

**MAIÊUTICA
CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS**



UNIASSELVI

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
LEONARDO DA VINCI**

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito
89130-000 - INDAIAL/SC
www.uniassevi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

Ciências Humanas e Sociais

UNIASSELVI 2016

Presidente do Grupo UNIASSELVI

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

Reitor da UNIASSELVI

Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitora de Ensino de Graduação Presencial

Profa. Marilda Regiani Olbrzymek

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância

Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Hermínio Kloch

Diretor Executivo Unidades Presenciais

Prof. Ivan Carlos Hort

Diretor de Educação Continuada

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica

Prof. Fábio Roberto Tavares

Prof. Gesiel Anacleto

Prof.^a Franciele Otto

Prof. Pedro Fernandes Leite da Luz

Prof. Frederico Ferrarezzi Beckedorff

Prof. Kevin Daniel dos Santos Leyser

Prof.^a Luciane da Luz

Prof.^a Nívia Feller

Editoração e Diagramação

Matheus Cristi

Capa

Cleo Schirmann

Revisão Final

Deise Stolf Krieser

Joice Nardelli Busarello

Publicação *On-line*

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

É com grande satisfação que apresentamos a você uma revista que abrange um conjunto de artigos específicos das áreas de Sociologia, Filosofia e Teologia. Esses textos levam os processos educativos à instância da aprendizagem cooperativa, uma vez que fomentam a atuação conjunta de professores, tutores e acadêmicos que colaboraram e colaboram mutuamente, em prol de um objetivo comum: a formação do conhecimento. O conhecimento construído aqui abrange um contexto epistemológico, social, filosófico e ontológico, com o intuito de entendimento e compreensão da realidade, associado à melhoria da qualidade de vida.

As discussões metafísicas e pesquisas sociais nos permitem ampliar o espectro do real e do construído social e culturalmente, tendo a possibilidade de desmistificação. De fato, o conhecimento gerado no conjunto destas ações se voltam para o aperfeiçoamento do profissional em formação e formado das áreas de Sociologia, Filosofia e Teologia. Esta qualificação perpassa a construção de criticidade e criatividade, percepção do seu meio social – que é, ao mesmo tempo, agente e paciente – e possuindo flexibilidade para adaptar-se a novas situações.

Essa publicação evidencia a importância de pesquisar, aprofundar, socializar os resultados e trocar ideias e, assim, enriquecer o mundo acadêmico com diferentes conhecimentos. Afinal, o nome Maiêutica relembra o conceito socrático de que é preciso trazer as ideias à luz, fazer nascer o conhecimento, confirmando a dialética necessária da construção da sabedoria humana.

Convidamos você para a leitura dessa revista, para, assim, desfrutar de cada um dos ensinamentos apresentados e, deste modo, continuar o processo de enriquecimento intelectual.

Boa leitura!

Prof. Fábio Roberto Tavares
Coordenador dos Cursos de Filosofia, Sociologia e Teologia

Prof.^a Francieli Stano Torres
Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância



SUMÁRIO

1 A DIDÁTICA LIBERTÁRIA E O ENSINO DA SOCIOLOGIA - A Libertarian Teaching and education Sociology	
Pedro Fernandes Leite da Luz.....	7
2 A IMPORTÂNCIA DO PENSAR E DO COMUNICAR NA EDUCAÇÃO: reflexões à luz de Hannah Arendt - The importance of thinking and communicate in education: reflections in light of Hannah Arendt	
Jenerton Arlan Schütz	13
3 ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO - Some Theoretical Reflections on gender and education	
Luciane da Luz	
Jorge Luiz Kasprowicz.....	25
4 CONVERGÊNCIAS DE FREIRE E HABERMAS PARA (RE)PENSAR A EDUCAÇÃO - Convergence of Freire and Habermas for (re)think education	
Jenerton Arlan Schütz	31
5 O CRITICISMO KANTIANO: uma abordagem para a filosofia da educação - The Kantian criticism: an approach to the Philosophy of Education	
Marcos Resende da Silva	37
6 DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: um breve estudo dos Direitos Fundamentais e a evolução dos Direitos Humanos ao longo da história - Human rights and citizenship: a brief study of Fundamental Rights and Human Rights developments throughout history	
Bárbara Manoe	
Bruna Sorato	
Juliana Peppes	
Rafael Réus	43
7 IMPACTO TECNOLÓGICO DA INFORMAÇÃO NA SOCIEDADE - Technological information impact in society	
Marcelo Pereira Martins	
Maristela Guglielmi Medeiros	
Mônica Da Rosa Schlickmann	
Tais Leandro.....	51
8 JOHN DEWEY E O PARADOXO DO CONHECIMENTO: uma crítica aos modelos de educação - John Dewey and the paradox of knowledge: a criticism of educational models	
Cláudio Jean Cardoso	55

9 O PECADO HEREDITÁRIO NA VISÃO DE SANTO AGOSTINHO E TOMÁS DE AQUINO - The hereditary sin in Saint Augustine and Thomas Aquinas

Gesiel Anacleto 63

10 SOCIEDADE E HOMOFOBIA: considerações a partir da sociologia - Society and homophobia: considerations from sociology

Thais Cristina de Araujo 71

11 SOCIOLOGIA E SOCIEDADE: algumas considerações - Sociology and society: some thoughts

Vilma Ronchim Vieira 75

A DIDÁTICA LIBERTÁRIA E O ENSINO DA SOCIOLOGIA

A Libertarian Teaching and education Sociology

Pedro Fernandes Leite da Luz¹

Resumo: Neste trabalho, foi nosso objetivo conceituar a filosofia política conhecida como anarquismo, entender a proposta didática desta corrente de pensamento, chamada de didática libertária e elencar as implicações que esta tem no ensino da Sociologia. Para tal, nos valem do método de pesquisa bibliográfica, procurando produzir um artigo do tipo monográfico acerca do assunto que nos propomos analisar. Pudemos ver, assim, o contexto histórico do surgimento do anarquismo, o que este propõe, tanto em termos de organização da sociedade, quanto sua proposta para educação e as consequências desta na transmissão do conhecimento sociológico, concluindo que a didática libertária é factível de ser aplicada no ensino da Sociologia e teria impactos benéficos nesta.

Palavras chaves: Anarquismo. Didática libertária. Ensino da Sociologia.

Abstract: In this work we aim to conceptualize political philosophy known as anarchism, understand the didactic purpose of this school of thought, called libertarian teaching, and list the implications this teaching sociology. For this we make use of the literature search method, seeking to produce a monographic type article on the subject we propose to analyze. We could well see the historical context of anarchism appearance, which it proposes, both in terms of organization of society and its proposal for education and the consequences of the transmission of sociological knowledge, concluding that the teaching libertarian is feasible to be applied in teaching Sociology and would have beneficial impacts on this.

Keywords: Anarchism. Didactic libertarian. Teaching Sociology.

Introdução

Começamos por trazer ao conhecimento aquela filosofia política conhecida como anarquismo, procurando iluminar sua origem histórica, principais propostas e pensadores, mas, principalmente, o que esta propõe em termos educacionais.

Há um grande desconhecimento com relação ao anarquismo e até mesmo uma incompreensão do que estaria sendo proposto por este, mais ainda no que diz respeito à didática libertária, que seria aquela preconizada por esta filosofia para a educação das futuras gerações, com o objetivo de libertá-las de toda ilusão ideológica e da exploração do homem pelo homem.

De acordo com Martins e Piovezana (2011), a didática libertária se insere dentro da perspectiva progressista da pedagogia, ou seja, dentro daquela visão da educação que realiza a crítica da sociedade de classes e que pretende sua radical transformação.

Desta maneira, o viés libertário na educação baseia-se na ideia de liberdade, no combate ao autoritarismo, na ideia de formação integral do aluno, na sua autogestão e autonomia, aliando teoria e práxis e valendo-se da crítica para promover a responsabilidade social e a solidariedade entre os educandos e toda a sociedade.

Isto traz importantes consequências para o ensino de Sociologia, conferindo a esta o papel de promover uma mudança no caráter dos educandos, visando inculcar neles a ideologia libertária e a autogestão, bem como preconizando uma nova maneira de se relacionarem alunos, professores e o conhecimento.

¹Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br

Anarquismo, didática libertária e o ensino da Sociologia

O que é o anarquismo, como surgiu e o que propõe

No senso comum, a palavra anarquia é usualmente associada à ideia de bagunça, caos, desordem (COSTA, 2004). Entretanto, nada poderia estar mais longe da realidade, o que os anarquistas propõem, na verdade, é uma nova ordem social. De fato, a palavra *anarchos* em grego significa *sem governo* e anarquistas são todos aqueles que pregam o fim do Estado e preconizam a autogestão enquanto forma de representação social do indivíduo.

Para entendermos este ponto de vista, devemos nos voltar para o século XVIII, o assim chamado “século das luzes”, quando floresceram as ideias dos filósofos iluministas e se deram as revoluções burguesas que depuseram o Antigo Regime.

Se os iluministas legaram determinadas características da modernidade, como basear o conhecimento na razão e na experiência e promover a concepção de ser humano enquanto indivíduo livre e autônomo, entre outras, as revoluções burguesas tinham falhado em promover a igualdade e a fraternidade, como tinham prometido, e tinham limitado a liberdade àquela do mercado.

De fato, no século seguinte, o mundo assistiu a classe trabalhadora europeia submetida a uma brutal exploração, com a desigualdade e a concentração de renda aumentando, a luta de classes se acirrando e as nascentes organizações operárias sendo criminalizadas e perseguidas.

É neste quadro que, no século XIX, o pensamento anarquista floresce e os primeiros filósofos, sociólogos e operários reivindicam para si o título de “anarquistas”, formalizando a teoria que embasa essa concepção da vida política.

Influenciados pelos filósofos iluministas, os pensadores anarquistas têm em comum a concepção de ser humano enquanto ser livre e capaz de viver em concórdia com seus semelhantes, sendo naturalmente sociável (COSTA, 2004).

Concebendo a vida social como passível de promover a liberdade e a paz entre os seres humanos, os anarquistas na realidade não pensam em caos quando falam no fim do Estado, mas sim em uma nova ordem que liberte as amarras impostas por este e possibilite a realização de todas as potencialidades humanas.

Neste ponto, está aquela pedra fundamental da teoria anarquista: a crença de que o Estado moderno oprime o indivíduo e o impede de desenvolver seu potencial. Outro ponto aglutinador entre as diversas correntes anarquistas está na confiança no ser humano enquanto ser capaz de desenvolver sua capacidade racional, empregá-la na promoção do bem comum e de se autogerir através desta.

Com este tipo de ideário, é natural que os anarquistas tivessem sua própria proposta do que seria um sistema educacional que promovesse a liberdade, a autoconsciência e a capacidade de autogestão. Esta proposta está explicitada na “didática libertária”.

O que a didática propõe para educação

Certamente, uma das coisas que mais chamam a atenção no que diz respeito à didática libertária e sua proposta para a educação é ligada à própria concepção do ser humano enquanto indivíduo autônomo e livre, característica desta corrente de pensamento.

Segundo Campos (2011, p. 64):

A perspectiva pedagógica libertária normalmente suscita um estranhamento, pois na nossa cultura é difícil conceber um espaço escolar no qual, em primeiro lugar, os

alunos possuam a mesma autoridade que os educadores. O Anarquismo tem como princípio a horizontalidade das relações, ausência de hierarquias e, desse modo, no ambiente educacional isto é seguido, mesmo considerando que o educador detém conhecimentos importantes que os alunos não possuem. É aí que está a questão principal, pois a Pedagogia Libertária considera a criança/adolescente como um ser dotado do conhecimento de si próprio, capaz identificar e valorizar as próprias necessidades e desejos e orientar suas ações segundo seus interesses, conhecimento este que nenhum professor pode obter melhor do que o próprio educando.

Para o educador anarquista, a criança no processo de aprendizagem não só adquire conhecimento, como também interfere na realidade a sua volta. Valoriza-se neste caminhar o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, pois a partir desta que pode florescer a liberdade individual e com esta a liberdade coletiva (CAMPOS, 2011).

Trata-se, portanto, de conduzir a aprendizagem pelo princípio ético anarquista que se baseia em guiar o aluno a orientar seu comportamento e interesses tendo em vista a comunidade na qual está inserido.

Assim, a escola anarquista:

(...) trata e deve tratar de encontrar uma harmonização entre a satisfação dos interesses pessoais, dos instintos básicos de conservação da vida, com os que nos impulsionam ou devem impulsionar para a cooperação, a fim de conseguir a existência e satisfação dos interesses e instintos dos demais (CAMPOS, 2011, p. 65).

