre dificuldades e facilidades de uso e adaptações possíveis. <u>Link</u> para pasta das atividades desplugadas.</li> </ul>
3º momento (5 horas assíncronas)	Acesso e navegação no ambiente virtual da Oficina; Acesso ao Fórum sobre PC. Proposição de atividade desplugada pelo do participante em sua área de conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sondagem das mídias disponibilizadas e interação no ambiente virtual da oficina para acessar mídias e fóruns, disponível em <a href="https://ensinaprende.com">https://ensinaprende.com</a>;</li> <li>• Desenvolvimento e postagem de atividade desplugada no AVA;</li> <li>• Postagem no fórum sobre esse acesso e desenvolvimento.</li> </ul>
4º momento: presencial (2 horas)	Instruções de uso da plataforma Scratch.com; Instruções para construção das atividades interativas no Scratch.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do uso da plataforma e acesso a conta educador (Exposição auxiliada por projetor);</li> <li>• Desenvolvimento dos projetos: animação da bailarina e jogo esconde-esconde;</li> <li>• <u>Link</u> para pasta de atividades plugadas;</li> <li>• Postagem no fórum sobre esse acesso e desenvolvimento.</li> </ul>
5º momento: presencial (3 horas)	Remixagem de projeto Scratch; Compartilhamento do projeto na conta pessoal; Dificuldades no processo de remixagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso da plataforma para desenvolver uma remixagem dos projetos feitos no decorrer da oficina;</li> <li>• <u>Link</u> para pasta de atividades plugadas;</li> <li>• Socialização do projeto na conta pessoal;</li> <li>• Desenvolvimento e postagem de atividade remixada no AVA;</li> <li>• Postagem no fórum sobre esse acesso e desenvolvimento.</li> </ul>
6º momento (5 horas assíncronas)	Mentoria para desenvolvimento livre de projeto Scratch; Compartilhamento do projeto na conta pessoal Scratch.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso da plataforma para desenvolver um projeto do zero, com base nas experiências da oficina;</li> <li>• Acompanhamento de mentoria individual para desenvolvimento do projeto;</li> <li>• <u>Link</u> para pasta de atividades plugadas;</li> <li>• Desenvolvimento e postagem de atividade livre no AVA;</li> <li>• Fórum Dificuldades Encontradas;</li> <li>• Socialização do projeto na conta pessoal;</li> <li>• Feedback avaliativo no AVA.</li> </ul>

Fonte: Dos autores (2024).

Durante o desenvolvimento das oficinas, os professores contaram com o apoio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), criado para dar continuidade assíncrona ao desenvolvimento das atividades propostas na oficina. Nesse caso, além das atividades de postagem e fóruns, ele também serviu de repositório dos trabalhos desenvolvidos. Na Figura 1, pode-se ter uma ideia visual do mesmo.

Figura 1 - Aparência do Ambiente Virtual de Aprendizagem



Fonte: Dos autores (2024), com base no Moodle.com (2024).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES<sup>4</sup>

No decorrer das oficinas foi possível observar que a temática do Pensamento Computacional ainda era considerada algo novo para os docentes envolvidos, mesmo aqueles que atuavam na disciplina relacionada ao PC. Praticamente, 100 % deles não tinham explorado práticas específicas que envolvessem a habilidade do PC. Evidentemente, outras habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico e reflexivo, já haviam sido pautas de formações anteriores, segundo eles. Mesmo assim, ao serem questionados sobre<sup>5</sup>: *Quais desafios você antecipa ao implementar estratégias de Pensamento Computacional em sua aula? Que tipo de suporte você considera necessário para superá-los?* As professoras envolvidas com o itinerário da disciplina de PC, uma formada em Letras e a outra com formação em Química, relataram que as orientações dadas pela rede estadual foram insuficientes para que pudessem lecionar e fomentar essa habilidade nos alunos. Segundo essas professoras:

- 4 Os resultados que serão aqui discutidos são parciais e trazem com mais ênfase as opiniões dos professores e coordenadores pedagógicos participantes da atividade extensionista.
- 5 Esta foi uma das perguntas do questionário que foi aplicado junto aos professores.

**P1:** *“Dominar os fundamentos da computação é um grande desafio, pois não tivemos formação apropriada para o desenvolvimento e implementação de estratégias de precisamos de orientações e de conhecimentos para melhor explorar essas habilidades através de atividades desafiadoras e assertivas”.*

**P2:** *“A rede estadual não ofereceu, ao delegar a disciplina, nada além de uma ementa sugerindo apenas os temas a serem abordados durante o ano letivo”.*

O mesmo questionamento foi feito às coordenadoras, porém, levando em consideração a atuação das mesmas no suporte educacional aos professores das respectivas escolas. Segundo relatado pelas mesmas:

**C1:** *“Esta oficina caiu como uma luva para nossas necessidades, pois desde o início do ano que buscávamos junto aos professores, entender e pôr em prática a disciplina pensamento computacional, agora sabemos que precisamos de mais formação e de atividades mais práticas e instigantes”.*

**C2:** *“Desenvolver essa habilidade do pensamento computacional é um grande desafio, mas com organização, formação e materiais didáticos adequados, podemos enfrentar isso e melhorar o processo de ensino e aprendizagem nessa área do saber”.*

Já para os demais professores que atuavam na época, em áreas propedêuticas do Ensino Médio, relataram a ausência de uma formação anterior, quer seja na graduação superior para professor ou no decorrer de suas formações continuadas na rede Estadual de Educação da Bahia, que os possibilitasse, de forma imediata, a desenvolver uma integração transversal de conceitos da Computação em suas áreas disciplinares. Segundo alguns deles:

**P7:** *“Um dos desafios mais evidentes é a ausência de formação específica sobre Pensamento Computacional na minha trajetória acadêmica e profissional. Adaptar-me a essa abordagem exige um grande esforço, o que pode ser difícil diante das demandas diárias da sala de aula. Para superar isso, acredito que formações continuadas, com exemplificações de como aplicar ao contexto escolar, seriam essenciais e vejo que alguns destes exemplos foram dados aqui.”*

**P9:** *“A introdução dessa temática da oficina exige uma mudança de paradigma, na forma como ensinamos e enxergamos a Computação. No entanto, muitos alunos apresentam dificuldades básicas em raciocínio lógico e resolução de problemas, o que pode tornar essa abordagem mais desafiadora. Para superar isso, tanto eles, como nós professores, precisamos trabalhar essa habilidade de maneira progressiva.”*

**P15:** *“Apesar do potencial do assunto abordado na oficina, minha falta de experiência nessa área me leva a questionar a melhor forma de incorporá-lo à minha prática docente. O suporte ideal seria um programa de capacitação que combinasse teoria e prática, permitindo-nos experimentar atividades antes de levá-las para a sala de aula. Mas acho que comecei entender melhor esse caminho a partir desses encontros “*

**P20:** “Minha resposta é uma pergunta - com a quantidade de conteúdo que já precisamos dar conta, como incluir o Pensamento Computacional sem sobrecarregar ainda mais os alunos? Tenho medo de que vire só mais um conceito bonito no papel, sem impacto real. Se houvesse um jeito de integrar isso, sem exigir tempo extra, seria ótimo.”

**P25:** “Eu me pergunto se os alunos vão aceitar bem essa abordagem. Muitos já têm dificuldade com os conteúdos normais, imagina introduzir um conceito novo sem que a gente mesmo esteja totalmente seguro. Acho que o melhor jeito de superar isso seria um suporte contínuo, com formação e suporte dos professores da área de Pensamento Computacional.”

As respostas descritas acima pelas professoras que estavam lecionando o PC na escola, mesmo sem uma adequada formação anterior (P1 e P2), bem como, de forma unânime, pelos demais professores envolvidos na oficina, expressam contextos similares às descritas pelos respondentes: C1, C2, P7, P9, P15, P20 e P25, no questionário. Tais opiniões expressam dúvidas e incertezas, porém também são otimistas em suas perspectivas. Com isso, acabam corroborando com os alertas descritos por Valente (2016), quando ele cita a dificuldade de definição sobre o que se ensina para desenvolver o PC. Além disso, retrata parte da realidade atual dos professores do Ensino Básico, em muitas das redes públicas de ensino pelo país, quando se deparam com a normativa (Parecer CNE/CEB 2/2022) sobre a introdução do PC nas escolas, ou seja, implementações pedagógicas que chegam verticalmente aos professores sem uma discussão ou preparação bem planejada (Coutinho, 2024).

Em adição, outros autores, como França e Tedesco (2015) também descrevem que na maioria dos estudos científicos, não há uma definição precisa de como formalizar o ensino da habilidade do PC e que ainda, muitos professores não se sentem seguros quanto sua introdução do PC como disciplina formal ou forma transversal em outras disciplinas, ou seja, suas duas concepções vigentes relacionadas com o Ensino da Computação no Ensino Básico.

No entanto e nesse contexto, França e Tedesco (2015), Wing (2016) e Brackmann (2017) defendem o Pensamento Computacional (PC) como uma habilidade importante para ser estimulada na Educação Básica, pois o fato de ter seus métodos baseados em abstração e decomposição de problemas, formulando solução com base em recursos computacionais e estratégias algorítmicas, poderiam ser aplicáveis em qualquer área de conhecimento.

Ainda no questionário foi perguntado: *Como você acredita que o aprendizado sobre PC irá influenciar sua abordagem para o desenvolvimento do pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas dos alunos?* Alguns coordenadores e professores responderam que:

**C1:** *“A oficina vai ajudar muito os professores, pois com essas estratégias e conceitos eles podem auxiliar os alunos, para que eles possam construir essa habilidade e desenvolver os raciocínios que estão envolvidos”.*

**C2:** *“Interpretar e resolver um problema sempre foi um ponto importante no aprendizado do aluno, cabe ao professor ajudar nesse propósito, por isso, desenvolver o pensamento computacional torna-se tão importante, pois favorece os alunos na leitura, interpretação e solução das situações problemas”.*

**P20:** *“Estou confiante que o Pensamento Computacional possa agregar muito ao ensino, especialmente ao incentivar os alunos a formularem hipóteses, testarem soluções e avaliarem seus próprios processos.”*

**P21:** *“Vejo o Pensamento Computacional como um caminho para ensinar os alunos a pensar melhor, mas não o único! Hoje em dia, muitos têm dificuldade em estruturar ideias e resolver problemas do dia a dia. Se conseguirmos inserir essa abordagem nas aulas, apesar de tantas outras demandas, com certeza eles vão desenvolver um raciocínio melhor.”*

**P26:** *“Sempre senti que muitos alunos não sabem por onde começar quando encontram um problema mais difícil. Será que o Pensamento Computacional, ou seria, com o desenvolvimento do raciocínio lógico, que eles podem organizar melhor as ideias e testar soluções. No primeiro caso ou no segundo, se for bem trabalhado, acho que vai mudar a forma como eles encaram os problemas a serem resolvidos nas diversas áreas.”*

**P28:** *“Aprender a quebrar problemas grandes em partes menores e encontrar padrões é algo que pode ajudar não só nas matérias da escola, mas na vida. E isso vale para os estudantes e os professores.”*

Seguindo essa linha de raciocínio defendida na grande maioria das respostas coletadas no questionário, verificou-se, especialmente que as das coordenadoras C1 e C2 e professores P20 e P26, se aproximam discussões presentes nas pesquisas desenvolvidas por outros autores como de Lima e Moraes (2021), que associaram seus resultados positivos para desenvolver pensamento crítico e aprimorar habilidades de resolução de problemas com alunos de um curso de nível Médio Técnico, a exploração de uma proposta de ensino envolvendo práticas didáticas com Pensamento Computacional. Outro estudo, desenvolvido por Araújo (2023), objetivou potencializar o desenvolvimento do Pensamento Computacional a partir da oferta de uma disciplina específica para uma turma do Ensino Médio. No entanto, nesse último estudo, apesar da grande aceitação da disciplina, o autor percebeu insegurança da parte dos sujeitos pesquisados, sobre a necessidade dessa disciplina. Alguns professores, tais como, P21 e P26, dentre outros respondentes, também manifestam em suas falas, uma insegurança quanto à efetividade da habilidade do PC, no desenvolvimento de outras habilidades.

Corroborando com o contexto mais interativo e lúdico dos processos de ensino de temas da Computação, Brackmann (2017) sugere que a metodologia da

Computação desplugada seja uma alternativa (ver Figura 2), não só pela dinâmica mais livre e participativa, quanto pela flexibilidade de aplicação em cenários onde os recursos digitais não estejam disponíveis.

Figura 2 – Atividade “programando robô” sendo aplicada numa das escolas

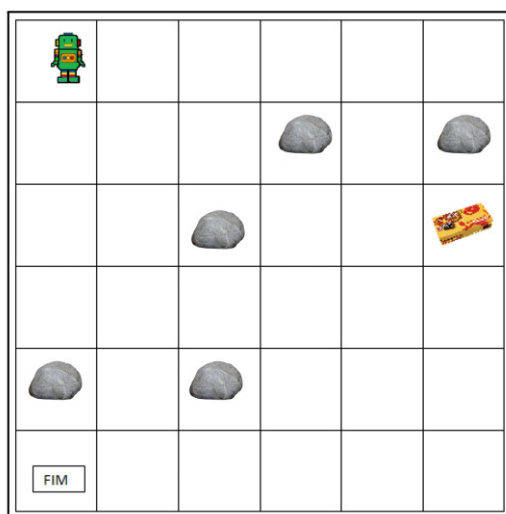


Fonte: Dos autores (2024).

No exemplo de prática desplugada anterior (Figura 2), pode ser observada uma atividade que pode ser explorada em diferentes níveis educacionais e envolve alguns dos principais pilares do Pensamento Computacional, que segundo defendido por Wing (2017), refere-se ao processo de Abstração e a construção eficiente de um Algoritmo. Seguindo esses princípios, o propósito da atividade é responder a seguinte questão inicial: Quais instruções são necessárias para que o robô execute a ação desejada? Ação essa, que envolve movimentar o “robô” (sujeito escolhido pelos grupos participantes da atividade) num tabuleiro, seguindo comandos dentre as opções: 1 - Iniciar programa “Robô”; 2 - Frente “n” passos; 3 - Atrás “n” passos; 4 - Direita 90 graus; 5 - Esquerda 90 graus; 6 - Pegue o item especificado; 7 - Entregue a caixa de bombom; 8 - Finalizar programa “Robô”. A partir da escolha destes, o “robô” pode localizar, seguir numa direção, pegar um item (nesse caso, uma caixa de chocolate) e desviar de obstáculos representados e posicionados pelos indivíduos de outros grupos (a posição inicial, a posição do item e o local final de entrega, foi definido pelo professor mediador da oficina, garantindo uma isonomia na participação dos grupos). Ao final, o “robô” deve sair de uma posição inicial até uma posição de entrega do objeto. Toda a movimentação e as ações envolvidas são designadas, antecipadamente, pelo “programador” (sujeito igualmente escolhido para representar as sugestões comandadas pelo grupo que designou o robô). O processo se repete com outros grupos, considerando posições equivalentes, para fins de comparação dos comandos escolhidos e apresentação como solução. Na Figura 3, verifica-se o esquema do tabuleiro 6x6 usado para desenvolver a referida atividade desplugada.



Figura 3 – Esquema do tabuleiro usado na atividade “programando robô”



Fonte: Dos autores (2024), adaptada da atividade do Programaê (2018).

Além disso, outras possibilidades podem tornar a atividade mais desafiadora, tal como um grupo apresentar novos objetivos e obstáculos para o “robô” do outro grupo, além de propor questionamentos, tais como: Qual é o caminho mais curto para o robô? Quantas instruções são necessárias para a realização da ação no menor tempo possível?

Na linha da Computação Plugada, voltada para o desenvolvimento do PC, é comum que as atividades explorem o potencial de ferramentas digitais interativas, tais como, o Scratch (<https://scratch.mit.edu>), o Blockly (<https://developers.google.com/blockly>). Recursos digitais como estes foram desenvolvidos para estimular a programação em crianças, jovens e adultos, sem que haja a necessidade de ser um expert em programação. Nesses ambientes, podem ser produzidas histórias interativas, jogos, animações e simulações, sempre com o intuito de criar e compartilhar suas produções on-line (Resnick e Rosenbaum, 2013). Na Figura 4, pode-se observar um momento em que os professores são orientados quanto ao desenvolvimento de um dos projetos dentro do ambiente Scratch.



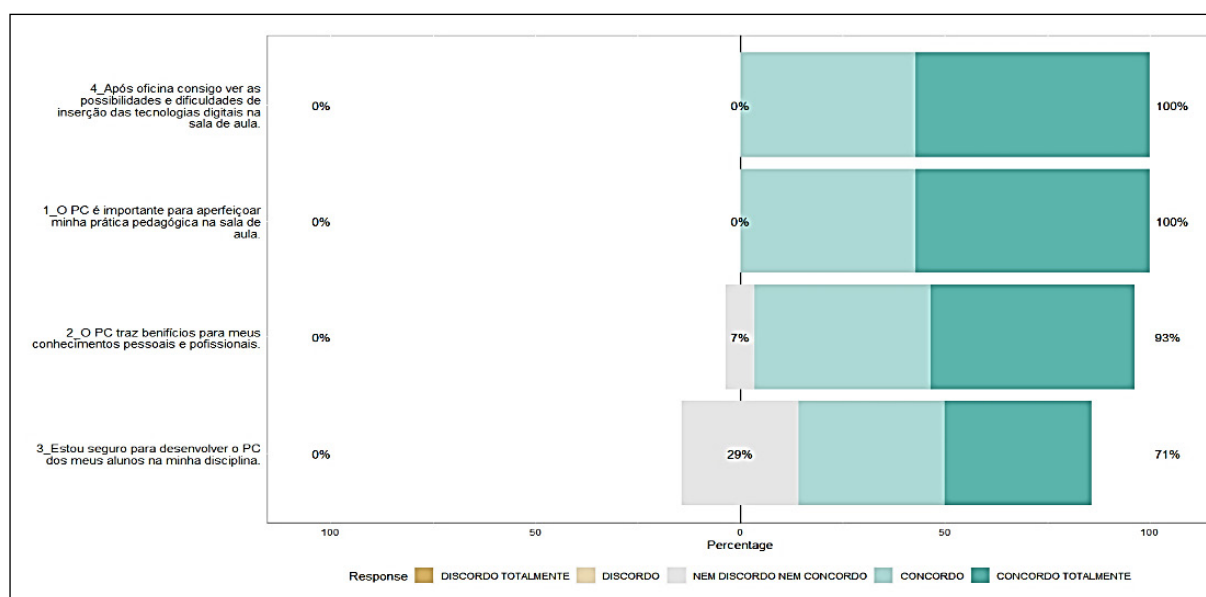
Figura 4 – Momento da oficina de Computação plugada no Scratch



Fonte: Dos autores (2024).

Ainda em relação à avaliação da oficina, por meio de alguns feedbacks coletados no levantamento de dados (ver Figura 5), mediado pelo próprio AVA, percebe-se que a oficina foi avaliada como positiva, considerando que 93% perceberam algum benefício do PC em suas vidas pessoais e profissionais. Além disso, 86% dos professores, sentem-se seguros para iniciar atividades que visem desenvolver o PC nos alunos, sendo que 100% deles acreditam que o PC pode ajudar no aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Ainda, está claro para todos eles, que a inserção das tecnologias digitais traz consigo facilidades e dificuldades. Ademais, compreender essas dimensões pós formação, não traz soluções imediatas e simples, mas possibilita uma reflexão sobre os caminhos a percorrer.

Figura 5 – Resultados do feedback disponibilizados no AVA.



Fonte: Dos autores (2024), com base no Moodle (2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta experiência com a oficina sobre Pensamento Computacional, foi possível apresentar aos professores e coordenadores, conceitos e práticas fundamentais para uma melhor compreensão sobre esta habilidade, contribuindo, ainda, para introduzir temas iniciais da área da Computação para os mesmos.

Nesse caso em particular, ao propor, explorar e discutir sobre atividades plugadas e desplugadas para o desenvolvimento do PC, cumpriu-se, considerando o tempo disponível e a necessidade inicial apresentada pelos professores das escolas, o papel educacional e social de compartilhar essa temática no contexto da Educação Básica, especialmente por se tratar de escolas públicas, que comumente, lidam com carências de recursos materiais/educacionais e humanos. Além disso, a proposta formativa apresentada na oficina, segue a tendência de valorização da habilidade do PC no cenário educacional global (Valente, 2016).

Apesar do pouco ou quase nenhum conhecimento de muitos professores sobre a temática específica abordada na oficina, a forma como as atividades didáticas foram sendo conduzidas, valorizando os progressos individuais e coletivos, considerando o erro e da dúvida como importantes fontes de discussão e reflexão, possibilitaram, que se envolvessem ativamente no desenvolvimento das atividades propostas. Ao mesmo tempo, a diversidade nas áreas de ensino e suas experiências docentes, permitiram, especialmente aos professores, que projetassem expectativas positivas sobre suas futuras práticas de inserção do PC em suas salas de aula.

Nesse sentido, foram considerados no desenvolvimento da referida oficina, os fundamentos teóricos e práticos encontrados na literatura científica e nas regulamentações atualmente implementadas como política educacional, tal como apresentado no Complemento a BNCC - Computação. Com isso, acredita-se que o processo formativo corroborou ativamente com as atuais políticas que visam introduzir os conhecimentos da Computação na Educação Básica. Ademais, a proposta formativa voltada para os professores e coordenadoras, também faz jus à ideologia de Paulo Freire, que preconiza em sua literatura educacional: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25). Assim, acredita-se que os sujeitos envolvidos demonstraram estar abertos a novas experiências educacionais, principalmente se elas puderem proporcionar momentos significativos, produtivos e reflexivos, rumo a novas aprendizagens e vivências.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fábio J. de. A Importância do Pensamento Computacional como Ferramenta para uma Aprendizagem Significativa. **Revista Científica Foz**, v. 6, n. 2, p. 13 -13, 2023. Disponível em: <https://revista.ivc.br/index.php/revistafoz/article/view/285>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

BRACKMANN, Christian. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Complemento à Base Nacional Comum Curricular - Computação**. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2022.

BELL, Tim *et al.* *Computer Science Unplugged*: Ensinando Ciência da Computação sem o uso do computador. **Computer Science Unplugged ORG**, 2011.

COUTINHO, Dimíttria. BNCC Computação: conheça o documento que orienta como levar tecnologia à sala de aula. **Nova Escola**, São Paulo, 13 de maio de 2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21884/entenda-bncc-computacional-tecnologia-educacao>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FRANÇA, Rozelma S.; TEDESCO, Patrícia C. de A. R.. Desafios e oportunidades ao ensino do pensamento computacional na educação básica no Brasil. In: **Anais do 4. Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, Maceió, 2015. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2015. p. 1464-1473. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/wcbie/article/view/6331>. Acesso em: 2 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus 4ª edição, 2017.

LIMA, Josenilton D. A.; MORAIS, Márcio A. C. D. Proposta de Ensino para Desenvolver o Pensamento Computacional na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER)**, p. 01-21, 2021.

PROGRAMAÊ!. **Sobre o Programaê!**. 2018. Disponível em: <https://www.fundacao-telefonica-vivo.org.br/programae/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

RESNICK, Mitchel.; ROSENBAUM, Eric. *Designing for tinkability*. In: **Design, make, play**. *Routledge*, 2013. p. 163-181.

VALENTE, José A. Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. **Revista E-curriculum**, v. 14, n. 3, p. 864-897, 2016.

WING, Jeannette. PENSAMENTO COMPUTACIONAL—Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2016.

# PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PAVERAMA-RS SOBRE A INTERAÇÃO COM ARQUIVOS DURANTE O PLANEJAMENTO DE AULA

Fabiane Olegário<sup>1</sup>

Camila Garghetti Sperotto<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto é parte do Projeto “O planejamento docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: leitura e escrita de arquivos” (FAPERGS), que tem como objetivo examinar, por meio de entrevistas semiestruturadas, como professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma das escolas parceiras da pesquisa interagem com arquivos para planejar uma aula. Utiliza o conceito de tradução de Corazza (2015) como um modo de compreender os processos de leitura e de escrita dos arquivos. Partindo-se dos estudos de Derrida (2001), o arquivo é entendido como texto aberto a múltiplas interpretações, à medida que é lido e reescrito. Em Corazza (1997, 2012), busca-se a ideia do planejamento como uma ação política e uma luta cultural, pois a aula já está cheia, repleta de clichês que produzem formas de relacionar-se com o conhecimento. Por meio de entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as) de uma escola municipal de Paverama/RS, foi possível perceber que eles(as) se utilizam de arquivos variados para o ato do planejamento, com destaque para a BNCC (2017), que participa do processo como aspecto burocrático, mas também como documento norteador da ação pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Entrevistas. Tradução.

1 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora nos cursos de Licenciatura e no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNpq/Univates). E-mail: fabiole@univates.br

2 Estudante do curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates e bolsista de iniciação à pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNpq/Univates)

## INTRODUÇÃO

Parte-se da premissa de que é por meio do planejamento que os (as) professores(as) são capazes de traduzir e transcriar arquivos (Corazza, 2012), de maneira a raspar os clichês de uma aula. Contudo, o ato de planejar uma aula implica alguns desafios, entre eles, o modo como é percebido por muitos(as) professores(as), qual seja: uma ação naturalizada, o que faz com que se torne um processo automatizado e, muitas vezes, aligeirado, dispensando-se o constante movimento de (re)pensá-lo criticamente, e (re)negado no contexto da formação de professores (Corazza, 1997).

A partir dessa concepção, a pesquisa “O planejamento docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma questão de leitura e escrita de arquivos”, desenvolvida na Universidade do Vale do Taquari (Univates), apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e vinculada ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), busca compreender como os(as) professores(as) interagem com os arquivos no decorrer do planejamento de uma aula.

Para pensar o arquivo, assume-se a concepção de Derrida (2001), que problematiza a visão clássica, segundo a qual o arquivo é um simples repositório de documentos carcomidos pelo tempo. Na contramão dessa forma de entendimento, Derrida (2001) ressignifica o conceito de arquivo e passa a entendê-lo como um texto vivo, ou seja, aberto a múltiplas interpretações. Na pesquisa, os arquivos são considerados como textos e podem assumir a forma de livros didáticos, páginas da internet, vídeos, imagens, etc. Trata-se de materiais e conteúdos com os quais os(as) professores(as) interagem no momento do planejamento. Essa interação ocorre por meio da leitura e da seleção dos arquivos utilizados para a elaboração (escrita) de procedimentos didáticos (exercícios, tarefas, situações de aprendizagem), os quais são registrados no plano de aula.

A transcrição, proposta por Corazza (2015), é uma ação tradutória pela qual o(a) professor(a) reinterpreta os materiais a partir da leitura e reescrita de arquivos. Esse método tem como pressuposto a tradução inventiva, visto que, a partir do texto original, são produzidas novas formas de interpretação, uma vez que envolvem os movimentos de leitura e escrita. Importante destacar que o processo tradutório viabiliza a transposição do conteúdo do texto de partida para o texto de chegada. Nesse sentido, a passagem dos elementos de partida para uma língua de chegada corresponde ao movimento de transpor, de modo tradutório, as matérias constitutivas dos arquivos selecionados pelo(a) professor(a).

Dentre as ações desenvolvidas ao longo do projeto, que procura compreender a relação entre o planejamento docente e os arquivos utilizados pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa, optou-se, nesta escrita, por apresentar as entrevistas semiestruturadas realizadas com professores(as) de uma escola parceira da pesquisa que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal. As entrevistas tiveram como objetivo analisar como os(as) professores(as) compreendem o planejamento de uma aula, além de conhecer os arquivos acessados durante o processo de planejamento e saber se há influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) em tal processo, dado que a rede municipal de ensino adota a Base como documento norteador das práticas pedagógicas. Foram entrevistados(as) cinco professores(as), um de cada série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola.

## **PLANEJAMENTO DE UMA AULA: FUNCIONAMENTO E FRACASSO**

O planejamento tem sido alvo de debates intensos na teoria da educação, sendo discutido sob diferentes abordagens – ora como uma ferramenta de organização e previsibilidade, ora como um mecanismo de controle e padronização da prática docente. A concepção clássica de planejamento deriva de uma visão racionalista e tecnicista da educação, na qual o ensino deve ser estruturado de maneira linear e previsível. No entanto, os textos analisados propõem uma releitura desse conceito, inserindo-o no campo da micropolítica educacional, pois se concretiza no tempo-espaço de uma aula.

Corazza (1997) argumenta que o planejamento de ensino não pode ser reduzido a um mero dispositivo burocrático; em vez disso, deve ser entendido como uma estratégia política que disputa sentidos e significados dentro da cultura escolar. A autora enfatiza que as pedagogias críticas têm tradicionalmente negligenciado o planejamento, por considerá-lo uma ferramenta de controle e homogeneização. No entanto, a ausência de planejamento pode resultar em uma prática desarticulada do ofício docente (Larrosa, 2018) e refém de demandas institucionais.

Corazza (1997) também aponta a importância de ressignificar o planejamento como uma prática de resistência e criação. Isso implica entender a escola como um espaço de disputa cultural e produtor de subjetividades. Assim, o planejamento deixa de ser somente um roteiro fixo e torna-se um documento flexível, atendendo à racionalidade neoliberal, tendo em vista que a política neoliberal enfatiza a adaptação constante dos sujeitos às demandas do mercado de trabalho. A flexibilidade, tão preconizada no campo da educação e nas demandas recorrentes da vida, negligencia



outras dimensões importantes na formação do indivíduo, como as humanidades e as artes.

Em tal contexto, o ato de planejar vai ao encontro de temporalidades diferenciadas, as quais queremos explorar aqui. Trata-se de um tempo anterior à aula, em que o(a) professor(a) seleciona os arquivos e deles extrai o material que será lido e transposto para o plano de aula. Nessa passagem do texto de partida para o texto de chegada, interessa sobremaneira a pesquisa, pois é nesse fluxo que o arquivo tem a possibilidade de ser reescrito, ou melhor, de sofrer alguma alteração. Nesse trânsito entre um e outro, a aula é fantasiada, reimaginada pelo(a) professor(a), na medida em que os exercícios, as tarefas e seus respectivos enunciados são postos na cena da aula, antes de ela ocorrer no tempo-espço determinado. É o tempo da preparação de uma aula, quando os arquivos estão presentes e dialogam entre si, formando redes e zonas de aproximação que, por sua vez, exigem interpretações, associações e agenciamentos (Deleuze; Guattari, 2012) entre as matérias.

Ao chegar à sala de aula, o plano de aula ganha vida por meio dos gestos e da voz (Masschelein, 2021) do(a) professor(a), produzindo-se as maneiras de colocar sobre a mesa a matéria de estudo. À medida que a matéria é apresentada em um espaço vivo, ela encontra outras possibilidades de existência, novas perspectivas, contornos, aderências, significados e sentidos. Todas as cenas de aula fantasiadas podem, no tempo-espço da aula, fracassar. Interessante reparar que o fracasso, geralmente, é sinônimo de derrota para a maioria dos(as) professores(as), e não de experiência viva do encontro entre matéria de ensino e modos de pensar. Por outro lado, as fantasias da aula (produzidas na preparação do plano) podem corresponder ao vivido, ou seja, no tempo-espço da aula, o imaginado pode (ou não) ganhar materialidade e concretude.

Em nenhuma das situações do vivido, além das variáveis entre uma e outra, há somente fracasso, tampouco a realização completa da fantasia. Nesse contexto de fracasso, o(a) professor(a) repensa as estratégias didáticas, refaz e desfaz o plano, desconfigura o tempo de preparação, arquiteta novas ideias e lança mão de outros elementos, como enunciados, exercícios, propostas de leitura, perguntas. Para muitos, esse movimento, da ordem do imprevisível e, sobretudo, do inventivo, é compreendido como ação flexível, adaptável à situação que se apresenta. Pode-se afirmar que esse movimento se dá paralelamente ao tempo da apresentação da matéria. Ao saírem do espaço-tempo da aula, os tempos se chocam, produzindo uma espécie de curto-circuito. Há um borramento que atinge o passado, o presente e o futuro, pois tudo reiniciará mais uma vez, e nunca se saberá o que vai funcionar; o que

interessa é fantasiar, ensaiar (Deleuze, texto digital) como uma aula pode funcionar, mesmo quando ela fracassa.

Para Corazza (2011), uma aula pode partir de problemas, clichês, formas prontas, sentidos e discursos verdadeiros, certezas fáceis, imagens dogmáticas do pensamento. Independentemente de onde parta, a aula funciona, mesmo que decepcione os(as) estudantes e que o plano tenha fracassado (Deleuze; Guattari, 2012). Ao borrar, escovar, varrer e raspar as certezas que imobilizam o pensamento, o(a) professor(a) estará distante daquilo que pode ser facilmente explicado e replicado como verdade. Contudo, é pela via da tradução dos arquivos e da capacidade de reimaginá-los que o(a) professor(a) constrói pequenas trincheiras para as batalhas diárias, nas quais o planejamento se torna seu aliado.

## **ARQUIVO: FLUXOS, MOVIMENTOS E DINÂMICAS**

A partir das contribuições de Jacques Derrida, o conceito de arquivo ganha espaço em discussões filosóficas e históricas. Na obra *Mal de arquivo: Uma impressão freudiana* (2001), Derrida problematiza a noção tradicional de arquivo como repositório fixo de documentos e memórias, argumentando que todo arquivo é atravessado por dinâmicas de esquecimento e exclusão.