Desta maneira, a didática libertária visa promover a autonomia não somente no indivíduo, mas também no grupo social. Isto se concretiza na autogestão, pedra de toque do ideário anarquista.

Concebendo a autogestão coletiva como a capacidade de um grupo de se gerenciar através da democracia direta, a proposta educacional anarquista visa, antes de tudo, “[...] fomentar os valores de solidariedade, liberdade e apoio-mútuo e desvencilhar-se da dependência de quaisquer autoridades (até do próprio educador), sobretudo do Estado” (CAMPOS, 2011, p. 66).

Outro aspecto importante a ser destacado com relação à didática libertária é sua orientação para a prática, em que a construção do saber se dá a partir da realidade circundante do aluno e os conteúdos articulam-se com os interesses do educando, sem negligenciar o fato de ele estar inserido no sistema capitalista e ter que dar conta de sua subsistência neste (CAMPOS, 2011).

Podemos ver, desta maneira, que a didática libertária se funda na crença da capacidade do ser humano de ser livre e autônomo e visa promover valores éticos que levem ao comprometimento do indivíduo com a comunidade em que está inserido.

Para tal, a didática anarquista capacita o indivíduo a participar do gerenciamento da sociedade na qual se insere, sem delegar a ninguém esta responsabilidade e exercendo-a de maneira direta e democrática.

Vimos nesta seção a orientação geral da didática libertária, que guia o processo educativo em todos os ramos do conhecimento, em uma escola que se pretenda anarquista, e ainda os objetivos que esta visa atingir. Agora seria a hora de lançarmos nosso olhar para a especificidade da didática libertária com relação ao ensino da Sociologia.

A didática libertária e o ensino da Sociologia

A didática libertária conferiria ao ensino de Sociologia a responsabilidade de promover uma mudança qualitativa no educando no sentido de desenvolver neste a orientação libertária

para a vida, notadamente no que diz respeito a sua autogestão. A partir do processo de aprendizagem do saber sociológico, tentariam se favorecer as transformações desejadas, a nível institucional e social, no corpo social como um todo.

Tendo por base o ideário anarquista da autogestão e autonomia do indivíduo, os conteúdos de ensino são colocados a partir das demandas dos alunos e têm por fundamento o livre debate entre estes e o educador. A figura do professor é esvaziada de poder e o método que este se valerá no ensino será dado pelo grupo, incentivando-se a busca de soluções próprias e coletivas para o processo de aprendizagem.

Visto que o processo de aprendizagem se dá a partir de relações estabelecidas entre os alunos e o professor, busca-se primar nestas pelo companheirismo e pela igualdade, sem ameaças ou obrigatoriedade nos atos desejados na educação, privilegiada a informalidade na aprendizagem, que deve se dar em caráter grupal, sem repressões e visando desenvolver a liberdade individual e a autonomia da pessoa.

Desta maneira, o conhecimento sociológico, dentro da perspectiva libertária, estaria a serviço das mudanças e transformações pretendidas no educando e na sociedade como um todo e se construiria a partir da realidade vivida pelos alunos e pelas demandas destes em relação ao saber implícito na Sociologia.

Sendo disciplina da área de Humanas, a Sociologia, dentro da perspectiva libertária, se vê como construção histórica e social e coloca-se a serviço da causa anarquista.

Considerações finais

Podemos ver como o anarquismo coloca-se como uma alternativa à organização política inaugurada com a modernidade, a saber: o Estado.

Visa o anarquismo, portanto, à extinção do Estado e uma nova forma de organizar a sociedade baseada na democracia direta, em que cada indivíduo é responsável pela sua própria gestão e, junto com os outros membros do grupo social, pela gestão deste.

Tendo em vista organizar a sociedade de tal forma que seus membros sejam livres, autônomos e se gestem de maneira direta e democrática, a filosofia anarquista apresenta uma proposta própria para a educação.

Esta se caracteriza pela promoção dos valores éticos que favoreçam o ideário anarquista quanto à autonomia do ser, sua liberdade e a igualdade que deve reger suas relações com os demais.

As consequências para o ensino da Sociologia, nesta perspectiva didática anarquista, estão em negar a esta seu caráter positivo e neutro, afastá-la das ciências naturais, aproximá-la da subjetividade das ciências humanas e conferir a ela um papel instrumental na transformação da sociedade e do educando.

Referências

CAMPOS, Carla de Paula Silva. **A “boa escola”**: a educação sob olhares libertários. 2011. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Depto. de Ciências Sociais. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

COSTA, Caio Túlio. **O que é o Anarquismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEITE DA LUZ, Pedro Fernandes. **Sociologia Crítica**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

MARTINS, Josenei; PIOVEZANA, Leonel **Didática e metodologia do ensino de geografia**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

A IMPORTÂNCIA DO PENSAR E DO COMUNICAR NA EDUCAÇÃO: reflexões à luz de Hannah Arendt

The importance of thinking and communicate in education: reflections in light of Hannah Arendt

Jenerton Arlan Schütz¹

Qual é o objeto de nosso pensar? A experiência. Nada mais! E se perdermos o solo da experiência, então nos deparamos com todo tipo de teorias. (Hannah Arendt)

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre a atividade de pensar e sua relevância para a educação, bem como a sua relação com o sentido do comunicar no âmbito educacional, a partir das reflexões de Hannah Arendt. Trata-se de um estudo baseado na pesquisa bibliográfica. Não obstante, é fundamental que a escola não se esqueça da importância da atividade do pensar e do comunicar que influenciam na singularidade, pluralidade e na nossa atitude frente ao mundo.

Palavras-Chave: Educar. Pensar. Comunicar.

Abstract: This article aims to present reflections on the activity of thinking and its relevance for education, as well as their relationship with the sense of communication in the educational field, from the reflections of Hannah Arendt. This is a study based on literature. Nevertheless, it is essential that the school does not forget the importance of the activity of thinking and communicating that influence the uniqueness, plurality and our attitude towards the world.

Keywords: Educating. Thinking. Communicating.

Introdução

Vivemos numa sociedade em que informação e tecnologia se tornam cada vez mais importantes, há uma enorme preocupação por parte da escola em buscar acompanhar o que denominamos de progresso científico e tecnológico. Conhecimentos da geração denominada “mais velha”, se mostram frente aos “mais novos”, em alguns casos, como conhecimentos obsoletos e que pouco têm a oferecer e contribuir em um mundo que está em constante mudança².

Assim, quando a nossa relação com o mundo, seja ela com o presente ou com o passado, não nos é simplesmente dada, precisamos identificar o que nós queremos apresentar aos recém-chegados, quais são as experiências, fatos, acontecimentos e pensamentos que possuem sentido e significado para nós, e que podem ser ressignificados pelos nossos alunos.

No entanto, é necessário indagarmos também sobre aquilo que não faz sentido para

¹Graduando de Sociologia e graduado em História pela UNIASSELVI, Pós-Graduado em Metodologia de Ensino de História pela mesma instituição, Professor da Rede Pública de Ensino/SC, e aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Mestrado, na UNIJUÍ – Ijuí/RS, bolsista TAXA CAPES. E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

²Os fundamentos, a centralidade e a universalidade cedem lugar à arbitrariedade das combinações, à fragmentação das formas, ao disfarce e às máscaras, tudo se reduzindo a jogos de espelhos. Neutralizam-se as esperanças num contentamento superficial, sem grandes ganhos ou perdas de uma vida desprovida de eixo que a ordene, condenada a ilusões que a ninguém mais iludem. Tudo se torna indiferente num mundo onde nada mais faz sentido (MARQUES, 1993).

nós, como os acontecimentos incompreensíveis (barbaridades), e o que nós fazemos para nos reconciliar com este mundo, mesmo que este não seja como queiramos, devemos nos entender com ele. São os fatos que apresentam sentido e significado para nós que devemos apresentar aos recém-chegados, para opor à crescente ausência de sentido e referência, ou nos confrontamos de novo “com os problemas elementares da convivência humana” (ARENDDT, 2013, p. 187).

Não obstante, uma maneira que temos para estabelecer um vínculo com este mundo é a atividade do pensar. O pensar é o que nos permite buscar significados e sentidos, o qual em outras esferas de nossa existência não é possível, ou não temos espaço e nem tempo. Nossa capacidade de relacionamento com os demais e a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por aquilo que nos é comum depende da nossa retirada temporária do mundo e do encontro com nós mesmos, ainda que isso não ocorra de forma imediata. Portanto, distanciamos-nos do mundo para buscar a compreensão da nossa experiência nele, lembramos os acontecidos e perguntamos qual é o sentido de tudo isso.

Para a educação não basta apenas pensar sobre os acontecimentos e experiências que nos rodeiam, é preciso comunicar o que pensamos. É a partir do comunicar que entramos em contato com o pensar de outras pessoas, e é esse momento em que nossos alunos/recém-chegados são desafiados a pensar por conta própria, ou seja, começam a se indagar sobre a sua relação com os acontecimentos, com as demais pessoas e as coisas.

A atividade do pensar e sua relevância para a educação

A triste experiência que Hannah Arendt³ teve com os regimes totalitários, que procuravam suprir a liberdade e as identidades das pessoas, não fez com que ela desistisse de pensar e procurar novos caminhos para um mundo que consigam garantir fundamentalmente a manifestação da liberdade humana.

Um momento que marca a sua vida é a experiência com os regimes totalitários e principalmente a indignação com intelectuais alemães, entre eles, Heidegger, que não se posicionou contra o regime Nazista e, se não fosse o suficiente, ele e vários outros intelectuais ainda produziram teorias extraordinárias sobre a ideologia nacional-socialista. Isso foi assustador para Arendt, pois mostrou o quanto é capaz um pensamento que despreza as experiências reais.

Na entrevista concedida em 1964⁴, ela apresenta os intelectuais que se “uniformizaram” (*sich gleichgeschaltet haben*) diante o regime de Hitler, “[...] a respeito de Hitler eles tiveram ideias: em parte, coisas extremamente interessantes. Muito fantásticas e interessantes [...] e coisas que ficam muito acima do nível comum. Pra mim, isso era grotesco” (ARENDDT, 1976 apud ALMEIDA, 2011, p. 148).

Na mesma ocasião, Arendt (1993, p. 5) se recusa a ser chamada de filósofa, pois,

Minha profissão, se é que se pode chamar assim, é a teoria política [...]. Para mim, o importante é compreender. Escrever é uma questão de procurar essa compreensão [...] o importante é o processo de pensar. Se consigo expressar de modo razoável meu processo de pensamento por escrito, isso me deixa satisfeita.

³Hannah Arendt nasceu em 1906, em Hannover, na Alemanha. De uma família judia, experienciou os horrores do totalitarismo nazista e stalinista, o qual serviu de pano de fundo para suas reflexões, por meio das quais intitulou-se teórica política. Foi muito influente para o pensamento político do século XX, contribuindo até os dias atuais.

⁴Entrevista com Günter Gaus, no programa TV alemã *Zur Person* (Sobre a pessoa), publicada com o título, O que permanece? Permanece a língua materna (ARENDDT, 1976).

Arendt dedica-se, na última fase de sua vida – mais precisamente na década de 1970 –, a um tema filosófico denominado de: as faculdades do espírito, atividades realizadas no momento em que se está só e invisíveis aos olhos do mundo.

Uma experiência ocorrida em 1961, quando Arendt assiste ao julgamento de Adolf Eichmann, nazista que foi um dos principais responsáveis pela “solução final”⁵. Hannah Arendt é enviada pela revista *New Yorker* para acompanhar esse julgamento e escreve um relatório que posteriormente é publicado como livro, denominado *Eichmann em Jerusalém*. A partir desse momento, Arendt volta seu olhar ao ser humano no singular, mas sem se esquecer que ele existe sob condição de pluralidade. “É no momento em que se chega ao indivíduo, e a pergunta a ser feita não é mais: Como esse sistema funciona?, mas: Por que o réu se tornou funcionário dessa organização?” (ARENDR, 2004, p. 121).

No decorrer do julgamento, Arendt se indaga como um ser humano pôde ser capaz de cometer tais monstruosidades. Ela se surpreende por Eichmann ser uma pessoa comum, para Arendt (2004) não havia maldade naquela pessoa que apenas tinha cumprido sua função. Contudo, o que realmente chamou a atenção de Arendt foi a incapacidade de Eichmann refletir sobre o acontecido e de pensar sobre o significado de seus atos.⁶

Tudo isso leva Arendt (1993, p. 6-7) a se perguntar:

Será possível que o problema do bem e do mal [...] esteja conectado com a nossa faculdade de pensar? [...] seria possível que a atividade do pensamento como tal [...] estivesse dentre as condições que levam os homens a se absterem de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os “condicione” contra ele?