Com essa obra, Derrida põe em xeque o estatuto do pensamento clássico e logocêntrico, a partir da assinatura freudiana no próprio arquivo. Derrida (2021) faz funcionar sua estratégia operatória – a desconstrução. A desmontagem/remontagem do texto ocorre sempre no interior dele próprio, mostrando que o princípio que o constrói é o mesmo da sua ruína, e isso também vale para o arquivo. O arquivo, segundo Derrida (2001), não é apenas um espaço de conservação do passado, mas também um dispositivo de poder que seleciona o que deve ser lembrado e o que deve ser apagado.

Essa discussão desdobra-se na compreensão do arquivo como um espaço de disputa e construção do saber (Derrida, 2001). Dessa forma, o arquivamento não é um ato neutro, mas um processo que envolve escolhas políticas e epistemológicas. A seleção do que é arquivado e do que é descartado reflete relações de poder, saber e verdade, tornando o arquivo um campo de tensão constante.

Derrida (2001) menciona o “mal de arquivo”, que se refere às forças destrutivas e disruptivas inerentes ao próprio ato de arquivar. Todo arquivo está sujeito a acréscimo e apagamento, o que significa que sua existência é paradoxal: ele só pode perpetuar-se por meio da renovação e da reconfiguração constante. Essa perspectiva desafia a concepção tradicional de arquivo como espaço de memória fixa e imutável,

sugerindo que ele se constitui em meio a pulsões anárquicas, com as quais incidem novas suplementações (Santiago, 1976) ao texto arquivado.

Em outras palavras, o arquivo é atacado por um mal que ele próprio produz no seu interior, cujo efeito é contra si mesmo. O mal configura-se na destruição do arquivo, sendo essa a condição primeira de sua produção. Derrida explica que, quando a pulsão de morte toma o arquivo,

Ela destrói seu próprio arquivo antecipadamente, como se ali estivesse, na verdade, a motivação mesma de seu movimento mais característico. Ela trabalha para *destruir o arquivo: com a condição de apagar*, mas também com *vistas a apagar* seus “próprios” traços – já que não podem desde então ser chamados de “próprios”. Ela devora seu arquivo, antes mesmo de tê-lo produzido externamente (Derrida, 2001, p.21).

A noção aberta de arquivo faz proliferar múltiplas inscrições, que ocorrem em meio a outras tantas; à medida que o arquivo se distancia da origem, afirma as técnicas de repetição da diferença. Esse fluxo de inscrições não significa repetir o passado – “trata-se do futuro, a própria questão do futuro, a questão de uma resposta, de uma promessa e de uma responsabilidade para o amanhã” (Derrida, 2001, p.50).

## **TRANSCRIÇÃO/TRADUÇÃO: EXERCÍCIOS DE LEITURA E REINVENÇÃO DO TEXTO DE PARTIDA**

O estudo toma Corazza (2013) como aporte teórico para pensar a tradução em meio à escrita e à leitura e ressalta que os arquivos (textos e conteúdos originais) não remetem à verdade do mundo, uma vez que, a cada leitura que se faz de um arquivo, algo se cria, ou melhor, um novo texto nasce.

Diferentemente da tradução tradicional, que busca preservar a equivalência semântica e estrutural do texto de partida (original), o processo de transcrição (Corazza, 2014) propõe a recriação ativa e inventiva, por meio da qual o tradutor assume um papel de coautor. Essa abordagem desafia a ideia de fidelidade restrita ao original, para enfatizar a importância da interpretação e da recriação. A transcrição é abordada como um processo que vai além da tradução linguística, adentrando o campo da educação, com o propósito de reimaginar o texto e, assim, possibilitar novas experimentações no ensino. Desse modo, a ideia de transcrição aplicada à educação sugere que ensinar não deve ser um ato de mera transmissão de informação, mas um processo criativo que envolve a reinvenção dos saberes. O(a) professor(a), nesse contexto, é visto como um “didata-tradutor”, que não só transmite conhecimento, como também o reconstrói de maneira ativa e inovadora.

Transcriar também pode ser uma prática de resistência contra as formas hegemônicas de produção do saber, isso porque, ao propor uma leitura criativa e reconfigurada dos textos, ela desafia a ideia de que o conhecimento é fixo e imutável. Assim, a transcrição permite que vozes dissonantes e perspectivas não hegemônicas sejam incorporadas ao discurso acadêmico e educacional.

Vale dizer que a natureza da tradução não tem a função de traduzir o conteúdo, palavra por palavra, linha por linha, do texto original de forma literal, pois a transcrição do texto fonte está implicada na “construção de uma tradição viva [...] que se rege pelas necessidades do presente de criação” (Campos, 2013, p.39). Ademais, não se traduz somente o conteúdo do texto original, tendo em vista que a tradução é uma questão de arte, e, por tal motivo, a impossibilidade de tradução incide no texto, do qual o tradutor se empenha ao máximo para traduzir o intraduzível. É em meio à impossibilidade de tradução que se “engendra o corolário da possibilidade e também de recriação desses textos” (Campos, 2013, p.4).

Assim, parte-se do pressuposto de que a tradução não é literal – linha por linha, palavra por palavra –, pois nesse processo o original passa por transformações e requer certo grau de invenção do(a) professor(a) (Olegário; Corazza, 2017). Portanto, não cabe apenas transportar o significado do texto e do conteúdo original por meio da tradução, mas mostrar possibilidades de reinvenção de novos sentidos para os textos mediante a leitura e a escrita tradutórias.

Essa abordagem implica considerar a didática como um espaço experimental, em que a tradução não é um mero transporte de significado, mas um ato inventivo de recriação e diferenciação. Nesse contexto, também é preciso pensar o(a) professor(a) não como “mero transmissor, mas que, ao traduzir, cumpre uma função autoral – sem abrir mão desse direito –, uma função interpretativa e valorativa dos problemas e conceitos com os quais lida” (Heuser, 2016, p.115). No exercício da sua função, o(a) professor(a) pode conceder novos sentidos aos textos enquanto planeja uma aula. A transcrição, conforme Campos (2013, p.5), é uma “recriação, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca”, que não tenta reproduzir o original, mas recriá-lo por meio da leitura e da escrita.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS: OS ENCONTROS E AS ENTREVISTAS**

Após a seleção<sup>3</sup> da escola participante, foram realizadas as entrevistas com cinco professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim

---

3 A seleção das escolas participantes foi feita analisando-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) publicado em 2019.

de compreender suas percepções sobre a sua interação com arquivos durante o planejamento das aulas e entender como o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) participa do planejamento da aula. Para a preparação das entrevistas semiestruturadas, foram levantadas questões do tipo: como os(as) professores(as) concebem o planejamento de aula? Quais são os arquivos (materiais) com os quais eles(elas) interagem durante esse processo? De que forma o documento da BNCC influencia o planejamento de aula?

A partir das respostas obtidas, foi possível dar início ao processo de análise de conteúdo, como proposto por Bardin (2016), utilizando a análise temática. Deu-se início à pré-análise, realizando-se a leitura flutuante da transcrição das entrevistas, de modo a formular o objetivo da análise, bem como as suas hipóteses. Em seguida, na fase de exploração do material, iniciou-se a codificação do material, e os documentos foram organizados a partir dos seguintes enunciados: visões positivas sobre a BNCC; visões negativas sobre a BNCC; formas de uso da BNCC; planejamento como centralidade do fazer docente; seleção de matérias. Partindo-se desses enunciados, foram apresentadas as seguintes categorias: a) Reflexão sobre o processo de planejamento; b) Arquivos utilizados no decorrer do planejamento de uma aula; c) Seleção e adaptação dos arquivos; d) Percepções da BNCC (2017) como documento norteador e burocrático do fazer docente.

Tais categorias permitiram a observação dos objetivos da análise, sendo estes compreender a concepção dos docentes quanto à interação com arquivos, com destaque para a BNCC (2017), no processo de planejamento; e avaliar aspectos da seleção e da adequação dos arquivos utilizados, dos quais se destacam o livro didático, exercícios impressos da internet e as habilidades e competências preconizadas pela BNCC (2017).

No decorrer das análises, a pesquisa interpreta que os arquivos são “adaptados” à realidade e às necessidades de aprendizagem da turma. Contudo, há duas formas de entendimento da ação de adaptar: a) reproduzir o conteúdo do arquivo; b) impor traços inventivos ao conteúdo, a ponto de modificá-lo. O documento da BNCC (2017) é concebido pelos(as) entrevistados(as) como um importante guia para as ações pedagógicas. No entanto, muitas vezes, o uso é apenas burocrático, e os códigos são copiados e colados no sistema implementado pela rede municipal de educação, no qual os(as) professores(as) registram os objetivos de aprendizagem e de conhecimento. O momento do planejamento engloba o processo de reflexão sobre a aula, em que o planejamento é compreendido como uma prática indispensável ao processo educativo, que tem como meta a aprendizagem dos(as) estudantes.

## ANÁLISES PRELIMINARES

A análise de conteúdo realizada permitiu a criação de cinco enunciados, retirados das falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) e divididos em quatro categorias. Os enunciados retirados das entrevistas foram categorizados tematicamente, possibilitando a compreensão das principais concepções dos(as) entrevistados(as) em relação ao planejamento e ao que tangencia esse assunto. Foi possível observar que a reflexão sobre a adaptação do conteúdo e a utilização de arquivos, como a BNCC, se sobressaíram em comparação com os demais aspectos mencionados na entrevista.

Ao observar a categoria “Reflexão sobre o processo de planejamento”, percebe-se que os(as) cinco entrevistados(as) compreendem o planejamento como uma atividade fundamental para a prática docente. A fala da professora do segundo ano do Ensino Fundamental expressa este entendimento: *“Não consigo trabalhar sem o meu planejamento”*. Essa resposta está em consonância com as dos(as) demais entrevistados(as), que afirmam a centralidade dessa atividade para a docência. É a partir do ato de planejar, também, que os(as) professores(as) delimitam objetivos para suas aulas e buscam meios de contemplá-los, expressando a intencionalidade pedagógica do fazer pedagógico, pois é *“preciso atingir também o que é exigido”*, ressalta a professora do terceiro ano do Ensino Fundamental. Nessa fala, a professora refere-se às expectativas geradas pelas avaliações externas, o que corresponde ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos municípios.

O compromisso com a qualidade do trabalho docente permite que, ao longo do planejamento, os(as) professores(as) passem por um processo de reflexão permanente sobre as metodologias utilizadas em sala de aula, que geralmente são reproduzidas ou reinventadas a partir dos arquivos selecionados. A maioria dos(as) entrevistados(as) citou, pelo menos uma vez, a reflexão sobre suas práticas no decorrer do seu planejamento, envolvendo as experiências docentes de anos anteriores. Outro ponto relevante que a pesquisa vem se dedicando a estudar diz respeito à adequação dos exercícios às necessidades específicas dos(as) estudantes, o que por vezes se mistura à concepção de reinvenção do arquivo. Nas palavras do professor do 4º ano do Ensino Fundamental, é possível perceber esse aspecto: *“Alguns anos, a gente acaba mudando. Você vê aquela sequência de atividades, percebe que poderia ter realizado diferente e se pergunta: ‘por que eu fiz dessa forma e não de outra?’”*

Essa questão enquadra-se na categoria “Seleção e adaptação dos arquivos”, na qual se observa que boa parte dos entrevistados afirma adaptar os arquivos – ou seria reimaginar arquivos? A fala da professora do 1º ano do Ensino Fundamental

tem relação com essa problemática: *“Não adianta eu querer copiar as atividades da outra professora. O meu cotidiano com as crianças é diferente, a minha realidade é outra. Então, a partir da sugestão da professora, eu busco em sites e outros materiais (livros didáticos), mas eu vou criando, adaptando de acordo com os interesses da minha turma, não tem como copiar e colar”*.

Observa-se que, apesar de utilizar arquivos existentes para embasar suas atividades, a professora cria procedimentos didáticos (exercícios) de acordo com as necessidades e o desenvolvimento dos(as) seus(suas) estudantes. Da mesma forma, os outros entrevistados dizem adequar o material preexistente à realidade dos(as) estudantes e transformar os textos existentes para usá-los no contexto da sua sala de aula. A partir dessas falas, a pesquisa vem se questionando: seria esse o processo de transcrição presente no planejamento docente? É possível perceber traços tradutórios na passagem do texto de partida ao texto de chegada? Ou esse trabalho com o arquivo se trata de uma mera seleção e exclusão de conteúdos, para que se adaptem às necessidades discentes?

Quanto à BNCC (2017), é possível observar discrepâncias entre as respostas dos entrevistados, embora todos afirmem utilizá-la em seu processo de planejamento, visto que *“ela acaba orientando, ou a gente tem que tentar se guiar por ela para planejar”*, como observado pela professora do 3º ano do Ensino Fundamental. Todavia, a maior parte relata que a utilização da Base se restringe a procurar os códigos referentes às habilidades trabalhadas, de forma meramente burocrática, para atrelá-los ao sistema da escola, como argumenta a professora do 2º ano do Ensino Fundamental: *“Eu procuro pelos códigos na BNCC, porque precisa, em função do sistema, mas o meu planejamento vem em primeiro plano”*.

Apenas o professor do 4º ano do Ensino Fundamental disse gostar da BNCC, por nortear os conteúdos a serem trabalhados durante o ano. Ele afirma: *“A Base, ela vai te dar um norte para planejar as aulas. Então, eu uso, até porque é o nosso documento orientador. É um excelente documento”*. A Base Nacional Comum Curricular evoca, no grupo, visões positivas e negativas: por um lado, é vista como documento guia do planejamento; por outro, o uso é apenas burocrático.

No que tange à utilização de arquivos, os mais citados foram a internet (*sites*) e os livros didáticos. Segundo a professora do 5º ano do Ensino Fundamental, muitos aspectos podem ser importantes no momento de elaborar um plano de aula: *“Olhar, assim, diversas fontes. Eu não olho só em livros, ou só em sites. Eu procuro olhar de tudo um pouco. Eu pesquiso em sites, também procuro me manter informada, assistindo a vídeos sobre os assuntos referentes à educação. Gosto de olhar o que eles têm de diferente, de novo”*. Interessante lembrar que os *sites* e os vídeos se



referem a planos de aula já elaborados, que podem ser reproduzidos na íntegra ou tomados como ponto de partida para a criação de novos procedimentos didáticos.

Dentre os materiais utilizados, o livro didático é citado frequentemente, dado seu caráter sistematizador, que auxilia os(as) professores(as) na elaboração da sequência de conteúdos. Além dele, as atividades que envolvem textos retirados da internet, bem como a cópia de imagens, são mencionadas por mais de um dos(as) professores(as). É o caso da professora do 1º ano do Ensino Fundamental, quando diz: *“Copio e colo os textos e as imagens que eu vou trabalhar e depois eu penso na atividade”*.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A presente pesquisa evidencia a centralidade do planejamento docente no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo ele um dos responsáveis, segundo os(as) professores(as) entrevistados(as), pelos indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O estudo revela que os(as) professores(as) não só utilizam arquivos pedagógicos – como livros didáticos, materiais digitais e diretrizes da BNCC –, como também procuram adequá-los (traduzi-los criticamente?) à realidade de suas turmas.

Entretanto, o estudo aponta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à leitura que os(as) professores(as) realizam da BNCC. O grupo entrevistado vê a BNCC como um documento norteador, mas critica a generalidade dos conteúdos. Embora seja vista por alguns como um guia na elaboração do planejamento, a BNCC parece não ser usada com criticidade, tampouco de modo transcriador.

Outro ponto relevante é a seleção dos arquivos disponíveis. A pesquisa demonstrou que, além dos livros didáticos, a internet (*sites*) é um dos arquivos mais utilizados pelo grupo de professores(as). Tais arquivos são adaptados, segundo os(as) professores(as), com o intuito de atender às necessidades dos(as) estudantes.

Contudo, não é possível afirmar que esse processo de adaptação seja, de fato, um ato transcriador, visto que a transcrição requer recriação de arquivos, a partir da leitura tradutória (Corazza, 2014). Se considerarmos o processo de adaptação de metodologias como reimaginação do já criado é possível compreendê-lo como um ato transcriador. No entanto, pode-se questionar se a simples seleção de partes de livros ou a exclusão de parágrafos de texto configuram uma transcrição, pois não há, necessariamente, o exercício de criação e imaginação nesses processos. A existência da transcrição no processo de planejamento de uma aula segue como hipótese. Por outro lado, cabe salientar que considerar os(as) professores(as) como

“meros transportadores neutros ou filtros inócuos de significados, temas, conteúdos, os quais seriam preservados em qualquer tempo, espaço, língua e cultura (Corazza, 2015, p.116).

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CAMPOS, Haroldo de. **Haroldo de Campos – Transcrição**. (Org. Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega). São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT). In: HEUSER, Ester Maria Dreuser (org.). **Caderno de notas 1: projeto, notas e ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcreve em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Passos de aula. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Caderno de notas 3: Didaticário de criação: aula cheia**, UFRGS, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução. In: \_\_\_\_\_; SCHULER, Betina, MATOS, Sônia Regina da Luz (Orgs). **Caderno de notas 6: experimentação de escrita, leitura e imagem na escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença)**. Pro-posições. v.26, nº1. jan/abr, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.5 Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2024.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Tradução Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2021.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Construcionismo de uma crítica genealógica de escrileituras. In: \_\_\_\_\_. **Caderno de notas 8: ética e filosofia política em meio a diferença e ao Escrileituras**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016.

LAROSSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução Cristina Antunes. Editora Autêntica. 1 ed. Belo Horizonte, 2018.

MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e a via do professor. In: \_\_\_\_; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques. **Elogio do professor**. Tradução Fernando Coelho, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. Editora Autêntica. 1 ed. Belo Horizonte, 2021.

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra Mara. Entre Incêndios e a didática da tradução. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.24, n.2, mai/ago, 2017.

SANTIAGO, Silviano. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1976.

## SUSTENTABILIDADE EM PAUTA: FUTUROS POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Suzana Feldens Schwertner<sup>1</sup>

Gustavo E. Fischman<sup>2</sup>

**Resumo:** A relação entre escola, ensino e pesquisas em educação por muito tempo pareceram apartadas das discussões sobre sustentabilidade e inovação. Contudo, na contemporaneidade, é necessário avançar nas complexas e intrincadas articulações entre estes temas. Como pensar um futuro em um planeta ameaçado pelas crises climáticas e outras tantas destruições causadas pelos humanos? De que modo as pesquisas em educação podem modificar radicalmente nossas relações com a natureza e os recursos naturais que ainda nos restam? Seguir o mesmo caminho, trilhado há mais de quatro séculos, não tem se mostrado o suficiente para lidar com as problemáticas que foram criadas ao longo dos tempos. O presente capítulo busca pistas para pensar sobre o meio ambiente e o ensino, indicando propostas para reimaginar as investigações em educação com o objetivo de integrar a sustentabilidade como prática cotidiana. Escrito em formato epistolar e com a ajuda de estudiosos da área da educação e de estudos sobre o clima, os autores sugerem que o trabalho coletivo e interdisciplinar, por meio da articulação entre ciência, literatura e imaginação, é fundamental para que possamos produzir inovadores e efetivos encontros no cuidado com o meio ambiente e com todos os seres que habitam esse Planeta.

**Palavras-chave:** Escola. Meio ambiente. Ensino. Crise climática.

Se os homens grandes, as pessoas grandes pudessem ou quisessem rir como as roseiras, como as crianças, não lhe parece que o mundo seria uma coisa linda? Mas eu acredito que um dia, com o esforço do próprio homem, o mundo, a vida, vão deixar que as pessoas grandes possam rir como as crianças. Mais ainda – e isto é muito importante – vão deixar que todas as crianças possam rir (Lacerda, 2016, p. 57).

1 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino e no curso de Psicologia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Bolsista Fulbright na Arizona State University (setembro a dezembro de 2024). Contato: [suzifs@univates.br](mailto:suzifs@univates.br)

2 Doutor em Educação. Professor da Mary Lou Fulton College of Teaching, Learning and Innovation e Senior Global Futures Scholar, Julie Ann Wrigley Global Futures Laboratory, na Arizona State University (ASU), Estados Unidos da América. Contato: [fischman@asu.edu](mailto:fischman@asu.edu)

Eis um trecho de uma das muitas cartas escritas por Paulo Freire. O educador realizava constantemente o envio de cartas e esta, em especial, foi destinada a Nathercia Lacerda, a Nathercinha como ele a nomeava, prima de 9 anos para quem Freire escreveu durante seu exílio, entre 1967 e 1969. Nós também queremos escrever uma carta, ainda que não seja tão otimista quanto a de Freire. Ou talvez seja. Freire questionava o *status quo* que vivenciava e, mesmo exilado e diante de tantas dificuldades, acreditava que seria possível que os adultos e as crianças voltassem a sorrir. Além dos humanos, queremos acrescentar aqui que mais entidades possam sorrir: que animais e plantas e outros seres possam seguir existindo sem as ameaças que temos imposto ao mundo.

O presente capítulo parte da reunião entre dois pesquisadores da área da Educação, que se encontram em um momento significativo para desenvolver estudos que envolvem Ensino e Sustentabilidade<sup>3</sup>. Como parte de um (re)encontro, decidimos escrever este texto em formato epistolar, inspirados por Paulo Freire e seguindo a ideia lançada por Nóvoa (2014), acerca do encontro e da relação que uma carta proporciona; somos dois, que endereçamos esta carta a muitos outros que nos encontrarão por meio da escrita. Como ressalta Nóvoa (2014, p. 13): “Numa carta, o que interessa é a relação, esse diálogo em que conversamos conosco quando nos dirigimos ao outro, ainda que seja um outro imaginário”. Imaginamos 2065, futuro nem tão distante assim, a partir do qual escreve-se uma carta; imaginamos um 2025, presente, do qual escrevemos este texto aqui. Somos, então, missivistas, tal como Silva (2017) indica, ao fazer da escrita epistolar

[...] um campo fértil para fazer o que mais entende: descortinar os meandros da linguagem, trabalhar a palavra como forma não apenas de expressão de sentimentos, emoções e fatos, mas também como matéria intrínseca do processo de ficcionalização que toda escrita abarca (Silva, 2017, p. 05).

Nesta fusão de imaginação com realidade, de futuro com presente (sem esquecer o passado), de ciência com arte, imaginamos o que pesquisadores em educação e todos interessados neste mundo que habitamos podem(os) fazer para, como nos perguntam as organizadoras desta obra, inventar novos modos de existência a partir de desafios complexos. Afinal, como as mudanças climáticas nos convocam a inventar novos modos de existência?

---

3 Parte deste capítulo envolve a participação de Suzana Schwertner na disciplina *Planetizing Citizenship*, realizada durante segundo semestre de 2024 na Arizona State University, em período de pós-doutorado como bolsista Fulbright, além de elementos que envolveram uma palestra realizada por Gustavo Fischman no II Seminário internacional Inovação educativa, IAG/PUC-Rio, em setembro de 2024.

## ENCONTRO EPISTOLAR: UMA INTRODUÇÃO

Planeta Terra, 2065

Carta @s pesquisador@s que aí estão e aos que ainda virão:

Vocês devem estar se perguntando: quão ferrados nós estamos? Temos visto uma série de dificuldades nas andanças pelo mundo, o elefante está na sala de jantar há muito tempo e não sabemos o quanto cada um de vocês tem percebido esse peso e esse volume quebrando cristais e anunciando o que já acontece. O tigre subiu ao palco e fazemos de conta, como nos alertou David Orr<sup>4</sup>, que se trata apenas de um pequeno bichano querendo atenção.

Falamos de um planeta que segue existindo, mas sem as espécies que costumavam habitá-lo há 40 anos. Em 2025, fomos mais do que avisados quando as enxurradas se aproximaram, lavando uma parte do planeta e eliminando imensa quantidade da população humana. Em seguida, as secas que se ampliaram no outro lado destruíram uma parte da população animal, minando as possibilidades de vida que até então conhecíamos. O Planeta? Esse segue bem, obrigado. A terra continua girando em torno do sol, que segue cada vez mais potente e intenso. Quiçá dentro de alguns milhões de anos voltaremos a encontrar algum sinal de vida animal e humana aqui; por ora, fiquemos com a terra, que não é plana, mas também não é mais nossa.

Quer dizer, nunca foi nossa; essa foi uma das primeiras condições que nos levou a destruir nossas próprias condições de vida: pensávamos que ela era, mesmo, nossa posse, território confinado a nossas vontades. O planeta abriu espaço para que pudéssemos habitá-lo e, como convidados abusados que fomos, passamos a pensar que dominar esse terreno, usar e esgotar os recursos que haviam ali faria com que pudéssemos chamá-lo de nosso. Trata-se apenas mais um lembrete de que a natureza não é gratuita: tudo que nós, seres humanos, explorarmos, haverá um custo; as consequências de extrair sem cuidar e preservar se apresentam agora.

Contudo, não estamos totalmente ferrados. Já que escrevemos do futuro, ainda há tempo de olhar para o que é possível fazer com esse tempo que nos resta: quarenta anos nos separam e, apesar de ser pouco em ocasião de uma modificação total, pequenos movimentos podem qualificar o que ainda nos resta. Vamos a alguns pontos que, ainda que nem tanto otimistas, também não deixam de indicar algumas pistas para o que ainda é possível realizar.

---

4 Comentário do autor durante sua participação no evento *Education and Democracy in a Hotter Time*, realizado dia 29/08/2024, na Arizona State University.

## **PARA COMEÇAR: MAIS CONHECIMENTO SOBRE A CRISE CLIMÁTICA NÃO ESTÁ REFLETINDO EM MUDANÇAS NO COMPORTAMENTO**

Vocês estão percebendo que, apesar de termos produzido muitas pesquisas em diversas áreas, não conseguimos engajar efetivamente as pessoas e os colegas; temos dificuldades de entender que todas as nossas técnicas meticulosamente estudadas e ensaiadas não dão conta, sozinhas, do tamanho do estrago – e também não a educação, isolada e sem contextualização com tudo o que acontece entre os muros da escola (e para além)!

Ainda não estamos fazendo as melhores decisões no cuidado com o meio ambiente – temos boas políticas, uma legislação bem estruturada, artigos interessantes e reflexões aprofundadas, mas eles resultam em poucas ou quase nenhuma mudança de comportamento. O que acontece então?

Seguimos escutando a cada dia mais e mais notícias, em pleno 2025, como os incêndios em Los Angeles<sup>5</sup>, o aumento do nível das águas em virtude do aquecimento global<sup>6</sup> e o decreto de emergência em quatro municípios paulistas devido ao aumento de casos de dengue<sup>7</sup>. O que a educação tem feito acerca de toda essa discussão? O que temos produzido para contribuir com mudanças na área que envolve a sustentabilidade, o meio ambiente e a escola?

E aqui, em 2065, podemos confirmar que as coisas não melhoraram. Se continuarmos aí, de onde vocês nos leem agora, há 50 anos, com a tamanha destruição, os resultados que temos a contar daqui são os piores possíveis. Projeções climáticas no Brasil indicam que se não revertermos os danos já produzidos, o colapso ambiental pode ser catastrófico para todos os seres vivos (humanos e não humanos).

É necessário uma mudança de modos de pensar e agir combinados, de comportamentos e atitudes se quisermos que algo realmente diferente aconteça. Há que se investir em um vocabulário comum, em identificar prioridades conjuntas, em implementar novos programas que deem conta do encontro entre os diferentes olhares para o mundo. O que nos leva ao próximo ponto desta carta.

---

5 WATCH: At least 5 killed and over 1,000 structures destroyed in Los Angeles fires, officials say | PBS News

6 Aquecimento global leva ciclo da água a novos extremos - 07/01/2025 - Ambiente - Folha

7 Dengue: 4 cidades do noroeste de SP decretam emergência - 08/01/2025 - Equilíbrio e Saúde - Folha



## NECESSIDADE DE DESENVOLVER NOVAS HABILIDADES – DE COLABORAÇÃO AO INVÉS DE COMPETIÇÃO

François Taddei, em seu livro *Learning Planetizen Manifesto* (2022), sugere que para nos tornarmos efetivamente cidadãos planetários, ou seja, pessoas que habitam este mesmo espaço, Planeta Terra, com os mesmos direitos e as mesmas responsabilidades, independente de questões e limitações geográficas, é preciso partir do ponto individual para o elemento coletivo. Em suas palavras: “Talvez o melhor modo de começar seja recorrer a indivíduos que já estejam versados em transformar comunidades e partir do “eu-pensante” para o “nós-pensante” e do “nós-pensante” para o “todos nós-pensante” (Taddei, 2022, p. 237).

Mas eis um passo difícil de iniciar. A lógica do neoliberalismo, que nos leva a pensar, agir e competir por conta própria e que busca soluções que beneficiem apenas alguns – muito poucos diante dos bilhões de habitantes deste planeta –, segue imperando em 2065 e tomou proporções assustadoras. Tudo o que vimos desde 2025 foi a separação cada vez mais intensa entre as diferentes áreas do conhecimento e uma dominação dos estudos quantitativos em detrimento das pesquisas qualitativas, o que não beneficiou o conjunto das produções científicas. Torna-se cada vez mais difícil imaginar um mundo que pense coletivamente com apenas 0,1% de financiamento para pesquisas que envolvam as Humanidades.

Um exemplo que pode nos ajudar a pensar a produção em conjunto envolve a elaboração de textos coletivos, tais como na obra *The Environmental Justice Reader: Politics, Poetics, and Pedagogy*, organizado por Joni Adamson, Mei Mei Evans e Rachel Stein, em 2002. Nesta obra, diferentes autores como artistas, cientistas, sociólogos e pedagogos produzem capítulos que justapõem análise literária com estudos de justiça ambiental crítica. Ou, ainda, a obra *O mundo sem fim (Le monde sans fin, 2023)*, produzida em colaboração pelo ilustrador Christophe Blain e o estudioso de mudanças climáticas, Jean-Marc Jancovici. Entende-se, assim, que a justiça social não é só um movimento político, preocupado com política pública, mas é também um movimento cultural interessado em questões de ideologia e representação. Juntam-se, assim, ecocríticos, ativistas e artistas para mostrar as articulações entre academia e múltiplos públicos interessados em unir justiça social e preocupações ambientais.

## **(DES)ENCONTROS ENTRE EDUCADORES/AS, PESQUISADORAS/ES EM EDUCAÇÃO E O MEIO AMBIENTE**

Como promover maiores diálogos e ações transformadoras sobre o meio ambiente entre educadores/as, pesquisadoras/es em educação? O que temos feito até então? Por que não criamos pesquisas em educação e em ensino que se preocupem com o meio ambiente? Por muitos momentos, a educação tem sido escanteada para falar sobre sustentabilidade e ecologia, como se também não fosse dela esse quinhão. Como se a escola fosse mesmo um mundo à parte, isolado de tudo o que acontece no seu exterior.

O que queremos enfatizar é que as salas de aula não são blocos de concreto encerrados em si mesmos, cabines à prova de som e de vento, completamente separadas do mundo que nos cerca. Muitas vezes parece que ainda é assim que vemos a escola: a natureza lá fora, emoldurada pelas janelas (às vezes bem pequenas) da escola.

São simultaneamente frágeis e instáveis frente às dinâmicas sociais, embora na sua precariedade possam ter efeitos negativos e positivos na vida dos indivíduos. Como Jan Nespôr (1996) apontou, as escolas funcionam precariamente na “[...] intersecção em um espaço social, um nó em uma rede de práticas que se expande em sistemas complexos que começam e terminam fora da escola” (Nespôr, 1996, p. xiii). Como também destacou Pennac (2008), a criança e o jovem que adentram a escola nunca chegam sozinhos: levam consigo uma parte imensa da sua vida familiar, suas inquietudes frente ao mundo e as questões cruciais da vida e, tal como uma cebola, precisam ser descascados aos poucos para caber no uniforme escolar que lhe colocam. Como se, ao fazer isso, esquecesse do mundo “lá fora”.

Os sistemas educativos e o campo da pesquisa em educação, ainda que não intencionalmente, oferecem uma imagem de ainda serem pouco inovadores (isso pode ser bom para alguns e muito ruim para muitos) e nossas ações parecem ignorar que contribuímos grandemente para a crise climática (e isso, em prazos cada vez mais curtos, é muito ruim para todos/as). Claramente, docentes e pesquisadores não são os únicos vilões desta situação, mas tampouco podemos fugir da nossa responsabilidade diante da situação atual.

Durante décadas, os esforços globais para melhorar a educação priorizaram consistentemente o aumento do acesso e a melhoria da qualidade da educação formal – assumindo que melhorar as formas existentes de educação e escolaridade, ou que por muito tempo chamamos “reformas” e hoje denominamos “inovações”,

teria um impacto positivo na democracia, na equidade social e, em certo modo, na sustentabilidade planetária.

Apesar das grandes conquistas no aumento do acesso e qualidade da educação medida em resultados de avaliações padronizadas, o progresso geral em direção à democracia, à equidade social e, em certo modo, à sustentabilidade planetária permanece sombrio, à medida que o mundo continua a seguir a trajetória existente de pouca confiança nas instituições democráticas, do aumento das desigualdades (embora devamos reconhecer a diminuição da pobreza como percentagem da população mundial) e da continuidade das catástrofes ecológicas.