A partir da experiência com Eichmann, podemos perceber que, apesar de o pensamento se localizar fora do mundo, ele é fundamental para a nossa ação no mundo, assim, o olhar e a preocupação da autora se voltam para as atividades do espírito. Uma das principais preocupações da autora se refere a essa atividade do pensamento, que é exercida em um distanciamento do mundo, mas ao mesmo tempo precisa assumir a responsabilidade por ele e se relacionar com ele. Assim, como respondemos ao mundo não só “[...] a partir das nossas ações, mas também em nossa reflexão?” (ALMEIDA, 2011, p. 151).

Para a autora, é necessário se distanciar temporariamente do mundo e dos outros para permanecer, por um momento na presença de nós mesmos, essa é a atividade do pensar. A retirada do mundo das aparências é essencial para o pensamento (ARENDR, 1993). O pensar parte da experiência concreta, mas necessita distanciar-se da experiência para submetê-la à reflexão, ou segundo Arendt, precisamos “parar para pensar”⁷.

No momento em que estamos sozinhos⁸, é possível exercer um diálogo entre eu e eu mesmo (ARENDR, 1993), esse modo de nos retirarmos do mundo, diz respeito à “[...] condição paradoxal de um ser vivo que [...] tem [...] a habilidade de pensar, que permite ao espírito reti-

⁵Termo nazista que se referia ao extermínio dos judeus.

⁶Ainda em relação aos nazistas, para cometer atrocidades, foram capazes de aplicar tecnologias e conhecimentos avançados, ou mesmo produzir conhecimentos novos, mas foram incapazes de refletir sobre aquilo que estavam fazendo (ALMEIDA, 2011).

⁷“Nunca um homem está mais ativo do que quando nada faz, nunca está menos só do que quando a sós consigo mesmo” (ARENDR, 1993, p. 5). Cabe aqui ainda a relação com os regimes totalitários, os quais, não pensaram, já que não pararam para se perguntar sobre o sentido e o significado do que estavam fazendo, isso para com as vítimas e com o mundo.

⁸“Sempre que pensamos, interrompemos qualquer outra coisa que poderíamos estar fazendo [...]” (ARENDR, 2004, p. 170). A autora diferencia o estar só (apesar de estar sozinho, estou na companhia de mim mesmo), da solidão (experiência de abandono, o que foi a essência do totalitarismo) (ARENDR, 2004).

rar-se do mundo, sem jamais poder deixá-lo ou transcendê-lo” (ARENDDT, 1993, p. 36).

Ademais, o pensar é o que nos permite buscar significados e sentidos, o qual em outras esferas de nossa existência não é possível, ou não temos espaço e nem tempo. Nossa capacidade de relacionamento com os demais e a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por aquilo que nos é comum depende da nossa retirada temporária do mundo e do encontro com nós mesmos, ainda que isso não ocorra de forma imediata. Portanto, distanciamos-nos do mundo para buscar a compreensão da nossa experiência nele, lembramos os acontecidos e perguntamos qual é o sentido de tudo isso.

Para Almeida (2011, p. 155),

Qual seria a importância dessa faculdade do espírito que não é (apenas) um meio para produzir ou adquirir conhecimentos e habilidades, nem planejar ações e que não produz resultados diretamente úteis para nosso dia a dia e que, apesar disso, é constitutiva para nós enquanto seres humanos?

Para essa pergunta, Arendt nos apresenta uma resposta clara: a importância do pensar não reside nos resultados que produz, mas na própria atividade do pensar.

[...] a necessidade de pensar jamais pode ser satisfeita por *insights*⁹ supostamente preciosos de ‘homens sábios’. Essa necessidade só pode ser satisfeita pelo próprio pensamento, e os pensamentos que ontem tive irão satisfazer essa necessidade, hoje, apenas porque quero e porque sou capaz de pensá-los novamente (ARENDDT, 1993, p. 69).

Ainda para a autora, o pensamento seria como o mito de Penélope, no qual “O pensamento é como a teia [...], desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior” (ARENDDT, 1993, p. 69). É o pensar que para Arendt importa mais do que os pensamentos, a atividade é mais importante que os resultados. A atividade do pensar é invisível e seus resultados visíveis, embora mostrem algo do pensar, não são iguais à atividade que antecede esse resultado.

Buscar compreender essa experiência do pensar que está escondida por trás de seus resultados é um dos caminhos que Arendt busca escolher para abordar essa atividade que é invisível. O problema, porém, reside no fato de “[...] que poucos pensadores nos disseram o que os fez pensar, e um número ainda menor se deu ao trabalho de descrever e examinar a sua experiência de pensar” (ARENDDT, 2004, p. 236).

Assim, Arendt busca, de alguma maneira, investigar o que fez essas pessoas pensarem. Qual era a relação do pensar com o mundo? Entre os pensadores, estão aqueles que conviveram com a autora, como seus professores Heidegger e Jaspers, mas também Platão, Kant e principalmente Sócrates. Temos, por um lado, experiências da atividade do pensar de forma mais dialógica e com ligação ao mundo (Sócrates e Jaspers), pelo outro, experiências do pensar na singularidade, como Heidegger e Platão.

A ideia de pensar dialogicamente parece algo importante, porém Arendt afirma também que só se pensa estando só. Em Platão e Heidegger, encontramos a aproximação para com a atividade espiritual, mas ambos estão dispostos a não expor seu pensamento “[...] à pluralidade de opiniões e experiências” (ALMEIDA, 2011, p. 160).

Contudo, Arendt (2003) não se inspira apenas nesses filósofos para investigar a atividade do pensar. Em seu livro *Homens em tempos sombrios*, ela apresenta sujeitos que considera

⁹Seriam subprodutos incidentais do próprio pensamento.

exemplo do que seria pensar e agir, escritores, narradores e poetas como, Wystan H. Auden, Bertold Brecht, Tania Blixen e Lessing, entre outros.

Todas as pessoas, em princípio, têm a capacidade de pensar. Essa reflexão não depende de conhecimentos, aptidões, inteligência ou alguma instrução, ocorrendo em todas as ciências ou no ensino. O pensar assim ocorre na vida diária de qualquer um e,

[...] pode surgir a partir de qualquer ocorrência; está presente quando eu, depois de observar um incidente na rua ou me ver implicada em alguma ocorrência, começo [...] a considerar o que aconteceu, contando o fato a mim mesmo como uma espécie de história, preparando-o [...] para sua subsequente comunicação aos outros, e assim por diante (ARENDDT, 2004, p. 158).

Ainda para Arendt (1993, p. 13), voltando-se para as ciências, “Seja como for, o assunto não pode mais ser deixado aos ‘especialistas’, como se o pensamento, à maneira da alta matemática, fosse monopólio de uma disciplina especializada”.

Nesse sentido, Arendt (2004) se pergunta para onde nos voltamos quando buscamos as experiências do pensar? Ou ainda, o “todo mundo”, de quem exigimos a atividade do pensar, não escreve livros e tem coisas mais urgentes para fazer.

Seu olhar recai sobre Sócrates¹⁰, no momento em que lhe faltam testemunhos e ele, diferente de outros pensadores, seria um modelo de pensador, pois não desejava transmitir respostas, mas procurava “compreender o mundo e queria fazer pensar” (ALMEIDA, 2011, p. 162). Ainda sobre Sócrates, Arendt (2004, p. 236) mostra que o fato dele,

[...] nunca tenha experimentado formular uma doutrina que pudesse ser ensinada ou aprendida. [...] proponho usar como nosso modelo um homem que realmente tenha pensado sem se tornar um filósofo, um cidadão entre os cidadãos, alguém que não tenha feito ou reivindicado nada além daquilo que, na sua opinião, todo cidadão devesse fazer e tivesse direito a reivindicar. Vocês terão adivinhado que pretendo falar de Sócrates.

Assim, há um princípio ao qual Arendt não abre mão: o ato de refletir sobre as experiências. O pensar é “[...] vivo quando delas se alimenta, e morto quando começa a girar apenas em torno de si mesmo” (ALMEIDA, 2011, p. 164). Portanto, o que os mais diversos “modelos” de pensamentos tiveram em comum é justamente a procura de compreender o significado de nossas experiências.

Uma atividade que não tem um fim e que nos instiga a prosseguir a procurar respostas para as questões que só podemos receber respostas provisórias. Essa busca está intrinsicamente ligada a nossa capacidade de assumirmos a responsabilidade pelo mundo, pois, somente quando o mundo onde nós estamos e tudo o que acontece nele faz algum sentido para nós, ele deixa de ser um lugar inóspito e passa a ser a nossa casa, que precisa de nós para ser organizada, transformada, reformada e conservada.

A preocupação da educação está justamente na relação entre a instabilidade do pensar e a continuidade do mundo, no qual precisamos familiarizar os novos a partir do seu legado, mesmo com a perda da tradição, ainda existe alguma coisa que necessita e merece ser preservada do esquecimento. Portanto, conhecer o mundo é parte fundamental da educação, pensar sobre o mundo também é refletir sobre os conhecimentos que fazem parte dele. Assim, “[...] à medida

¹⁰Em seus diálogos, é possível comprovar que o pensamento não produz resultados, além de não nos apresentar nenhum saber que se possa acumular. O que o pensamento faz é questionar, analisar e perpassar cada coisa, seja um fato ou uma pessoa que se apresenta diante de nós, porém toda esta atividade não nos deixa nenhum resultado.

que os alunos se familiarizam com os saberes e as práticas desse espaço comum, tornar-se-ão capazes de assumir sua responsabilidade por ele” (ALMEIDA, 2011, p. 38). Portanto, conhecer o mundo não significa apenas ter acesso às informações sobre ele, pois, para isso, não precisaríamos da escola hoje. O papel do educador é o de ser o mediador entre o mundo e os jovens. Para Almeida (2011), é ir além de um “abrir portas”, que poderia ser feito pelo professor de modo mecânico e até indiferente.

Seu papel de mediador lhe exige uma responsabilidade dupla¹¹, ser responsável pela educação de seus alunos, mas também assumir a responsabilidade pelo mundo. Assim, o professor não apenas apresenta, mas também representa o mundo diante dos recém-chegados.

Para Carvalho (s.d., p. 17)¹²,

O acolhimento dos novos no mundo pressupõe, pois, um duplo e paradoxal compromisso do professor. Por um lado, cabe-lhe zelar pela durabilidade do mundo de heranças simbólicas no qual ele inicia e acolhe seus alunos. Por outro, cabe-lhe cuidar para que os novos possam se inteirar, integrar, fruir e, sobretudo, renovar essa herança pública que lhes pertence por direito, mas cujo acesso só lhe é possível por meio da educação.

Uma das conclusões que Arendt faz em seu ensaio, é que

[...] a função da escola é ensinar às crianças o mundo como ele é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ARENDR, 2013, p. 246).

Ainda segundo Morandi (2002, p. 39),

Há de se preservar a vida da criança - que ao nascer é frágil, impotente, desamparada - e cuidar de sua inserção na realidade sócio-histórica-cultural que a espera e, ao mesmo tempo, preservar o mundo, transmitir a tradição, as heranças culturais no sentido de garantir a continuidade do mundo.

Como representante do mundo, é tarefa do professor proteger e conservar, mostrando sua relevância para os novos. “Se sua qualificação consiste em seu conhecimento, sua autoridade frente aos recém-chegados reside nesse ofício de representante que o autoriza a introduzi-los neste lugar” (ARENDR, 2013, p. 239). É importante ressaltar que é o lugar que o professor ocupa e sua tarefa específica que conferem a autoridade¹³, que não se estende a outras esferas que vão além da escola.

Não obstante, para os recém-chegados, que, na escola, se encontram nesse processo de conhecer o mundo, a aquisição dos saberes pode, assim, estar voltada/relacionada à reflexão sobre o seu significado.

¹¹Aquele que educa precisa proteger o mundo contra as crianças e as crianças contra o mundo. Nesse sentido, educar significa resguardar “o velho contra o novo, o novo contra o velho” (ARENDR, 2013, p. 242).

¹²A crise na educação como crise da modernidade, Educação, v. 4, p. 21.

¹³É importante destacar que Arendt distingue autoridade de certas formas de força e/ou violência. Mesmo que em ambos os casos podemos falar de uma relação hierárquica e de obediência, aquele que obedece ao mais forte o faz por medo ou por ser forçado fisicamente a obedecer, enquanto aquele que obedece à autoridade o faz por consentimento. (ARENDR, 2013, p. 129). Nesse sentido, o professor pode constituir uma autoridade frente ao aluno, “[...] se ambos reconhecem a legitimidade do mundo comum e a necessidade de sua continuidade” (ALMEIDA, 2011, p. 39).

Não podemos, no entanto, nos equivocarmos e querer classificar as disciplinas escolares que promovem o conhecimento e as que fomentam o pensamento, como, por exemplo, química somente envolve conhecimentos e filosofia somente pensamentos. “Em maior ou menor grau, [...] todo assunto exige algum tipo de conhecimento dos alunos, como também [...] sejam instigados a indagar-se sobre o seu possível significado ou a falta dele” (ALMEIDA, 2011, p. 184).

Assim, o conhecimento das disciplinas, a aquisição e produção desses conhecimentos, exigem a escolha dos alunos que dependem do pensamento e de nosso lugar no mundo e buscar compreender de que modo eles nos dizem respeito.

Não devemos submeter as relações pedagógicas e os conteúdos curriculares à “tirania da verdade”, pois estaríamos colocando em perigo os aspectos de um pensar que “vai além dos limites do conhecimento” (ALMEIDA, 2011, p. 45).

Ademais, convidar os recém-chegados para essa atividade do pensar é um desafio para a educação. Vivemos em um tempo marcado pela “solidão”, inabilitando a capacidade do pensar e significar o mundo, propiciando assim a banalidade. Educar para a atividade do pensar e ressignificar o mundo que habitamos é uma urgência.

Educar para a atividade do pensar requer a possibilidade nas nossas relações escolares, nas salas de aula e atitudes que possibilitem o que Arendt considera: “*estar só*” para o diálogo do “eu” consigo mesmo.

Toda conversa realizada dialogicamente – professor/aluno, aluno/texto, alunos/alunos – deve conduzir ao silêncio, deve instigar os alunos para o diálogo consigo mesmo, ou seja, toda atividade realizada deve propiciar no educando uma reflexão, significação pessoal e interna.

A atividade do pensar é assim, interrompe todas as nossas atividades, nos deixa inseguros no momento em que duvidamos sobre coisas que antes nos propiciavam uma segurança irrefletida. Educar para a atividade do pensar requer a quebra da continuidade, ou seja, requer uma ruptura no mundo cotidiano para poder se reconciliar com ele em um novo significado.

A abertura e a imprecisão são características essenciais da atividade do pensar, sendo que estas precisam ser assumidas e necessárias para a prática educativa. Os conhecimentos são fundamentais, porém, como já afirmamos, educar para a atividade do pensar, como essência, a abertura e a imprecisão, é uma urgência.

Portanto, a possibilidade de estabelecer um significado, uma relação com esse lugar e principalmente com sua memória, depende, em grande parte, da atividade do pensar, a reflexão sobre o mundo, seus acontecimentos, a indagação sobre seu significado e a busca de fazer dele a nossa casa.

Sabemos da dificuldade que temos em indagar-se hoje, com coisas mais vis, e poder admirar-se das coisas mais simples, não acreditamos que uma proposta de educar para a atividade do pensar possa ser a solução para o fim da banalidade do mal, não consideramos também, que essa proposta possa ser facilmente utilizada nas disciplinas escolares. O que desejamos é indicar algumas posturas que podem contribuir para a atividade do pensar nas escolas, posturas que podem ser usadas por todos.

Estamos firmes que essa atividade do pensar deve ser atribuída a todos, e não somente para alguns, como afirma Arendt (1993), uma vida sem pensamento é possível, mas fracassa quando faz desabrochar a sua própria essência – ela não é somente sem sentido, como também não é totalmente viva, e homens que não pensam são como sonâmbulos.

Ainda, em outras palavras,

[...] pensar e estar completamente vivo são a mesma coisa, e isto implica que o pensamento tem sempre que começar de novo; é uma atividade que acompanha a vida e tem a ver com os conceitos como justiça, felicidade e virtude, que nos são oferecidos

pela própria linguagem, expressando o significado de tudo o que aconteceu na vida e nos ocorre enquanto estamos vivos (ARENDDT, 1993, p. 134).

Educar para a atividade do pensar é fazer nos despertar do sono da irreflexão, tirar nossas opiniões vazias e irrefletidas, para indagar-se e admirar-se com o início de um diálogo interno.

Assim, pensar é fazer lembrar e buscar a reconciliação, é por meio dele que aceitamos que o mundo está “fora dos eixos”, que é *nosso* e que, portanto, nós somos responsáveis por ele e por nós, isto é, precisamos constantemente consertá-lo e renová-lo.

Segundo Fensterseifer (2005, p. 158) “[...] pertencemos e somos responsáveis [...] pela introdução dos jovens neste mundo, o qual, por estar em constante mudança, apresentará sempre novos desafios às novas gerações”.

A educação comprometida com a atividade do pensar precisa introduzir a criança no mundo humano e deve contribuir para a capacidade de reflexão do próprio aluno, já que este não é capaz somente de adquirir conhecimentos, mas também de pensar e compreender as experiências humanas no mundo e refletir sobre seus significados.

A importância do comunicar na educação

É verdade: a narração de histórias contém um sentido, sem cometer o erro de nomeá-lo. (Hannah Arendt)

Pensar, segundo Arendt (1993), é buscar o sentido. Mas, o que é o sentido? Na concepção arendtiana, não existe um *eu* prévio no mundo, mas apenas um *eu* que se relaciona com o mundo. A pessoa é alguém apenas na relação com os outros, logo, é na interação que surge o sentido.

O sentido pode se revelar nas histórias, pois é nas histórias que temos o elemento pessoal, são as histórias que nos contam de pessoas, de palavras, de preocupações, de feitos, de acertos e erros, em suma, de suas experiências no mundo, é nas histórias que tudo isso entra em contato com todas as pessoas.

Ao contarmos uma história, o sentido pode surgir de modo imediato, “[...] pela experiência pessoal que a história narra” (ALMEIDA, 2011, p. 204). É na história que conseguimos perceber e reconhecer as nossas preocupações, as nossas tristezas, alegrias e as nossas lutas.

Dessa forma, o sentido surge quando estabelecemos relações intersubjetivas, é a partir do comunicar que as experiências humanas dão testemunho, e os novos podem se reconhecer e assim são desafiados a pensar sobre o seu papel no mundo, logo, “ter linguagem significa ter mundo” (MARQUES, 1993, p. 92).

“Os homens, seres pensantes que são, têm a necessidade de comunicar os seus pensamentos” (ARENDDT, 1993, p. 77). Assim, a história, compreendida como uma experiência narrada, representa uma possibilidade de compartilharmos as nossas reflexões, e nos fazer pensar, pois quando ouvimos ou lemos uma história, nos retiramos do mundo para nos ocupar “[...] com coisas ausentes no tempo e espaço” (ALMEIDA, 2011, p. 215).

O ensaio de Walter Benjamin: “O narrador”, nos apresenta algumas reflexões, mesmo que indiretamente, para o âmbito da educação. Narrar, segundo Almeida (2011 apud BENJAMIN, 1977, p. 439), “é a capacidade de comunicar experiências” (*das Vermögen Erfahrungen auszutauschen*).

Assim, “Benjamin trata da possibilidade de trazer um sentido, em forma de história, para o *espaço-entre*, um sentido que é de difícil apreensão e, no entanto, fundamental para a tarefa educativa” (ALMEIDA, 2011, p. 215). A narração está carregada daquilo que Arendt chama de

sentido, ou seja, uma forma de compreendermos os acontecimentos e experiências do mundo.

Essa capacidade de comunicar é fundamental para a educação¹⁴, a relação do narrador com o professor é clara, ou seja, o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, entre o mundo e os novos, precisa se identificar com aquilo que comunica. E quando aquilo que ele comunica faz sentido para ele, passa a fazer sentido para os alunos, e assim percebem que isso tem a ver com eles.

Contudo, “[...] só podemos contribuir para o pensar se não comunicamos sabedorias prontas” (ALMEIDA, 2011, p. 216): “Cada nova geração, cada novo ser humano, quando se torna consciente de estar inserido entre um passado e um futuro infinito, tem que descobrir e traçar diligentemente, desde o começo, a trilha do pensamento” (ARENDRT, 1993, p. 158).

“O narrador” começa apresentando a volta de soldados da Primeira Guerra Mundial, sendo que não eram mais ricos e sim mais pobres em experiência comunicável. Assim, os acontecimentos deixaram de ser histórias humanas, pois os homens já não desempenham nenhum papel neles. Sobrou apenas o “frágil e minúsculo corpo humano”, que está jogado em um “campo de forças de torrentes e explosões” (BENJAMIN, 1986, p. 198).

Assim, Benjamin nos alerta que, num mundo sem sentido, incapaz de estabelecer relações com os outros e com os acontecimentos, nós perdemos a capacidade de narrar alguma história e também de agir. “a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1986, p. 197). Se o diálogo é negado, compromete, dessa forma, qualquer possibilidade de construir um processo humano que supere a situação atual em que nos encontramos (HABERMAS, 1998). Desse modo, não podemos desistir das histórias, ou, segundo Arendt, não podemos abrir mão de uma atividade responsável em relação ao mundo.

O professor pode comunicar e compartilhar com seus alunos as experiências que fazem sentido para ele. As histórias não são relevantes por si mesmas, mas pelo fato de serem significativas para os mais velhos, podem ser ressignificadas pelos novos a partir do diálogo constante.

Para Bouffleuer (1991, p. 119), existem momentos, “[...] em que o mestre escuta o discípulo, respeitando-o no que tem de novo e criador, como também, há um momento em que o discípulo escuta o mestre, buscando aprender o legado que ele tem a transmitir”.

Segundo Marques (1993, p. 108) “A educação é o alargamento do horizonte, cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens. Nela, pessoas e grupos [...] confrontam-se no diálogo”.

Segundo Arendt (1993, p. 141-42) “[...] antes de conversar comigo mesmo, converso com os outros [...] e então descubro que eu posso conduzir um diálogo não apenas com os outros, mas também comigo mesmo”.

Não obstante, o professor deve se revelar na ação educativa, instigando os alunos a buscarem de maneira singular a relação com o mundo, não trata de querer mudar o mundo, mas sim compreendê-lo, para a possibilidade de uma futura ação neste mundo.

Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos, que, por sua vez, são construções históricas, isto é, *nunca dadas de vez*, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem (MARQUES, 1993, p. 110, grifo nosso).

Portanto, educar é “colocar as coisas em relação”, para que cada um possa e seja desafiado a buscar o sentido dessas coisas e descobrir a sua singularidade e “pertencer ao mundo”.

¹⁴“Chegou o momento de abandonar o paradigma da relação sujeito-objeto, que tem dominado grande parte do pensamento ocidental, substituindo-o por outro paradigma: o da relação comunicativa, que parte das interações entre sujeitos, linguisticamente mediatizadas, que se dão na comunicação cotidiana” (ROUANET, 1987, p. 13-14).

Considerações finais

A atividade do pensar e a prática de comunicar esses seus pensamentos, está voltada à continuidade do mundo comum, com a qual a educação deve estar preocupada. A capacidade de “parar para pensar” produz conhecimentos sobre o mundo que são de enorme importância para nos orientarmos e garantir uma estabilidade.

Esse lugar, porém, depende da nossa ação, para renovar, transformar e buscar um sentido que não nos é apresentado de modo isolado, mas se forma a partir da nossa reflexão sobre os acontecimentos, fatos, saberes e conhecimentos sobre o mundo.

A tarefa da educação está em *contribuir* para que os recém-chegados possam se encontrar nele, possibilitando uma relação própria com esse lugar e seu legado a partir da atividade do pensar, é a partir da reflexão sobre o mundo que ele passa a se tornar significativo.

Ademais, o desafio atual da educação é tornar significativo aquilo que o professor comunica, evitar um pensamento passivo, buscar relações intersubjetivas, mediações a partir do diálogo, constituir a formação da subjetividade, indivíduos capazes de enfrentar as incertezas e constantemente reconstruir o conhecimento, para que seja possível acompanhar as rápidas transformações da historicidade contemporânea.

Uma maneira de estabelecer um vínculo com o mundo é contar uma história dele. As narrativas contadas por nós são a esperança de que os alunos possam encontrar algum sentido nelas, e, assim, se optarem, possam no futuro iniciar novas histórias. A escola é uma ligação entre o passado e o futuro das gerações humanas, “que é o presente dos adultos, e pelo qual estes são responsáveis” (FENSTERSEIFER, 2005, p. 157).