Não é novidade o que várias pesquisas confirmam: o acesso à educação de qualidade, medida em resultados de avaliações padronizadas, não se traduz automaticamente em maior conscientização sobre as crises climáticas, democráticas e de desigualdades ou em mudanças de comportamento (Komatsu *et al.*, 2020). Além disso, os países que experimentaram aumentos rápidos no acesso e no desempenho da educação viram seu impacto ecológico negativo quase dobrar à medida que o consumo doméstico se expandiu (OECD, 2022).

Isso ocorre porque os sistemas educacionais modernos perpetuam a lógica do excepcionalismo humano, do individualismo liberal e da relação hierárquica de dominação dos seres humanos sobre a natureza, separando completamente os humanos da natureza, reduzindo a natureza ao seu valor explorável em busca do crescimento econômico infinito. Como aponta Orr (2004), sem mudanças mais fundamentais, a educação formal continuará a preparar as pessoas apenas para serem predadores mais eficazes da terra, ignorar as desigualdades e seus efeitos perversos sobre as aspirações democráticas e as instituições que precisamos reformar e sustentar.

A partir das múltiplas ameaças existenciais que produzimos sobre nós mesmos, a mudança gradual de políticas de regeneração do meio ambiente apenas perpetuaria o *status quo*. É, portanto, urgente reconhecer a cumplicidade dos paradigmas dominantes da escolarização e da pesquisa educacional na crise global de sustentabilidade e começar a reimaginar radicalmente o papel dos sistemas educacionais na catalisação de uma mudança sistêmica em direção a futuros planetários mais sustentáveis.

Diante de evidências tão preocupantes sobre a crise climática – basta lembrar a recente seca no Amazonas em contraste com as inundações do Rio Grande do Sul – esse modelo de educação desenvolvido até o presente momento não pode mais ser aceitável. Se há alguma área de investigação na qual precisamos inovar é esta:

devemos repensar radicalmente o propósito da educação formal e fazer mudanças responsáveis em nossas salas de aula e nas áreas acadêmicas.

Precisamos nos voltar para conhecimentos que sejam ecologicamente sintonizados; educar para futuros ambientalmente justos e seguros; cultivar uma consciência ecológica sobre a interdependência de todos os seres; e desafiar as relações desiguais de poder global que conduzem a um crescimento econômico imprudente. Precisamos promover outros tipos de educação, de ensino, de aprendizados e de pesquisa que nutram relações que preservem o meio ambiente e que nos ajudem a recuperar e sustentar a vida em um planeta Terra em perigo.

Para evitar a criação de “depredadores mais eficazes da terra” (Orr, 2004, p. 74), os/as pesquisadores/as em educação têm que abandonar o modelo redentor de que “mais é melhor” e se comprometer a trabalhar com o objetivo de reimaginar uma educação para integrar a sustentabilidade em sua essência. Isso envolve:

- Enfatizar o pensamento sistêmico e explorar as nossas interações, com a natureza, com os sistemas ecológicos, e com os outros;
- Ensinar os princípios da economia circular e práticas regenerativas de como poluir menos, gastar menos, buscar ser mais autossuficiente nas ações cotidianas;
- Promover uma compreensão profunda dos sistemas e finitude das vidas (em todas as suas formas), dos recursos naturais, como a água e as florestas;
- Cultivar a empatia por todas as formas de vida e pelas gerações futuras;
- Desenvolver habilidades de pensamento crítico para questionar paradigmas insustentáveis, bem como os modelos de educação redentora.

Precisamos de pesquisas interdisciplinares sobre educação e ensino para desenvolver e testar novos modelos educacionais. Não podemos seguir insistindo em estudos individuais de curto prazo, que ignoram efeitos colaterais de produção de carbono, aumentam desigualdades e ignoram a justiça ecológica. Precisamos de equipes heterogêneas, diversas e interdisciplinares, com financiamentos adequados para estudos de longo prazo sobre como reinventar a educação focada na sustentabilidade: tais ações são cruciais para formar práticas futuras. E fazer uma outra forma de pesquisa requer desaprender a fazer nossas formas de ensino, extensão e pesquisa.

## E QUE TAL LER MAIS LIVROS DE LITERATURA, ASSISTIR A MAIS FILMES DE FICÇÃO CIENTÍFICA?

Já pensou o quanto *Frankenstein*, a incrível literatura de Mary Shelley, foi pioneira em visualizar o futuro da ciência? O quanto tal pedaço de ficção contribuiu para compreender o que fizemos até hoje no mundo acadêmico e científico? Já imaginou quantos livros de literatura nos apontaram, há quase centenas de anos, o que vivemos hoje? E os filmes de ficção científica? O que *2001 – Uma odisseia no espaço* (*2001: A Space Odyssey*, 1968), *Blade Runner – O caçador de andróides* (*Blade Runner*, 1982), *Pantera Negra* (*Black Panther*, 2018), *Contágio* (*Contagion*, 2011) e *Não olhe para cima* (*Don't look up*; 2021) podem nos ajudar a pensar em nosso comprometimento com tudo o que estamos escrevendo nesta carta? Taddei (2022) chama nossa atenção, ainda melhor do que nossas palavras:

Por meio tanto da ciência quanto das nossas imaginações, e muitas vezes com a ajuda das histórias dos livros e das telas (de cinema), nós incrementamos nossas consciências do estado das coisas e, conseqüentemente, nosso sentido de responsabilidade com o mundo (Taddei, 2022, p. 236).

Produções classificadas como ficção científica e ficção climática (*science fiction* e *climate fiction*) têm sido as obras indicadas para apreciação e inspiração às publicações científicas nos arredores de 2025. E podem seguir esse conselho sem titubear: a literatura e o audiovisual apontam caminhos! Lembrem, estamos escrevendo de 2065! Sugerimos, ao final, quatro livros para que vocês levem consigo neste ano: *Parable of the sower* (*A parábola do semeador*), de Octavia Butler (2019); *A extinção das abelhas*, de Nathalia Polesso (2021), *The Ministry for the Future*, de Kim Stanley Robinson (2020) e *How beautiful we were*, de Imbolo Mbue (2021).

São obras, tanto as produzidas há muito tempo – no caso de Butler, em 1991 – ou em um passado bem recente de vocês (entre 2019 e 2021) e que imaginam um futuro sombrio e comprometido em seu ambiente natural. Citaremos brevemente duas das obras indicadas. A personagem principal de Butler, Lauren Olamina, que vive com sua família em uma cidade americana arrasada pelo calor e pela fome, sedenta por água potável, tem 15 anos e uma imensa vontade de criar uma nova comunidade, em que a coletividade prevaleça e o cuidado com os outros seja primordial. Mas vivenciar as violências cotidianas, com saques às casas que ainda resistem e mortes provocadas por pessoas descontroladas em meio às drogas sintéticas, se torna muito difícil para uma pessoa que apresenta um transtorno de hiperempatia: ela sente tudo aquilo que os outros sentem, em seu corpo e em sua mente. Torna-se complicado visualizar qualquer ação violenta, ainda que mínima: ela dói em cada músculo da personagem. E se fôssemos todos hiperempáticos, tal como

Lauren? E se sentíssemos o que todos, humanos e não humanos, sentem – seríamos e agiríamos diferente por conta disso?

Já para Regina, personagem de Polesso (2021), o fim do mundo se aproxima com uma velocidade assustadora – e ele individualiza e segmenta cada vez mais, privilegiando poucos, muito poucos. Nas palavras da autora:

Tu comprou uma extensão do prazo para o apocalipse e seguiu dentro do teu carro, da tua casa, da tua vida privada não compartilhada realmente, mas muito compartilhada virtualmente, exploratoriamente. Não, as coisas não pararam para todos, como pensávamos. As coisas seguiram para poucos, muito poucos, como suspeitávamos (Polesso, 2021, p. 221).

O que esses e tantos outros personagens, cenários, contextos – seres humanos e não humanos da ficção – podem nos levar a pensar e a agir de modos diferentes? O que podemos com eles aprender? Uma vez mais, alertamos: atentem a essas criações, elas predizem comportamentos e propostas de mundo vindouras.

## **TERMINANDO A CARTA, EXPLORANDO OUTROS FUTUROS POSSÍVEIS**

Buscamos, com essa carta, chamar as leitoras ao compromisso de inventar novos modos de existência em um momento de implosão da humanidade, tal como conhecemos. Esse compromisso requer inovar no sentido de “desaprender para desfazer” as formas de pesquisar em educação, que hoje estão mais incentivadas a gerar muitos artigos (se são individuais, ainda melhor!), apresentações em conferências, sites, blogs, em redes sociais, painéis, relatórios e cartazes coloridos, sem nenhum apoio institucional, para pensar com quem e como deveríamos estar trabalhando para integrar a sustentabilidade em nossas contribuições de estudo (Fischman *et al.*, 2018; Fischman; Amrein; McBride, 2022). “Desaprender para desfazer” é também entender por que não estamos aprendendo com nossas falhas e interrogar-se sobre a responsabilidade coletiva do campo de pesquisa em educação.

Desaprender as atuais formas poluentes de ensinar e pesquisar passa por reconhecer junto a Hannah Arendt, “[...] que a educação é o ponto no qual decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumir uma responsabilidade por ele e da mesma forma salvá-lo daquela ruína que, sem a renovação, sem a chegada do novo e do jovem, seria inevitável” (Arendt, 1968, p. 196). Educadores e pesquisadores podemos e devemos integrar preocupações pedagógicas com sustentabilidade e equidade: uma sustentabilidade que estende a equidade além dos humanos e uma equidade que exige que a sustentabilidade inclua todas as pessoas. Tentar não

causar sofrimento a nenhum ser na terra – eis um dos motes a atuar a partir de 2025. E você, consegue?

O que daqui, de 2065, podemos dizer a vocês aí, em 2025? Com quem ainda podemos aprender? Convidamos mais alguém para encerrar essa carta; e após tantos autoras e autores estrangeiros, será com Freire (2001) que finalizaremos nossa missiva. Ele que foi um dos primeiros a apontar para o paradoxo da educação formal, do quanto ela pode reforçar paradigmas existentes ou encorajar sujeitos para se engajarem criticamente e transformarem seu mundo. Foi ele, também, que nos convidou para o diálogo, esse que a carta ensaja:

Pensando na relação de intimidade entre pensar, ler e escrever e na necessidade que temos de viver intensamente essa relação, sugeriria a quem pretenda rigorosamente experimentá-la que, pelo menos, três vezes por semana, se entregasse à tarefa de escrever algo. Uma nota sobre uma leitura, um comentário em torno de um acontecimento de que tomou conhecimento pela imprensa, pela televisão, não importa. Uma carta para destinatário inexistente. É interessante datar os pequenos textos e guardá-los e dois ou três meses depois submetê-los a uma avaliação crítica. [...] O que não é correto, porém, é esperar que as transformações materiais se processem para que depois comecemos a encarar corretamente o problema da leitura e da escrita. A leitura crítica dos textos e do mundo tem que vir com a sua mudança em processo” (Freire, 2001, p. 267-268).

Convidamos você a escrever uma carta, um comentário – quem sabe você possa, daí de 2025, selecionar apenas um acontecimento veiculado pelas mídias acerca dos eventos climáticos da última semana. Certamente não serão poucos. Escreva uma pequena nota sobre esse evento e guarde com cuidado para que, daqui a dois ou três meses, possa rever este escrito e submetê-lo a uma análise mais crítica, como nos ensina Paulo Freire. O que fizemos com o que aconteceu? Teremos produzido o processo de mudança? Estamos atentos ao que nos acontece em todo o momento? Ou ficamos apenas aguardando? Escrevemos de 2065, quem sabe você pode analisar aí de 2025? Que a casa e o mundo lá fora já não sejam mais tão separados assim; que possamos, agora, produzir mais encontros entre nossas pesquisas e ações, entre o que pensamos, refletimos e desejamos e o que realizamos e criamos para o mundo aqui, agora.

## REFERÊNCIAS

**2001: UMA ODISSEIA no espaço.** Direção: Stanley Kubrick. Produção: Stanley Kubrick. Estados Unidos: MGM, 1968. 2 DVDs.



ADAMSON, Joni; EVANS, Mei Mei; STEIN, Rachel. **The Environmental Justice Reader: Politics, Poetics, and Pedagogy**. Phoenix: University of Arizona Press, 2002.

ADAMSON, Joni; GLEASON, William; PELLOW, David (Eds.). **Keywords for Environmental Studies**. New York: University Press, 2016.

ARENDT, Hannah. **Between past and future: eight exercises in political thought**. New York: Penguin, 1968.

**BLADE Runner** – O caçador de andróides. Direção: Ridley Scott. Produção: Michael Deeley. Hong Kong; Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 1982. 1 DVD.

BUTLER, Octavia. **Parable of the Sower**. New York: Grand Central: 2019.

**CONTÁGIO**. Direção: Steven Soderbergh. Produção: Michael Shamberg; Stacey Sher; Gregory Jacobs. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2011. 1 DVD.

FISCHMAN, Gustavo; AMREIN-BEARDSLAY, Audrey; McBRIDE-SCHREINER, Stephanie. Education research is still the hardest science: a proposal for improving its trustworthiness and usability. **F1000Research**, vol. 11, p. 1-11, 2022.

FISCHMAN, Gustavo E.; ANDERSON, Kate T.; TEFERA, Adai A.; ZUIKER, Steven J. If mobilizing educational research is the answer, who can afford to ask the question? An analysis of faculty perspectives on knowledge mobilization for scholarship in education. **AERA Open**, vol. 4, n. 1, p. 1-17, 2018.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra R. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, 15, p. 7-20, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, vol. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>. Acesso: 23/12/2024.

JANCOVICI, Jean-Marc; BLAIN, Christophe. **O mundo sem fim**. Trad. Fernando Scheibe. São Paulo: Nemo, 2023.

KOMATSU, Hikaru; RAPPLEYE, Jeremy; SILOVA, Iveta. Will education post-2015 move us toward environmental sustainability? In WULFF, Antonia (ed.). **Grading goal four. Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education**. Netherlands: Brill, 2020. p. 297-321.

LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora** – cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

MBUE, Imbolo. **How beautiful we were**. New York: Penguin Random House, 2021.

**NÃO OLHE para cima**. Direção: Adam McKay. Produção: Adam McKay; Kevin Messick. Estados Unidos: Netflix, 2021.

NESPOR, Jan. **Tangled Up in School**. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em educação**. IIª série, número 3, p. 13-22, 2015.

ORR, David (Ed.). **Democracy in a Hotter Time**: Climate Change and Democratic Transformation. Penguin Random House, 2023.

ORR, David. **Earth in Mind**: On Education, Environment, and the Human Prospect. Washington: DC Island Press, 2004.

ORR, David W. What Is Education For? **Context**, vol. 27, p. 52–55, 1991.

**PANTERA Negra**. Direção: Ryan Coogler. Produção: Kevin Feige. Estados Unidos: Walt Disney Studios; Motion Pictures, 2018. 1 DVD.

PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

POLESSO, Nathalia. **A extinção das abelhas**. São Paulo: Cia das Letras, 2021.

ROBINSON, Kim Stanley. **The ministry for the future**. London: Orbit, 2020.

SILVA, Luciana Aparecida. A escrita epistolográfica de Clarice Lispector e a importância do gênero epistolar para os estudos literários. **Revista do SELL**, vol. 6, n. 2, p. 01-21, 2017.

TADDEI, François. **Learning Planetizen Manifesto**. Paris: Learning Planet Institute, 2022.

# **Poéticas para viver**



## A EXPERIÊNCIA SOCIAL EM *PANDORA*, DE ANA PAULA PACHECO

Ana Emília Klein<sup>1</sup>

**Resumo:** Este ensaio reflete sobre a relação entre *Pandora* (2023), de Ana Paula Pacheco, e as implicações sociais e políticas geradas pela pandemia de Covid-19. Com base na formulação de Adorno de que a forma estética conforma processos sociais, procura-se demonstrar, por meio de análise literária, como o romance aponta para uma crise pessoal da protagonista que se entrelaça com a crise social, ambas resultantes de um processo histórico comum. A estrutura do romance, que se caracteriza pela fragmentação da narrativa, montagem e suspensão do tempo, é analisada como uma representação da experiência pandêmica, sob o argumento de que conforma em si a desordem e a incerteza geradas pelo contexto caótico. O absurdo, de inspiração kafkiana, também apresenta-se como uma forma de aproximar-se da realidade a ponto de revelar os efeitos brutais do capitalismo na vida contemporânea. Sem oferecer soluções, o romance levanta questionamentos sobre a possibilidade de fuga de um sistema que parece imutável.

**Palavras-chave:** Literatura contemporânea. Pandemia. Covid-19. Absurdo.

### PANDORA

A pandemia de coronavírus não foi somente uma catástrofe sanitária; foi também um processo brutal de desintegração social. Em pouco tempo, o que parecia impensável se tornou rotina: sistemas de saúde saturados, valas comuns abertas às pressas, corpos (e não pessoas) contados diariamente e milhares nos boletins oficiais. Para além do contágio e das mortes (se não bastasse), o isolamento escancarou inúmeros outros problemas sociais: o desemprego, a fome, a precarização do trabalho, a violência doméstica, entre tantas questões que sempre existiram, mas que, em tempos de aparente normalidade, costumam permanecer escondidas sob a máscara do cotidiano, sob a ilusão da vida como ela é. No Brasil, a tragédia ganhou seus contornos particulares devido ao governo que oscilava entre a negligência e

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Letras Português-Inglês. Mestrado em Letras. Professora do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari – Univates. E-mail: aeklein@univates.br.

o deboche, minimizando a gravidade da pandemia e questionando a eficácia das vacinas. É nesse contexto que se insere *Pandora*, romance publicado por Ana Paula Pacheco, em 2023, e cuja forma parece ser a resposta à pergunta: como narrar a experiência pandêmica?

A obra se organiza a partir da perspectiva de uma professora universitária de literatura, que narra seus três casamentos durante a pandemia de Covid-19: com um pangolim, com uma militante chamada Alice e com um morcego. Esses casamentos, ainda que não sejam exatamente centrais, constituem eixos pelos quais podemos nos orientar ao longo dessa leitura de fragmentos e vazios justapostos, que conferem à obra uma aparência de caos.

Se reorganizados de forma cronológica, os episódios contam uma história marcada pela tentativa de dar sentido ao insuportável, a um mundo em colapso (ou que já colapsou): Ana, a narradora-personagem, inicia um trabalho voluntário em uma ocupação, onde ministra oficinas literárias para os moradores; no entanto, como o avanço do coronavírus no país exige medidas de sobrevivência, Alice, uma das organizadoras do espaço, pede que Ana a auxilie na criação de um site pornográfico como alternativa de renda para trabalhadoras do sexo impossibilitadas de exercer suas atividades em decorrência do isolamento social. Durante essas semanas de trabalho, Ana e Alice vivem um romance, mas ambas se infectam com o coronavírus, e Alice acaba falecendo sem que Ana tenha notícias sobre seu paradeiro. A partir desse ponto, a narrativa se torna mais fragmentada: a protagonista enfrenta um processo na universidade, provavelmente relacionado à sua ligação com o site, precisa lidar com a virtualização do ensino e com as demandas burocráticas da academia, faz consultas on-line com um psicanalista e mantém relações primeiro com um pangolim e depois com um morcego.

Apesar da cena estranha, conforme descreve Roberto Schwarz na quarta capa do livro (Pacheco, 2023), o pano de fundo fica entrevisto: o contexto pandêmico brasileiro, com mortes em massa, má gestão governamental e tentativa de manter uma rotina em meio ao caos. A forma de *Pandora* incorpora esse colapso na própria organização do romance, dissolvendo a coerência narrativa e criando um efeito de desorientação temporal. Ainda assim, a autora nos adverte: “Este é um livro de ficção” (Pacheco, 2023, p. 8). Por que um aviso como esse seria necessário, considerando, especialmente, as relações com o pangolim e com o morcego? Gallagher (2009, p. 629) afirma, em outro contexto, mas que serve bem a este, que “nada no romance é tão óbvio e ao mesmo tempo tão invisível quanto o fato de ser ficção”. Em *Pandora*, esse aviso pode ser interpretado de, pelo menos, duas formas. Por um lado, pode ser uma resposta aos leitores desavisados para não confundirem a protagonista com a

autora, um equívoco comum na leitura de obras autoficcionais, sobretudo dadas as semelhanças entre ambas: o nome, a profissão e o divórcio no período da pandemia<sup>2</sup>. Por outro, pode ser lido como um gesto irônico que escancara o derretimento das fronteiras entre o absurdo e o real. No contexto pandêmico, em que situações inverossímeis se tornaram cotidianas, a necessidade de reafirmar a ficcionalidade do romance sugere que, talvez, sua narrativa não esteja tão distante assim da realidade.

Considerando que a forma estética conforma em si a dinâmica dos processos sociais (Adorno, 2008) e que “aos olhos do crítico dialético a fratura da forma aponta para impasses históricos” (Schwarz, 2000, p. 171), este ensaio pretende, por meio de uma proposta de leitura de base materialista, discutir criticamente como a forma narrativa elabora esteticamente a experiência da pandemia. Isso, é claro, tendo em vista que “o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (Candido, 2006, p. 14).

## FORMA ESTÉTICA E CRISE

A narrativa de epidemias tem seu espaço reconhecido na literatura. Desde *Decamerão*, de Boccaccio (1353)<sup>3</sup>, passando por *A peste*, de Camus (1947), até *O amor nos tempos do cólera*, de Márquez (1985), a literatura funciona como uma forma de elaboração simbólica das crises e/ou espaço de reflexão sobre a nossa condição diante da vulnerabilidade e da atuação de instituições governamentais e privadas no combate ou na intensificação de tais momentos de perturbação. No contexto brasileiro, romances como *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Quincas Borba*, de Machado de Assis (1881; 1891), e *O tempo e o vento* (1949–1962), de Erico Verissimo, também aludem a epidemias e pandemias em narrativas centradas em outros temas. Alguns autores, contudo, trazem o assunto mais para o centro da narrativa, como Rio (1910), no conto “A peste”, e Xavier (1981), em *O mez da gripe*, cuja estrutura mais experimental representa a desordem causada pela doença.

No século XXI, a pandemia de coronavírus fez proliferar representações estéticas do isolamento, do medo e das mudanças impostas pela crise sanitária em nossas relações de forma geral. Essas representações buscam dar conta da experiência de uma sociedade reconfigurada pela pandemia, e *Pandora* se insere

2 As informações biográficas da autora estão baseadas na sua entrevista para Ricardo Pedrosa Alves, do canal Outro Livro, no YouTube. Disponível em: [https://youtu.be/MDO\\_bIZeYk](https://youtu.be/MDO_bIZeYk). Acesso em: 16 jan. 2025.

3 As datas das obras literárias apresentadas neste texto correspondem à data de publicação original, a fim de demonstrar que se trata de um tema recorrente ao longo do tempo. A edição consultada está devidamente identificada nas referências.



nesse contexto ao se apresentar como uma narrativa que ensaia uma forma de narrar o cotidiano pandêmico a partir de uma perspectiva singular.

No romance, o embaralhamento dos eventos pode ser lido como uma tentativa de representar, por meio da montagem, um mundo de difícil — para não dizer impossível — apreensão em sua totalidade. É isso que parece orientar os meios escolhidos para narrar e a recusa à linearidade, típica da literatura romanesca mais clássica, que, como argumenta Moretti (2003), emergiu com a consolidação da sociedade burguesa e caracteriza-se pela racionalidade, impessoalidade e sobriedade. Como efeito, o romance burguês, em especial antes do século XX, buscava criar uma ilusão do todo, em que as personagens e os eventos se destacavam como parte de um mundo coeso — que estava ao fundo, mas estava.

Em *Pandora*, por sua vez, é o inaudito que figura em primeiro plano, sublinhado por uma narrativa caleidoscópica mais próxima de capturar a experiência pandêmica do que o modelo tradicional de romance. A crise sanitária, política e social, que há tempos atravessa o Brasil e que se intensificou no período pandêmico, não funciona somente como pano de fundo, mas também como força que desestabiliza a própria narrativa: estremecem, com isso, tanto a protagonista quanto a estrutura do romance. Desse modo, ao contrário do modelo clássico, *Pandora* nos apresenta um mundo que não é (e talvez nunca tenha sido) atingível em seu todo e cujos fragmentos não se reconciliam em nenhum momento da história.

Nesse sentido, Ana, a protagonista, desloca-se entre diferentes relações (com o pangolim, o morcego) sem que se apresente uma evolução psicológica ou narrativa clara. A quase ausência de causalidade faz com que a própria temporalidade do romance fique suspensa: quanto tempo se passa entre os casamentos de Ana? O que distingue um dia do outro? O fluxo dos eventos não pode ser compreendido nem ordenado de maneira convencional, uma vez que a estrutura do romance reflete a realidade como estilhaços espalhados ou como borrão manchado no tempo. Em alguma medida, o romance diz sobre a nossa própria incapacidade de organizar os recortes que ficaram desse período — afinal, sabemos precisar o que ocorreu em 2020 e 2021?

Ana (e, por extensão, nós) é uma personagem de Beckett em *Esperando Godot* (1952) que tem sua experiência do tempo desintegrada diante da incerteza. Um comentário de Connor (2017, p. 166) sobre a obra nos oferece uma chave de compreensão:

Quando Vladimir e Estragon se encontram, os dois precisam reconstruir de forma dolorosa os eventos do dia anterior. Enquanto plateia, estamos na mesma posição que eles, certos (ou quase certos) de que somos capazes



de lembrar os eventos do ato anterior, embora não saibamos ao certo se aquele é o 'dia' anterior ao que Vladimir se refere. Reconstruir o dia através da memória e da representação é revelar o abismo entre o original e sua repetição, que jamais pode ser transposto de todo, seja pelos personagens ou pela plateia; jamais voltaremos a ter certeza da simples efetividade do dia e de seus acontecimentos.

Tal qual os personagens de Beckett, a protagonista de *Pandora* luta para reconstruir algum sentido de sua existência em meio a uma realidade desmoronada, com a qual não tem conexão alguma, nem mesmo com o pangolim: “Hoje voltaremos a dormir juntos. Olho-me no espelho, ainda tenho uma vida pela frente. Quem sabe o dia de amanhã?” (Pacheco, 2023, p. 22). Apesar da ambiguidade do trecho, podemos pensar que ela (com ou sem o pangolim) sinaliza uma possibilidade de continuidade, um vislumbre de que ainda pode haver vida. Entretanto, esse padrão se repetirá (como os números de óbitos que apareceram no dia anterior na televisão), no seu relacionamento com o morcego, que mais uma vez gira sobre o vazio. Como em Beckett, a incerteza sobre a passagem do tempo não é um detalhe menor, mas a própria condição da experiência dos personagens.

Diante disso, podemos pensar *Pandora* a partir da visão adorniana acerca da verossimilhança no narrador contemporâneo. Segundo o crítico, uma narrativa que pretendesse representar a guerra como uma experiência totalizável soaria inverossímil; por isso, “se o romance quiser permanecer fiel à sua herança realista e dizer como realmente as coisas são, então ele precisa renunciar a um realismo que, na medida em que reproduz a fachada, apenas a auxilia na produção do engodo” (Adorno, 2003, p. 57). Assim, a colagem de diferentes gêneros — narrativas curtas, diário, plano de aula e ensaio — e a montagem não linear dos eventos constituem o que Ana Paula Pacheco encontrou, em meio às formas disponíveis, como organização particular para expressar a aniquilamento da experiência contemporânea, ainda mais acentuada no contexto de pandemia.

Além disso, o uso da linguagem contribui para o efeito pretendido. A opção por uma abordagem direta cria uma experiência de leitura íntima e desconfortável ao mesmo tempo. Ao final do primeiro parágrafo, a relação entre leitor e narrador já está estreitada: “Funciona embaixo como uma maquiagem funciona no rosto ou um tampão na boceta” (Pacheco, 2023, p. 9). Com frases curtas e pouco uso de subordinadas ou de inversões sintáticas, o romance reproduz a sensação neurótica que constitui a subjetividade contemporânea no tempo dos ansiosos, do esgotamento psíquico e, por conseguinte, da experiência dispersa. Na própria estrutura da linguagem está incorporada a aceleração da vida sob o capitalismo tardio, que nos levou ao estado atual de hiperestímulo e desgaste constante (Fisher, 2020). Por isso, permanece a sensação de que a obra é de leitura rápida (apesar das exigências

postas pela profundidade do conteúdo narrado) e de que a protagonista nos traga para suas relações sinistras, seus pensamentos e seus delírios, por vezes repulsivos, sem dar avisos.

A exceção ocorre nos planos de aula que aparecem ao longo do romance. Nesses momentos, a linguagem assume um registro formal e empolado, em contraste com grande parte do texto. Essa mudança no estilo não configura um sinal de erudição, mas um gesto de ironia, já que o jargão acadêmico perde sentido diante da dissolução da experiência. A academia, que busca explicar a realidade, torna-se mais uma instituição esvaziada em meio ao caos, tanto pela impotência de seus membros diante da crise global que se estabeleceu quanto pela desvalorização da ciência por parte do governo, especialmente no que diz respeito às vacinas, ao distanciamento social e a outras medidas sanitárias. O trecho em que a protagonista questiona a enunciação da bota, por exemplo, ironiza o tipo de formulação acadêmica que, em vez de iluminar a realidade, se fecha sobre si mesma, tornando-se absurda: “Ela ‘fala mal’ ou, pelo contrário, ‘fala bem demais para uma bôta’?” (Pacheco, 2023, p. 76). Com isso, a autora aponta para a implosão da função crítica da teoria: a universidade segue produzindo discursos complexos, mas cada vez mais esvaziados de qualquer potência transformadora diante da realidade.

(Um parêntese: será por isso que até agora não conseguimos criar uma narrativa capaz de dar conta dessa história toda, que parece tão inequívoca? Ao abriremos mão de pensar o mundo de forma maniqueísta para dar lugar à complexidade estaríamos dando espaço para que outros definissem o bem e o mal de sua forma, escolhendo os vilões e os mocinhos? Que outra situação poderia fornecer uma história em que a humanidade estaria junta — contra um vírus — e usando a ciência como sua arma? Ao perdemos nossa grande chance, cedemos lugar ao negacionismo?)

Diante do desespero, todavia, a narrativa não cai para o dramático. Pacheco aposta em um humor ácido, bem próximo do horror narrado, gerando desconforto no lugar da catarse. A risada não é senão nervosa; sua base não está no gracejo, mas no desespero diante da impossibilidade de escape. Não há possibilidade de alívio quando vemos catástrofes acontecerem e depois serem neutralizadas sem que nada mude. Segundo Freud (2017), o chiste é um mecanismo pelo qual se diz, de maneira oblíqua, aquilo que não poderia ser expresso diretamente, ou seja, uma tensão ou desejo cifrado. O romance funciona nesse mesmo registro, tendo em vista seu tom cínico e autodepreciativo, que transforma a tragédia em humor, mas, ao mesmo tempo, revela uma fissura insuportável.

Fisher (2020) argumenta que o neoliberalismo dissolveu nossa capacidade de imaginar alternativas ao presente, impondo um senso de paralisia histórica no

qual todas as crises são absorvidas. Nesse cenário, o humor não necessariamente funciona como alívio, mas como um mecanismo por meio do qual lidamos com um horror que já se tornou cotidiano. No caso de *Pandora*, o resultado é feroz: a organização da experiência pandêmica em uma narrativa inteligível, que repousa na desconexão e no delirante, composta por fragmentos que expõem a falência da experiência no capitalismo.

O custo: o riso é ele mesmo sintoma da desesperança. Na pandemia, a caixa de Pandora permanece fechada.

## O REAL É O ABSURDO

A linguagem em *Pandora* também enfatiza o absurdo da narrativa, especialmente quando ela, de forma transparente, dá conta de um conteúdo que rompe com o sentido lógico. Essa escolha lembra a predileção da autora pelo estilo kafkiano, em que, como observa Anders (1969, p. 19), “o inquietante não são os objetos nem as ocorrências, mas o fato de que as criaturas reagem a eles descontraidamente, como se estivessem diante de objetos e acontecimentos normais”. No romance brasileiro, a protagonista se vê diante de uma realidade deformada pela pandemia de Covid-19, caracterizada pelo esfacelamento das relações humanas e pelo borramento dos limites entre humano e não humano. Seus casamentos com um pangolim e com um morcego, mais do que elementos surrealistas, funcionam como símbolos da ruptura com a lógica cotidiana — além de ser bem possível entrevermos um “tipo” de homem nesses animais. Igualmente, vale lembrar que, em *A metamorfose*, de Kafka (2006), Gregor Samsa acorda transformado em um inseto, e tanto ele quanto sua família, em vez de questionar o ocorrido em si, preocupam-se mais com a impossibilidade de ele continuar trabalhando, de voltar à normalidade. Dessa forma, o horror da situação não é a metamorfose, mas a reação indiferente dos outros personagens, que aceitam o evento como se fosse só mais um inconveniente da vida moderna. Da mesma forma, Ana se relaciona com animais de maneira natural, sem que haja uma preocupação em explicar biológica ou metaforicamente tais relações — a não ser por serem animais que foram relacionados com a propagação do coronavírus, mas isso tem mais relação com o externo do que com o interno.