Portanto, é preciso educar as crianças para que consigam e aprendam a enfrentar as incertezas, e que não passam a fincar raízes, o que seria perigoso em um mundo que está em constante mudança e onde os valores são ambivalentes.

Não obstante, podemos não educar os jovens para a adaptação, mas para que consigam conhecer o que temos especificamente de humano: a capacidade de recriar o mundo e se opor à correnteza da sociedade.

Assim, cabe ao professor fazer escolhas em relação ao mundo e para o mundo, o problema não está nas escolhas erradas, mas na recusa de escolher, se isentando de qualquer responsabilidade. Sabemos que os alunos de hoje, deverão futuramente fazer escolhas e decisão, por isso, cabe aos adultos tomar decisões, o que no âmbito da educação lhes confere a autoridade frente aos mais novos. Ademais, quando não há mais um sentido preestabelecido, é a atividade do pensar e o ato de comunicar que devem prevalecer. É necessário pensar como se nunca alguém tivesse pensado antes, comunicar como se nunca alguém tivesse comunicado antes.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. 10. ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A vida do espírito**. Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Ed. UFRJ, 1993.

_____. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **Homens em tempos sombrios.** Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Responsabilidade e julgamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. Was bleibt? Es bleibt die Muttersprache. In: REIF, Adalbert (Hg.). **Gespräche mit Hannah Arendt.** München: Piper, 1976.

BENJAMIN, W. Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: _____. **Gesammelte Schriften.** Mitwirkung von Theodor W. Adorno, Gershom Sholem. Herausgegeben von Rolf Tiedemann, Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt (am Main): Suhrkamp, 1977.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia latino-americana:** Freire e Dussel. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991.

CARVALHO, J. **A crise na educação como crise da modernidade.** Educação. Hannah Arendt pensa a educação, São Paulo, v. 1 (4): p. 16-25, [s.d.].

FENSTERSEIFER, P. E. A responsabilidade social da educação escolar (ou “A escola como instituição republicana”). In: MASS, Adriana K.; ALMEIDA, Airton L.; ANDRADE, Elisabete (Orgs.). **Linguagem, escrita e mundo.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005.

HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

MARQUES, M.O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.

MORANDI, F. **Filosofia da Educação.** Tradução de Maria Emil P. Charnut. Bauru: EDUSC, 2002.

ROUANET, S. P. **As raízes do iluminismo.** São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Some Theoretical Reflections on gender and education

Luciane da Luz¹

Jorge Luiz Kasprowicz²

Resumo: Este trabalho refere-se ao recorte teórico de uma pesquisa realizada por meio do Núcleo de Iniciação Científica, da Uniasselvi, no ano de 2015. Ele tem como objetivo contribuir com os conteúdos introdutórios dos estudos de gênero e educação no ambiente acadêmico. Por fim, construímos este relatório, que tem como objetivo fornecer subsídios para fomentar o debate de Gênero e Educação em todos os espaços de ensino.

Palavras-Chave: Gênero. Feminismo. Educação.

Abstract: This paper refers to the theoretical part of a research carried out by the Scientific Initiation Center, from Uniasselvi, in 2015. It aims to contribute to the introductory content of gender studies and education in the academic environment. Finally, we build this report, which aims to provide subsidies to stimulate discussion on Gender and Education in all school spaces.

Keywords: Gender. Feminism. Education.

Introdução

Este artigo tem como objetivo fornecer subsídios para fomentar o debate sobre gênero e educação em todos os espaços de ensino, especialmente o espaço acadêmico. Sua relevância/justificativa está pautada nas recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), para o ensino básico, médio e superior, que compreende a inclusão do debate de gênero e educação como um importante elemento para a promoção dos direitos humanos, fomentando a discussão de gênero, sexualidade e educação em todos os espaços acadêmicos.

Tendo em vista a problemática relacionada entre a função real da escola, a função atribuída a ela pela sociedade e o crescente interesse pelo tema, é de suma importância que os acadêmicos de licenciatura dos cursos de EAD da Uniasselvi estejam inseridos nesta discussão, pois eles, em breve, estarão atuando no mercado de trabalho, mediando o processo de ensino e aprendizagem, necessitando, portanto, de todo o suporte da instituição para a realidade que encontrará quando egresso.

Entendemos que a escola é também um espaço de criação e construção da cidadania e não somente de reprodução de valores, conforme destaca Altmann (2003). O que nos faz acreditar ser importante trabalhar estas questões no âmbito da academia é a possibilidade de debates e trocas de experiências para formação de nossos acadêmicos. Portanto, faz-se necessária a promoção do debate sobre sexualidade e gênero de forma que não se permita a imposição de modelos hegemônicos que definem as relações de gênero e comportamento dos sujeitos para a reprodução incessante de preconceitos e discriminações (LOURO, 1997).

¹Graduada em Ciências Sociais, especialista em Educação a Distância, mestre em Desenvolvimento Regional, docente e pesquisadora do curso de Sociologia e Filosofia, do Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br

²Graduando do curso de Sociologia e História do Polo de Apoio Presencial de Educação a Distância da Uniasselvi - AUPEX de Balneário Camboriú/SC.

Se a sexualidade e os papéis sexuais são construídos social e culturalmente, podemos pensar que uma política comprometida com a cidadania integral exige o tratamento desta problemática no âmbito do espaço escolar e acadêmico (SILVA, 1999).

O professor é um ser social e possui representações e referenciais próprios construídos ao longo da sua trajetória de vida, portanto, faz-se necessária a discussão e reflexão da sua história num processo dialético de reconstrução e ressignificação de conceitos, valores e comportamentos, conforme, destaca Eckert (1999).

A metodologia utilizada para este projeto foi de cunho qualitativo, utilizando questionário semiaberto como instrumento de coleta de dados, para realizar o levantamento dos dados acerca das representações que os acadêmicos possuem sobre a temática de gênero. Além disso, foi realizada a sistematização, a análise dos dados e, por fim, o relatório final.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, discutimos o conceito de feminismo e o movimento no Brasil, na sequência, apresentamos algumas considerações sobre gênero e seus principais conceitos analíticos. Em seguida, realizamos uma reflexão sobre gênero e feminismo nos tempos atuais e finalizamos com as medidas que a escola deve tomar para minimizar as situações de preconceito de gênero.

O conceito de feminismo e o movimento no Brasil

Há muito tempo, as mulheres vêm lutando pelos seus direitos por meio do movimento social chamado feminismo. Este movimento mostrou que as mulheres fazem toda a diferença em uma sociedade, quando se organizam para buscar seus direitos.

O objetivo do feminismo, desde o princípio, foi o de tornar a mulher visível perante a sociedade, demonstrando suas capacidades e lutando pelos seus direitos (direito ao voto, à propriedade, à emancipação e outros). Por este motivo, e devido à ampliação dos postos de trabalho, em uma sociedade capitalista, o trabalho doméstico deixou de ser o único espaço de atuação da mulher. Com o rompimento deste paradigma, elas passaram a atuar nos mais variados campos e atividades profissionais.

O movimento feminista ganhou visibilidade no “sufragismo”, quando, depois de muita luta, o direito ao voto se estendeu, também, ao público feminino. De acordo com Louro (1997), participando democraticamente por seus direitos, as mulheres também contribuíram para o desenvolvimento social do país.

O caráter político foi a marca mais observada nos estudos feministas. As teorizações dos estudos da mulher se dividiam entre as perspectivas marxistas e psicanalíticas. Dentre estes estudos, surgiram feministas, pesquisadoras e estudiosas que desenvolveram os “estudos da mulher”, que foram assuntos de muitas teses e trabalhos acadêmicos.

Por meio destes estudos, as mulheres chegaram à conclusão de que as justificativas para as desigualdades de gênero estavam fundamentadas na distinção biológica entre os sexos.

No Brasil, o feminismo passou a utilizar o tema *gênero* em meados dos anos 1980, mas as feministas já estavam presentes nas batalhas travadas contra as mulheres durante os 21 anos que o Brasil viveu sob a ditadura militar (SOARES, 2013). Durante o período do regime militar, a presença, cada vez mais constante, das mulheres foi imprescindível para o desfecho no cenário político, estando presentes e até à frente dos movimentos de oposição, que lutavam por justiça econômica, direitos sociais e democratização (ressurgem os movimentos realizados no sufrágio, dessa vez no Brasil). O feminismo foi um dos elementos que contribuíram, fortemente, para a mudança do regime político (LOURO, 1997).

No Brasil, o movimento tomou tanta força, uma proporção tão imensa, que algumas autoras alegam que foi o mais amplo e de maior influência dos movimentos feministas da América

Latina, levando em consideração a diversidade que fez parte deste movimento. As crises que ocorriam no Brasil fizeram com que ainda mais mulheres se juntassem a este movimento social, de cunho político, mobilizando todas as classes sociais, como afirma Soares (2013).

Os estudos de gênero

O gênero é um elemento que consiste das relações sociais, baseado nas diferenças biológicas percebidas entre os sexos (SCOTT, 1989). Gênero não está ligado ao sexo, portanto, não é sinônimo de sexualidade. A identidade sexual está relacionada à fantasia com o corpo, a partir daí os sujeitos se identificam como masculino ou feminino, levando em consideração fatores sociais ou históricos (LOURO, 1997).

As abordagens do tema gênero, quando passam a ser estudados pelos historiadores, começam a ser divididas em duas categorias, de acordo com o tradicionalismo das ciências sociais: uma aborda fenômenos ou realidade sem que haja qualquer tipo de causalidade, a segunda explica a maneira que o processo tomou forma, através da natureza dos acontecimentos, de acordo com Scott (1989). Depois que o tema gênero passa a ser estudado profundamente, chama a atenção da parte menos favorecida por estes estudos: as mulheres.

Os papéis de gênero estão associados ao sexo biológico (masculino ou feminino) em determinada cultura, ou seja, variam de acordo com os costumes sociais de cada local. A antropologia prova esta afirmação, mostrando que os papéis de gênero variam muito de uma cultura para outra, em diferentes lugares no mundo, como afirma Grossi (s.d.).

Como prova de que as culturas variam, de região para região, no ocidente, a antropologia mostra o quanto as mulheres evoluíram, socialmente. No início, as mulheres eram submissas aos homens, mas os tempos foram evoluindo e agora o feminismo vem mostrando que as mulheres são sujeitos na sociedade e não apenas objetos a serviço de outro. Elas podem assumir qualquer papel na sociedade, diversas ocupações profissionais, tanto quanto os homens (GROSSI, 1995).

Os indivíduos têm uma espécie de instrução, um núcleo de **identidade de gênero** que são um conjunto de convicções que o consideram socialmente feminino ou masculino. Este núcleo, a partir das convicções, rotula a identidade de gênero já no nascimento, ou a partir da descoberta do sexo do bebê, afirma Grossi (s.d.). Por fim, a identidade de gênero remete-se ao sentimento individual de identidade, ou seja, a maneira como o sujeito se identifica, como se sente em relação ao seu corpo físico.

O tema gênero vem sendo estudado há algum tempo, mas se solidificou com as pesquisadoras norte-americanas, que passaram a usar “*gender*” (gênero) para ilustrar as identidades sociais subjetivas entre homens e mulheres (LOURO, 1997). A sociedade impõe regras sob o que as pessoas de determinado sexo podem ou não fazer. A mulher ficava sempre isolada a trabalhos domésticos, tendo em vista que seus afazeres principais seriam o do lar, único e exclusivamente, enquanto o homem deveria ficar com a parte “pesada”, ele deveria trazer a comida à mesa do lar, indo ao mercado de trabalho, executando tarefas que as mulheres não seriam capazes de fazer. A partir daí, as feministas buscam desconstruir esta realidade imposta às mulheres (LOURO, 1997).

Os estudos de gênero emergiram nas universidades, afirma Louro (1997), para estudar o comportamento social e a diferença que a sociedade impõe sobre os sexos. O que a ciência biológica dizia até o momento era irrefutável, porém ela só leva em consideração explicações “neutras” para as relações sociais, refletindo os valores construídos no Ocidente, os quais abordam somente uma parte da sociedade: a dos homens, brancos e heterossexuais (LOURO, 1997).

No entanto, quem produzia a ciência nas universidades era majoritariamente o público

masculino, sobrando pouquíssimo espaço para as mulheres, devido a sua condição de gênero, papel circunscrito apenas à reprodução social (cuidados da casa, dos filhos e do marido). Por este motivo, os estudos científicos abordavam somente uma visão: a dos homens. A ótica feminina não tinha nenhuma credibilidade, deixando-a invisível em qualquer uma das áreas de estudo.