Esse recurso literário joga ainda mais luz sobre o absurdo. Em *O Processo* (Kafka, 2005), Josef K. é preso e julgado sem jamais compreender a acusação contra ele, e o mundo ao seu redor responde com uma burocracia mecânica. Esse esgotamento diante de uma estrutura invisível e impiedosa está presente em *Pandora*, na forma como a protagonista precisa lidar com sua rotina de trabalho. Enquanto enfrenta crises emocionais e o luto por Alice, ela é obrigada a entregar planejamentos

de aula e cumprir exigências administrativas sem sentido — já apontadas também por Kafka no seu “Um relatório para uma academia” (Kafka, 1999), em que um símio é forçado a tornar-se humano, aprendendo por imitação a comportar-se como tal: participa de reuniões, trabalha e à noite uma mulher o espera.

No romance, inclusive, há referências explícitas a narrativas kafkianas; entre elas, “Poseidon” (Kafka, 2002), em que o deus dos mares aparece não como um soberano poderoso, mas como um legítimo burocrata. O seu dia a dia não é governar os mares livremente — aliás, a sobrecarga de trabalho o impede de conhecê-los todos —, mas passar seus dias afogado em cálculos e planilhas. Da mesma forma, Ana se vê submetida a uma estrutura acadêmica que ignora sua dor e sua instabilidade emocional, que lhe exige que siga funcionando mesmo em meio ao caos. Esse esgotamento é o que Anders (1969, p. 18-19) chama de “coisificação” do homem na modernidade: “Se o homem nos parece hoje ‘desumano’, não é porque tenha uma natureza ‘animalesca’, mas porque está rebaixado a funções de coisa”.

No contexto pandêmico de *Pandora*, essa coisificação assume novas formas. Se levarmos em conta o mundo compartilhado que vivenciamos com a protagonista, é fácil lembrar que os corpos foram desumanizados, tornando-se estatísticas em boletins epidemiológicos, jogados aos montes em valas sem que as famílias pudessem prestar homenagens e descartados em uma lógica produtiva que exige somente resultados. Nesse período, o trabalho acadêmico de Ana se torna uma sucessão de demandas administrativas, que drenam sua energia sem oferecer nenhuma perspectiva de realização. Quando ela finalmente sente estar fazendo algo útil com o seu conhecimento, auxiliando diretamente mulheres a sobreviverem no contexto pandêmico ao colaborar com o site pornográfico, é tolhida pela universidade, que impõe os limites institucionais daquilo que pode ser considerado legítimo no espaço acadêmico: “O tempo parado se movimentava. No trabalho mais sujo do meu *curriculum lattes* eu tinha encontrado uma utilidade pública. Mas pegava meio mal me sentir feliz àquela altura dos acontecimentos do mundo” (Pacheco, 2023, p. 93).

A alienação que permeia *Pandora* não diz de um efeito da pandemia, e sim de uma característica estrutural do sistema em que estamos inseridos. A crise sanitária apenas acentuou aquilo que já existia: a precarização do trabalho docente, a anulação das fronteiras entre vida pessoal e profissional e a exigência constante de produtividade, mesmo em meio ao colapso. Esse estado de exaustão contínua dialoga diretamente com a tese de Crary (2015): na contemporaneidade, o capitalismo não explora exclusivamente o tempo de trabalho, mas invade todas as esferas da vida, incluindo o descanso e o lazer. Qualquer pausa improdutiva deve ser eliminada, até

mesmo o sono, o último refúgio biológico que impede a total colonização do tempo pelo trabalho.

[...] hoje são raros os momentos significativos na existência humana (com a exceção do sono) que não tenham sido permeados ou apropriados pelo tempo de trabalho, pelo consumo ou pelo marketing. [...] isso ocorreu em meio à dissolução de grande parte das fronteiras entre tempo privado e profissional, entre trabalho e consumo (Crary, 2015, p. 24).

Em *Pandora*, a lógica do 24/7 de Crary aparece em especial por meio do ensino remoto, que transformou o ambiente doméstico em um espaço de trabalho e colocou-nos em estado de disponibilidade total. No caso de Ana, as tarefas não permitem que ela possa ter uma recuperação psíquica adequada para, então, retomar a rotina. A fim de manter-se ativa, a protagonista apela para uma série de remédios: “Quetiapina, ritalina, zolpidem, rivotril, fluoxetina, valproato, topiramato, clonazepam, venlafaxina” (Pacheco, 2023, p. 27). Em um momento de delírio, ela se vê de volta ao “velho normal”:

Quando acordar, a realidade continuará lá. Sorrindo como quem não quer nada, você atravessa o corredor do prédio de Letras. Mais ou menos transparente, a depender do ângulo. Ainda é você. Seu cérebro transparente pode pensar. Não custa nada, nem um pão a mais. Os alunos são carinhosos. Profe. Prô. Você pode até sorrir, não quer dizer nada. Deve ser efeito das drogas. A transparência também. As aulas acontecem por uma pequena abertura na porta, rente ao chão. Não precisam mais ser on-line. Você se agacha, deita de lado e fala sobre as questões da Lírica (Pacheco, 2023, p. 26).

Entretanto, esse retorno às atividades é marcado pelos efeitos da pandemia. No início do isolamento, o ensino remoto foi a forma precária por meio da qual a universidade manteve seu funcionamento; no retorno à presencialidade, o exercício da docência segue esvaziado de sentido e reduz-se a um espaço minúsculo, subalterno.

No trecho supracitado há uma cena grotesca, de estilo kafkiano, em que a professora, ao se agachar e falar rente ao chão, representa um educador que, sem corpo, sem autoridade e sem subjetividade, é forçado a se encaixar fisicamente em um espaço que sequer lhe permite erguer-se. Sua transparência é literal e metafórica; um sintoma de sua desumanização enquanto trabalhadora e também uma alusão ao caráter fantasmagórico da experiência acadêmica no neoliberalismo.

## O ABSURDO É O REAL

No final de *Pandora*, o foco na experiência subjetiva da protagonista é abandonado e somos lançados a um contexto histórico e geopolítico que nos diz respeito, agora fora da ficção. Boiko Borisov aparece como um representante do autoritarismo contemporâneo e da permanência de estruturas de poder, mesmo quando estas falham eticamente. Enquanto Ana se vê presa em uma rotina sem sentido, condenada a cumprir as velhas exigências diante de um novo normal, Borisov, por sua vez, dá personalidade à habilidade do capitalismo de oferecer velhos nomes como novas promessas.

Quando as imagens do drone circularam pelo país, Boiko parecia derrotado. Até os que o apelidaram de Batman dos Bálcãs, até mesmo eles não tinham a coragem de mover um dedo para defendê-lo. No entanto, nenhum herói precisa de defensores, precisa, isto sim, de chamados (Pacheco, 2023, p. 131).

Esse trecho ilustra, em chave irônica, como figuras políticas desacreditadas podem resistir, ressurgir e serem acreditadas como possibilidade, como alternativa ou solução. Segundo Fisher (2020), uma das características do capitalismo é a sua capacidade de absorver todas as crises sem haver uma ruptura significativa; no caso de Borisov, em vez de deslegitimá-lo, seus atos de corrupção são normalizados pela lógica política contemporânea. A referência de Pacheco (2023) à eleição em que o político ainda liderava as intenções de voto funciona como uma metonímia para um fenômeno que assombra as últimas décadas: a ascensão da extrema-direita, mesmo após crises que deveriam ter demonstrado sua incapacidade em administrá-las e sua contribuição em promovê-las.

O epílogo, com Borisov sendo visto como uma alternativa viável, corrobora a tese do romance: no mundo contemporâneo não há redenção. Não só a história de Ana se move em círculos, mas a própria história política mundial parece reproduzir o mesmo ciclo, em que o grotesco, o corrupto e o absurdo nunca desaparecem completamente. O realismo do romance se confirma na própria política, em que figuras como Borisov desaparecem e reaparecem como inevitabilidades históricas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por um lado, não podemos dizer que a ficção corresponde à realidade (diz-se, comumente, que a arte imita a vida, mas há momentos em que a realidade se torna tão extrema que sua representação ficcional pode tornar-se inverossímil); por outro, estamos bem próximos da situação da protagonista criada por Ana Paula Pacheco.

Basta um mínimo de esforço para recordarmos o que foi viver esse período e tentar organizar uma rotina que nos permitisse condições mínimas de sobrevivência, ao mesmo tempo que, para muitos, demandas de trabalho seguiam o seu curso habitual, como se a vida não estivesse em estado de espera. Esse tempo que parece, por vezes, perdido ou irastreável pelos sentidos e pela memória, encontra uma expressão na narrativa.

O romance propõe uma leitura do presente em que a degradação da experiência individual e a repetição do absurdo histórico fazem parte de um mesmo processo. Por meio de sua forma fragmentária, *Pandora* tenta dar conta de um mundo onde o insuportável se tornou corriqueiro. Com um estilo de linguagem que emula o ritmo acelerado do nosso tempo, a obra expõe o absurdo do capitalismo, sem oferecer caminhos possíveis — afinal, como dissemos, trata-se de um romance realista. Será preciso arrancarmos nossas penas e nossos bicos inúmeras vezes, com o intuito de recomeçar — e, ainda assim, sem garantia de que algo melhor virá. Ao sairmos da pandemia, entramos no quê?

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Posição do narrador no romance contemporâneo. *In*: ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura I**. Tradução de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p. 55-63.

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 2008.

ANDERS, Günther. **Kafka**: pró e contra. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Globo, 1997.

ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

BECKETT, Samuel. **Esperando Godot**. Tradução de Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BOCCACCIO, Giovanni. **Decamerão**. Tradução de Torrieri Guimarães. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

CAMUS, Albert. **A peste**. 33. ed. Tradução de Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Editora Record, 2021.



CANDIDO, Antonio. Crítica e Sociologia. *In*: CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. p. 13-25.

CONNOR, Steven. A duplicação da presença em *Esperando Godot* e *Fim de partida*. *In*: BECKETT, Samuel. **Esperando Godot**. Tradução de Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 158-175.

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. Tradução de Joaquim Toledo Jr. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

GALLAGHER, Catherine. Ficção. *In*: MORETTI, Franco (Org.). **O romance**: a cultura do romance. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 629-658.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? Tradução de Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato e Maikel da Silveira. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**: o chiste e sua relação com o inconsciente. Tradução de Fernando Costa Mattos e Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

KAFKA, Franz. **A metamorfose; O veredicto**. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2006.

KAFKA, Franz. **Narrativas do espólio**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KAFKA, Franz. **O processo**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

KAFKA, Franz. **Um médico rural**: pequenas narrativas. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **O amor nos tempos do cólera**. Tradução de Antonio Callado. 39. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

MORETTI, Franco. O século sério. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 65, p. 3-33, mar. 2003.

PACHECO, Ana Paula. **Pandora**. São Paulo: Fósforo, 2023.

RIO, João do. A peste. *In*: RIO, João do. **Dentro da noite**. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1910. p. 193-205.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**: Machado de Assis. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

VERISSIMO, Erico. **O tempo e o vento**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. vol. 1, 2 e 3.

XAVIER, Valêncio. **O mez da gripe**. Curitiba: Arte & Letra, 2020.

## A RECONSTRUÇÃO DE LAÇOS AFETIVOS COM OS ESPAÇOS DA CIDADE: QUEM AMA CUIDA!

Lindomar Pereira de Souza<sup>1</sup>

Derli Juliano Neuenfeldt<sup>2</sup>

Leonardo Fernandes<sup>3</sup>

Tiago Wagner<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente capítulo apresenta e discute possibilidades de reconstruir laços afetivos com os espaços da cidade, a fim de fortalecer a preocupação com o cuidado dos lugares onde se vive. Muitas questões nos perturbam com relação ao vínculo afetivo com o espaço onde se vive: Será que para essas pessoas que não cuidam lhes falta apego ao lugar onde vivem? E, caso não tenham, o que dificulta a construção de laços afetivos? Pode a educação ser uma possibilidade de despertar a sensibilidade amortecida nas pessoas? Metodologicamente, é fruto de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica realizada a partir de livros e artigos já publicados sobre o tema. As informações foram tratadas por meio da análise textual discursiva, da qual emergiram duas categorias: a) Possibilidades de reconstruir laços afetivos com os espaços da cidade; b) Fortalecimento da preocupação com o cuidado dos lugares onde se vive. Concluiu-se que, ao proporcionar vivências nos espaços públicos da cidade, é possível criar ou fortalecer o vínculo afetivo com os lugares e, dessa forma, despertar a preocupação com o cuidado dos espaços públicos, que se tornam lugares presentes na vida das pessoas, por meio da memória e da história vivida.

**Palavras-chave:** Vínculo afetivo. Espaços urbanos. Lugares. Cuidado.

### INTRODUÇÃO

A vida urbana contemporânea, marcada pela crescente densidade populacional e pela valorização imobiliária, impõe aos habitantes um estilo de vida cada vez mais sufocante e limitado quanto à possibilidade de conviver em espaços ao ar livre e junto à natureza. A impossibilidade de cultivar plantas, hortas ou mesmo de criar pequenos

1 Doutorando do PPGEnsino da Univates. Bolsista do CNPq. lindomar.souza@universo.univates.br

2 Doutorado em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Univates. Prof. do Curso de Educação Física e do PPGEnsino da Univates. derlijul@univates.br

3 Mestrando do PPGEnsino da Univates. Bolsista do CNPq. leonardo-fernandes01@educar.rs.gov.br

4 Mestrando do PPGEnsino da Univates. Bolsista do CNPq. tiago.wagner@universo.univates.br

jardins, tão comum nas áreas rurais, representa uma perda significativa para a qualidade de vida urbana. A necessidade de contato com a natureza é percebida ao olharmos para sacadas de edifícios, nas quais se identifica que algumas estão repletas de folhagens e flores, o que demonstra um esforço de resistência e o desejo de construir um ambiente menos urbano. A limitação de espaço físico somada à falta de tempo e ao ritmo acelerado da vida moderna contribuem para o distanciamento das pessoas do meio ambiente natural, com consequências diretas para a saúde física e mental.

As residências, muitas vezes reduzidas a pequenos compartimentos, oferecem pouco ou nenhum espaço para atividades que conectem as pessoas com a natureza. Por outro lado, o local de residência, nos diz Tuan (1983), a casa/apartamento, mesmo que seja um edifício relativamente simples, por muitas razões, entre as quais o fortalecimento dos laços afetivos, é um lugar que tem sentido para quem nele vive, que vai muito além de proporcionar abrigo. Podemos trazer como exemplo, os relatos das pessoas do Rio Grande do Sul que perderam suas casas devido às cheias ocorridas em 2024. Mesmo sendo abrigadas em outros espaços ou até recebendo uma nova casa para morar, elas sentem saudades do antigo lar, pois lá estavam seus laços afetivos, as lembranças de momentos vividos com as pessoas, com os objetos e com o bairro. Esse apego, esse afeto estão em cada quadro na parede, em cada móvel, nas lembranças dos momentos felizes e difíceis vividos naquele lugar; portanto a casa e os objetos nos remetem às nossas memórias afetivas.

Por outro lado, esse vínculo afetivo com a nossa casa, na maioria das vezes, não é percebido em relação aos espaços públicos. Constantemente manifestamos nossa insatisfação com o comportamento de pessoas, que desrespeitam a cidade onde moramos, com a falta de zelo com os espaços públicos, com a depredação, com o discurso depreciativo sobre a cidade onde residem, sendo incapazes de destacar suas qualidades e virtudes. Quando questionadas a respeito desse desapego, elas respondem que cuidar da cidade é responsabilidade do poder público. Elas não se colocam como atores que fazem parte das cenas sociais, no que diz respeito à educação, à saúde, ao meio ambiente, à infraestrutura, à segurança, à cultura, entre outros aspectos.

Nesse sentido, muitas questões nos perturbam com relação ao vínculo afetivo com o espaço onde se vive: Será que para essas pessoas que não cuidam lhes falta apego ao lugar onde vivem? E, caso não tenham, o que dificulta a construção de laços afetivos? Pode a educação ser uma possibilidade de despertar a sensibilidade amortecida nas pessoas?

A escola, a nosso ver, é uma instituição capaz de promover práticas e experiências que podem contribuir para aproximar as pessoas das questões sociais, de modo que, a partir das relações constituídas, a sensibilidade presente em cada corpo se manifeste e, conseqüentemente, passe a enxergar a cidade como um lugar de intimidade entre os humanos (Tuan, 1983). Portanto, por ser um lugar de intimidade, o ato de zelar se configura com ações respeitadas, entendendo que a qualidade dos espaços existentes na cidade depende e precisa da colaboração coletiva.

A partir dessas inquietações, esse texto nasce dos estudos realizados no eixo temático “Corpo e Ensino”<sup>5</sup>, vinculado à linha de pesquisa “Docência, Sociedade e Linguagens: interfaces entre o ensinar e o aprender”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates, que tem debatido e direcionado olhares para os espaços por onde circulamos, que, de uma ou de outra forma, fazem parte da nossa vida enquanto moradores de uma cidade. Os encontros do grupo de pesquisa são semanais e contam com a participação de estudantes de graduação e de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, bolsistas e não bolsistas, preocupados com a temática. Nesse contexto, esse capítulo tem como objetivo apresentar e discutir possibilidades de reconstruir laços afetivos com os espaços da cidade, a fim de fortalecer a preocupação com o cuidado dos lugares onde se vive.

O ritmo das discussões propostas e desenvolvidas no grupo de estudo seguiu um planejamento que focou na temática que problematizou o vínculo das pessoas com os espaços da cidade. Sentiu-se a necessidade de ampliar a compreensão do tema, inclusive, para dar suporte ao projeto de pesquisa, “O ensino de práticas corporais nos espaços ao ar livre da cidade: potencialidades para uma alfabetização ecológica”, aprovado na Fapergs<sup>6</sup>.

O desejo é que as reflexões aqui apresentadas despertem nos leitores a necessidade de as pessoas se reconhecerem como parte integrante da cidade onde moram e percebam que a responsabilidade de cuidar é também uma atribuição particular de cada um, não apenas dos poderes constituídos nas diferentes esferas. Precisamos mudar de postura, de atitude, de discurso, pois acreditamos no que

---

5 O grupo de estudo conta com a participação de estudantes de graduação, de iniciação científica e também de estudantes de Pós-Graduação dos cursos de Mestrado e Doutorado em Ensino. Os membros do grupo de pesquisa recebem bolsa de estudo (UNIVATES, FAPERGS e CNPq). O projeto tem fomento da FAPERGS - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, aprovado em 2024.

6 O objetivo desta pesquisa é investigar potencialidades do ensino de práticas corporais nos espaços ao ar livre da cidade para a alfabetização ecológica de alunos do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa-ação-participativa, a ser realizada em um município do Vale do Taquari/RS, afetado pelas cheias em 2023 e 2024. O projeto é coordenado pelo prof. Derli Juliano Neuenfeldt.

Larrosa (2002) defende: “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. Almejamos que as palavras aqui expressadas, mobilizadas por um conjunto de sentimentos, possam, na sua essência, despertar em cada corpo o desejo por uma cidade melhor de viver coletivamente. Entendemos que quem dá sentido e faz a cidade existir são as pessoas; logo, é impossível existir uma cidade sem a presença de pessoas.

## METODOLOGIA

Este capítulo emerge de uma investigação qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), da qual trazemos resultados de uma pesquisa bibliográfica, provenientes de textos publicados em livros ou artigos científicos (Gil, 2012). A escrita foi desenvolvida com base nas leituras realizadas nos encontros do grupo de estudo. Nesses momentos, discutimos e refletimos sobre a problemática em torno de como reconstruir laços afetivos das pessoas com espaços da cidade. Os dados resultantes das leituras foram categorizados e analisados, conforme orientações de Moreira (2011) para estudos de revisão.

Além de apresentar e discutir os resultados das leituras, o grupo de pesquisa se configura também como um espaço potente de troca de experiências, considerando as diversas realidades, pois conta com a participação de estudantes de diferentes realidades brasileiras, de várias regiões geográficas (norte, nordeste, centro-oeste e sul), bem como de atuação profissional em diferentes níveis de ensino. Dessa forma, a partilha das leituras propostas nos encontros é somada aos relatos vivenciados pelos participantes, cabendo destacar que a catástrofe ambiental vivida no RS em 2024 foi constantemente lembrada como pauta de discussão, pois relacionava-se ao tema de estudo.

As discussões durante os encontros do grupo de pesquisa partiram do livro de Yi Fu Tuan, *“Espaço e Lugar, a perspectiva da experiência”*. Em cada encontro, eram apresentadas e discutidas as principais ideias e conceitos de um ou dois capítulos da obra, até a conclusão da leitura. Na sequência, os encontros passaram a ser mediados por outros pressupostos teóricos que acrescentaram novos olhares ao tema, além das reflexões relacionadas às vivências dos membros do grupo de estudo, sendo realizadas associações e contrapontos com as experiências de trabalhos desenvolvidos nas unidades de ensino da Educação Básica ao Ensino Superior.

Dessa forma, a presente escrita está teoricamente embasada principalmente nos textos lidos e apresentados em cada encontro no segundo semestre de 2024,

entre os quais destacam-se: Tuan (1983; 2013), Gadotti (2006), Larrosa (2002), Neuenfeldt e Mazzarino (2016), entre outros, que colaboraram para ampliar as reflexões acerca da temática abordada pelo grupo de pesquisa.

As informações exploradas foram tratadas por meio da análise textual discursiva (Moraes; Galiazzi, 2020), sendo definidas duas categorias emergentes: a) Possibilidades de reconstruir laços afetivos com os espaços da cidade; b) Fortalecimento da preocupação com o cuidado dos lugares onde se vive, as quais apresentamos a seguir.

## **POSSIBILIDADES DE RECONSTRUIR LAÇOS AFETIVOS COM OS ESPAÇOS DA CIDADE**

Diante da escassez de áreas verdes, os espaços públicos emergem como refúgios essenciais para a população urbana. Praças, parques e jardins, quando bem planejados e equipados, oferecem uma série de benefícios para a comunidade. Além de proporcionar áreas de lazer e recreação, esses locais contribuem para a melhoria da qualidade do ar e da água, ajudam a regular a temperatura ambiente e promovem a biodiversidade no contexto urbano.

A presença de árvores, plantas e outros elementos naturais nos espaços públicos cria um ambiente mais agradável e convidativo, estimulando a prática de atividades físicas, a interação social e o contato com a natureza. A frequência regular em espaços públicos, pode gerar um forte vínculo afetivo entre os indivíduos e esses locais. A criação de memórias positivas, a prática de atividades em grupo e a sensação de bem-estar proporcionada pela natureza, contribuem para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e de identidade com o espaço.

Para Tuan (2013) uma praça pública deve ser compreendida para além de um mero espaço físico, ela é um lugar, carregado de significados produzidos a partir da convivência, das relações humanas, da socialização, do afeto que se constitui. As vivências e as experiências desenvolvidas nos espaços públicos, fortalecem vínculos afetivos com esses lugares, constroem um sentimento de conexão com o ambiente urbano. Esses espaços, ao fazerem parte da nossa vida, frequentá-los torna-se uma necessidade básica.

Nesse sentido, precisamos valorizar esses lugares, preservá-los para que as futuras gerações possam também experimentá-los. Mas, como estão organizados os espaços públicos que frequentamos? Estão preservados? Recebem o devido cuidado que merecem? As pessoas que frequentam estes lugares contribuem para sua manutenção?



No ano de 2024 muitos dos espaços físicos públicos do Rio Grande do Sul, como praças e parques, antes muito frequentados, foram destruídos por uma enchente, tornando-se espaços inabitáveis. Espaços esses que eram pontos de encontro e convivência, foram completamente destruídos. O cenário ficou desolador: árvores arrancadas, bancos quebrados, jardins soterrados pela lama, e o espaço que antes transbordava vida e acolhimento se tornou irreconhecível.

Diante dessa tragédia, entendemos que precisamos reconstruir não apenas o espaço físico, mas também os laços da comunidade com eles. Organizar mutirões para limpar o local e criar projetos coletivos para replantar árvores e flores nas áreas verdes, são ações que podem devolver aos espaços públicos ao ar livre sua identidade. Esse processo não só recupera o espaço, mas fortalece o espírito de união e pertencimento entre os moradores, mostrando que juntos podemos transformar a destruição em esperança.

Estamos falando da reconstrução de laços afetivos. Sobre a nossa relação com os espaços da cidade, vamos trazer algumas questões para pensarmos: Você tem conhecimento dos espaços públicos de maior ou menor circulação de pessoas da cidade onde você mora? Como são percebidos os espaços disponíveis onde você mora? Você gosta dos espaços por onde você circula em sua cidade? Para você os espaços da cidade são importantes para as pessoas? Como enxergamos as relações sociais nos espaços disponíveis da cidade na qual residimos?

Cada espaço possui um significado: “O valor do lugar depende da intimidade de uma relação humana” (Tuan, 1983, p. 156). As relações sociais consolidam marcas sociais que se fortalecem a partir de encontros em determinados lugares existentes na cidade onde moramos. Os espaços das cidades são palcos para rituais diversos que ocorrem como forma simbólica de um dado grupo social celebrar em comunhão com seus pares. Esses lugares são constituídos de sentimentos, desse modo “[...] os lugares íntimos são tantos quantos as ocasiões” (Tuan, 1983, p. 156). Os lugares da cidade são lugares íntimos, são marcados pela presença e uso da população, podendo ser numa frequência maior ou menor e esse uso colabora para uma relação afetiva. As praças, as quadras, as ruas, os parques, as escolas e demais instituições que de alguma maneira, em ocasiões diversas permitem a reunião de pessoas, são espaços que marcam a vida destas.

Os lugares também “são transitórios e pessoais” (Tuan, 1983, p. 156), ou seja, a importância ou frequência de uso podem ser alteradas de acordo com o tempo ou interesse das pessoas. Há lugares que atraem mais pessoas, enquanto outros menos. Pois os desejos de frequentar esse ou aquele lugar é algo muito pessoal, com vista naquilo que ele tem para oferecer. Por exemplo, uma quadra esportiva atrai um

público diferente do público que frequenta uma praça pública, um estádio de futebol, uma arena onde ocorre uma aglomeração com seus pares e podem caracterizar uma reunião de muitas pessoas em volta de um mesmo desejo, e desse modo esse encontro caracteriza um apinhamento (Tuan, 2013). Contudo, Tuan (2013, p. 49) nos esclarece que: “Lugar pode adquirir profundo significado para o adulto mediante o contínuo acréscimo de sentimento ao longo dos anos”.

“As pessoas vivem em sociedade” (Tuan, 2013, p. 79), e por viverem em sociedade, quando é de interesse estão reunidas, ou seja, estão apinhadas. Os grupos sociais são mobilizados a partir de interesse coletivo, buscando sua satisfação por algo permitido pelo lugar, seja numa maior ou menor proporção. “Os índios Kaingang, da bacia Amazônica, gostam de dormir em grupos abraçados uns com os outros” (Tuan, 2013, p. 81), ou seja, é uma característica de apinhamento desse grupo social.

A cidade também tem a capacidade de reunir grande número de pessoas em momentos específicos como numa partida de futebol, um show de música em praça pública, tal encontro motivado por um sentimento, um afeto mesmo podendo ser superficial ou mais profundo. O fato é que em algum momento o apinhamento acontece em razão dos desejos, dos apelos que mobilizam a reunião pessoas, e é evidente que isso tem uma consequência, naturalmente agrada uns e desagrade outros em algum aspecto, por viverem em sociedade.

Esse encontro que denominamos de apinhamento, conforme (Tuan, 2013), não deixa de reconhecer sua importância no aspecto pessoal ou coletivo. De certo, os lugares da cidade se fazem presente na vida das pessoas, em maior ou menor grau, afinal, “os seres humanos necessitam de espaço e de lugar” (Tuan, 2013, p. 72). Que bom seria se todas as pessoas que usam os lugares públicos de sua cidade despertassem em si o sentimento da intimidade (Tuan, 1983), do respeito, do reconhecimento e de sua importância.

Nessa direção, olhar para os espaços das cidades é sem sombra de dúvida enxergar as cidades como algo que também lhe pertence, conscientes que a cidade é um patrimônio constituído por cada uma delas, que somada ao todo faz sua existência, sua história, a sua cidade. Por isso é importante reconhecer que:

[...] A cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época (Gadotti, 2006, p. 136).

Valorizar a cidade onde moramos é se sentir pertencente não só a ocupação de uma residência de cunho pessoal, mas é reconhecer os lugares que a constituem, é se colocar geograficamente e ocupar um espaço nela, discernir como uma personagem presente na história da cidade, saber que essa história é contada considerando todos os elementos presentes no cenário político social. Por isso, as pessoas fazem ou não a cidade educativa (Gadotti, 2006), devendo respeitá-la, compreendendo que a sua existência carece de uma população que sonha, que se preocupa com todos, que valorize seus edifícios, seus espaços e a as relações pessoais que nela se constroem.

As pessoas nas cidades estabelecem uma relação de interdependência, elas dão vida a cidade e a cidade toma forma na medida que o tempo passa, os espaços vão aparecendo e se consolidando de acordo com o uso, da forma como as pessoas exploram-os. Na visão de Neuenfeldt e Mazzarino (2016, p. 26): “O que se evidencia é a necessidade de mudanças profundas na concepção de mundo, tendo como base novos valores”. Esses novos valores relacionam-se com o reconhecimento do outro, do respeito à diversidade e às diferenças, construindo-se espaços de convívio que sustentem laços afetuosos.

A escola por ser uma instituição com forte presença na cidade, carrega segundo a percepção social uma atribuição importante a ser somada no sentido de colaborar para a formação de pessoas capazes de enxergar sua cidade de uma maneira diferente. Larrosa (2023, p. 42) nos diz que: “A educação ou a escola são então arranjos organizacionais ou institucionais que visam a tornar possíveis esses processos de aprendizagem (estimular, fomentar, suscitar ou facilitá-los)”.

As mudanças no campo comportamental das gerações se dão vagarosamente e a escola na condição de instituição educativa organizada com uma função social imprescindível, precisa trazer à tona o debate circundante a formação para a cidadania onde o respeito aos diferentes espaços sociais sejam evidenciados. Mesmo o currículo, na maioria das vezes estando distante, no tocante a questões envolvendo a realidade sobre o uso dos espaços das cidades e consequentemente o meio ambiente, esses temas podem ser trazidos para a sala de aula de modo transversal. Falar da cidade e de seus espaços é falar para as pessoas de questões relacionadas ao meio ambiente.

Portanto, a escola ainda é um espaço onde se oportuniza o desenvolvimento do pensamento crítico e [...] “deve ser crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania, transformadora de valores e atitudes por meio da construção de novos hábitos” (Neuenfeldt; Mazzarino, 2016, p. 26). A escola pode contribuir para as pessoas despertarem o sentimento de cuidar dos espaços da cidade onde moram

reconhecendo seu valor, pois eles têm significados e deixam marcas simbólicas nas pessoas.

## FORTALECIMENTO DA PREOCUPAÇÃO COM O CUIDADO DOS LUGARES QUE VIVEMOS

De acordo com Tuan (2013, p. 217) os lugares podem se fazer visíveis de inúmeros meios: “rivalidade ou conflito com outros lugares, proeminência visual e o poder evocativo da arte, arquitetura, cerimônias e ritos”. A visibilidade dos lugares está ligada diretamente aos seus feitos no âmbito da história de sua população, desenhada a partir de sua construção ao longo de sua existência. “Os lugares humanos se tornam muito reais por meio da dramatização. Alcança-se a identidade do lugar pela dramatização das aspirações, necessidades e ritmos funcionais da vida pessoal e dos grupos” (Tuan, 2013, p. 217).

Nesse sentido, fazemos destaque a uma das características necessárias para que um espaço se torne um lugar, a construção de um laço afetivo. Um conceito importante é o de topofilia, que Tuan (1980, p. 05) define como “o elo entre a pessoa e o lugar ou ambiente, difuso como conceito, vivido e concreto como experiência”. O meio ambiente não é a causa direta da topofilia, mas fornece o estímulo sensorial. Os conceitos de lugar e espaço se fundem e se diferenciam pelo fato de o lugar ser um espaço que nos é familiar, que tem significado para a pessoa, tal como nossa casa. É a experiência como o espaço que o torna um lugar.

O sentido de lugar, de acordo com Tuan (2011), é adquirido após um período de tempo, que não pode ser definido; porém, quanto mais tempo se permanece em determinada localidade, mais e melhor ela se torna conhecida e, conseqüentemente, mais significativa para quem lá está. Logo, entendemos que “*quando se ama o lugar onde vive também cuidamos dele*”, fazendo analogia com a letra da música abaixo:

Mas não desligue o celular, eu vou te rastrear  
**Porque quem ama, cuida**  
Ei, não é ciúme, eu confio em você  
E vou tá sempre onde você estiver  
E mesmo estando ausente, eu vou estar presente  
Toda hora que você quiser  
Se me chamar, eu vou, e se for pra fazer amor  
Eu largo tudo, tudo e vou à luta  
Mas não desligue o celular, eu vou te rastrear  
**Porque quem ama, cuida** (grifos dos autores)<sup>7</sup>

7 Disponível em: [https://www.google.com/search?q=m%C3%BAAsica+%22quem+ama+cuida%22&o-q=m%C3%BAAsica++%22quem+ama+cuida%22&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCjgxN-TE2ajBqMTWoAgCwAgA&so](https://www.google.com/search?q=m%C3%BAAsica+%22quem+ama+cuida%22&o-q=m%C3%BAAsica++%22quem+ama+cuida%22&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCjgxN-TE2ajBqMTWoAgCwAgA&so). Acesso em: 14 de novembro de 2024.