Algumas instituições, como igrejas, famílias e representantes políticos conservadores, têm insistido com a preservação do que chamam de “família tradicional”, constituídas exclusivamente por relações heterossexuais, em que a norma a ser considerada são as relações sociais e papéis sexuais tradicionais, enfatizando os papéis “adequados” a homens e mulheres.

Os relatórios levantados nesta pesquisa mostram que as demonstrações de machismo e homofobia reduziram, mas ainda continuam presentes em nossa sociedade, de forma velada.

No Congresso Nacional, as bancadas políticas formadas por membros de igrejas conservadoras fazem com que a sociedade brasileira continue parada no tempo, implantando ideias na cabeça dos seus espectadores, juntamente com os veículos midiáticos de informação.

Os conceitos de igualdade que a mídia tenta implantar seguem ideologias totalmente contrárias, implicitamente demonstra o preconceito de gênero e a submissão feminina. O público tem sido sempre participativo. Por não existirem outros meios de diversão para as famílias com menor poder aquisitivo, são obrigadas a consumir essas informações doutrinárias e formadoras de opiniões sexistas e discriminatórias. O problema se agrava quando o público atingido ainda não tem maturidade suficiente para refletir sobre o assunto, como jovens e crianças que, muitas vezes, reproduzem discursos de ódio e desrespeito a homens e mulheres que expressam posturas “fora do padrão”.

Com tantas informações disponíveis na internet, a facilidade de compartilhar os mais variados textos piora e desvaloriza ainda mais as opiniões acerca destes temas. Textos sem credibilidade acabam sendo disseminados com uma velocidade absurda, propagando informações distorcidas, fazendo com que heróis sejam vilões e vice-versa. E não são somente textos que são compartilhados. São cada vez mais frequentes vídeos reforçando a inferioridade feminina, a vulgarização e objetificação da mulher são encontradas e compartilhadas nos locais mais improváveis, como nas escolas, nas rodas de amigos e ambientes de trabalho.

Gênero e escola

A escola, desde o início dos tempos, produziu ações distintas para meninos, meninas e os comportamentos “desviantes”. Estas diferenças estão impostas subjetiva e objetivamente, desde a arquitetura até a forma de tratamento com os alunos (LOURO, 1997). A escola se encarrega de separar os sujeitos, separa ricos dos pobres e meninos das meninas. Todas as metodologias de ensino e de avaliação explícita e implicitamente produzem a diferença entre os sujeitos.

Na escola se fazem as primeiras escolhas, com quem andar, como ser, como se portar, com quem se enturmar, e aí o aluno aprende a “preferir”, afirma (LOURO, 1997). Nos tempos passados, havia até manuais que ilustravam a maneira como se devia tratar os corpos e mentes dos alunos, bem como a maneira que os alunos e seus materiais deviam ser organizados, a postura deles, o corpo escolarizado, ensinando a ser menino ou menina.

Quer queiramos ou não, essas práticas ainda continuam, implicitamente. A escolarização se instaurava e modelava os corpos dos sujeitos (LOURO, 1997). Observa-se, no dia a dia escolar, a submissão das meninas. Durante os primeiros anos de escolarização, os meninos estão sempre buscando invadir as tarefas das meninas, já mostrando o reflexo da sociedade na superioridade masculina.

Até na educação física ocorre uma divisão, as atividades mais violentas e “pesadas” são

as masculinas e as femininas as brincadeiras mais delicadas e mais parecidas com o dia a dia doméstico. Quando um menino adentra as tarefas femininas, querendo participar, serve como motivo de chacota para os demais colegas, incluindo, muitas vezes, o professor.

Por este motivo, a tarefa mais urgente no dia a dia escolar é desconfiar de tudo que vem sendo tomado como “natural”, criar atividades que igualem e mostrem o potencial de ambas as identidades de gênero, de acordo com Louro (1997).

Algumas medidas precisam ser tomadas para contornar o problema do preconceito. As discussões acerca do tema gênero devem ser incentivadas na escola. Fatos históricos devem ser mostrados, dando luz àqueles que ficaram ocultos durante todo este tempo de submissão. O feminismo deve ser um dos assuntos ensinados em sala de aula. As lutas feministas que se alongam através das décadas, suas conquistas e o seu valor na sociedade (LOURO, 1997), estes devem ser amplamente estudados, mudando um pouco o paradigma da submissão feminina.

As relações afetivas e a homoafetividade devem ser abordadas também, demonstrando a rica cultura na qual estes estão inseridos, suas conquistas sociais, seu modo de pensar com relação à orientação sexual, inserindo estes no debate, desconstruindo o paradigma formado por igrejas, mídias e famílias tradicionalistas.

O tratamento deve ser igualitário para todos, bem como todas as atividades. Para isso, a maneira mais efetiva de acabar ou minimizar o preconceito é através da informação. A informação e o diálogo são bens muito preciosos, que devemos promover até o fim de nossas vidas.

Referências

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpo e de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v. 21 (1): p. 281-315, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Cadernos Secad 4. Brasília/DF – Maio de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (2013). Disponível em: <file:///grupouniasselvi.local/RDS/Users/68632304020/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2015.

ECKERT, Cornélia e MONTE-MOR, Patrícia (org.) **Imagem em Foco: novas perspectivas em antropologia**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1999.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Disponível em: <http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935_identidade_genero_revisado.pdf> Acesso em: 9 nov. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. New York: Columbia University Press, 1989.

SILVA, Luiz Heron da (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**, Petrópolis: Vozes, 1999.

SOARES, Vera. **Muitas faces do feminismo no Brasil**. 2013. Disponível em http://www2.fpa.org.br/portal/uploads/feminismo_brasil.pdf. Acesso em: 16 nov. 2015.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

CONVERGÊNCIAS DE FREIRE E HABERMAS PARA (RE)PENSAR A EDUCAÇÃO

Convergence of Freire and Habermas for (re)think education

Jenerton Arlan Schütz¹

Resumo: Este artigo se caracteriza como um trabalho bibliográfico, que tem por objetivo central analisar a obra de Jürgen Habermas e Paulo Freire com o objetivo de (re)pensar um projeto de sociedade emancipada, com verdadeiros sinais de democracia, dimensionando e pondo as reflexões convergentes que ambos oferecem em torno dos desafios da emancipação social presentes na educação. A categoria de ação comunicativa de Habermas, assim como o diálogo de Freire, caracteriza um avanço na prática educacional e, conseqüentemente, de procedimentos transformadores da sociedade atual.

Palavras-chave: Mundo comum. Ação comunicativa. Diálogo.

Abstract: This article is characterized as a bibliographic work, which is central to analyze the work of Jürgen Habermas and Paulo Freire with the objective of (re)thinking one emancipated society project, with real signs of democracy, dimensioning and putting the converging reflections that both offer on the challenges of social emancipation present in education. The category of communicative action of Habermas, as Freire's dialogue, characterize a breakthrough in educational practice and consequently transformers procedures of today's society.

Keywords: Ordinary World. Communicative Action. Dialogue.

Introdução

A educação sempre foi e é ainda hoje um tema de extrema importância para ser estudado. Seu papel na sociedade e a influência que possui perante os indivíduos deixa claro o motivo de seu estudo. A educação está em crise e não poderia ser diferente, pois, no momento que é dirigida historicamente e não pensada pela sociedade, é somente feita.

Para (re)pensar a educação, faz-se necessário trazer à cena as propostas teóricas de Freire e Habermas que apontam as possibilidades concretas para dar o significado a tal projeto. Buscou-se, para tanto, estabelecer relações entre Habermas e a categoria da ação comunicativa, a dimensão política, juntamente com a comunicação/diálogo que Freire chamou de Pedagogia do Oprimido, ou de Educação Libertadora, sendo uma concepção de educação das classes populares e não apenas como educação do povo.

O caminho a ser seguido tem por princípio a construção de uma pedagogia das convergências, através da aproximação entre os autores em suas preocupações comuns, para poder refletir sobre os fatos que constituem a contemporaneidade.

A razão dialógica e a razão comunicativa são propostas que convergem para a resignificação de uma sociedade emancipada, tendo como ponto de partida as novas bases filosóficas.

A razão dialógica de Freire propõe a construção de um novo sentido, a partir do diálogo entre sujeitos. A educação problematizadora é focalizada a partir da reflexão, em que o professor faz o papel de transmissor de conhecimentos e o aluno faz o papel de mero espectador deste processo, sendo que, juntos, constroem conhecimento diante de uma prática reflexiva e crítica da realidade.

¹Graduando de Sociologia e graduado em História pela UNIASSELVI, Pós-Graduado em Metodologia de Ensino de História pela mesma instituição, Professor da Rede Pública de Ensino/SC, e aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Mestrado, na UNIJUÍ – Ijuí/RS, bolsista CAPES. E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

A ação comunicativa de Jürgen Habermas se refere à interação entre sujeitos, capazes de influenciar mutuamente, sendo a comunicação intersubjetiva a única saída para a crise. Este é o ponto de partida deste artigo, a preocupação de Freire e Habermas frente à alienação cultural nas sociedades contemporâneas, as propostas da reconstrução cultural que superem o clima do pessimismo, bem como as críticas à ideologia conservadora e autoritária, e as respectivas sugestões de reinvenção do poder político através de uma organização cidadã da sociedade.

Ambos também rejeitam a tese de que a razão humana não conseguirá sair do círculo vicioso, acreditam na possibilidade de os seres humanos constituírem um mundo bom para se viver, no qual se torne possível usufruir da vida.

Superar a alienação cultural

Freire trata a alienação cultural inicialmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual as práticas de dominação sobre as demais classes sociais ocorrem a partir dos interesses das elites, sendo que “[...] o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora” (FREIRE, 1993, p. 183), na qual organiza os processos dos diversos setores sociais oprimidos.

O antidiálogo é a arma mais poderosa das elites, mantendo a maioria da sociedade alienada e distante da forma correta de organizar a sociedade.

É precisamente, quando – às grandes maiorias – se proíbe o direito de participar como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas. [...] Por isto é que a única forma de pensar certo, do ponto de vista da dominação, é não deixar que as massas pensem (FREIRE, 1993, p. 127).

As formas de dominação negam à maioria a capacidade de pensar, criticar, dialogar e debater sobre o mundo em que vivem, evitando qualquer relação com o diálogo. Deste modo, as elites dominantes sabem que estão atrofiando o potencial de resistência e conseqüentemente a libertação dos oprimidos. As elites evitam estabelecer qualquer vínculo de diálogo, debate e formas de comunicação nos setores da população. Caso agissem de maneira contrária, estariam deixando que estes participassem com pensamentos críticos sobre o cotidiano e situações que estejam integradas.

Diante dos mecanismos de controle da comunicação social estabelecidos pela elite, quanto mais isolados uns dos outros, sem relações com o mundo e com os outros, mais alienados politicamente, culturalmente e socialmente estarão os oprimidos.

A modernidade perseguiu incansavelmente o mito do progresso científico e técnico (SANTOS, 1993). Nos dias atuais, as estratégias para alienar as camadas populares contam com o poder tecnológico dos meios de comunicação de massa, meios estes que estão cada vez mais aperfeiçoados e fortes, afetando tanto o cotidiano das pessoas como também as suas relações profissionais, econômicas e políticas.

A alienação cultural analisada nas obras de Freire nos remete à necessidade de repensar o projeto emancipatório da sociedade à mercê das transformações culturais que ocorreram na década de 90. As elites dominantes estavam em constante reciclagem com seus métodos e estratégias de controlar os oprimidos, conservando-os na vida que levavam diariamente. Os meios de comunicação serviam para acalmar as classes dominadas perante as contradições do sistema de dominação. O projeto emancipatório deve reorganizar a estrutura entre as classes para que ocorra a saída dos oprimidos de seu âmbito local, havendo, assim, possibilidade de interação e relações com o mundo e com os outros.

É deste modo que, para o autor, somente quando as classes dominadas/oprimidos des-

cobrem o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em âmbito intelectual, mas para a ação se tornar práxis, deve estar acompanhada de um sério empenho de reflexão (FREIRE, 2003).

Habermas parte de uma análise crítica das sociedades contemporâneas, na qual a alienação humana ocorre através do grande déficit de comunicação/racionalidade que provém dos sistemas de controle social. Diante da alienação da vida humana, a alternativa apresentada por Habermas está expressa em sua Teoria da Ação Comunicativa.