A nossa reflexão nesta categoria traz o debate tocado pelo sentimento expressado em um dos versos da música em destaque “Porque quem ama, cuida”. Afinal, as pessoas são seres sociais, gostam da companhia de seus semelhantes (Tuan, 2013). Elas vivem em grupos, se reúnem para celebrar alguma conquista ou um ritual social. É comum nos depararmos com expressões como “*fulano cuida de ciclano muito bem*”, ou pode ser o contrário disso. As pessoas reúnem-se para confraternizar coletivamente com alguma conquista ou algo semelhante e por isso precisam ocupar um lugar. Elas têm o sentimento de amar o outro, por isso tendem a cuidar deste.

Esse sentimento em relação ao lugar onde moramos, a nossa rua, a nossa cidade, o nosso país precisa ser construído. “A rua onde se mora é parte da experiência íntima de cada um” (Tuan, 1983, p. 189), o gesto de cuidar pode ser também para o lugar que amamos, um lugar no qual temos intimidade e nossa rua é um desses. O ato de cuidar é ser tomado por um sentimento, demonstrado em nossas ações no cotidiano, afinal “quem ama, cuida”, portanto o ato de cuidar é atravessado por sentimentos de pertencimento e de afeto.

O cuidar é um sentimento humano que precisa ser cultivado para além das relações com as pessoas, também com os lugares, pois estes marcam as pessoas, fazem parte da memória, da história de vida. Os objetos e os espaços que vivemos também precisam de cuidado. Precisamos transpor essa barreira feita entre homem e as coisas que estão ao nosso redor, entre privado e público, que necessitam também de cuidados e uma delas é o nosso lugar, por ser em lugares diferentes que as pessoas se relacionam, uma vez que “o espaço é um símbolo comum de liberdade no mundo ocidental” (Tuan, 2013, p. 72). Assim, em razão de o espaço representar a liberdade ao mundo ocidental (Tuan, 2013) as pessoas vivem em comunhão ou se encontram para conversar, trabalhar, se divertir entre outras ações específicas humanas.

A ocupação é uma marca da correria que vivemos no dia a dia, mas não podemos esquecer da realidade na qual vivemos, do local onde habitamos, devendo respeitá-lo, manifestar afeto por ele e cada pessoa deve sentir-se responsável pela constituição desse lugar, como nos diz Gadotti (2006, p. 136): “[...] a cidade somos nós e nós somos a cidade”. O ato de cuidar do lugar e dos lugares por onde circulamos ou fazemos uso, necessitam de nossa atenção, do nosso cuidado sempre, os lugares carecem de zelo, de solicitude, de atenção. Quando ocorre uma preocupação de nossa parte enquanto sujeito conhecedor da importância dos lugares para as pessoas, a nossa cidade passa a ocupar positivamente uma imagem por quem vive nela, afinal o que é a cidade e por que devemos cuidá-la? “O que é a cidade, senão o povo? Sim,

o Povo é a Cidade” (Tuan, 1983, p. 191). As pessoas deveriam ter consciência disso, a cidade merece o reconhecimento e cuidado de cada cidadão parte integrante dela e também por quem a visita motivada por alguma necessidade.

Se olharmos para o significado da palavra cuidar em latim “*cogitare*” que é o mesmo que “imaginar, pensar, meditar, julgar, supor, tratar, refletir, prevenir, ter-se”. Evidencia-se o quanto é abrangente o significado da palavra cuidar, quisera as pessoas quando fizessem menção ao termo fossem tocadas ao passo de despertar o reconhecimento da cidade enquanto um espaço de grandeza no sentido de sua importância para todos, especialmente para os nativos. Segundo Tuan (2013, p. 47): “O lugar pode adquirir profundo significado para o adulto mediante o contínuo acréscimo de sentimento ao longo dos anos”. Sobre esse aspecto, é necessário compreender que o ato de cuidar não deve ficar apenas no campo da compreensão de que o cuidado é algo específico do lar, de algo privado, particular.

O lugar onde nascemos nos diz muito e oportuniza inúmeras possibilidades de vivenciar experiências ao longo da vida, pois “[...] as experiências íntimas são difíceis, mas não impossíveis, de expressar” (Tuan, 1983, p. 163), considerando sua cultura local. Portanto, passamos a nos envolver sentimentalmente, defender, proteger, cuidar perante certas situações. Diante das experiências evidencia-se o sentimento de pertencimento e tal sentimento tende a se ampliar com o passar dos anos (Tuan, 2013). Pensar a respeito do espaço onde vivo, que nele me relaciono, que ali constitui-se uma história de vida, somando com a história da própria cidade, é viver uma experiência, mesmo porque, de acordo com Larrosa (2002, p. 25) “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”.

Compreendemos a necessidade de falar dos e sobre os espaços por onde circulamos cotidianamente pois, muitas vezes, não somos sensíveis e não damos a devida atenção, respeitando e cuidando como é preciso. Os lugares são coletivos e o que é coletivo deve ter a atenção de todos, que de uma ou de outra forma fazem uso deles. Nós que habitamos na cidade, precisamos entender que somos parte desse lugar, ocupamos um espaço importante, especialmente no tocante às relações que constituímos, por isso é fundamental que tenhamos consciência em dizer “[...] a cidade nos pertence e, porque nos pertence, participamos da sua construção e da sua reconstrução permanente” (Gadotti, 2006, p. 139).

Muitas vezes escutamos expressões depreciativas do lugar onde residimos, mesmo sendo ali um endereço fixo de moradia dos responsáveis por tais desqualificações. Essas afirmações ocultam a presença e possibilidade de uma relação de pertencimento, por mais que essas pessoas sejam parte integradora

desse lugar, ou seja, elas deixam parecer que não fazem parte de tal realidade. Essas pessoas não se colocam na composição social da cidade, do lugar onde mora, o ato de cuidar do lugar é ignorado, afinal cuidar dos espaços públicos não é somente responsabilidade do poder público? Tal configuração se materializa como uma prática social levada adiante por um discurso que incide em culpabilizar o poder público pelo fracasso do lugar, pela “*feiura*”, por isso, como no destaca Gadotti (2006), é preciso que compreendamos que a cidade só existe por conta das pessoas, cidade somos todos nós.

Então, de acordo com a expressão “quem ama cuida”, entendemos que para cuidar de algo é preciso desenvolver uma relação afetiva ou de intimidade (Tuan, 2013) com o lugar. Como temos olhado para o lugar onde moramos, nossa cidade, nosso bairro, nossa rua? Segundo Tuan (2013, 1983, p. 160) “a cidade natal é um lugar íntimo. [...] não importa sua feiura”.

Na cidade onde moramos, não apenas passamos anos e anos ali parados, de alguma maneira nos colocamos no cotidiano dessa cidade, fazemos parte do cenário urbano, mas estamos em movimento constante e somado aos nossos pares fazemos existir a cidade. Já pensou em uma cidade sem a presença de pessoas? Os lugares onde vivemos são ocupados por corpos constituídos socialmente com traços constituídos a partir das relações ocorridas nas instituições, na região, numa dada época, em um certo lugar, no cotidiano. Isso é perceptível na seguinte afirmação:

[...] está na base do *ethos* moderno antropocêntrico, período em que se afirma um modelo urbano de viver, no qual civilidade e cultura se constituem como polos opostos à natureza: As pessoas criadas na cidade eram consideradas mais educadas que aquelas que viviam nos campos (Neuenfeldt; Mazzarino, 2016, p. 23).

A preocupação com os lugares necessita superar algumas limitações não apenas geográficas, mas também de comportamento em relação às suas ocupações. Não é cabível no século XXI no contexto da contemporaneidade, manifestação de ato discriminatório por quem vive neste ou naquele lugar, seja ele no espaço urbano ou rural. Para Tuan (2013, p. 72) “o espaço fechado e humanizado é lugar”, logo podemos destacar que o lugar desperta afetos nas pessoas. Quem nunca ouviu expressões do tipo “*esse lugar é muito especial para mim*”, “*esse lugar faz parte de minha vida*”, “*que lugar maravilhoso*”, “*tenho boas lembranças desse lugar*”....

Essa relação afetiva que se constroi com os lugares possui uma escala de importância segundo cada pessoa, manifestada subjetivamente, com vista naquilo que remete a experiência vivenciada no lugar, da maneira que cada um é tocado, afinal, afirma Larrosa (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos



acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Olhar para o nosso lugar de convivências e ser capaz de despertar uma sensibilidade com ele, é ser uma pessoa sensível, assim tal qual ser tomada pela experiência, mobilizando sentimentos ao passo de tocar outras pessoas sobre esse mesmo aspecto relacionado aos lugares por onde circulamos em nossa cidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo a discussão cerne do escrito, apresentamos alguns pontos que se destacaram após a análise das leituras e reflexões mobilizadas pelos participantes do grupo de estudo mencionado. Compreende-se que os espaços públicos emergem como locais de refúgio, que a presença das pessoas nos espaços públicos colabora para a construção de laços afetivos com os mesmos, além de o fortalecimento de um vínculo de identidade com a realidade na qual convivem com seus pares. O grau de importância dada por uma pessoa a um lugar, depende de sua intimidade com ele, os espaços da cidade servem como palco para rituais e encontros diversos, portanto merecem um tratamento respeitoso.

Os espaços públicos (quadras, ruas, bairros, parques, escolas, igrejas e outros) são lugares que ficam marcados na vida das pessoas, considerando sua importância afetiva para cada uma e esses lugares se fazem presente na vida delas ao longo de sua existência. Também, é fundamental olhar para os espaços da cidade onde residimos com atenção e respeito ao passo de desenvolver um sentimento de pertencimento.

As cidades são as pessoas e as pessoas são a cidade, existe uma relação de interdependência entre as pessoas e a existência da cidade. A cidade necessita de que cada munícipe respeite os espaços onde vive e circula, ao passo de consolidar uma harmonia nas relações sociais de grupos distintos ocupantes do lugar. Por outro lado, as instituições de ensino, públicas e privadas, assim como o terceiro setor, precisam atuar no sentido de desenvolver atividades nos espaços da cidade, fortalecendo os laços afetivos das pessoas com eles.

Ressaltamos que a escola, pelo seu caráter formativo, é uma instituição relevante, no sentido de oportunizar espaços de debate que possibilitem reflexões no tocante à mudança de postura das pessoas diante dos problemas relacionados a questões ambientais e sociais. As pessoas carecem de lugares, eles servem de ponto de encontro e manifestação coletiva principalmente. O ato de cuidar dos espaços por onde circulamos, nos remete a enfatizar a afirmação: *“Quem ama cuida”*. Assim, reconhecemos o quanto se faz necessário uma postura de pensamento, capaz de

repensar os valores relacionados ao ato de respeitar a natureza e todas as questões relacionadas a ela.

Como bem salienta Gadotti (2006), a cidade é formada pelas pessoas, portanto todos os cidadãos têm a obrigação de zelar por ela. Somos tomados por experiências constituídas nos lugares onde nascemos e nele residimos por muito tempo, e isso tende a desenvolver em cada pessoa uma relação de intimidade.

Portanto é de grande valia a discussão capaz de mobilizar reflexões em torno do vínculo afetivo com os espaços da cidade, fortalecendo a preocupação com o cuidado dos lugares que se vive. Essa relação nos possibilita olhar diferentemente para os lugares que nos pertencem, e por isso a responsabilidade de cuidar, de zelar, de respeitar fica sob a responsabilidade de cada cidadão, não apenas dos cuidados de cada poder público.

## AGRADECIMENTO

Este trabalho contou com apoio da Fapergs.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec|Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 1, mai., p. 133-139, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>. Acesso em: 19 ago. 2024.

GIL, Carlos A. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2012.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. 1. ed., 3 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 de novembro de 2024.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2020. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786586074192/>. Acesso em: 04 nov. 2024.

MOREIRA, Marco A. **Metodologia de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NEUENFELDT, Derli J.; MAZZARINO, Jane M. O corpo como lugar onde a experiência da educação ambiental nos toca. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n.1, p. 22-36, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://furg.emnuvens.com.br/remea/article/view/5309/3592>. Acesso em: 10 de dez. de 2024.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**; tradução de Livia Oliveira. – São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**; tradução de Livia Oliveira. – Londrina: Eduel, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. RJ: DIFEL, 1980.

TUAN, Yi-Fu. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista. **Geograficidade**, Niterói, v. 01, n. 1, Inverno, p. 04-15, 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/1>. Acesso em: 09 jan. 2025.

## CORPOS QUE (RE)XISTEM: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E SEUS DESTINATÁRIOS

Fernanda Storck Pinheiro<sup>1</sup>

Tainã de Souza<sup>2</sup>

Nadini da Silva<sup>3</sup>

Lucas Hilgemann Belleboni<sup>4</sup>

*Os espelhos estão cheios de gente  
Os invisíveis nos veem.  
Os esquecidos nos lembram.  
Quando nos vemos, os vemos.  
Quando nos vamos, se vão?*

*Eduardo Galeano. Espelhos: uma história quase universal.*

**Resumo:** O objetivo deste capítulo da obra coletiva é realizar uma análise dos caminhos percorridos por diferentes políticas de ações afirmativas no Brasil, voltadas a minorias historicamente invisibilizadas ou que têm limitadas suas potencialidades por questões étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual ou por deficiências de diferentes naturezas. Partindo-se do histórico de construção de tais políticas no contexto brasileiro, propõe-se a pontuar as principais normas jurídicas em nível federal sobre o tema, seus destinatários e diferentes reações e suas respostas a depender do grupo destinatário. Por fim, apresenta tais políticas como mecanismos possíveis rumo à realização dos direitos humanos e ao pensamento de um contexto social mais equânime para se viver junto.

**Palavras-chave:** Interseccionalidades. Representatividade. Direitos humanos.

1 Advogada. Doutora em Direito. Professora e pesquisadora junto ao Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento da Universidade do Vale do Taquari - Univates. E-mail: fernandapinheiro@univates.br

2 Pedagogo. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Email: taina.souza4@univates.br

3 Advogada. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Email: nadini.silva@universo.univates.br

4 Graduando em História. Bolsista de Iniciação Científica pela Universidade do Vale do Taquari - Univates E-mail: lucas1@univates.br

## INTRODUÇÃO

As ações afirmativas, assim compreendidas como “políticas públicas de promoção de igualdade nos setores público e privado, e que visam a beneficiar minorias sociais historicamente discriminadas” (Almeida, 2019, p. 89), têm se ampliado significativamente no contexto brasileiro. Historicamente oriundas dos movimentos pelos direitos civis estadunidenses (Davis, 2017), sua inserção como política pública no Brasil deu-se paulatinamente. Na América Latina, as ações afirmativas passam a ser amplamente discutidas a partir de meados dos anos 2000, quando a crescente compreensão sobre a identidade entre raça e pobreza no continente latinoamericano passam a ser objeto de atenção das agências internacionais de cooperação (Carneiro, 2011).

Não se referem apenas à promoção da igualdade racial, embora tenham conquistado maior inserção política e social dessa forma, graças, em grande medida, às ações do Movimento Negro. Referem-se também a ações voltadas à equidade de gênero, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQPIA+, ou seja, minorias sociais e historicamente discriminadas em termos de acessos a direitos e oportunidades de existência. Saber diferenciá-las, mas também acompanhar o êxito e os insucessos das diferentes formas de ações afirmativas é uma forma de pensar o fortalecimento conjunto de todas as pautas.

Trata-se de políticas que visam à garantia de direitos historicamente negados a tais grupos minoritários. Fundamentam-se no princípio de igualdade substancial ou material, que difere daquele professado pelo liberalismo francês e estadunidense e que se assenta em uma concepção formal de igualdade, qual seja, a de igualdade de oportunidades. Tal perspectiva liberal fundamenta-se na premissa de que a igualdade de direitos basta para garantir o acesso igual à educação e ao mercado de trabalho, algo que historicamente tem se mostrado insuficiente.

O sistema de cotas é apenas uma modalidade de aplicação das ações afirmativas que, muitas vezes, são reduzidas a apenas esta modalidade, quando pautar a temática do combate ao racismo, da discriminação racial, de gênero ou sexual, da xenofobia e intolerâncias correlatas, em diferentes esferas (científica, cultural, econômica...) também podem ser consideradas ações afirmativas.

O texto parte de uma revisão de literatura, através da consulta a obras específicas sobre o tema, bem como a bases de dados governamentais e se estrutura a partir de um critério histórico e cronológico da construção de tais políticas, pontuando os movimentos de resistência e as discussões que se estabeleceram no âmbito jurídico a seu respeito, em especial, junto ao Supremo Tribunal Federal.

Trata-se de pesquisa qualitativa e de caráter exploratório, com objetivo de mapear o histórico de criação e implantação das políticas afirmativas no país, fenômeno que segue em curso.

Como se verá, embora tenham sido inseridas no ordenamento jurídico brasileiro como forma de diferenciar positivamente populações diversas, estas políticas ganham o espaço público de discussão e encontram maior resistência à medida em que se voltam à equidade racial (algo que ocorre a partir do início da década de 2000). Posteriormente, percebe-se a ampliação de seu escopo, através das pautas da comunidade LGBTQPIA+, cujos movimentos têm reivindicado espaço para afirmar e realizar sua existência.

## **DOS PRIMEIROS MOVIMENTOS LEGISLATIVOS À PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL DA IGUALDADE**

Os primeiros registros no Brasil acerca do que hoje podemos chamar de ações afirmativas datam de 1968 e tiveram origem e destinos diversos. A Lei 5.465/68 dispunha sobre a preferência de vagas para nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária mantidas pela União, a filhos de agricultores, fossem eles proprietários ou não de terras, reserva de vagas esta que perdurou até 1985, quando foi revogada pela Lei 7.423/85. Por outro lado, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que impusesse às empresas privadas a observância de uma percentagem mínima de empregados “de cor” (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho, a resistência foi tal que a lei sequer chegou a ser elaborada (Santos, 1999). Daí já se percebe que a questão racial insere uma camada extra nas discussões acerca das ações afirmativas.

Somente nos anos de 1980 haverá a primeira formulação de um projeto de lei voltado à equidade racial no mercado de trabalho. O então deputado federal Abdias Nascimento, em seu projeto de Lei n. 1.332, de 1983, propõe uma “ação compensatória”, que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuaram.

Posteriormente, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 37, VIII, estabeleceu que “a lei reservará um percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.” A implementação desse dispositivo resultou em várias leis que determinam cotas para pessoas com deficiência no serviço público, como a Lei nº 8.112/90 (Brasil, 1990) e no setor privado, como a Lei 8.213/91 (Brasil, 1991). Em 1995, o Brasil adotou cotas para mulheres no sistema eleitoral. O artigo 11 da Lei nº 9.100/95 estabeleceu que, pelo menos, 20% dos candidatos nas eleições municipais legislativas deveriam ser mulheres. Já a Lei nº 9.504/97 estabeleceu uma cota de 25% para as candidaturas a cargos no legislativo estadual e federal. Como lembra Hernandez (2017):

com mais de uma década de experiência com tais políticas de ação afirmativa para mulheres, o discurso público nunca caracterizou essas políticas como uma forma de discriminação inconstitucional. Assim, fica evidente que a objeção da elite brasileira às políticas de ação afirmativa baseadas em raça não é uma objeção às ações afirmativas propriamente, mas à natureza racial dessas ações.

Com efeito, a mesma autora evidencia os debates que ocorreram em torno da implementação de ações afirmativas no Brasil no início da década de 2000 citando, por exemplo, o fato de que 114 acadêmicos assinaram um manifesto, em 2006, se opondo à ação afirmativa baseada em raça, considerando-a inconstitucional e um meio de promover conflito e intolerância. Poucos dias depois, 330 intelectuais e representantes de movimentos sociais assinaram uma resposta intitulada “Manifesto em Favor das Leis de Cotas e do Estatuto da Igualdade” (Hernandez, 2017). Ou seja, a implementação de políticas dessa natureza, no país, enseja movimentos de resistência e contra resistência, especialmente quando envolve a questão racial. Pensar a materialização do princípio da igualdade, portanto, não é tão simples.

No panorama jurídico nacional, sem dúvida a Constituição Federal de 1988 inaugura um novo momento, não apenas por ser fruto de um momento histórico pós-redemocratização no país, como por alçar a igualdade à condição de princípio fundamental. Além disso, garantiu o respeito à liberdade religiosa (art. 5º, VII e VIII), a proteção às diversas manifestações culturais (art. 215), além de estabelecer o dever de salvaguardar as terras indígenas e quilombolas (art. 231 da Constituição Federal e art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) (Brasil, 1988). Ou seja, exatos cem anos após a abolição da escravidão no país, o legislador constituinte reconheceu a existência e o direito dos quilombos contemporâneos, assegurando a essas comunidades o direito à propriedade de seus territórios coletivos (apesar disso, lembra Bento (2022) que atualmente temos no Brasil 6023 quilombos, mas apenas 8% desses são regularizados; a autora também denuncia um aumento de 350% de



2016 a 2021, no número de quilombolas assassinados, cenário de violência que transcende a mera proteção legal, o que também se repete, como se verá com outros grupos marginalizados, como a comunidade trans).

## **A AMPLIAÇÃO DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988: AVANÇOS E RESISTÊNCIAS**

A partir da Constituição Federal de 1988, percebe-se a ampliação de políticas afirmativas políticas em âmbito nacional. Tal não ocorre, contudo, por mera criação jurídica, mas é resultado do trabalho de diferentes movimentos sociais e sua participação ao trazer as pautas interseccionais para a esfera pública. Um marco importante no avanço das pautas antirracistas no país e, conseqüentemente, de ações afirmativas para inclusão étnico-racial, foi a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001.

Trata-se de um marco internacional. Reunindo representantes de Estados, organizações internacionais e da sociedade civil, a conferência visava identificar formas contemporâneas de racismo e discutir soluções para a erradicação dessas práticas. O evento resultou na Declaração e Programa de Ação de Durban, um documento que reafirmou o compromisso dos países em adotar políticas ativas de combate ao racismo e promover igualdade racial em todos os setores. Este documento destaca a importância das ações afirmativas como uma ferramenta central para corrigir injustiças históricas e garantir a participação plena de grupos marginalizados em todas as esferas sociais (Castro, 2023). O artigo 1º, seção 4, da convenção, da qual o Brasil é um dos signatários, estabelece que:

Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos. (ONU, texto digital)

A Conferência de Durban, cujos debates acalorados tiveram, inclusive, a retirada ostensiva de representantes dos Estados europeus, quando o tema do debate foi a questão de reparação (Bento, 2022), foi um marco significativo para os movimentos que se deram no país a respeito da temática. Após Durban, ocorreram no Brasil aprovações de diferentes normas jurídicas, a maioria delas voltada para questões étnico-raciais.

Em nível federal e em ordem cronológica, destacam-se em breve resumo: a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), do Governo Federal, que alterou a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir o ensino sobre história e cultura afro-brasileira na Educação Básica; a Lei 10.558/2002 (Brasil, 2002), que criou o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros; a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio; a Lei nº 12.288/2010 (Brasil, 2010), que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei nº 12.990/2014 (Brasil, 2014a), que reservou aos negros o percentual de 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal direta e indireta, no âmbito dos Três Poderes; a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência; a Lei nº 14.723/2023, que alterou a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre o acesso às instituições de Ensino Superior e de Ensino Técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência (Brasil, 2023a); o Decreto nº 11.471/2023 (Brasil, 2023b), que instituiu o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e Outras.

Paulatinamente, medidas de ações afirmativas foram adotadas por governos estaduais e pelo governo federal. Dentre aquelas que mais suscitaram reações agressivas e que, inclusive, instaram o Supremo Tribunal Federal (STF) a se manifestar, estão as medidas voltadas para a inclusão no Ensino Superior. Em 2000, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) instituiu cotas diretas de 40% para os estudantes negros e 10% para estudantes com deficiência. (Rio de Janeiro, 2000; 2001) A política de ação afirmativa foi contestada primeiro perante o STF, por uma associação de instituições particulares de ensino (Confenen), como uma violação aos princípios constitucionais da razoabilidade e da proporcionalidade. Essa ação judicial ficou prejudicada quando a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro revisou a política, em 2003, para estabelecer um número mais limitado de cotas, 20%, para pessoas autodeclaradas negras, 20% para estudantes de escolas públicas e 5% para pessoas portadoras de deficiência e indígenas (Rio de Janeiro, 2003).

Além disso, todos os estudantes admitidos via política de cotas deveriam ter um perfil econômico específico. Após as alterações, a política de ação afirmativa foi novamente contestada judicialmente juntamente com as políticas de ações

afirmativas da Universidade de Brasília, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Apenas no caso das duas universidades fluminenses, mais de 300 candidatos descontentes ajuizaram ações contra as políticas de ação afirmativa (Hernandez, 2017).

Nesse cenário de resistências, é igualmente emblemático o posicionamento do Supremo Tribunal Federal, instado a se manifestar em casos históricos como o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 (Brasil, 2014b). Em junho de 2004, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição federal de ensino a adotar o sistema de cotas raciais no Brasil, prevendo a reserva de 20% das vagas para candidatos negros e um pequeno número para indígenas. A adoção de tal sistema provocou diversos debates para além do âmbito acadêmico, e o partido político DEM ajuizou junto ao Supremo Tribunal Federal a ADPF nº 186/DF questionando se os critérios utilizados pela Instituição estariam de acordo com o estabelecido pela Constituição Federal de 1988.

A apreciação final por parte do Plenário da Corte ocorreu em 26 de abril de 2012, havendo a Corte firmado entendimento de que as ações afirmativas, incluindo as cotas e reservas de vagas, foram recepcionadas pela Constituição da República de 1988, e estão de acordo com os compromissos que o país assumiu internacionalmente, não havendo impedimentos para que, obedecido os critérios necessários, sejam implementadas. Consta, inclusive, do Acórdão da ADPF 186 que a adoção de políticas públicas que atinjam grupos sociais determinados a fim de lhes permitir o enfrentamento e a superação das desigualdades históricas:

Não contraria - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares (Brasil, 2014b).

Com esta decisão, o Supremo Tribunal Federal consolida o entendimento de que as ações afirmativas são instrumentos validados no ordenamento jurídico brasileiro, alinhados com o texto constitucional e com os próprios fundamentos da República Brasileira (Pimenta, 2018, texto digital). Posteriormente, em 2017, o STF também reconheceu a constitucionalidade da reserva de vagas em concursos públicos (Brasil, 2017) e, em 2020, manteve resolução do Tribunal Superior Eleitoral com incentivos às candidaturas de pessoas negras (Brasil, 2020).

## A DIFERENÇA DENTRO DA DIFERENÇA: A MARGINALIZAÇÃO DOS CORPOS TRANS

O movimento social de pessoas trans e travestis no Brasil tem início na década de noventa, com a formação da Associação de Travestis e Liberados do Rio de Janeiro - ASTRAL, que surge com o intuito de discutir questões específicas deste recorte populacional, que não eram debatidas no “movimento Gay”, do qual o grupo fazia parte até então. Desde a sua formação pautas como a despatologização da transexualidade, a luta por igualdade e cidadania estão em debate constante (de Sousa)

Apesar da luta da comunidade trans ser antiga, os números que cercam estas existências ainda denunciam a violência, a falta de acesso e de interesse público, e a marginalização desse grupo. Um dos exemplos da falta de interesse nas questões que envolvem a população trans é a inexistência de números oficiais sobre estes sujeitos. Não existem, no Brasil, pesquisas a nível federal para mapeamento sociodemográfico da população trans, os números e pesquisas existentes são resultados do trabalho de Organizações Não Governamentais e Universidades que se debruçam sobre o assunto.

Desde 2008 a ONG europeia *Transgender Europe* realiza o trabalho de mapear os números da violência contra a população trans ao redor do mundo, construindo um mapa anual com o número de casos de homicídios por país. A coleta de dados é feita em parceria com outras ONGs que atuam em diversos países, desde sua formação, cerca de 119 países participaram da pesquisa anual. O Brasil lidera, anualmente, o ranking de mortes, contabilizando mais de 1800 pessoas trans mortas desde 2008, sendo conhecido como o país que mais mata pessoas trans no mundo por 15 anos consecutivos(Transgender Europe, 2024).

A violência física e o assassinato são apenas o ato final cometido contra a comunidade trans, o não acolhimento da família, a expulsão dos espaços escolares e consequentemente a falta de oportunidades de emprego, bem como os preconceitos diários enfrentados pelos sujeitos configuram a realidade cotidiana de pessoas de gênero inconforme.

De acordo com estimativa divulgada pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA, menos de 0,3% da população trans está inserida em ambientes acadêmicos, e cerca de 70% dos sujeitos trans são evadidos da escola, de acordo com a Antra (2024).

O que muitas vezes acaba sendo visto como um suposto abandono deve ser compreendido como um processo de expulsão silencioso que não revela seus próprios mecanismos coercitivos, fazendo recair constantemente a responsabilidade pela escolarização e formação profissional nos sujeitos evadidos, posicionando a ideia de evasão como uma decisão individual de se retirar da vida escolar, deslocando o foco dos impactos que as violências psicológicas, institucionais e o assédio transfóbico têm para a comunidade trans bem como todos os determinantes sociais aí envolvidos. (Antra, 2024, p. 6)

Em decorrência da falta de acesso e permanência nos espaços de ensino, grande parte das mulheres trans e travestis vêm como único meio possível de sobrevivência o trabalho com a prostituição, sendo este o recorte mais vulnerável (Antra, 2023). De acordo com relatório da pesquisa do *Transgender Europe* (2024, texto digital), 48% das vítimas assassinadas trabalhavam com a prostituição e cerca de 78% destas vítimas eram mulheres trans e travestis negras, o que revela, ainda, o peso dos traços interseccionais na violência contra estes corpos.

Em relação a esta população, depara-se com a falta de garantias e com direitos conquistados tardiamente. Apenas em 2018 a transexualidade saiu da lista de doenças e distúrbios mentais da Organização Mundial da Saúde (Brasil, 2018), no mesmo ano o Brasil, através de uma decisão do Supremo Tribunal Federal, passa a permitir a alteração de prenome e sexo no registro civil de pessoas trans, sem a necessidade de realização de cirurgias ou de ação judicial, como acontecia anteriormente.

Em 2023 o Supremo Tribunal Federal equipara os crimes de LGBTfobia à injúria racial, o que é um avanço no combate ao preconceito, mas ainda é insuficiente perto das especificidades de cada uma das categorias (Brasil, 2023). Em dezembro de 2023 o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania cria a portaria nº 756 que propõe a Estratégia Nacional de Enfrentamento à Violência contra pessoas LGBTQIA+, que é uma política pública de enfrentamento aos diversos tipos de violência e discriminação sofridos por este recorte populacional, buscando, assim, o exercício e a promoção da cidadania.

Mesmo com algumas ferramentas de amparo legal, o acolhimento, o respeito e o reconhecimento da população trans ainda não foram absorvidos pela população brasileira (Antra, 2023), o que resulta nos números da desigualdade que apresentamos anteriormente. Com base nas leis Ações afirmativas, em um movimento recente na história do país, algumas universidades federais passaram a oferecer cotas voltadas para a população trans.

Em 2024 a ANTRA lançou uma nota técnica na qual apresenta um levantamento sobre a distribuição de cotas para a população trans nas universidades federais

brasileiras. De acordo com o texto das 69 Universidades federais apenas 10 possuem cotas para pessoas trans na graduação.

No Estado do Rio Grande do Sul, o Programa Professor do Amanhã, instituído pela Lei Estadual nº 16.001/2023 e pelo Decreto Estadual nº 57.335/2023, visa formar docentes em cursos superiores de licenciatura, de acordo com a Base Nacional Comum de Formação Inicial (BNC - FI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para atuar em áreas estratégicas para o fortalecimento da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul, especialmente as que tenham base tecnológica, científica e de inovação, possui previsão de bolsas para a implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior às pessoas com deficiência, às pessoas negras, às pessoas trans e aos integrantes dos povos indígenas (Rio Grande do Sul, 2023).

Mesmo com este avanço por parte de algumas instituições de ensino superior, de acordo com Antra (2024) podemos observar que os padrões de organização das ações afirmativas para a população trans seguem e reproduzem com frequência os adotados para atender outros recortes minoritários, ignorando as necessidades distintas de cada um dos casos. Uma vez que “não consideram plenamente que corpos e trajetórias de exclusão distintas exigem ações institucionais diversas, transversais e interseccionais” (Antra, 2024, p.15) Sendo assim, para além da criação de cotas para pessoas trans, existe a necessidade latente de que os modelos de avaliação e de organização dessas vagas sejam adequadas de acordo com o que a comunidade de fato necessita.

Levando em consideração os dados apresentados pela ANTRA, pelo TGEU, a inexistência de dados oficiais sobre a população trans no Brasil, seguido do latente movimento “anti-trans” fomentado por vertentes políticas conservadoras, que disseminam ódio e violência contra esta comunidade, podemos perceber que a implementação de ações afirmativas que assegurem o direito de acesso da população trans ao ensino superior é urgente e necessária.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O texto buscou historicizar os movimentos de implantação das políticas afirmativas no Brasil, salientando o papel dos movimentos sociais e os movimentos de resistência e resposta a estes, que ocorrem no tecido social. Com viés histórico, buscou destacar as principais normas jurídicas e os grupos alcançados por tais políticas, bem como as respostas do Supremo Tribunal Federal em julgamentos paradigmáticos sobre o tema.

Foi possível perceber através dessa revisão do histórico legislativo, que diferentes grupos já foram destinatários de políticas afirmativas, sendo que a maior resistência a ponto de questionar sua constitucionalidade ocorreu em relação às políticas voltadas para a inclusão étnico-racial, o que confirma o racismo estrutural denunciado por parte da literatura (Almeida, 2019; Bento, 2022). Em que pese terem se ampliado as ações afirmativas no país inicialmente a partir das questões étnico-raciais, é possível perceber um avanço para a proteção da população transgênero, embora os dados existentes ainda não reflitam a segurança e inclusão deste grupo em cenários importantes da vida em sociedade.

A pesquisa realizada demonstra que se está diante de um mecanismo voltado à igualdade substancial e de possibilidade para a realização de direitos humanos, assegurados constitucionalmente ou em tratados internacionais, algo que pode criar condições de possibilidade para contextos sociais mais equânimes para se viver junto. Para os corpos que (re)xistem: reconhecimento, acesso, espaço e condições materiais de existência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ANTRA. **Nota técnica sobre a população trans.** 2023. Disponível em: <https://antrabrazil.org/wp-content/uploads/2024/09/nota-tecnica-cotas-trans-antra-2024.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025.

ANTRA. **Nota técnica sobre ações afirmativas para pessoas trans e travestis e o enfrentamento da transfobia no contexto da educação superior.** Brasil: ANTRA, 2024. Disponível em: <https://antrabrazil.org/wp-content/uploads/2024/09/nota-tecnica-cotas-trans-antra-2024.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOITEMPO. **Mulheres, cultura e política.** São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968.** Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícolas. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1968.



BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre o Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1991.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.100, de 29 de setembro de 1995.** Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997.** Estabelece normas para as eleições. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997.

BRASIL, **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002.** Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL, **Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014a.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL, **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023a.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 11.471, de 06 de abril de 2023**. Institui o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e Outras. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023b.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 41, de 8 de junho de 2017**. Constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014, que reserva 20% das vagas em concursos públicos para negros. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 8 jun. 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental: 738**. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Data de julgamento: 05 out.2020. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 10 set. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental: 186 DF**. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Data de julgamento: 26 abr. 2012. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 20 out. 2014b.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. **Portaria nº 756, de dezembro de 2023**. Dispõe sobre a Estratégia Nacional de Enfrentamento à Violência contra pessoas LGBTQIA+. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO, Carem Barbosa de. **Ações afirmativas como instrumento de inclusão étnico-racial: o papel do Direito na construção de uma educação antirracista**. Blumenau, SC: Dom Modesto, 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

HERNÁNDEZ, Tânia K. **Brasil: na vanguarda latino-americana das políticas de ação afirmativa baseadas em raça e dos recenseamentos com recorte racial**. Salvador: EDUFBA, 2017.

ONU. **Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Documento digital. Disponível em: [https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao\\_durban.pdf](https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao_durban.pdf). Acesso em: 4 mar. 2025.

PIMENTA, Fernanda. **Ações afirmativas e o ordenamento jurídico brasileiro**. 2018. Documento digital.

RIO DE JANEIRO. **Lei Estadual nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

RIO DE JANEIRO. **Lei Estadual nº 3.708, de 9 de novembro de 2001**. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

RIO DE JANEIRO. **Lei Estadual nº 4.151, de 4 de setembro de 2003**. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual nº 16.001, de 2023**. Institui o Programa Professor do Amanhã, com o objetivo de formar docentes em áreas estratégicas para o fortalecimento da Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Estadual nº 57.335, de 2023**. Regulamenta o Programa Professor do Amanhã, no âmbito das ações voltadas à inovação e à pesquisa científica e tecnológica, com o objetivo de formar professores em áreas estratégicas para o fortalecimento da Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

SANTOS, Hélio. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. Relatório ONU, 1999.

TRANSGENDER EUROPE. **Trans Murder Monitoring Absolute Numbers**. Berlim, 2024. Disponível em: <https://transrespect.org/en/map/trans-murder-monitoring/#>. Acesso em: 4 jul. 2024.

## DESPERTAR GEOPOÉTICO E PENSAMENTO DECOLONIAL: CONVERGÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS E POSSIBILIDADES DE MODOS OUTROS DE EXISTÊNCIA

Jean Michel Valandro<sup>1</sup>

Lucas George Wendt<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto propõe debater a maneira com que ainda nos relacionamos com o ambiente - natural e urbano -, considerando a lógica mercantil-utilitarista instituída desde as invasões europeias no território latino-americano; e compreender como as geopoéticas, - aliadas a perspectivas decoloniais do pensamento contemporâneo, - podem ajudar a repensar essa relação, valorizando saberes e relações ancestrais no/com o território em que vivemos. Com relação à metodologia, este estudo possui uma abordagem qualitativa, opera pelo viés da pesquisa bibliográfica, constituindo-se como um estudo exploratório. Como resultados, podemos destacar que, de maneira geral os achados apontam que a articulação entre geopoética e decolonialidade tensiona as representações dominantes do espaço e, também, sugere alternativas mais plurais e sensíveis para a compreensão da relação entre seres humanos e os espaços habitados por eles - sejam os construídos e os naturais. Como conclusão, depreendemos que a relação entre decolonialidade e geopoética propõe uma subversão das estruturas coloniais, utilizando várias áreas do saber para dar voz a experiências outras e criar novas formas de pertencimento. Ao integrar os pensamentos dos autores pesquisados, busca-se descolonizar o imaginário e valorizar saberes periféricos, promovendo narrativas alternativas que unem sensibilidade, diversidade e a interseção entre natureza e cultura.

**Palavras-chave:** Narrativas Alternativas. Saberes Ancestrais. Diversidade. Sensibilidade. Território.

---

1 PUCRS. Mestre em Educação. Designer Educacional na Univates. jeanmvalandro@gmail.com

2 UFRGS. Mestre em Ciência da Informação. Assessor de imprensa na Univates. lucas.george.wendt@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

A geopoética é um conceito que busca sintetizar o estabelecimento de uma relação humana sensível e consciente com a Terra, integrando experiências culturais, sentimentais e artísticas na compreensão da paisagem e do espaço geográfico. Criada pelo escritor franco-escocês Kenneth White, essa abordagem transcende a geografia tradicional ao incorporar elementos da literatura, da filosofia e das artes e, assim, promovendo um olhar poético sobre o mundo. Um dos principais fundamentos da geopoética é a percepção sensível da paisagem. Isso significa que o espaço geográfico não é apenas um local físico, é entendido também como uma construção simbólica que reflete os valores e sentimentos humanos. Assim, a experiência do lugar se dá não apenas pelo olhar, mas também pelo sentir, pelo ouvir, o que permite uma conexão mais profunda com o meio ambiente.

A geopoética também se manifesta na interação entre arte e paisagem, em que a cidade, a natureza e o ser humano são compreendidos de maneira integrada e inseparável. A imagem da cidade, por exemplo, é analisada como uma estrutura urbana, e como um espaço que carrega memórias, histórias e afetos. Assim, conceitos como “geopoética urbana” propõem uma ressignificação das relações entre arte, cidade e paisagem.

Na América Latina, a geopoética assume contornos próprios, relacionando-se com processos históricos e culturais da região. A “geopoética latino-americana” investiga a construção da identidade a partir das relações entre território, migração e mestiçagem. Nesse contexto, a literatura desempenha um papel fundamental, ao explorar a cidade e as paisagens como espaços de contradições, resistências e transformações. Nesse contexto, a geopoética propõe uma nova forma de habitar e compreender o mundo, valorizando a percepção sensível e a interação entre cultura, natureza e subjetividade, sendo um conceito que continua a se expandir, influenciando diversos campos do conhecimento e inspirando novas formas de experiência do espaço e da paisagem.

Pensando nesse cenário inicial, este texto propõe debater a maneira com que ainda nos relacionamos com o ambiente - natural e urbano -, considerando a lógica mercantil-utilitarista<sup>3</sup> paulatinamente instituída desde as invasões europeias no território latino-americano; e compreender de que maneira as geopoéticas - aliadas a perspectivas decoloniais do pensamento contemporâneo - podem ajudar-nos a repensar essa relação, valorizando, no processo, saberes e relações ancestrais

---

3 Por lógica mercantil-utilitarista, referimo-nos a uma visão que reduz tudo a valores de troca e utilidade como a mercantilização do conhecimento, da cultura ou dos recursos da natureza, por exemplo.

do/com o território em que vivemos. Tal desejo justifica-se porque a geopoética e a decolonialidade compartilham um compromisso com a reimaginação do mundo, questionando paradigmas dominantes e propondo novas formas de existência, de pensamento e de criação. Ambas as perspectivas podem fortalecer-se mutuamente, ampliando seus alcances e reforçando suas potencialidades.

A relação entre decolonialidade e geopoética envolve o exame das histórias coloniais e das relações coloniais modernas de poder, que perfazem o existir de diferentes comunidades que foram sujeitas a processos coloniais ao redor do globo. Nesta direção, enfatiza-se o papel da linguagem, da arte e da geografia na formação de identidades e narrativas, oferecendo perspectivas alternativas e contra-narrativas aos discursos dominantes. Sendo assim, esse tensionamento proposto pela geopoética e o pensamento decolonial permite uma compreensão mais profunda de como a decolonialidade e as práticas geopoéticas cruzam-se com discussões culturais, sociopolíticas e também políticas mais amplas sobre a Terra e a humanidade.

A união geopoética-decolonial propõe, ainda, um mundo no qual os territórios são mais do que mapas ou fronteiras impostas: são espaços vivos de experiência, poesia e luta. Ela é um chamado para escrever e habitar o mundo de forma mais sensível, respeitando as vozes que foram apagadas e ouvindo os rios, as montanhas, as ruas e os povos - tudo o que se entrelaça enquanto existe. É um convite para libertar não apenas o pensamento, mas também a terra e a imaginação, conforme veremos na sequência.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste referencial teórico, versaremos ainda mais sobre o escopo da geopoética, alguns de seus propósitos enquanto ciência e falaremos de importantes teóricos que estão ligados a ela de alguma maneira. Além disso, apresentaremos trechos que buscam estabelecer diálogos entre as geopoéticas e as teorias decoloniais de Walter D. Mignolo e Aníbal Quijano.

## **ABRINDO O CONCEITO DE GEOPOÉTICA: COMO SURTIU? A QUE SE PRETENDE?**

A Geopoética configura-se como um campo de conhecimento transdisciplinar, combinando as geociências, as biociências, a geografia física e humana e as expressões artísticas. Seu propósito é compreender as interações entre o espaço geográfico e a criação poética e artística, além de investigar como a arte pode

transformar a percepção e a experiência dos lugares, bem como a relação humana com outras formas de vida.

A origem do termo, no sentido que lhe é atribuído hoje, possui diversas autorias, mas uma das mais famosas remonta a 1979, nas reflexões do poeta, escritor e acadêmico escocês Kenneth White (1936-2023). Nascido em Glasgow, White conheceu Dugald Semple (1884-1964), naturalista e escritor escocês que defendia a vida simples e a valorização da natureza. O pensamento de Semple teve grande impacto na formação intelectual de White, influenciando suas concepções sobre a relação entre o ser humano e o ambiente.

A essência da teoria geopoética de White (1989) reside em uma mudança de percepção, um verdadeiro deslocamento de olhar, ao propor uma revisão da maneira como nos relacionamos com a natureza na contemporaneidade. Segundo o autor, essa transformação se dá pela valorização dos contextos de vida que favorecem a conexão com os elementos naturais, reconhecendo que essa relação sempre foi e continua sendo simbiótica, embora muitas vezes negligenciada no ritmo acelerado das sociedades urbanas.

Podem me dizer, talvez, que nem todo mundo tem acesso a um contexto natural. Mas, é o reconhecimento da importância de um contexto como este que pode servir de ponto de partida a uma conscientização radical, logo a uma política, a uma educação diferentes. E mesmo em contextos urbanos mais desfavoráveis, sempre há signos, marcas que se podem localizar, aos quais podemos nos sensibilizar uma vez que o espírito foi despertado e orientado (White, 1989, texto digital).

O despertar mencionado por White (1989) pode ocorrer de múltiplas formas, mas um elemento fundamental é o alargamento da percepção sobre o ambiente e os impactos das ações humanas sobre ele. Para ele, essa transformação deve integrar sensações, pensamentos e emoções, justificando assim o papel central das artes nesse processo. A Geopoética, portanto, se sustenta na intersecção entre o pensamento filosófico e a criação artística. Essas reflexões aparecem em diversas de suas obras, incluindo *A Rota Azul (La Route Bleue)*, publicada originalmente em 1984.

A ideia de White de unir arte e (geo)ciências foi fortemente inspirada por Henry David Thoreau (1817-1862), filósofo e escritor associado ao Transcendentalismo, que enfatizava a importância da experiência direta com a natureza, como registrado em sua obra *Walden* (1854). Outros nomes fundamentais na formulação da Geopoética incluem Alexander von Humboldt (1769-1859), geógrafo e naturalista prussiano, e Victor Segalen (1878-1919), etnógrafo e escritor que acreditava na capacidade da imaginação de remodelar a realidade. White (1989, texto digital) explica que se apoiou



nessas referências teóricas porque acreditava que “o pensamento não se separa da vida vivenciada, [...] que a teoria se enraíza no real, mas igualmente para mostrar que a ideia geopoética encontrava-se latente em vários indivíduos através do espaço e do tempo.”

Partindo dessas bases, a Geopoética transcende a proposta de reconectar o ser humano à natureza; ela também examina como os espaços naturais e urbanos são representados nas artes e na literatura, moldando a imaginação e a criatividade. O campo investiga expressões artísticas que evocam um senso profundo de pertencimento ao território. Como aponta White em *O Planalto de Albatross*:

A ênfase aqui não está na definição, mas no desejo, num desejo de vida e do mundo, e no impulso. Não se trata de fundar um movimento literário, até porque a ‘poética’ deve ser tomada no sentido de ‘formação e dinâmica fundamental’ que se pode manifestar tanto nas ciências como nas artes ou na linguagem - não no sentido de ‘em relação à poesia’. Também não se trata de fundar um sistema, pelo contrário: permanecemos abertos e recusamos o dogmatismo porque a teoria geopoética é inseparável da sua prática, é ‘uma ideia básica que não pode ser definida em abstracto mas que toma forma in vivo, com base em vários contextos’ (Poulet, 2022, on-line).

A Geopoética, portanto, abarca temas como identidade cultural, (geo)mitologias voltadas a explicar como os povos antigos entendiam os fenômenos naturais, memória coletiva, modos de expressão territorial e a interação entre o ser humano e o ambiente (natural ou urbano). Sua abordagem transdisciplinar interliga saberes das Geociências (Geologia e Paleontologia, com maior ênfase), Geografia, Literatura, Filosofia, Antropologia, Museologia, Patrimônio e Ecologia.

Por conta desse caráter que dialoga com diversas áreas é que diz-se que a Geopoética se pretende transdisciplinar, visto que, nessa forma de abordar temas como os citados nos parágrafos anteriores, a ciência, o pensamento e a poesia conversam com a intenção de ir de encontro à fragmentação do conhecimento ao lançar olhares sobre a inteireza do humano e do ambiente em que vive. Para tal, a geopoética reflete, analisa e discorre sobre a vida na Terra, e também sobre as relações e as agências do ser humano nessa vida que o permeia e da qual ele não pode ser dissociado (Bouvet, 2012).

Quando criou o Instituto Internacional de Geopoética em 1989, instituição ainda atuante e importante como propulsora do pensamento geopoético, White tinha como objetivo difundir esse campo de estudo e ampliar suas investigações, promovendo reflexões sobre a relação entre o ser humano e os espaços em que habita (Macedo, 2020). Nos textos fundadores desse instituto, White (1989) define a natureza como a totalidade do planeta Terra, e não apenas elementos naturais isolados. Assim, dentro da perspectiva geopoética, entende-se que é essencial “se abrir para sentir essa percepção profunda da nossa conexão com todos os elementos bióticos e abióticos

do planeta Terra, e que nós também correlacionamos com uma melhoria na qualidade de vida” (Tomaz; Cerqueira; Ponciano, 2021, p. 79-80).

No Brasil, a Geopoética ainda tem uma presença discreta, especialmente no meio acadêmico, em relação ao cenário internacional, mas nas últimas décadas tem conquistado maior visibilidade. Paula (2015) destaca que a geógrafa Lúcia Helena Batista Gratão foi uma das primeiras pesquisadoras a abordar essa temática no campo da Geografia. No entanto, no universo artístico, a Geopoética já se fazia presente há mais tempo, com expoentes como Euclides da Cunha (1866-1909) e Cora Coralina (1889-1985), na Literatura. Atualmente, nomes como José Pedro Rodrigues Gonçalves, Ana Carolina Brugnara e Paulo Nunes Batista continuam a expandir as fronteiras desse campo, explorando diferentes paisagens e narrativas regionalistas e geopoéticas Brasil adentro. No campo das Artes, performances artísticas e instalações buscam as transversalidades entre artes visuais, imaginário científico e ecologia, caso de obras como a das artistas Luiza Ponciano<sup>4</sup> e Daiana Schröpel<sup>5</sup>, e da fotógrafa Tuane Eggers<sup>6</sup>.

## **COLONIALIDADE DO PODER: DEIXANDO DE LADO O PENSAMENTO SUBALTERNO PARA PRODUZIR CRIAÇÕES INSUBORDINADAS**

As teorias decoloniais propostas por Walter Dignolo e Aníbal Quijano (1930-2018) oferecem um arcabouço crítico para pensar a colonialidade como estrutura persistente nas formas de conhecimento, poder e subjetividade. Quijano (2005) cunhou o conceito de “colonialidade do poder”, demonstrando como a modernidade não pode ser dissociada da colonização e da imposição de uma matriz de poder eurocentrada. Dignolo (2003), por sua vez, amplia esse debate ao explorar a “epistemologia decolonial”, propondo a necessidade de pensar a partir de lugares e experiências historicamente marginalizadas. No campo das geopoéticas, essa crítica ressoa ao questionar os regimes ocidentais de representação do espaço e da paisagem, reivindicando modos outros de habitar e narrar o território.

A respeito dessa colonialidade do poder, e como o *modus operandi* da lógica eurocêntrica foi implantada em território latino-americano, podemos dizer que

a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e

---

4 Veja mais aqui: <https://www.instagram.com/bailandoalareimperfecto/>; <https://www.instagram.com/geotalesemgeopoetica/>.

5 Veja mais aqui: <https://www.instagram.com/dschropel/>; <https://resilience.silo.org.br/daiana/>.

6 Veja mais aqui: <https://cargocollective.com/tuaneegggers/studies-on-fungi-mountains>.

demográfica da história que chegou a nosso conhecimento [...] se trata, primeiro, da desintegração dos padrões de poder e de civilização de algumas das mais avançadas experiências históricas da espécie. Segundo, do extermínio físico, em pouco mais de três décadas, as primeiras do século XVI, de mais da metade da população dessas sociedades, cujo total imediatamente antes de sua destruição é estimado em mais de cem milhões de pessoas. Terceiro, da eliminação deliberada de muitos dos mais importantes produtores, não só portadores, daquelas experiências, seus dirigentes, seus intelectuais, seus engenheiros, seus cientistas, seus artistas. Quarto, da continuada repressão material e subjetiva dos sobreviventes, durante os séculos seguintes, até submetê-los à condição de camponeses iletrados, explorados e culturalmente colonizados e dependentes, isto é, até o desaparecimento de todo padrão livre e autônomo de objetivação de ideias, de imagens, de símbolos (Quijano, 2005, p. 16).

Além disso, a colonialidade do ser, conceito trabalhado por Quijano (2005) e aprofundado por outros pensadores decoloniais, nos ajuda a compreender como a experiência do espaço é modulada por estruturas de poder que naturalizam a hierarquização de saberes e existências. A geopoética decolonial, ao valorizar os conhecimentos ancestrais e as práticas espaciais de comunidades originárias e afro-diaspóricas, propõe uma outra leitura do território que não seja mediada apenas por categorias eurocentradas, mas sim por formas de sentir e significar o espaço que emergem da experiência encarnada e relacional.

Nesse sentido, o conceito de “pensamento liminar” proposto por Mignolo (2003) dialoga diretamente com a ideia de uma geopoética decolonial. Ao reconhecer a fronteira do colonial como um lugar de criação e insurgência, o pensamento liminar rompe com a lógica binária entre centro e periferia, permitindo que novas formas de expressão e pertencimento ao território surjam. Nesse contexto, a geopoética corrobora essa insubordinação ao colonial, essa subversão das relações com o território/ambiente que estão postas e não se limita à representação do espaço, mas atua como um gesto de inscrição de memórias e experiências dissidentes, desestabilizando a colonialidade do saber e do ser. Mesmo porque essa ciência apoia-se, também, nas artes, como já mencionamos neste estudo, e a arte é, por excelência, o território da contestação.

Posto isso, é interessante salientar que a geopoética, como abordagem sensível dessas relações entre corpo, território e linguagem, encontra na decolonialidade um campo fértil para questionar as narrativas hegemônicas sobre o espaço e sobre formas de relacionamento entre o humano e o natural. O pensamento de Mignolo (2003), ao enfatizar a necessidade de uma “pluriversalidade”, sugere que a produção do conhecimento deve enraizar-se nas práticas locais/regionais e nas cosmovisões dos povos historicamente subalternizados. Agindo assim, a geopoética decolonial emergirá como uma prática que desafia a universalidade dos mapas e discursos

cartográficos modernos, conforme salientamos, reconhecendo os territórios como construções simbólicas que carregam memórias, afetos e formas de resistência.

Nesse cenário sugerido pelos autores, do qual brota a intersecção entre as teorias decoloniais de Mignolo (2003) e Quijano (2005) com a geopoética permite vislumbrar novas formas de narrar e vivenciar os territórios. Ao invés de reproduzir cartografias coloniais que reduzem os espaços a meras extensões geográficas, a geopoética decolonial abre caminho para narrativas que reconhecem os territórios como organismos vivos, repletos de histórias, conflitos e possibilidades de reexistência. Assim, pensar geopoéticas a partir de um horizonte decolonial é também um ato político de reivindicação de modos outros de ser, saber e habitar o mundo.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica que combina revisão bibliográfica assistemática e pesquisa exploratória (Marconi; Lakatos, 2010; Gil, 2019) para investigar as intersecções entre geopoética e decolonialidade. A revisão bibliográfica permitirá mapear os principais conceitos, autores e debates que fundamentam essa relação, identificando como diferentes perspectivas teóricas abordam o espaço, a territorialidade e a experiência poética a partir de um viés crítico às estruturas coloniais do conhecimento. Para isso, serão analisados textos-chave de pensadores da decolonialidade, além de teóricos da geopoética que exploram a relação entre paisagem, escrita e subjetividade.

Além disso, a pesquisa exploratória (Gil, 2019) será fundamental para expandir essa discussão para novas possibilidades interpretativas e práticas. Essa metodologia possibilita um contato mais aberto e flexível, permitindo a incorporação de narrativas, expressões artísticas e epistemologias alternativas que desafiam os paradigmas eurocêntricos da produção de conhecimento. A pesquisa exploratória, assim, contribuirá para compreender como a geopoética pode ser mobilizada enquanto ferramenta de resistência e reexistência dentro das epistemologias decoloniais.

Por meio dessa abordagem combinada, a pesquisa busca não apenas consolidar um panorama teórico sobre o tema, mas também abrir espaço para novas leituras e interpretações que ultrapassem as fronteiras impostas pelo pensamento colonial. Dessa forma, espera-se que o estudo contribua para um debate mais amplo sobre a articulação entre território, linguagem e libertação epistêmica, evidenciando como a geopoética pode ser uma via potente para imaginar e construir formas outras de estar no mundo.

## RESULTADOS

A análise realizada neste estudo demonstrou que a interseção entre geopoética e decolonialidade possibilita uma abordagem crítica e sensível das relações entre espaço, cultura e subjetividade. Os resultados apontam que a geopoética, ao enfatizar a experiência estética e simbólica dos territórios, contribui para uma resignificação dos espaços, desafiando as narrativas cartográficas eurocêntricas, impactando todo um conjunto de relações do humano com o seu entorno, com o que é biótico e com o que é abiótico. Os principais achados revelam que:

- a) A geopoética pode ser empregada como ferramenta de reexistência, já que se mostra uma abordagem potente para a reconstrução de memórias e identidades historicamente marginalizadas, ao promover a conexão entre aquilo que é natural e o humano, que se mostra e se coloca cada vez mais distante de suas origens naturais. A valorização de narrativas locais e ancestrais amplia a percepção do território como espaço de luta e resistência, como espaço de saber e de produção de conhecimento fora do sistema acadêmico tradicional;
- b) Existem intersecções entre as epistemologias decoloniais e geopoéticas, o que nos permite tensionar a colonialidade do saber, promovendo a legitimação de conhecimentos periféricos. A pesquisa evidenciou que a valorização de cosmologias indígenas, afro-diaspóricas e populares fortalece a produção de conhecimento alternativo, ampliando as possibilidades de habitar e narrar o mundo a partir de processos que ocorrem fora dos círculos hegemônicos;
- c) Com a pesquisa, buscamos reforçar diálogos transdisciplinares, na medida em que, tanto a geopoética, que se constitui como um campo transdisciplinar que dialoga com a Geografia, a Filosofia, a Literatura e os Estudos Culturais; e os estudos decoloniais, que dialogam igualmente com diferentes áreas do conhecimento; esse caráter híbrido de ambas as epistemologias amplia as possibilidades de análise e criação, tornando-a uma abordagem fértil para compreender as relações entre território e subjetividade.

Os achados deste estudo apontam que a articulação entre geopoética e decolonialidade tensiona as representações dominantes do espaço e, também, sugere alternativas mais plurais e sensíveis para a compreensão da relação entre seres humanos e os espaços habitados por eles - sejam os construídos e os naturais.

## DISCUSSÃO

A relação entre decolonialidade e geopoética pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas, uma vez que ambas desafiam os paradigmas eurocêntricos e promovem novas formas de conceber o mundo. Essa interconexão permite uma reavaliação do conhecimento, do espaço e das subjetividades, evidenciando um processo de ressignificação que contribui para uma visão mais ampla e pluralista da realidade.

A decolonialidade critica a imposição do pensamento ocidental como modelo universal de conhecimento, questionando a hierarquização das epistemologias e propondo um espaço de valorização para saberes marginalizados. Esse movimento busca reconhecer e promover epistemologias indígenas, africanas e de outros povos historicamente silenciados pela modernidade colonial. A geopoética, por sua vez, se alinha a essa perspectiva ao romper com narrativas hegemônicas e criar um conhecimento sensível da geografia, da natureza e do território por meio da arte, da poesia, da literatura e da subjetividade. A ideia central da geopoética é compartilhar a voz das subjetividades que vivenciam o espaço de maneira única, subvertendo as formas tradicionais de representação territorial. Dessa forma, tanto a decolonialidade quanto a geopoética questionam a centralidade do pensamento ocidental e promovem uma compreensão mais plural do mundo.

O pensamento decolonial propõe uma reapropriação dos territórios físicos e simbólicos que foram expropriados pela colonização. Esse processo não se restringe apenas à ocupação territorial, mas se estende à reconstrução das identidades e das memórias coletivas que foram apagadas ou distorcidas pela imposição colonial. A geopoética, quando enfatiza a experiência estética e existencial dos lugares, surge como um meio de reinscrição dessas culturas e memórias. Através da poesia e da literatura, que são modos de expressão de subjetividade, os espaços ganham novas camadas de significado e se tornam veículos para a recuperação dessa subjetividade inerente ao humano e da identidade cultural deste humano. Ao transformar o território em um espaço vivo e dinâmico, a geopoética permite que diferentes perspectivas ressurgam e se manifestem de forma autêntica.

A decolonialidade valoriza formas de conhecimento tradicionais e comunitárias, muitas vezes transmitidas por meio da oralidade. Essa transmissão de saberes desafia a primazia da escrita como única forma legítima de perpetuação de conhecimento e destaca a importância das narrativas orais na construção da identidade e da memória coletiva e das interações do humano com o seu ambiente natural. Nesse contexto, a geopoética expressa essas vivências locais por meio da poesia, da performance e de narrativas ligadas ao espaço vivido, sentido e experimentado. A linguagem poética

em suas diferentes formas de manifestação se torna um meio de dar visibilidade a histórias, tornando-as acessíveis e presentes na contemporaneidade, promovendo resgates, transformações e ressignificados, criando um espaço de resistência e revalorização dos saberes tradicionais.

Outro ponto de interseção entre a decolonialidade e a geopoética é a valorização das cosmologias não-ocidentais e das perspectivas ecológicas que desafiam a exploração predatória da natureza. O pensamento decolonial se alinha a concepções indígenas e afro-diaspóricas, que interpretam a natureza não como um recurso a ser explorado, mas como um sujeito ativo nas relações humanas. A geopoética, nestas condições, pode ser um espaço para expressar essas visões ecocentradas, estabelecendo um diálogo entre cultura e paisagem, corpo e território. Quando se articula a linguagem poética com a experiência geográfica, a geopoética permite a construção de uma nova sensibilidade em relação ao meio ambiente, que tem potencial de expandir as formas de relacionamento entre as pessoas e o seu entorno, até mesmo reforçando a importância das cosmologias alternativas que reconhecem a interdependência entre os seres humanos e a natureza.

A colonialidade impõe fronteiras artificiais que desconsideram as dinâmicas culturais e espirituais dos povos originários. Fronteiras, ao passo que delimitam territórios físicos, também estabelecem barreiras simbólicas que reforçam desigualdades e hierarquias de poder. A geopoética, ao se basear em uma geografia humana, subjetiva e sensível, pode subverter essas fronteiras, ressignificando os mapas e estimulando novas formas de habitar o mundo. Por meio da linguagem poética, é possível construir novas representações do espaço que desafiam as imposições coloniais e valorizam as percepções *lococentradas*, onde o território é entendido como um espaço físico, e como um conjunto de experiências e memórias que moldam a identidade dos indivíduos e das comunidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre decolonialidade e geopoética é profundamente transformadora, pois ambas as abordagens oferecem ferramentas para questionar e subverter os paradigmas hegemônicos. A decolonialidade busca dismantelar as estruturas coloniais que ainda persistem nas formas de conhecimento, nas relações sociais e na ocupação dos territórios. A geopoética, por sua vez, propõe uma nova forma de se relacionar com o espaço, utilizando a arte e a poesia para dar voz a experiências marginalizadas e para criar novas formas de pertencimento ao mundo e reconhecimento de sua riqueza biótica e abiótica.



As reflexões sobre decolonialidade na América Latina, junto das geopoéticas de Kenneth White, por exemplo, permitem expandir as possibilidades de compreensão das relações entre território, cultura e pensamento crítico. A partir das contribuições dos autores pesquisados e com os quais procuramos debater neste texto, evidencia-se como a colonialidade do poder estruturou hierarquias epistêmicas que marginalizaram saberes não ocidentais, reduzindo as cosmologias ameríndias, afrodescendentes e outras formas de conhecimento periférico à condição de subalternidade.

O deslocamento geopoético, que busca reconectar os sujeitos à materialidade e à simbologia do território e que defendemos neste texto, ressoa com a necessidade de reconhecer as geografias do Sul Global como espaços de produção de sentido e resistência e relações sensíveis do ser humano com o mundo ao seu redor. Ao aproximar o pensamento de White das formulações de estudiosos como Quijano e Mignolo, vislumbra-se um caminho para a descolonização do imaginário e a valorização de formas alternativas de conhecimento, ancoradas na experiência sensível, na oralidade e na interseção entre natureza e cultura.

Ao unir essas perspectivas - geopoética e a decolonialidade -, abre-se um espaço para a construção de narrativas alternativas que valorizam a diversidade, a sensibilidade e a pluralidade dos saberes, ou seja, um novo modo de existência no qual a ciência se relaciona integralmente.

## REFERÊNCIAS

BOUVET, Rachel. Como habitar o mundo de maneira geopoética? **Interfaces Brasil/ Canadá**, v. 12, n. 1, jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/interfaces/article/view/7200>. Acesso em: 4 mar. 2025.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MACEDO, Clarissa M. Geopoética: contraponto à necropolítica. **Perspectivas**, v. 5, n. 2, dez. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/perspectivas/article/view/11377/18289>. Acesso em: 4 mar. 2025.

MARCONI, Marina D. A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

PAULA, Fernanda C. D. Sobre geopoéticas e a condição corpo-terra. **Geograficidade**, v. 5, n. especial, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/12928>. Acesso em: 4 mar. 2025.

POULET, Regis. A geopoética ou como abrir um mundo. **Institute International de Géopoétique**, 2022. Disponível em: <https://www.institut-geopoetique.org/pt/textos-fundadores/281-a-geopoetica-ou-como-abrir-um-mundo>. Acesso em: 4 mar. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/KCnb9McPhytSwZLLfyzGRDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2025.

TOMAZ, Camila R.; CERQUEIRA, Danilo R.; PONCIANO, Luiza C. M.D.O. Desporto da floresta: por uma orientação geopoética nas unidades de conservação. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 76-91, ago./dez. 2021.. Disponível em: [https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3090/pdf\\_33](https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3090/pdf_33). Acesso em: 4 mar. 2025.

WHITE, Kenneth. O grande campo da geopoética. **Institute International de Géopoétique**, 1989. Disponível em: <https://www.institut-geopoetique.org/pt/textos-fundadores/56-o-grande-campo-dageopoetica>. Acesso em: 4 mar. 2025.