Sabe-se que a mídia domina os processos de comunicação via diversos meios de comunicação, impondo, muitas vezes, até os assuntos e a forma de linguagem para a população. A estratégia está em confundir e iludir o receptor destas informações, repassando a ideia de que aquilo que está sendo repassado é puramente verdadeiro.

O grande poder que a mídia exerce atualmente na formação da consciência dos seres humanos produz o fenômeno da semiotização da vida social (MEJÍA, 1996). O controle midiático faz com que a ação comunicativa entre as pessoas seja reduzida, deixando com que o sistema econômico e a organização cultural vigente dominem o mundo da vida. “Na medida em que as descrições objetivadoras da sociedade emigram para o mundo da vida, nós passamos a não mais nos entender como sujeitos que agem comunicativamente” (HABERMAS, 1990, p. 178).

Diante dessa constatação, o desafio de Habermas é reabilitar a comunicação que nasce do mundo da vida. Seu objetivo parte da teoria da ação comunicativa, perante a qual a racionalidade humana é superior à razão moderna e, como consequência, pode ser reconstruída pelo processo de aprendizagem coletiva. Desta maneira, será possível (re)construir novos processos culturais emancipatórios, livres da alienação e repressão.

A reconstrução do projeto emancipatório

Na defesa da reconstrução cultural, Freire e Habermas convergem nos conceitos de Dialogicidade e Ação Comunicativa como propostas para construir o novo projeto emancipatório. A comunicação livre é a estratégia de ambos os autores para o processo da humanização.

A crítica de Freire aos processos alienantes converge para o sentido que Habermas atribui como a principal causa dos problemas, o déficit de comunicação, que está ocorrendo em plena era das comunicações. Diante das críticas, Freire e Habermas oferecem propostas que transformam e humanizam a sociedade.

O conceito de dialogicidade em Freire produz um pensamento radicalmente humanista e libertador, no momento em que coloca o diálogo como a primeira condição da libertação dos oprimidos. É pelo diálogo, que implica em uma atitude humanista, na qual o ser humano constrói um mundo humano, projetando um futuro que está por realizar-se.

Em Freire (1993, p. 78), “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. Temos como base antropológica freireana o diálogo. Consequentemente, cabe a cada ser humano o desafio de dizer a sua palavra, sendo a exigência fundamental para sua humanização. Assim, nos tornamos sujeitos capazes de construir intersubjetivamente uma sociedade com objetivos e vivências em sintonia.

A vocação do ser humano é humanizar-se, construir-se cada vez mais livre e evoluído. No entanto, essa vocação para a humanização não é algo a priori ou inato, mas sim uma constante transformação diante do mundo e dos outros, uma abertura ao novo, possibilidades que estão por realizar-se, é o que faz a impulsão para os seres humanos serem mais.

A proposta de Habermas também converge para o desafio de construir uma nova racionalidade, como caminho de superação da atual crise sociocultural. Para Habermas, a principal

causa dessa crise é a burocratização sobre a existência humana através dos sistemas sobrepostos à vida em comunhão, resultando no déficit de comunicação.

A posição da pós-modernidade conservadora converge para equívocos ainda mais profundos ao desconstruir completamente a subjetividade humana (HABERMAS, 1998). Se a dialogicidade é negada, compromete, dessa forma, qualquer possibilidade de construir um processo humano que supere a situação atual em que nos encontramos.

Sendo assim, Habermas recorre para a razão comunicativa, tendo como ponto central a produção do entendimento entre os seres humanos, povos e etnias. É uma comunicação livre de qualquer censura e voltada para a busca de entendimentos, sendo possível a produção de argumentos e de se expor às críticas de outros.

Para superar o contexto sociocultural que caracteriza a humanidade, é necessário restaurar a racionalidade humana na dimensão comunicativa e emancipada. A partir desse processo, podemos construir novas bases culturais e novas estruturas para viver em sociedade.

Portanto, a razão comunicativa é o alicerce para descolonizar o mundo atual e superar a crise das sociedades, sendo necessário atacar a causa e não apenas os elementos secundários. Essa é a esperança de Habermas na procura de reconstruir o projeto emancipatório a partir da racionalização humana.

O encontro com a educação popular

Pelo estudo realizado, Habermas e Freire não aceitam o projeto da modernidade e nem o nihilismo presente em várias situações atuais. Ambos, cada qual a seu modo, acreditam na possibilidade de o ser humano (re)construir um mundo bom de viver, e que seja possível fruir da vida.

Filósofo e sociólogo alemão, Habermas é considerado o herdeiro da Escola de Frankfurt e buscou superar o desencanto dos fundadores da escola, no que diz respeito às possibilidades da modernidade, como formulada pelos iluministas (OSMON; CRAVER, 2004). Habermas escreveu sua tese sobre a ação comunicativa, envolvendo a interação dos sujeitos, capaz de influenciar no projeto da modernidade mutuamente.

Paulo Freire, educador brasileiro, oriundo de família de classe média, que vivenciou a fome durante a depressão de 1929. Dedicou-se à educação dos oprimidos e tem influenciado a teoria crítica em educação na América Latina e em todo o mundo (OSMON; CRAVER, 2004). Para Freire, no projeto da modernidade, não é possível viver em comunhão, sendo que o capitalismo se fundamenta na exploração dos seres humanos por parte dos humanos. Diante da exploração, Freire propõe a libertação dos oprimidos a partir da comunicação dialógica.

Deste modo, apesar de possuírem caminhos metodológicos diferentes, ambos atribuem à comunicação um papel fundamental para transformar a sociedade atual. No entanto, como já mencionado anteriormente, a comunicação, na qual as ideias devem circular livremente, sendo necessária a busca constante de conhecimento, livre de pressão e coerção, é o fator que possibilita a aproximação e o encontro entre as sociedades e seres humanos. Somente após a interação social e a transformação social se terá uma sociedade mais justa e menos desigual.

Assim, enquanto Habermas, na sua teoria, se fundamenta para todos, no mundo da vida, Freire atribui a dialogicidade aos oprimidos, e aos grupos de pessoas que com eles se comprometem.

Sendo assim, a ação comunicativa, efetivamente dialógica, que tem uma relação entre o educador popular e o educando, pode se constituir em um dos fundamentos da educação popular por seu cunho libertador.

Considerações finais

Compreender que ainda vivemos sob o projeto da modernidade não significa necessariamente que devemos aceitá-lo. A razão humana não pode ser distanciada e dispensada da sociedade, pois, para construir o novo, é fundamental a sua presença.

Em nossa sociedade, podemos constatar que as classes populares – os sem-teto, sem-trabalho, sem-terra, alguns com trabalho em condições precárias, crianças, jovens e idosos - estão sendo desvalorizados de alguma forma, no Brasil, historicamente manipulando, discriminando e ainda explorando. Surge então a crítica de Freire, na qual a transformação ocorre com a mediação do sujeito com o seu mundo, tendo como consequência a transformação, tanto na dimensão cultural, como econômica e política.

Portanto, se a razão comunicativa de Habermas, assim como o diálogo em Freire fossem assumidos, na prática, pelas vontades progressistas, tendo como fundamento a educação popular, representariam um avanço considerável nos processos transformadores.

Observando a realidade, parece que as forças e vontades progressistas ainda não querem criar as condições para que ocorra a (re)fundamentação da educação popular, ou talvez não tenha chegado o tempo certo para o fato. O nosso futuro está interligado com a reinvenção dos modelos de vida, formas de organização social e dos sistemas de controle.

Portanto, um dos maiores desafios da atualidade é se livrar dos meios que manipulam e controlam a existência humana, sistemas burocratizantes, que desumanizam a todos, jovens, adultos, velhos, ricos, pobres, cultos, analfabetos, incluídos e excluídos. O processo emancipatório está fundamentado no nosso modo de vida. A partir dele, podemos reinventar as formas de viver, superar as crises que afetam o mundo pós-modernidade e desenvolver os potenciais para nos tornarmos cidadãos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

_____. **Pensamento Pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

MEJÍA, Marco R. **Transformação social**. São Paulo: Cortez, 1996.

OSMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Ed. Afrontamento, 1993.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

O CRITICISMO KANTIANO: uma abordagem para a filosofia da educação

The Kantian criticism: an approach to the Philosophy of Education

Marcos Resende da Silva¹

Resumo: A perspectiva da filosofia da educação kantiana está fundamentada na capacidade do criticismo subjetivo do sujeito-cognoscente em autodeterminar-se segundo princípios morais *a priori*, que independem da realidade empírica para serem devidamente compreendidos e conduzidos pela vontade autônoma. O principal objetivo deste trabalho é investigar os fundamentos da filosofia da educação de Immanuel Kant (1724-1804), à luz do processo de constituição da autonomia da vontade, compreendendo consequentemente o seu aspecto crítico-analítico. A teoria base é a denominada autonomia da vontade, segundo o processo de emancipação do sujeito-cognoscente que, após uma autoavaliação crítica, toma consciência da liberdade e de princípios éticos transcendentais. Observando o posicionamento kantiano, vale a pena afirmar que uma metafísica dos costumes é fundamental para investigar a origem dos princípios práticos da filosofia da educação que residem *a priori* na razão do sujeito-cognoscente e também porque os próprios costumes – na falta deste fio condutor do criticismo filosófico – ficam submetidos a toda espécie de perversão alienante.

Palavras-chave: Autonomia da vontade. Filosofia da educação. Liberdade. Criticismo. Sujeito-cognoscente.

Abstract: The perspective of Kantian philosophy of education is based on the ability of subjective criticism of the subject-knower of self-determination is the second moral principles *a priori*, which are independent of empirical reality to be properly understood, and conducted by the autonomous will. The main objective of this study is to investigate the fundamentals of the philosophy of Immanuel Kant education (1724-1804), in the light of the constitution process of autonomy of the will, thus understanding their critical-analytical aspect. The basic theory is the so-called autonomy of the will, according to the process of emancipation of the subject-knowing that after a critical self-assessment becomes aware of freedom and transcendental ethical principles. Watching the Kantian position is worth stating that a Metaphysics of Morals is essential to investigate the origin of the practical principles of the philosophy of education that reside *a priori* in reason of the subject-knowing, and because customs themselves - in the absence of lead wire philosophical criticism - are subjected to every kind of alienating perversion.

Keywords: Autonomy of the Will. Philosophy of Education. Freedom. Criticism. Subject-cognoscenti.

Introdução

Immanuel Kant (1724-1804) deixou um legado filosófico bastante sistemático e autêntico, embora com aspectos influentes do racionalismo e empirismo do período moderno, tornando-o conhecido como um racionalista moderado ou, por outro aspecto, um crítico na perspectiva empirista e analítico-transcendental, por isso, Kant foi um grande colaborador para a fundamentação filosófica da educação ocidental. Na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, ele evidencia o papel da educação analítica da razão em definir princípios éticos universais, possibilitando um sistema de leis, que requerem uma faculdade de julgar apurada e fortalecida pela experiência para, por um lado, distinguir em que caso elas têm aplicação e, por outro, assegurar-lhes uma acolhida da vontade do sujeito-cognoscente e energia na sua realização.

O criticismo kantiano abre as portas para a compreensão da liberdade transcendental que só é possível pela autonomia da vontade. Compreender o sentido da autonomia da vontade na ética de Kant requer fazer, de antemão, um percurso sobre o papel do criticismo para o ensino de filosofia ética na linha de seu pensamento analítico. Vale lembrar que este termo não tem o

¹Graduado em Filosofia pela Faculdade São Bento da Bahia (2011). Pós-graduando em Metodologia do Ensino Superior (02/2014 - 2015); Tutor Externo de Filosofia na UNIASSELVI.

mesmo sentido do senso comum ou talvez uma perspectiva sociológica. Para tanto, o principal objetivo deste trabalho é investigar os fundamentos da filosofia da educação kantiana, à luz do processo de constituição da autonomia da vontade, compreendendo, conseqüentemente, o seu aspecto crítico-analítico que segue subdividido em dois capítulos do presente artigo: o primeiro se refere ao papel do criticismo para o ensino de filosofia ética; o segundo propõe compreender a estrutura fundamental do sujeito-cognoscente dotado de vontade autônoma.

A contribuição do criticismo Kantiano para a filosofia da educação

Compreender o sentido crítico da filosofia da educação na ética de Kant requer fazer, de antemão, um percurso sobre o papel do criticismo para o ensino de filosofia moral na linha de seu pensamento analítico. Vale lembrar que este termo não tem o mesmo sentido do senso comum ou talvez uma perspectiva sociológica. O criticismo kantiano consiste em delinear, com embasamento filosófico, o papel do ensino analítico em desenvolver o conhecimento, definir juízos e determinar ações.