## ECOSOFIA DO EU: ATRAVESSAMENTOS DE/EM UM EDUCADOR-PESQUISADOR

Rodrigo Müller Marques<sup>1</sup>

**Resumo:** A contemporaneidade traz problemáticas complexas e multifacetadas, geradoras de incertezas, desafios e potencialidades, as quais atravessam a pesquisa científica e o humano educador em seu ser e fazer cotidianos. Neste contexto, as mudanças climáticas e seu enfrentamento cobram um olhar amplo, racional, sensível e inter/transdisciplinar. Entende-se que a ecosofia, como um saber da casa comum, que interliga subjetividade, sociedade e meio ambiente, pode ser acoplada à educação e ao ser educador, pois ambos são atravessados por tal problemática. Sendo assim, questiona-se como a ecosofia pode potencializar o educador em seu trabalho com as problemáticas socioambientais e transformar seu ser nesse ínterim. A partir daí surge o objetivo deste artigo, que é investigar possibilidades ecosóficas na transformação docente por meio da pesquisa científica-acadêmica. A metodologia é qualitativa e autobiográfica, fazendo uso de bibliografias, documentos acadêmicos e diários de campo com viés cartográfico. Pode-se dizer que a ecosofia do eu, emergente a partir da pesquisa científica e capaz de atravessar um educador em suas formas de existência, é uma forma potente de agir e ser que transforma o olhar, o tato, os sons, os aromas e os gostos do fazer-se educador.

**Palavras-chave:** Educador. Existência. Ser. Sabedoria.

### PRIMEIROS PASSOS

Para iniciar a caminhada proposta neste artigo, se faz necessário o uso da imaginação. Voltemos ao surgimento do humano e seu processo evolutivo pelo paleolítico, no qual “dominamos” o fogo e confeccionamos ferramentas. Ali, mesmo que em pequenos grupos, bípedes, começamos a explorar novos horizontes, físicos e imaginários. Após alguns milhões de anos, resolvemos não só lascas pedras, mas polir elas, assim como domesticar animais e, em um brilhantismo científico raro,

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Ambientais – Ambiente e Desenvolvimento, professor de humanidades e coordenador pedagógico do 9º Ano e Ensino Médio no Colégio Teutônia. E-mail: rodrigomarques93@gmail.com.

inventamos a agricultura. A partir daí, nosso poder de fogo (literal e figurado), passou a se expandir e ao moldarmos metais, fizemos ferramentas e armas, ambas com um potencial de construção e destruição gigantescos. Esta caminhada aqui iniciada, demonstrou que adaptar-se era necessário, mas que também podemos adaptar o ambiente a algumas necessidades antrópicas.

Os caminhos evolutivos humanos, perpassados pelo fogo, pelas ferramentas e pela agricultura formou diferentes civilizações e povos, cada qual com suas “necessidades” e sabedorias. Do Oriente ao Ocidente, impérios surgiram e caíram, teocentrismos foram construídos e experiências democráticas exercitadas. Desde a Antiguidade (mais precisamente com a Filosofia Grega), questionamos os motivos do universo ser como é e de nós sermos como somos. Muitas questões surgiram e ainda tem força cotidianamente, mas a curiosidade inventiva, fez com que surgisse o Estado Moderno e os avanços técnicos e tecnológicos fossem ampliados, levando o humano a desbravar os confins do planeta, compreendê-lo como um globo e formar uma visão utilitarista da natureza, vista como recurso a ser conhecido, adquirido e utilizado para produzir e acumular riquezas. A ironia é que o Iluminismo, movimento dos séculos XVII e XVIII e caracterizado por “iluminar” as ideias racionalmente e implantar de vez o antropocentrismo, não trouxe clareza sobre a necessidade de equilíbrio entre natureza e sociedade, potencializando através das revoluções industriais e burguesas a coisificação e mercantilização da natureza, descolando a humanidade daquilo que ela é organicamente (natural) e artificializando as relações socioambientais (Leff, 2006; 2012; Harari, 2015).

Este breve trajeto pela evolução humana, passa por ideias e práticas diversas, mas que nos últimos três séculos levaram ao que Leff (2006) chama de racionalidade moderna, incapaz de lidar com os dilemas socioambientais e potencializadora das mudanças climáticas, pois separa humano e natureza e compreende a última como recurso. Ao criticar os iluministas e seu antropocentrismo exacerbado, não podemos nos esquecer que somos herdeiros desta visão e a potencializamos, inclusive no fazer científico e nas práticas pedagógicas (enquanto docentes e instituições escolares). Por isso, é essencial dialogarmos com Morin (2014), que traz a necessidade de fazermos ciência com consciência, compreendendo que cada descoberta científica leva a caminhos incertos e por isso, é preciso um olhar cuidadoso e não puramente mercadológico ao que e como pesquisamos, sem esquecer do porquê pesquisamos.

Ao darmos mais alguns passos, vemos que historicamente nos constituímos como uma humanidade separada da natureza e ao fazer isso, nos fragmentamos, pois ignoramos uma parte radicalmente humana: a sua organicidade. Além disso, também separamos o conhecimento em compartimentos disciplinares, recortantes da

realidade e incapazes de dar conta do que é complexo. Neste contexto a escola não passa ilesa e por meio de seus componentes curriculares demonstra isso com clareza. Precisamos de um pensamento que interligue disciplinas e seja complexo, pois conforme sugere Morin (2014), complexo é o que está unido/junto e se entrelaça para formar a unidade da complexidade, capaz de trabalhar no âmago multidimensional das crises de nossa época. Então o cientista e o educador tem muito a ganhar com a complexidade e suas possibilidades, mas é necessário estudá-la e aplicá-la.

Nosso caminhar pode parecer uma crítica a forma como nos constituímos como humanidade (e o é, mas não só), pois olhares se ampliaram, instituições foram criadas e muitos caminhos importantes foram construídos. Dentre as invenções humanas, a educação, a escola e o papel do educador foram e ainda são importantes na constituição da sociedade. Isso não significa que estão isentas de problemas ou desvios, mas que no caminhar educacional, muitas paisagens belas foram construídas e apreciadas. A crítica aqui se dá para com a compartimentalização e fragmentação disciplinar operante nas escolas, incapaz de se fazer complexa e por isso, é preciso avançar em outras direções, abrir “picadas” e ampliar horizontes, ao menos é isso que o educador escritor deste artigo sente e enxerga em seu trajeto na educação formal.

As inquietações educacionais no contexto de mudanças climáticas cobram visões e ações diferentes daquelas que tivemos até aqui. Lidar com mudanças climáticas e educação é pensar modos de viver e de constituir o vivente, e neste sentido, eu, Rodrigo, enxergo na pesquisa acadêmica permeada pela ecosofia a possibilidade de transformar minha atuação na educação por meio de um olhar e de um agir inter/transdisciplinar. A linguagem em primeira pessoa, muitas vezes questionada academicamente, se dá aqui por conta da prática ecosófica pesquisada durante o doutorado e transformadora do ser pesquisador-educador. A ecosofia, enquanto sabedoria da casa comum, valorizadora do orgânico, do que é emergente e capaz de interligar sociedade, meio ambiente e subjetividade (Guattari, 1990; Naess, 2018; Maffesoli, 2021) mudaram minhas perspectivas e formas de existência, criando novos territórios para transitar. Sendo assim, proponho aqui uma investigação das possibilidades ecosóficas na transformação docente por meio da pesquisa científica acadêmica.

## **SEGUINDO A TRILHA: POR UMA METODOLOGIA SINGULAR**

Ao seguirmos caminhando, podemos vislumbrar a metodologia de pesquisa, a qual se caracteriza como qualitativa ao observar discursos e resultados não quantificáveis (Gil, 2010). Subvertendo um pouco o que propõe Agrosino (2009) como

forma de fazer pesquisa-ação, que é quando o pesquisador participa efetivamente a fim de transformar de alguma forma a realidade, propõe-se aqui uma pesquisa-ação sobre si mesmo, visto que se analisará as mudanças na trajetória pessoal através de escritos autobiográficos, diários de campo, sistematização de bibliografias e reflexões teórico-metodológicas no ser e fazer-se educador-pesquisador.

Diários de campo com uso de cartografias forneceram dados, assim como outros documentos que foram produzidos pelo educador-pesquisador durante sua trajetória acadêmica. A cartografia inspirou os diários de campo e a própria escrita deste artigo pois deixa o olhar livre ao estar em campo para transitar e apreciar aquilo que atravessar o pesquisador no momento. Longe de estruturas pré-moldadas (elas podem existir), trabalha mais com um flamar sobre o que o campo potencialmente traz, inclusive no âmbito sentimental (Rolnik, 2011).

Os documentos acadêmicos consultados e analisados consistem na pesquisa de Mestrado, a qual versou sobre formação com professores em Educação Ambiental e a de Doutorado, que trabalhou propriamente com a ecosofia enquanto uma sabedoria do viver, ambas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento (PPGAD - Univates). Assim como a cartografia, os documentos pesquisados partem de um mapeamento autobiográfico (Bueno *et al.*, 2006), que prezou pelo olhar livre, consciente, racional e sensível (em suas complementaridades) a fim de atingir o objetivo proposto.

As análises dos dados buscam olhar filosoficamente e epistemologicamente para as maneiras como a ecosofia transformou este educador-pesquisador, sem uso de categorias fixas, mas com um trajeto repleto de nuances singulares, que complementadas pelo fazer científico (autores, ritos e rituais acadêmicos) permitem afirmar que os atravessamentos ocorreram e transformaram modos de viver.

## **TOPOGRAFIAS ECOSÓFICAS: MAPEANDO POTENCIALIDADES PARA UM EDUCADOR-PESQUISADOR**

Escrever sobre ecosofia é tatear a complexidade que envolve ser humano e o ser natureza, não enquanto dicotomia ou dissociação, mas enquanto uma sabedoria para a vida que é composta por ambas. Seguindo essa toada, falar de ser educador e pesquisador, possui a mesma lógica, visto que não parece cabível ser um sem ser o outro também. Agora vamos à ecosofia, primeiro relevo observado e sabedoria chave para este artigo.

A ecosofia é um conceito plurivocal e multifacetado (combina com as demandas contemporâneas) e abordado por diferentes autores. Neste artigo, chamo atenção

para aqueles que já publicaram sobre e são referências nesta área. São eles: Arne Naess, Félix Guattari e Michel Maffesoli.

Naess (2018; 2010) propõe que a ecosofia é uma sabedoria da casa comum e uma construção pessoal, capaz de contemplar normas e hipóteses, como um guia para viver em harmonia com a natureza. Ele trabalha na perspectiva da ontologia, prezando pela apreciação da vida que pulsa no planeta e pela busca de novas formas de habitar o mundo, por isso, o respeito à diversidade da vida e seu valor intrínseco são elementos-chave da sua ecosofia, a qual nomeou como T (nome da sua cabana na montanha de *Tvergasteis*). Em sua construção, o autor propõe três metas principais: prazer, felicidade e perfeição. Conforme tais objetivos são alcançados, mais facilmente a qualidade de vida pessoal se desenvolve. Por fim, esta ecosofia preza pela autorrealização, que só acontece quando o eu e o outro estão realizando seus objetivos de vida de acordo com a natureza.

A ecosofia “naessiana” visa o reconhecimento de si como meio/natureza. A não-violência e a ideia de que tudo é natureza, inspirações tiradas de Gandhi e Spinoza, alimentam uma perspectiva de respeito ao outro humano e não humano. Além disso, ela está ligada intimamente ao movimento da Ecologia Profunda, o qual prega por um igualitarismo biosférico que foge do que pode ser chamada de ecologia rasa, puramente científica e fragmentada, lutando através dessas perspectivas contra a poluição e o esgotamento de recursos. No movimento profundo, a ecologia tem uma visão de campo total, respeitando a diversidade e a simbiose, sendo contra as diferentes classes e prezando por autonomia local e descentralizada, por isso, ancora-se no comunitarismo ativo contra guerras, explorações do humano pelo humano e exploração e degradação de não humanos. Assim, o movimento se insere nas diferentes instituições por meio de diálogos ecumênicos, filosóficos, transculturais e práticos (Naess, 2010; 2018).

Por fim, a perspectiva de Naess (2010; 2018) propõe que ser ecósofo passa por criar sua própria ecosofia atento à três eixos: tecnologia, economia e política. No que tange a tecnologia, é preciso torná-la mais leve e menos tecnocrática, evitando consumismos e impactos desnecessários sobre a terra. Desenvolvê-la em direção à produção local, orgânica e coletiva coloca-se como potência. Já na economia, é preciso afastar-se da visão economicista e mercadológica, visando colocar na balança o bem-estar, as trocas comunitárias e a descentralização comercial. Por fim, no campo da política, a ecosofia atua na ecopolítica lutando pela construção de ações anti contaminação de habitats, contra explorações de humanos e não humanos e contra o consumo exacerbado de elementos naturais. O relevo de Naess



nos mostra que a ecosofia é uma construção pessoal e interligada a movimentos sociais ecopolíticos que visa um modo de habitar o planeta eco relacional.

Guattari (1990; 2015) propôs uma ecosofia ancorada em três registros ecológicos: a subjetividade, o *socius* (relações sociais) e o meio ambiente. Para o autor, a crise ecológica cobra respostas em escala planetário, sendo inevitáveis revoluções no campo cultural, social e político. Inteligência e sensibilidade são importantes, pois é na articulação entre “[...] a subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época” (Guattari, 1990, p. 55).

Os três registros ecológicos precisam trabalhar em conjunto, como vasos comunicantes, pois através deles, novos territórios existenciais são possíveis. Estes territórios formariam novos modos de habitar o planeta mais equilibrados e distanciados da lógica tecnocrática que o Capitalismo Mundial Integrado impõe (Guattari, 1990; 2015).

Como trabalhar com os registros enquanto vasos que se comunicam? Não há uma receita, mas sim heterogêneses metodológicas, que partem de microintervenções de cunho ético-político que envolvam-nos em suas inter-relações. Arte, racionalidade, sensibilidade, política, cidadania e demandas contemporâneas se misturam e por meio do olhar ecosófico, mentalidades transformam-se em formas de agir e ser, as quais se efetivamente ecosóficas, potencializam o enfrentamento da crise socioambiental que vivemos (Guattari, 1990; 2015).

A ecosofia guattariana enfrenta a fragmentação do saber, pois se faz transversal, visando de forma heterogênea superar massificações e autoritarismos (inclusive os científicos) na busca de outras estéticas e éticas, valorizando os desejos e as intensidades que nos fazem humanos, por isso, trabalha com subjetividades individuais e grupais. No seu ínterim subjetivo, ela busca afastar-se do egoísmo e valoriza ressingularizações das formas como o indivíduo se vê e como ele vê o outro. Pode-se dizer que seria o trajeto de reinventar a própria essência, criando novos territórios de existência (Guattari, 1990; 2015).

O registro ecológico do social passa por reconstruir relações interpessoais dos diferentes movimentos coletivos, atuando por meios institucionais e tradicionais, mas também pelos movimentos não-institucionalizados e disruptivos, trazendo sempre na ação e na ideologia a visão eco relacional da vida, unindo o que já é um: humano-natureza. Nestes movimentos, a proposição é que microintervenções sejam feitas e a micropolítica valorizada no combate à tecnocracia (Guattari, 1990; 2015).

Guattari (1990; 2015) afirma que a ecologia ambiental, enquanto registro ecosófico, precisa afastar-se dos economicismos e assumir que a natureza e a cultura não são universos separados e que as interações entre ecossistemas e universos de referência sociais e individuais constituem uma *psique* mais ampla, transversal ao indivíduo e ao grupo. Assim, rever a concepção da natureza em si e no movimento social, entendendo que o heterogêneo é uma potência, reconstrói entendimentos outrora perdidos e outros que precisam ser inventados para lidar com os dilemas contemporâneos.

No jogo entre ecologia subjetiva, social e ambiental em suas interligações transversais e heterogenéticas, é que se torna possível criticar os territórios existenciais atualmente em voga, desterritorializar os saberes outrora fixados para então recriá-los enquanto outras formas de viver, o que Guattari (1992) chama de reterritorialização.

O mapeamento topográfico agora chega ao último relevo que dá base à ecosofia aqui explorada, que é Maffesoli (2010; 2021). O autor critica a dominação e domesticação da natureza, entendida como fornecedora de recursos para a satisfação humana, o que a esvazia de vida. Nesta perspectiva, o humano tira da natureza a sua condição mais importante, que é a intensidade, desencantando-a. A ecosofia maffesoliana trabalha na busca pelo reencantamento, entendendo que é necessário um pacto entre irmãos, com regras de convívio que combatam a crise socioambiental presente na contemporaneidade.

Diferente de outros autores, Maffesoli (2010; 2021) não estrutura sua ecosofia, mas faz dela uma emergência, trabalhando no porvir que valoriza os saberes diversos e traz à tona algo subterrâneo, que estava oculto, mas que pode fazer surgir algo novo por ser onírico, lúdico e imaginário, por isso, aberto a transmutar-se em outras formas de ser. O comunitarismo e as pluralidades precisam ser valorizadas e a busca pelo reencontro do humano com suas origens orgânicas (*húmus* – aquele ser da terra) exercitada.

Animar o selvagem naquilo que é naturalmente humano é revigorar entendimentos que interligam sociedade e natureza, é reencantar o mundo para aquilo que ele é, valorizando o superficial, mas dando espaço para o que está no subsolo emergir, por isso, a ecosofia pode ser uma sabedoria para o nosso tempo. Ela torna capaz de superar as ambivalências e gerar coexistências sensíveis e criativas, valorizadoras do estar bem com a terra, com a natureza e com o que somos, humanos. Nesta complexidade de inter-relações é que os territórios (físicos e de existência) se constituem e se reconstituem, formando novos modos de habitar a

casa, buscando no alternativo novas essências necessárias para enfrentar o desafio da crise socioambiental experimentada atualmente (Maffesoli, 2010; 2021).

Cada autor supracitado, de forma diferente, impactou e impacta os modos como este educador-pesquisador-escritor constitui-se. Pode-se dizer que sou um pouco de tudo isso escrito até aqui. E o que isso significa? Que meus territórios existenciais, mais especificamente aqueles de educador-pesquisador, foram transmutados pela ecosofia.

## **ATRAVESSAMENTOS ECOSÓFICOS: OS CAMINHOS DO EDUCADOR-PESQUISADOR ECOSÓFICO**

Segundo Freire (2015), me movo como educador porque me movo como gente. O mesmo autor incentiva e preza pela autonomia na busca de uma educação transformadora, longe de uma lógica bancária e excludente. Neste sentido, embora distantes, o educador que se faz pesquisador (e vice-versa), tem muito a ganhar com a ecosofia quando vinculada ao pesquisar científico e à prática docente, afinal, ser gente deveria ser algo natural. Neste jogo complexo é que me encontro.

A fim de realizar o atravessamento pela ponte que me levou a ser um educador-pesquisador-ecósofo, misturam-se práticas docentes de/da gente e pesquisas acadêmicas já realizadas. Amarre os tênis/botinas e respire fundo, pois a trilha que seguiremos traz pedras soltas, abismos e também muito verde e ar puro.

Para explorar mais a fundo este tornar-se educador-pesquisador-ecósofo, vale citar que a docência apareceu “sem querer”, ao realizar um estágio em uma escola do interior de Paverama/RS, durante a finalização de um curso Técnico em Informática. Isso me marcou e abriu as portas para cursar Licenciatura em História na Universidade do Vale do Taquari – Univates, onde me formei, não sem alguns olhares curiosos e certa apreensão de muitos quanto ao “como iria viver”. Durante a graduação, fui bolsista do Projeto Arqueólogo por um dia (realizava oficinas de arqueologia em algumas escolas) e também do projeto Práticas Ambientais e Redes sociais. A partir daí, o mundo da pesquisa gerou um grande encantamento e o olhar crítico, sensível e questionador do pesquisador, juntou-se ao olhar do educador (e vice-versa). Este caminho parece até natural, mas transformou profundamente a forma como vejo o mundo.

Ao fazer o temido Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aprofundei-me nos oceanos da Educomunicação e do Ensino de História. Produzi audiovisuais

compartilhando saberes e práticas com estudantes do Ensino Médio.<sup>2</sup> Após muita leitura, reflexão e escrita, resolvi me candidatar ao Mestrado no PPGAD, da Univates. Na dissertação abordei a formação com professores em Educação Ambiental, produzindo novamente audiovisuais e vivências com e na natureza compartilhadas.<sup>3</sup> Neste percurso, deparei-me com a ecosofia e então surgiu a ideia de aprofundar esse conceito e mapear seus sentidos, significados e aplicações já existentes, assim como propor novas. Ou seja, a trilha foi sendo explorada até a ecosofia com intenção de transformar o mundo e, além de ajudar a fazer isso, a grande “pegada” que ficou, foi a de transformar-se em um educador que vê na ecosofia a possibilidade de recriar relações consigo, com o outro e com o meio, juntando aquilo que é pessoal (sua singularidade na forma de ser) com o que ainda está por emergir para constituir-se e cumprir não só sua função de educador, mas de ser neste mundo.

A fim de tornar mais claro algumas transformações, compartilho pequenas práticas que tangenciam meu fazer cotidiano. Em muitas aulas, levo os estudantes para o pátio ou para a rua, onde observamos e interagimos com o ambiente. Tocar, cheirar e sentir o que está fora da sala de aula, é a sensibilidade ecosófica e ecológica transitando pela pele. Em alguns casos, vivências com e na natureza são exercitadas trazendo sabores, cores e aromas na construção de memórias e afetos dentro da escola (Diário de campo, 2024).

O ato de planejar uma aula, por exemplo, também se vê atravessada pela ecosofia. Pensar como o outro se sente ou pode se sentir durante as atividades, organizar o espaço e os saberes a serem compartilhados e essencialmente, aprofundar conhecimentos acadêmicos, sempre buscando compartilhar a fala e o protagonismo com o outro em sala de aula, potencializa a ecosofia que transfigurou esse ser Rodrigo em ser educador-pesquisador. O que se deseja mostrar é que com a intencionalidade coerente, é possível exercitar a ecosofia nas pequenezas cotidianas docentes (Diário de Campo 2, 2025)<sup>4</sup>.

Fazer terapia, praticar atividades físicas, reunir-se com amigos e viajar (geralmente para lugares com significados históricos) são outras atividades que potencializam o eu ecosófico em sua subjetividade, evitando sobrecargas e oxigenando partes da vida que em muitos casos são subjugadas pelo trabalho. Estas atividades estão relacionadas ao ser educador-ecosófico, ao olhar para si com mais

---

2 O vídeo advindo do TCC está disponível no seguinte link: <https://encurtador.com.br/IVUyK>.

3 Os audiovisuais podem ser consultados nos seguintes links: a) <https://encurtador.com.br/FmAEX>; b) <https://shre.ink/bmru>.

4 Por questões da Lei de Proteção de Dados o uso de imagens no artigo ficou restrito, mas é possível visualizar muitas das práticas supracitadas no perfil institucional do Colégio Teutônia nas redes sociais ([https://www.facebook.com/ColegioTeutonia/?locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/ColegioTeutonia/?locale=pt_BR)).

paciência e sabedoria, reconhecendo limites e potências. Dessa forma, pode-se dizer que a antropofagia proposta dos grandes autores da ecosofia é saboreada, desde o planejamento da aula, até sua aplicação e nas suas relações consigo mesmo, levando registros ecológicos ao máximo de sua potência, buscando e realizando com isso a criação de territórios existenciais repletos de desafios e belezas, mas antes de tudo, ecosóficos em sua natureza.

Tornar-se educador é uma tarefa que precisa passar pela carne e, sendo assim, envolve a psique, o eu que transita pelas salas, corredores e pátios da escola. Esse eu “da escola” não está isolado do eu que vai ao supermercado, joga futebol, come, pensa, ama, chora, sorri, sofre e vive “por aí”, com uma diferença essencial, é e sempre será o “professor” de alguém. Independentemente do lugar pelo qual se transita, esse ser chamado docente, sempre será o professor (no meu caso, prof. Rodrigo).

Dentro dos grupos sociais, o professor tende a, em muitos momentos, palestrar sobre o que sabe ou até ser visto como referência quando surge alguma dúvida vinculada ao que se aprendeu ou ainda se aprende na escola. Nestas situações, compartilhar seu saber não está vinculado a algum ganho financeiro, mas sim ao que ele proporciona ao grupo, com uma simples junção de palavras, frases e parágrafos que compartilham anos de leitura e sistematização. Sem nem se dar conta, seu *socius* expande-se e proporciona momentos de satisfação e autorrealização (Diário de campo 1, 2025).

Muito se debate atualmente sobre a rotina docente e seu esgotamento. Muitas vezes o educador precisa se desconectar, sair do seu ambiente costumeiro e ir para a trilha, para a floresta ou mesmo à praia. Em alguns casos, brincar com seu cachorro já é uma forma de mudar o ambiente a fim de ganhar potência de agir e, quando descobre-se que plantas em seu ambiente de trabalho, um pátio com árvores, animais e pessoas na escola, assim como janelas amplas e abertas para o que está fora também são formas de relaxamento e apreciação, mesmo estando em local de trabalho e em atividade laboral, este torna-se mais leve e significativo (Diário de campo 2, 2025).

Os parágrafos anteriores demonstram que venho me tornando educador-pesquisador-ecósofo. Peguei emprestado o texto em primeira pessoa de Arne Naess e abordei brevemente o eu, o social e o meio ambiente inspirando-me em Guattari. A proposição de escrever a ecosofia do eu educador-pesquisador vem da vontade de buscar a origem, aquilo que é subterrâneo, orgânico ao ser gente e professor, ou selvagem, como propõe Maffesoli. Os atravessamentos ecosóficos deste autor se dão no pensar, no agir e no ser, ou seja, são a carne de quem escreve essas palavras.

Não há um manual e tampouco perfeição no relato aqui apresentado. Ser um educador-pesquisador permeado pela ecosofia é antes disso reconhecer-se imperfeito e limitado, mas organicamente ligado ao que se é de fato, na beleza e na feiura, na tristeza e na alegria, na saúde e na doença. Tal casamento pode ser desfeito, mas como uma relação amorosa, no sentido dado por Maturana (1998), enquanto um reconhecer o outro como legítimo outro na relação, não há motivo para pensar em divórcio.

A educação é desafiadora e, neste sentido, além de professor, resolvi experimentar-me como coordenador. Inicialmente da Mostra Científica e depois do 9º Ano e Ensino Médio no Colégio Teutônia, localizado em Teutônia/RS. Coordenar professores com base no pensamento científico e em práticas ecosóficas vem sendo engrandecedor, pois pensar como eu me comporto, como posso potencializar o crescimento dos colegas e meu com eles, assim como gerar um ambiente de trabalho acolhedor e ao mesmo tempo desafiador, cobram um olhar para o eu, para o outro e para o meio que transcende táticas e técnicas tradicionais da administração e cobram um olhar profundo sobre o que move educadores, seus propósitos e suas práticas (Diário de Campo, 2024). Por isso, encontros são realizados em diferentes ambientes, pois se cultivam cafezinhos e conversas informais com momentos de feedback estruturado, sempre buscando respeitar este outro, tratando-o com o amor de Maturana (1998), prezando pelos registros ecológicos de Guattari (1990) e buscando fazer emergir ecosofias singulares no outro que habita a escola comigo (Naess, 2010).

Até o momento, como pesquisador/cientista, os resultados vêm sendo interessantes e profícuos, tanto para mim quanto para a instituição. Sabemos que as mudanças são e serão inevitáveis e rápidas, tornando tudo mais líquido (Bauman, 2001), sendo assim, a adaptabilidade ecosófica e sua multiplicidade, permitem olhar para si, para o outro (humano e não humano), para o meio ambiente e para o próprio jeito de ser e viver com mais leveza, afeto e organicidade, o que na educação, pode significar tornar-se um educador, pesquisador e ecósófo, que se separam apenas na escrita, mas não na essência do que se é.

A trilha traçada até aqui, embora pessoal, busca alinhar-se à proposição deste livro, que é o de (re)pensar modos de existência e o que a ciência tem a ver com isso. Tal trilha demonstra que a ciência transforma o cientista e esse a sua prática, a qual inevitavelmente, em maior e menor escala, transforma a realidade. Tais transformações, passam em nossos tempos pela construção de novos territórios existenciais, os quais entendidos como a complexidade do ser que habita o planeta, permeados por heterogêneses metodológicas diversas, são capazes de fazer

convergir práticas pessoais, sociais e ambientais na busca pelo enfrentamento de crises que vivemos (Guattari, 1990; 2015).

Os territórios existenciais podem ampliar visões de mundo e serem amplificados por práticas de microintervenção (como as brevemente relatadas neste artigo), mas também podem, inclusive, ressignificar instituições em nível macro. Sendo assim, fazer a ecosofia olhando para o micro se dá no objetivo de ver que redirecionar esforços sem perder a essência na busca por sustentação do ser em sua complexidade é possível e necessário, o que inspira a busca por uma ecologia profunda, orgânica e multifacetada. O desafio, para o eu e para a ciência é reencontrar-se consigo mesmos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CAMINHO AINDA NÃO TERMINOU**

O caminho percorrido neste texto possui algumas idas e vindas, o que não deveria causar aflição, afinal, perder-se também é caminho. O que proponho aqui é olhar para si enquanto pesquisador e, no meu caso, enquanto professor, que faz uma ciência que não é neutra, como diria Morin (2014). Ou seja, subverter algumas lógicas para fazer diferente o seu modo de viver é mostrar que a ciência está conectada com o que é necessário e essencial na própria prática do viver.

Longe de qualquer brilhantismo e demonstrando as limitações da escrita e da caminhada enquanto educador-pesquisador-ecósofo, fica evidente que o trajeto até aqui é belo, mas repleto de desafios e lacunas. Neste caminhar, a ecosofia emerge com força não só no acadêmico, mas em no cotidiano de quem é verdadeiramente atravessado por ela, pois ao ser natural, orgânica e radical, sua selvageria é retornar à algumas origens sem esquecer de como vivemos hoje, agora. Ela potencializa searas diferentes da vida e ressignifica práticas, acadêmicas, professorais e abre-se para outras, desde que aquele que a estuda e pratica esteja disposto a correr o risco de ecosofiar-se.

A pausa dada com a chegada ao final deste artigo serve para admirar potências que a ecosofia foi e é capaz de fazer, assim como observar certas limitações e avanços necessários. Proponho, então, que afetos, ativismos, organicidades e inventividades ainda são necessárias e sendo assim, há muito o que caminhar. Para o educador-pesquisador e também ecósofo Rodrigo e para vocês que leem este texto, fica o convite para algumas respiradas profundas, um bom olhar para as paisagens internas, sociais e ambientais que nos circundam e o convite para que sigamos caminhando, incentivados pela ecosofia em suas organicidades e sensibilidades,



pois assim construímos novos territórios existenciais, cada vez mais humanos em suas naturezas.

## REFERÊNCIAS

AGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BUENO, Belmira *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2>. Acesso em: 01 de mar. 2025.

DIÁRIO DE CAMPO de 11/09/2024. **Aulas no período da manhã no Colégio Teutônia**. Teutônia. 2024.

DIÁRIO DE CAMPO 1 de 19/02/2025. **Aulas no período da manhã no Colégio Teutônia**. Teutônia. 2025.

DIÁRIO DE CAMPO 2 de 05/03/2025. **Aulas no período da manhã no Colégio Teutônia**. Teutônia. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUATARRI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

GUATARRI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Papirus, 1992.

GUATTARI, Félix. **Qué es la ecosofia?** Textos presentados y agenciados por Stéphane Nadaud. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2015.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes.** São Paulo: Cortez, 2012.

MAFFESOLI, Michel. **Ecosofia: uma ecologia para nosso tempo.** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2021. 168 p.

MAFFESOLI, Michel. **Saturação.** São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NAESS, Arne. **Ecología, comunidade y estilo de vida.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018. 320 p.

NAESS, Arne. **Ecology of wisdom: writings by Arne Naess / edited by Arne Alan Dregson and Bill Devall.** Berkeley, CA: Counterpoint, 2010.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo / Suely Rolnik.** - Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.

## O ETERNO RETORNO DA ENCHENTE

Tiago Segabinazzi<sup>1</sup>

**Resumo:** Este ensaio<sup>2</sup> é desenvolvido a partir de observação empírica pessoal e de problematização teórica<sup>3</sup> sobre o histórico de enchentes que atinge o Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul. O objetivo é refletir sobre a experiência moderna de uma região interiorana e sobre os modos de percepção agenciados pela disponibilidade tecnológica e suas promessas de futuro. A partir da emergência de eventos climáticos extremos na esteira aparentemente regular de outras ocorrências registradas ao longo do tempo, nos questionamos como um acontecimento inaugura algo de inédito e como pode ser confundido com outra aparição do já conhecido. O que esse ambiente oferece de conhecimento sobre nossa época, que parece calcular seriamente quanto tempo ainda lhe resta? As informações trazidas aqui têm como fonte notícias na imprensa e a vivência como morador desse local há três décadas. Esses dados serão tensionados a partir de teorias do acontecimento, da semiótica e da filosofia da técnica.

**Palavras-chave:** Vale do Taquari. Semiótica. Acontecimento. Antropoceno.

### INTRODUÇÃO AO FIM

Não é incomum, para quem mora em algum município interiorano, pensar que vive “no fim do mundo”, pois esse seria um lugar “atrasado”. Que ideia contraditória. Se seguirmos a lógica, o *fim* de algo é seu *último* estágio, logo, estar no “fim do mundo” deveria significar estar *à frente* de todos os habitantes de outros lugares. Isso é precisamente o contrário de “atrasado”. Mas o que importa em uma expressão é o uso coletivo que se faz dela: sabemos que “fim do mundo” é entendido como um lugar que não estaria desenvolvido ou que teria atraso em seu desenvolvimento.

---

1 Mestre e doutorando no PPG em Ciências da Comunicação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. Integrante dos grupos de pesquisa LIC - Laboratório de Investigação do Ciberacontecimento (Unisinos) e Corporalidades (UFRGS). E-mail: tiagosegab@gmail.com

2 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

3 Este texto é a reelaboração de dois trabalhos anteriores, apresentados no 47º Congresso Nacional de Ciências da Comunicação (Segabinazzi, 2024) e no VI Seminário Discente PPGCOM/UFRGS.

Para conciliar essa aparente contradição, poderíamos imaginar que a modernidade é como um trem que rasga o chão por onde passa. Esse rastro é confundido com um caminho a ser seguido. Assim, o “fim do mundo” seria um lugar ainda inexplorado, que não recebeu a mancha maquinica porque está naquela parada mais distante, em que vai demorar um bocado para chegar a “evolução” – essa locomotiva fumacenta que ninguém sabe onde vai parar, mas na qual todos querem embarcar tão logo quanto possível.

Apesar da tentativa de leitura divergente do termo “fim do mundo”, não há qualquer dúvida de que se trata de uma expressão negativa. Semioticamente, os sentidos de alguns termos são melhor compreendidos a partir de seu opositor: *atrasado* só significa algo em oposição a *adiantado*, da mesma forma que *cru* está em relação binária com *cozido*.

Apesar de serem complementares, nesses pares contrários não há equivalência harmoniosa (como se fossem Yin-Yang), mas sim uma hierarquia implícita. A sutil negatividade que carrega o termo “atrasado” tem o mesmo pressuposto que faz com que consideremos “adiantado” – ou “desenvolvido” – algo positivo: o tempo passa, o trem anda e nós não podemos ficar para trás.

Seguindo esse raciocínio, percebemos como ocorre a produção de sentido sobre a experiência de se viver em uma cidade do *interior*. De mais de uma maneira, o *exterior* é essa coisa em relação à qual nós, moradores do interior, nos construímos por oposição: é o que está fora, para além de nossas fronteiras. A partir disso, algum tipo de complexo de vira-lata<sup>4</sup> é formado, pois consideramos que o que está além de nossos limites está também além de nossa *limitação*.

O que vem do exterior, que está distante, seria “superior” ao que o que está aqui, disponível: esse sentimento grosseiro está tanto impresso em expressões populares, como “produto para exportação” ou “santo de casa não faz milagre”, quanto se baseia em uma lógica religiosa que nega o *aqui-agora* em nome do *além*.

Vemos o exterior pelas telas, lemos sobre ele em jornais ou aprendemos com os livros que *aquele outro é o primeiro mundo* – e que nós não somos. Fomos colonizados, seríamos subdesenvolvidos; continuam os termos que funcionam por oposição a algo que se mantém como *ideal*. Os avanços estão lá, longe de nós, e se quisermos também essas maravilhas temos que repetir o que foi feito para alcançá-las: temos que seguir no trilho da “evolução”. Até mesmo quem sente que é parte do

---

4 Esse termo, frequentemente invocado para tratar da autoestima brasileira, foi usado em uma crônica por Nelson Rodrigues, após a seleção perder a final da Copa do Mundo de 1950 para o Uruguai no estádio Maracanã. Segundo ele, mesmo com um time superior e jogando em casa, haveria um sentimento de inferioridade em relação às outras nações, principalmente das europeias.

exterior, acredita nisso porque descende de algo que não é *daqui*: ver a si mesmo como herdeiro do que vem de fora não faz mais do que manter, com outro sotaque, a mesma hierarquia: “atrasados por natureza”, eis o nosso complexo.

Há quem diga que vivemos em uma sociedade “tardocapitalista”<sup>5</sup>. O curioso é que *tardio*, o adjetivo do capitalismo, não é sinônimo de *atrasado*, pois seu oposto não é *adiantado*, mas sim *precoce* ou *apressado* – algo que se adianta de forma indesejada. Apesar da crítica ao modelo de sociedade, parece que o conceito ainda sugere uma ideia de teleologia, ou seja, de algo que ocorre porque cumpre seu desígnio: tarda, mas não falha. O capitalismo seria tardio, nós atrasados.

Porém, as últimas enchentes mexeram tanto com o Vale do Taquari que as coisas podem estar mudando: estaríamos, ainda que atrasados em relação ao primeiro mundo, adiantados para o “fim do mundo”?

Se, como discutido anteriormente, o “fim do mundo” parecia ser um *espaço*, onde estaria a última parada em que chegaria a evolução, agora parece que entendemos que o “fim do mundo” sempre se tratou de um *tempo*: é o destino daquele trem, não o trem que esperávamos, mas aquele em que já embarcamos, apressados. Já estaríamos no Antropoceno antes da hora<sup>6</sup>, antes dele mesmo.

Como habitantes do “fim do mundo”, acostumados com o histórico de enchentes que nos atinge e profundamente dependentes dos recursos naturais, que sofrem tanto quanto nós com catástrofes climáticas, acumulamos experiência e conhecimento no que diz respeito à construção e reconstrução, esperança e desamparo, diferença e repetição.

O objetivo deste texto é refletir sobre a experiência moderna vivida em uma região do interior do Rio Grande do Sul e sobre os modos de percepção mediados pela disponibilidade tecnológica e suas promessas de futuro. Como um evento climático extremo pode ser percebido em sua singularidade diante da regularidade com que outras enchentes são experienciadas e registradas? O que esse ambiente, um tubo de ensaio chacoalhado pela modernidade, oferece de conhecimento sobre

---

5 «Tardio» sugere uma etapa de transformações estruturais do capitalismo (a terceira, após a fase de livre-concorrência e a imperialista) a partir da segunda metade do século XX, em que o sistema radicaliza suas próprias contradições, como exploração, desigualdade, degradação ambiental. O termo foi cunhado nos anos 1970 pelo economista Ernest Mandel e reapropriado pelo filósofo Frederic Jameson em sua análise da sociedade pós-moderna (Oliveira de Almeida, 2018).

6 A modificação causada pelo ser humano, especialmente a partir da modernidade, foi tanta que nossos detritos formariam uma camada geológica visível na superfície da Terra. A principal consequência é o aumento da temperatura do planeta, que causaria eventos climáticos cada vez mais extremos e cada vez mais frequentes. Após mais de quinze anos de debate sobre estarmos ou não no Antropoceno, uma votação em reunião entre geólogos, em março de 2024, decidiu que continuamos no Holoceno. Disponível em: <https://folha.com/blyqkic1>. Acesso em: 12 fev. 2025.

nosso tempo? As informações trazidas aqui têm como fonte notícias na imprensa e minha vivência como morador deste local há três décadas. Esses dados serão tensionados a partir de teorias do acontecimento, da semiótica e da filosofia da técnica.

## DIFERENÇA E REPETIÇÃO

A enchente de maio de 2024 foi a maior que já chegou ao Vale do Taquari e também a “maior tragédia climática” da história do Rio Grande do Sul: quase 95% dos municípios foram atingidos, mais de 620 mil pessoas tiveram que deixar suas casas e 183 morreram. Essa foi apenas “mais uma”? Para tratar da diferença entre fenômenos semelhantes, discutiremos a noção de *acontecimento* e de sua dimensão semiótica.

O mundo todo está *acontecendo* a todo instante, em mudança ininterrupta, ainda que imperceptível: a árvore cresce, a água evapora, a terra muda de lugar e nós... parafraseando Heráclito, não podemos entrar no mesmo rio duas vezes, porque tanto o rio quanto nós não permanecemos os mesmos. Esse é fundamento de uma tradição filosófica que ao invés de se concentrar no que as coisas *são*, dá atenção à forma que elas *acontecem*.

Se nossas células se multiplicam a todo momento e nós acumulamos conhecimento e memória, a todo momento estamos *deixando de ser o que éramos*: ininterruptamente nos tornamos outra coisa, do mesmo modo que uma árvore troca suas folhas, dá frutos, muda de cor. Apesar de parecerem alterações ínfimas, após algum tempo podemos perceber que alguma diferença se estabeleceu entre um estado e outro.

De certa forma, isso nos faz pensar que as coisas *não são*, elas deixam de ser: elas acontecem. A confusão está no fato de continuarmos a usar o mesmo nome para nos referirmos a algo em mudança ou que já mudou. Devido à impermanência de nós e do que nos rodeia, acabamos por ignorar boa parte das mudanças para estabilizá-las em linguagem: um nome, um signo, é o que garantiria a identidade de nós mesmos e daquilo que somos capazes de apontar.

Entretanto, um nome não garante a *identidade*, que seria uma forma fixa; garante apenas a *identificação*, que é a forma que algo ou alguém é visto. É por uma questão de economia e de entendimento que os nomes estabilizam o movimento e apagam as cores de seu ineditismo em nome do que aparentemente já seria conhecido. É como se dissessem: “sempre foi assim e sempre vai ser”.

Um acontecimento é o que desestabiliza essa indiferença que temos em relação à constante mudança. Por isso é algo raro: não é a todo momento que estamos dispostos a olhar com estranhamento a tudo que acreditamos já conhecer. Diante do “sempre foi assim”, questionamos: “mas até quando?”. Para Queré (2008, p. 61), esse é o “poder hermenêutico” de um acontecimento que, ao irromper, altera a ordem das coisas:

Quando um acontecimento se produziu, qualquer que tenha sido a sua importância, o mundo já não é o mesmo: as coisas mudaram. O acontecimento introduz uma descontinuidade, só perceptível num fundo de continuidade (Queré, 2008, p. 61).

Ao contrário de ocorrências programadas, os acontecimentos são geralmente inesperados, pois rompem com as expectativas e causas conhecidas. O que será considerado um acontecimento é aquilo que afeta alguém (ou muitas pessoas) e que pede uma explicação para sua constituição, suas causas, suas consequências. Essa desestabilização é o que nos motiva a compreendê-lo para além de seu nome.

[...] o acontecimento é um fato ocorrido no mundo suscetível de ser explicado como um encadeamento – ele é um fim que culmina tudo o que o precedeu – e inscrito num contexto social. [...] é um fenômeno de ordem hermenêutica: por um lado pede para ser compreendido, e não apenas explicado por causas e, por outro, ele faz compreender as coisas – tem um poder de revelação (Henn, 2010, p. 78).

A enchente de maio de 2024, sem dúvida, é um desses acontecimentos – ainda recente e já histórico. Porém, mesmo que tenha sido causado por condições raras, seu caráter de algo exatamente inédito é contrariado por dois motivos principais.

Primeiramente, as enchentes na região são rotineiras. Poucos meses antes, em 2023, o Vale foi atingido por uma das maiores que (também) já haviam sido registradas. A concentração anormal de um alto volume de chuva nas cabeceiras<sup>7</sup> fez o rio Taquari se elevar com velocidade durante a madrugada do dia 04 para o dia 05 de setembro. Seu nível atingiu 29,62 metros entre os municípios de Lajeado e Estrela. O normal ali é menos da metade desse valor. O alargamento do leito e a violência das águas devastaram dezenas de cidades próximas às margens. Algumas delas, como Roca Sales e Muçum, foram destruídas quase em sua totalidade. Nessa catástrofe, atribuída a um ciclone extratropical<sup>8</sup>, milhares de pessoas perderam suas

7 Locais topograficamente mais altos em um curso de água.

8 Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/cidades/v%C3%ADdeo-mu%C3%A7um-e-roca-sales-seis-meses-ap%C3%B3s-a-trag%C3%A9dia-1.1479878>. Acesso em: 16 jan. 2025.



casas e seus pertences, 54 morreram e quatro ainda estão desaparecidas<sup>9</sup>. Desde setembro de 2023. Estes registros de destruição fizeram com que o evento fosse considerado, à época, o maior “desastre natural” da história do Estado<sup>10</sup>.

O segundo motivo é o espectro da “enchente de 1941”, que ronda o imaginário dos gaúchos. Naquele tempo, o rio Taquari atingiu o nível considerado o mais alto que se tinha registro – 29,92 metros entre Lajeado e Estrela – e, para muito além da região interiorana, as consequências catastróficas se tornaram também um marco na região metropolitana de Porto Alegre. Mais de vinte dias de chuva em quase todo o Rio Grande do Sul<sup>11</sup> provocaram aumento constante dos leitos dos rios e escoamento lento das águas: teriam sido essas as condições de possibilidade daquele distante acontecimento. Essa também teria sido uma “situação atípica”.

Tanto esse evento antigo e grandioso quanto a recorrência de outros ao longo do tempo motivaram a sociedade a adotar alguns hábitos específicos em relação ao comportamento da natureza – como a prática de observações empíricas e a criação e adoção de instrumentos com vistas à produção de conhecimento sobre o clima, sobre seus sinais e seu comportamento mais ou menos provável. Poderíamos citar também pluviômetros caseiros e réguas para medir o nível do rio, instaladas em locais diversos por famílias ou por instituições públicas, fincadas na terra ou pintadas em paredes. Como consequência, se desenvolveram pontos de monitoramento, fontes de informação, fluxos de comunicação, redes de apoio material e técnico, espaços de refúgio. Um arranjo rudimentar, que se realiza e se reatualiza conforme as exigências pontuais de cada episódio de enchente.

Com registros regulares das precipitações, com o interesse coletivo pelos números e uma certa “vontade de hierarquia” – gramática comum na imprensa e desejada pelo público –, os eventos associados ao “acaso cego” “naturalmente” passaram a disputar o título de qual seria “o maior de todos”. Assim, a enchente de 1941 se tornou uma *referência*, algo a ser lembrado em momentos difíceis e capaz de promover alguma união; ao contrário do mês de setembro do ano anterior, que foi uma época dividida pela campanha para as eleições presidenciais de 2022, em setembro de 2023 houve no Vale do Taquari um acordo momentâneo sobre a situação devastadora: “essa ainda não foi maior que a de quarenta e um”.

---

9 Em junho de 2024. Disponível em: <https://www.defesacivil.rs.gov.br/apos-identificacao-de-mais-uma-vitima-chega-a-54-o-numero-de-mortos-nas-enchentes-no-vale-do-taquari>. Acesso em: 16 jan. 2025.

10 Levando em conta principalmente como critério as perdas materiais. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/09/06/com-21-mortes-ultima-passagem-de-ciclone-extratropical-supera-a-maior-tragedia-natural-do-estado.ghtml>. Acesso em: 28 jan. 2025.

11 Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/chuva-em-porto-alegre-como-foi-a-historica-enchente-de-1941/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

Entretanto, esse consenso passou a ser questionado. No início de abril de 2024, um estudo técnico apontou que a enchente de setembro de 2023 teria sido, sim, maior<sup>12</sup>. A observação se baseou em registros fluviométricos, fotografias e marcas de elevação da água em prédios. Ainda seria preciso investigar mais para poder afirmar, sem dúvidas, que foi a maior desde o início da colonização europeia, em 1873. Segundo esses novos critérios, outra novidade seria que a enchente de 1941 não estaria em segundo lugar na lista, mas sim em terceiro: à sua frente estaria também a enchente de novembro de 2023. Sim, no breve período em que essa controvérsia se desenvolvia, o rio Taquari bateu nos 29 metros mais uma vez: foi tempo suficiente para ocorrer mais uma enchente, mas rápido demais para ser absorvida pela sociedade<sup>13</sup> ou para fazer parte desse texto.

O que importa atentar é que essa revisão sugeria que novas referências poderiam estar surgindo: não mais a antiga enchente de 1941, mas as duas últimas, tão perto uma da outra, tão perto de nós. Se as contas forem aceitas, esse reenquadramento seria um “acontecimento interno”: não um evento que ocorre no mundo exterior, mas sim a forma que percebemos e significamos o mundo ao nosso redor. Para Žižek (2017, p. 8), o conceito de acontecimento pode ser entendido tanto pela via transcendental quanto pela ontológica “[...] seria um acontecimento uma mudança na maneira como a realidade se apresenta a nós ou uma violenta transformação da realidade em si?”. Apesar dessas perspectivas aderirem a tradições conflitantes, entendemos que mesmo o acontecimento “externo” impõe também um acontecimento “interno”, que é posterior à ocorrência desse algo capaz de motivar um rearranjo perceptivo<sup>14</sup>.

Ao discutir qual foi o nível que as águas atingiram, o que estava em jogo, portanto, era mais do que o “título de maior de todas”, mas principalmente a aceitação social da possibilidade de termos que conviver com enchentes maiores do que estamos acostumados, de precisarmos aprender novas formas de reagir a elas e – o mais drástico – talvez ter que rever os rumos que pensávamos serem seguros.

---

12 Pesquisa feita pela Universidade do Vale do Taquari, pela Universidade do Rio Grande do Sul e pelo Serviço Geológico do Brasil. Disponível em: <https://www.univates.br/noticia/35066-estudo-que-mostra-cheias-de-setembro-e-novembro-de-2023-como-as-maiores-em-150-anos-em-lajeado-e-apresentado-a-prefeitura>. Acesso em: 28 jun. 2024.

13 Entre uma enchente e outra, muitas pessoas permaneceram em abrigos; não houve tempo de retornarem às suas casas.

14 Além desta consideração estar de acordo com uma perspectiva pragmática ou fenomenológica (Peirce, 2005), é a explicação intrínseca de que um acontecimento só pode ser algo que atinge um observador – que é capaz de perceber a ocorrência de algo e que, em última instância, foi quem criou, tamanha a afetação e a surpresa que este algo causou, esse conceito para tentar entendê-lo. Ou seja: um acontecimento sempre é para-alguém.

A construção de uma sociedade passa pela escolha de determinados locais em que se deposita confiança e se investe valor: a *valorização* de certas regiões de uma cidade, mais do que “refletir” o presente, agencia o futuro, pois aponta como, a que custo e para quem ocorrerá o tal desenvolvimento local. Por isso, houve resistência e desconfiança em torno dessas revisões: um *conservadorismo* que não era mera nostalgia de querer conservar a enchente de 1941 como a maior, mas de querer conservar a ideia de futuro que até então foi *investida*. Além disso, existe um certo estado de espírito capaz de considerar “tudo isso” mero exagero dos pesquisadores ou sensacionalismo da imprensa: “adoram fazer alarme por pouca coisa”.

A questão ficou em aberto, a discussão se estendeu ao longo das semanas e o final do mês de abril de 2024 se aproximava. Chovia bastante e há vários dias em todo o Rio Grande do Sul. Surgiram alertas sobre uma nova enchente, poucos meses depois daquelas que poderiam ter sido as maiores da história – ou não. No Vale do Taquari, cada previsão de inundação costuma ser regulada pela experiência coletiva, que geralmente diminui as expectativas anunciadas por supostamente entender melhor como se comportam o clima e as águas. Dessa vez, porém, o sentimento predominante era outro: espreita. Havia mais receio do que convicção com o que poderia acontecer *nessa enchente* – que já não era *mais uma*.

Como se finalmente fosse algo a ser levado a sério, os alertas das prefeituras tinham tom de urgência e intenção de convencer as pessoas em áreas de risco sobre o que poderia acontecer. As notícias diziam que o rio poderia subir ainda mais do que em setembro. Mesmo as manchetes, que são feitas para chamar o máximo de atenção, ficaram com tons de incrível, de inacreditável e de inverossímil<sup>15</sup> acima do normal. A reação a elas, da qual temos acesso apenas por meio da lembrança de um certo “humor coletivo”<sup>16</sup> e que tentativamente recriamos de forma ficcional abaixo, também foi diferente do costume.

- Não pode ser.
- Será que essa chuva é pra tanto?
- Mas então vai ser maior que a de quarenta e um.
- Se for assim como dizem, não vai sobrar nada.

15 Para ilustrar como a expectativa do público interfere no conteúdo de uma notícia, Baudrillard (1997, p. 61) dizia que as informações (sobre qualquer temática) haviam chegado ao estágio meteorológico, pois além de se referir aos fatos que retratavam, passaram a ser também determinadas pelo que se esperava que fosse dito: “o apresentador levará em conta os erros nas previsões da véspera, o fato de que o tempo não poderia ser ruim três fins de semana seguidos (a população não o suportaria)”.

16 Habitar determinado ambiente nos deixa sujeitos a contágios afetivos que poderão modificar nosso *estado de ânimo*. O humor, assim, não é exatamente um discurso, conforme Gajanigo (2024).

- Será que é possível?
- Mas vai subir quanto?

Foram quatro metros a mais. No dia 02 de maio de 2024, o rio Taquari atingiu 33,35 metros<sup>17</sup>, conforme as previsões apontaram. Ninguém se importava se a conta não estava exata em relação aos antigos 29,62 metros: foram “quatro metros a mais”. E ponto. Uma definição precisa para um objeto ainda dinâmico. Eis o inédito. Eis a nova referência que irrompeu à superfície lisa dessa história<sup>18</sup>, que tinha sua régua pouco abaixo dos 30 metros de água.

## DIFERENÇA E PERCEPÇÃO

Apesar de tantos outros eventos semelhantes serem lembrados como parte constituinte da região, dessa vez a paisagem natural e a infraestrutura foram alteradas ou mesmo destruídas como nunca havia sido visto. Essa ruptura contrasta justamente com o modelo de desenvolvimento que vinha sendo praticado.

Nos últimos anos, o Vale do Taquari vem se mostrando ao mundo moderno para que o mundo moderno o reconheça em sua linguagem. Há cada vez mais pontos de destino no *Google Maps* e páginas no *Instagram* para mostrar o potencial do que é chamado de “turismo de natureza”: cascatas, morros e paisagens vêm incorporando em si estruturas para receber visitantes – como mirantes, bares, casas para alugar.

Nos municípios da região, há entusiasmo com o movimento que vem no embalo da construção do Cristo Protetor que, entre outras coisas, é festejado por ser maior que a estátua do Rio de Janeiro, usada como modelo<sup>19</sup>. Do sucesso dessa obra, surgiram outros projetos com temática religiosa e metas de grandeza, como: “o maior monumento à Bíblia do mundo”, em Estrela<sup>20</sup>, um “rosário com 800m de comprimento”, em Muçum<sup>21</sup>, um “gaúcho gigante” em Arroio do Meio<sup>22</sup> e uma estátua

17 Disponível em: <https://grupoahora.net.br/conteudos/2024/05/18/a-maior-enchente-da-historia/>. Acesso em 28 jan. 2025.

18 De acordo com Rodrigues (1993, p. 27), um acontecimento é “tudo aquilo que irrompe na superfície lisa da história entre uma multiplicidade aleatória de factos virtuais”.

19 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/turismo/2022/11/cristo-maior-que-o-redentor-ja-recebeu-mais-de-100-mil-visitantes-no-rio-grande-do-sul.shtml>. Acesso em: 28 jan. 2025.

20 Disponível em: <https://grupoahora.net.br/conteudos/2022/10/26/menor-monumento-a-biblia-do-mundo-sera-construido-em-estrela/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

21 Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/06/01/fotos-rosario-com-800-metros-de-comprimento-sera-construido-no-rs.ghtml>. Acesso em: 28 jan. 2025.

22 Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/blog/reporter-farroupilha/post/2023/04/13/complejo-turistico-preve-estatua-gigante-de-gaucha-em-arroio-do-meio.ghtml>. Acesso em: 28 jan. 2025.

em Anta Gorda, que não sabe ainda se será outro Cristo ou uma Nossa Senhora de Lourdes – mas será “maior que o Cristo de Encantado”<sup>23</sup>.

Nessa onda, chegaram também outras conquistas inéditas, que o Vale entende serem suas: como a maior rede de restaurantes *fast food* do mundo e o maior prédio do Rio Grande do Sul – mesmo que para isso tenha que ter acrescentado uma antena em seu terraço. Ao ter em seu mapa símbolos do exterior, parece que a região finalmente estaria deixando de ser atrasada: estaria até mesmo disputando pódios.

Além da chegada de filiais de multinacionais, chegou também uma das lojas Havan, a maior rede de lojas de departamento do Brasil. O local, invadido pela enchente de maio de 2024, foi construído em Área de Preservação Permanente em Lajeado, às margens do rio Taquari. Durante algum tempo, houve discussão sobre a liberação nessas condições, causando *atraso* na obra. “O meio ambiente é o câncer do país”, afirmou o proprietário, Luciano Hang<sup>24</sup>.

As prefeituras têm mostrado perseverança e ignorado os obstáculos à modernidade para se concentrar no que consideram o crescimento da região. Nem nas manchetes nem no texto completo das notícias sobre os projetos de construção aparecem menções às inadequações ao licenciamento ambiental ou à resistência de moradores locais<sup>25</sup> aos projetos que tentam ser erguidos em nome do progresso do Vale do Taquari.

Habitar o mundo da técnica é percebê-lo como uma cadeia ininterrupta de utilidade, de acordo com Galimberti (2023, p. 321): “a floresta, então, se torna reserva de madeira, o rio se torna hidroelétrica, o solo, subsolo”<sup>26</sup>. O mundo deixa de se tornar paisagem e se torna um recurso. Ao nos cercarmos de meios técnicos, cada vez mais eliminamos o imprevisível que a natureza representa.

Ao afastar a natureza de nós e nos afastarmos dela, é criado um desejo de reconexão com o todo – seja pelo sentimento de nostalgia, seja pela sedução das últimas tendências. Nasce, assim, o “turismo de natureza”, que permite ao humano primitivo encontrar seu ambiente, agora tecnicamente modificado, no qual o sentimento de conexão se dá via *hashtag*, com a segurança e a harmonia de quem está imerso em um útero de acrílico.

23 Disponível em: <https://independente.com.br/apos-sucesso-do-cristo-de-encantado-anta-gorda-busca-viabilizar-monumento-de-nossa-senhora-de-lourdes/>. Acesso em 28 jan. 2025.

24 Disponível em: <https://www.matinaljornalismo.com.br/matinal/reportagem-matinal/havan-desrespeito-meio-ambiente/>. Acesso em 28 jan. 2025.

25 Disponível em: <https://grupoahora.net.br/conteudos/2023/06/10/abaixo-assinado-quer-impedir-a-supressao-da-mata-no-morro-gaucha/>. Acesso em 28 jan. 2025.

26 Tradução livre do original: “la foresta diventa allora riserva di legname, il fiume energia idroelettrica, il suolo sottosuolo”.

## ACONTECIMENTO, IMAGEM E MEMÓRIA

A regularidade e o ineditismo das enchentes no Vale do Taquari não poderiam conferir outra coisa a não ser ambiguidade. Podemos perceber que em mais de uma oportunidade foram consideradas acontecimentos extraordinários, frutos de situações de exceção. Se, por um lado, estamos acostumados a enfrentar situações atípicas, de modo a tentar evitá-las, esse entendimento que acentua a raridade do evento afasta a nossa responsabilidade e dá crédito principalmente ao azar. Assim, sem nada o que fazer para evitar, restaria apenas torcer e lamentar, nessa ordem. Esse hábito pode ser explicado a partir do humor coletivo da enchente, que só com ela se torna visível, como se fosse uma boia arrastada pela água, mais uma vez.

Um acontecimento terá seu lugar na história de forma semelhante àquela coisa que se destaca em uma vitrine, capaz de nos tirar do estado de indiferença com que olhamos o que aparece na janela de um ônibus em movimento: podemos nos inclinar e apertar a bochecha contra o vidro para tentar ver mais, mas a luz resplandece e turva essa superfície e também a da vitrine; conforme o ônibus anda e aquele objeto fica para trás, diminui também a possibilidade física de captação de nossos olhos. O que perdemos de vista, capturamos na memória. Resta, daquela visão fugidia, somente uma imagem, mantida e reconstruída em lembranças: o depósito das coisas com que não temos mais contato imediato, mas que um dia estimularam nossa percepção.

A partir da noção de Peirce (2005), de que um signo é algo que está no lugar de outra coisa para alguém, podemos perceber as diversas formas pelas quais foi construída a imagem da “enchente de quarenta e um”: 1) como a lembrança de um evento raro; 2) como uma história contada, recontada, repassada; 3) como um recorde e uma medida de comparação; 4) como sinônimo das intempéries que épocas anteriores passaram; 5) como demonstração do sublime, aleatório e improvável que é o natural, algo que pode ocorrer sempre e a qualquer momento, mas também; 6) como uma narrativa mítica de um tempo que teria ficado para trás.

A antinomia entre os pontos 5 e 6 sugere que, enquanto sociedade, escolhemos uma história para contar. A imagem da “enchente de quarenta e um” ficou menos marcada como o que *pode acontecer* do que como o que *aconteceu*. Assim como Barthes (1984) disse sobre uma fotografia: *isto foi*. Esta imagem, metaforicamente falando, se tornou para nós uma fotografia em preto e branco, dessas que, imersos em nosso presente de cores estimulantes e em alta definição, enxergamos nela uma época distante, na qual as pessoas parecem muito diferentes do que somos ou do que nos tornamos. Nossa memória histórica coletiva gravou pessoas com poses rígidas e olhar sisudo, indícios de que viveram uma outra época, mais difícil, de uma

dureza e de uma seriedade que não admitiam descontração, nem mesmo naquele instante a ser capturado para a posteridade. Há uma explicação técnica para isso: o obturador daquelas câmeras arcaicas exigia um objeto paralisado para poder gravá-lo instantaneamente; mesmo que aquelas pessoas não pudessem se mexer apenas naquele momento, este instante estático define o *status* de toda uma época, pois é isso que ficou registrado para nós. Nosso tempo, que valoriza o movimento contínuo, motiva o desenvolvimento de tecnologias variadas, como aquelas capazes de capturar nosso desejo de movimento. Nos movimentamos porque queremos e porque podemos – e, ainda, queremos porque podemos<sup>27</sup>. Não queremos nos ver paralisados e por isso nos registramos em movimento, essa é nossa imagem: colorida e em movimento. O negativo dessa fotografia é que em nossa época de movimento não nos sentimos paralisados: por nos registrarmos em movimento, acreditamos sermos capazes de agir, caso chegue a relampejar “o momento do perigo”<sup>28</sup> – porque acreditamos que, agora, tecnicamente, podemos. Porém, ao confiar no que a técnica nos permite, interpretamos como se fosse nossa própria potência. Enquanto isso, ignoramos o que precisamente está em potência: aquilo que *pode acontecer*.

Buscamos discutir e ver no Vale do Taquari o espírito moderno em seu próprio tempo, a experiência humana, sempre em busca de progresso, ansiosa por transformação. Este ensaio buscou discutir a relação entre a ocorrência de acontecimentos ao longo da história, a estabilização semiótica da diferença entre eles e a imagem condicionada ao estágio técnico de quem se vê diante de eventos únicos, mas que parecem se repetir: podemos considerar a enchente como um agente que medeia épocas distintas no fluxo do tempo do Vale do Taquari. Essa sincronia espaçotemporal causada por uma catástrofe questiona o que é ser “desenvolvido”, o que é o “avanço” e o que é estar “atrasado”.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

27 Para Galimberti (2023), na Idade da técnica, não faz mais sentido a sentença de Maquiavel “os fins justificam os meios”: não por uma questão de moralidade, mas porque os fins não justificam mais os meios, os meios é que justificam os fins. De instrumentos para conseguir algo, se tornaram o próprio algo: aquilo que queremos e o que nos permite querer o que está ao nosso alcance – com eles.

28 De acordo com Benjamin, (2012, p. 243), “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento do perigo”.



BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

HENN, Ronaldo. O acontecimento em sua dimensão semiótica. *In*: BENETTI, Márcia; FONSECA, Virgínia Pradelina da Silveira. (Org.). **Jornalismo e acontecimento**: mapeamentos críticos. Florianópolis: Insular, 2010.

GAJANIGO, Paulo. Estrutura de sentimentos, *Stimmung* e atmosfera: uma proposta de sistematização do emergente *Mood Studies*. **Sociologias**, [S. l.], v. 26, n. 63, p. e-soc122908, 2024. Disponível em: Acesso em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/122908>. 21 jan. 2025.

GALIMBERTI, Umberto. **L'etica del viandante**. Milão: Feltrinelli, 2023.

OLIVEIRA DE ALMEIDA, Philippe. Do capitalismo tardio ao pós-modernismo: a influência de Mandel sobre Jameson. **Temporal - prática e pensamento contemporâneos**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 04-19, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/temp/article/view/24934>. Acesso em: 7 fev. 2025.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

QUERÉ, Louis. Entre o facto e o sentido: a dualidade do acontecimento. **Trajectos** - Revista de comunicação, cultura e educação, n. 6, primavera, 2008, p. 59-75.

RODRIGUES, Adriano. O acontecimento. *In*: TRAQUINA, Nelson. (Org.). **Jornalismo**: questões, teorias e “estórias”. Lisboa: Veja, 1999, p. 27-33.

SEGABINAZZI, Tiago. Enchente, acontecimento e signo. **Anais do 47º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom**, 2024. Disponível em: [https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link\\_aceite/nacional/17/100820240000016704a031aac57.pdf](https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link_aceite/nacional/17/100820240000016704a031aac57.pdf). Acesso em: 12 fev. 2025.

ZIZEK, Slavoj. **Acontecimento**: uma viagem filosófica através de um conceito. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.



**UNIVATES**

Av. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95914-014 | Cx. Postal 155 | Fone: 51 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09