A educação filosófica recebe o mesmo olhar da razão kantiana, ou seja, o olhar crítico nas faculdades que lhe dão credibilidade e os limites que dão condições de investigar as realidades cognoscíveis. O pensamento de Kant constitui, portanto, aspectos de influência e cooperação com o iluminismo de sua época. Ele mesmo reconhece e inaugura uma nova “revolução copernicana”, cuja personagem principal é a razão enquanto teórica e prática. Esta revolução aparece claramente em 1781, na obra *Crítica da Razão Pura*. Em paralelo e em continuidade a esta obra, Kant desenvolveu também, com um pensamento ainda mais autêntico ao escrever as duas outras críticas: a da *Razão Prática*, em 1788, e a do *Juízo*, em 1790.

Estas três grandes obras podem ser consideradas frutos provenientes pela “grande luz”, como Kant a denominou, que permitiu a superação tanto do racionalismo quanto do empirismo dogmático ou cético; isto abriu uma nova era metodológica do filosofar moderno. Esse fato foi registrado na dissertação de 1770, *De Sensibilis atque intelligibilis forma et principiis*. Ela manifesta um balanço intermediário do pensamento iluminista moderno e a filosofia da educação crítica à frente de seu tempo, e que mais tarde influenciou Rousseau, Piaget e Vygotsky.

Ao analisar o processo de conhecimento dos princípios do intelecto puro do sujeito-cognoscente, Kant também estabelece a diferença existente entre conhecimento sensível – constituído pela receptividade do sujeito – e o conhecimento inteligível; as faculdades de apresentar os aspectos das coisas ou realidades. Nesse sentido, a relação sujeito-objeto é delimitada como método didático necessário para a produção do saber e da práxis do sujeito-cognoscente.

Esta “revolução copernicana” se dá quando Kant identifica nas formas de sensibilidade que não é o sujeito-cognoscente que se adéqua ao objeto de conhecimento, mas o contrário, ou seja, o objeto é quem se adéqua ao sujeito – esta é a “grande luz” que é sinteticamente desdobrada na *Crítica da Razão Pura*. Tal perspectiva desmonta o pensamento pedagógico helênico e escolástico que, até então, era produzido nas primeiras universidades medievais e as escolas clássicas.

O que isso tem a ver com a autonomia da vontade? Com certeza, existe muito sentido e fundamento, pois, com tal revolução, Kant não apenas desenvolve uma crítica sobre o método de ensino em vigência, como também a razão teórica pura e seu papel prático e autônomo (DELEUZE, 1983). Quando ele reconhece que o sujeito-cognoscente não é um receptor passivo dos objetos, há uma evidência da autonomia da razão, a qual apreende o objeto pelas condições de sensibilidade, definindo formas conclusivas pelo denominado juízo sintético *a priori*. As outras duas críticas dão ainda mais credibilidade ao papel prático da filosofia crítico-analítica da educação ou razão nos seus juízos estéticos.

Evidencia-se, então, que o criticismo kantiano é a confluência de duas grandes linhas pedagógicas do pensamento filosófico (entre realismo e idealismo): o racionalismo dogmático idealista (ligado a Descartes, Spinoza, Leibniz e Wolff) e o empirismo cético realista (Bacon, Locke e Hume). Kant, de princípio, apresentou uma forte tendência ao racionalismo dogmático de Leibniz e Wolff, porém declara que o ceticismo empirista de Hume o despertou do sono dogmático (KANT, 1986).

Com sua “revolução”, Kant descarta a possibilidade de a metafísica constituir-se enquanto ciência, uma vez que os juízos sintéticos *a priori* manifestam um sujeito-cognoscente que sente e pensa, ou melhor, é o sujeito-cognoscente com as leis de sua sensibilidade e do seu intelecto quem dá forma às coisas; diferentemente, a ideia metafísica estava em propor que a nossa intuição sensível se regule pela natureza dos objetos em si, ou *noumeno*; Kant, por sua vez, dirá que é o aparecer das coisas que faz o conhecimento possível, isto é, o *fenômeno*.

Por esta via, o criticismo é o método didático kantiano que lhe permite chegar a uma teoria do conhecimento pautada por uma faculdade complexa da razão humana, resultado de uma síntese entre o entendimento e a sensibilidade – existindo, portanto, uma correlação entre sujeito e objeto.

Por causa disso, os dados objetivos não são captados tais quais são (a coisa em si), mas configurados pelo modo com os quais o entendimento e a sensibilidade os apreende. No campo da moral, as condições fenomênicas são inerentes à própria razão.

O sujeito-cognoscente entre a vontade autônoma e seus princípios morais

Nas suas investigações filosóficas, Kant buscou incessantemente compreender a estrutura fundamental do sujeito-cognoscente, isto é, a razão e qual era o seu papel específico. Dentro desta procura, ele percorreu a linha da compreensão processual do conhecimento humano, as faculdades que determinam o agir e como a razão define juízos estéticos do real e, particularmente, o da moral (DELEUZE, 1983). Kant mostra que o ensino filosófico, ou melhor, a filosofia própria da educação, deve compreender as leis reguladoras do mundo, que são, na verdade, moldadas pelo espírito humano, presente na matemática, na física e no campo ético, dentro do desenvolvimento da lei moral. Dentro deste vasto campo, qual seria exatamente o papel da razão? E até que ponto ela seria capaz de julgar a realidade? Qual seria, portanto, a sua fundamentação *a priori*?

O entendimento julga, mas a razão raciocina; neste ponto de vista, é relativamente aos conceitos do entendimento que a razão exerce o seu gênio próprio. Segundo Kant, a razão chega a um conhecimento por meio de atos do entendimento que constituem uma série de condições. Estas condições seriam ideias que superaram a possibilidade da experiência – principalmente no campo ético –, isto é, a existência de conceitos *a priori* do entendimento – tais como tempo, espaço e liberdade.

Subjetivamente, as ideias da razão referem-se aos conceitos do entendimento para conferir-lhes certa unidade sistemática. Objetivamente, o entendimento só pode legislar sobre os fenômenos do ponto de vista da forma. Nisto consistiria o papel atuante da filosofia da educação no campo epistemológico e moral. O fruto destas condições presentes na estrutura e no papel da razão terá como consequência os juízos que não podem ser simplesmente analíticos (como um exame de ideias inatas defendidas pelo racionalismo cartesiano) e nem apenas sintéticos (como se fosse um progressivo acúmulo de dados sensíveis, como defendia o empirismo cético). Kant diz, por sua vez, que o conhecimento é fruto da interação sintética entre sujeito e objeto, em que o sujeito-cognoscente dá a forma e o objeto a matéria, nesse sentido denomina-se juízo sintético *a priori* (KANT, 1986).

O conhecimento humano não é reprodução passiva de um objeto por parte do sujeito. Para tanto, os juízos sintéticos *a priori* serão, em resumo, as três operações da razão do sujeito-cognoscente – apreensão, juízo e raciocínio. Tais dimensões foram bem desenvolvidas nas principais seções da Crítica da Razão Pura, em que a primeira analisa a estética segundo a apreensão dos fenômenos, a segunda observa a analítica ligada ao juízo e, por fim, a dialética, que estuda o raciocínio.

A filosofia da educação não deve ser apenas teórica, mas Kant lhe atribui uma função efetiva, enquanto razão prática, no sentido de dar a condição de possibilidade *a priori* do sujeito-cognoscente.

Ao analisar o papel prático da razão, Kant destaca que, apesar da metafísica não ter encontrado o caminho seguro como ciência, ela encontra o seu verdadeiro espaço no campo da moral; ou seja, embora a metafísica não possa existir enquanto ciência, ela se manifesta em determinados conhecimentos sintéticos puros *a priori*; a saber, a matemática pura e a física pura.

Além disso, Kant criticou a extrema necessidade de se elaborar uma filosofia pura, cuidadosamente depurada de todos os elementos empíricos, “uma metafísica na vida moral do espírito humano” (KANT, 1986, p. 32).

Considerações finais

Ao finalizar este trabalho de conclusão de curso, decidiu-se não apenas concatenar filosoficamente a importância da educação e sua fundamentação na autonomia da vontade na ética de Immanuel Kant, mas, além disso, manifestar a transformação desenvolvida em questionamentos e inquietações a respeito da linha pedagógica de Kant na obra Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Primeiro, no que diz respeito a uma nova concepção ética pautada na liberdade humana e seu compromisso com o outro, tornando-o um fim em si mesmo e não um mero meio; segundo, no reconhecimento da metafísica como caminho e fundamento dos costumes do sujeito-cognoscente.

Por outro lado, a autonomia e o limite extremo da vontade na legitimação da lei moral, ainda que em constante conflito com o mundo sensível e as políticas de educação marcadas por interesses capitalistas e políticos, os tornam sujeitos-cognoscentes (cidadãos, alunos e professores) como meros meios manipulados pela cultura de massa e sem compromisso ético com o dever ser da filosofia da educação.

Um detalhe muito particular se dá na concepção antropológica e pedagógica que Kant tem com relação à natureza mais própria do homem; nas últimas páginas da Fundamentação, ele caracteriza o homem enquanto ser dotado de inteligência e, por isso, constituído de vontade; além disso, evidencia-se sua situação de causalidade ao se perceber como fenômeno no mundo sensível (coisa que realmente o sujeito-cognoscente é) e subordina sua causalidade a uma determinação externa segundo leis naturais. Assim, por outro lado, o sujeito-cognoscente não é uma pura racionalidade, mas também fenômeno no mundo que, constituído de leis naturais, influenciam objetivamente na sua existência, na sua formação educativa e produção de valores morais.

Enfim, encerra-se este artigo com a seguinte citação: “Duas coisas enche-me o espírito de admiração e reverência sempre nova e crescente, quanto mais frequente e longamente o pensamento nelas se detém: o céu estrelado acima de mim e a lei moral dentro de mim” (KANT, 1986, p. 26). Talvez esta frase resume todos os anseios dos filósofos da educação traçado por este grande didático, a tal ponto que, em 1804, essa afirmação “o céu estrelado acima de mim e a lei moral dentro de mim” (KANT, 1986, p. 26) foi inscrita em seu túmulo, constituindo a marca mais autêntica tanto do homem como do filósofo Immanuel Kant.

Referências

CASTAGNOLA, Luís; PADOVANI, Umberto. **História da filosofia**. 17. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1995. p. 358-379.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Tradução Álvaro Cabral. Rev. Valério Rohden. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2000.

DELEUZE, Gilles. **A Filosofia Crítica de Kant**. Tradução Geminiana Franco. Lisboa: Edições 70, 1983.

KANT, Immanuel. **Fundamentos da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. **A Crítica da Razão Pura**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989a.

_____. **Crítica da Razão Prática**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989b.

_____. **Crítica do Juízo**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989c.

_____. **Prolegômenos a toda Metafísica futura**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989d.

_____. **Realidade e Existência: lições de metafísica**. Tradução Armando Rigobello. São Paulo: Paulus, 2002.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia: do humanismo a Kant**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1994. p. 861-932.

ROBINET, Jean-François. **O Tempo do pensamento**. Tradução Benôni Lemos. São Paulo: Paulus, 2004. p. 143-155.

SEVERINO, Emanuele. **A Filosofia Moderna**. Tradução José Eduardo Rodil. Lisboa: Edições 70, 1984.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: um breve estudo dos Direitos Fundamentais e a evolução dos Direitos Humanos ao longo da história

Human rights and citizenship: a brief study of Fundamental Rights and Human Rights developments throughout history

Bárbara Manoel¹

Bruna Sorato¹

Juliana Peppes¹

Rafael Réus¹

Resumo: Quando falamos de Direitos Fundamentais, estamos nos referindo àqueles direitos do ser humano, reconhecidos de forma positiva dentro do Direito Constitucional de um determinado Estado ou Nação, diferentemente dos Direitos Humanos, que cabem no âmbito universal, ou seja, intrínseco a todo ser humano, e são reconhecidos pelo Direito Internacional. Nesse contexto, esse trabalho tem como objetivo principal traçar uma linha histórica acerca dos Direitos Humanos, bem como dos Direitos Fundamentais da Pessoa Humana, previstos na Constituição Federal Brasileira.

Palavras-chave: Evolução histórica dos Direitos Humanos. Direitos Fundamentais. Dignidade da Pessoa Humana.

Abstract: When we speak of Fundamental Rights, we are referring to those human rights recognized in a positive way within the constitutional law of a particular state or nation, unlike Human Rights that fit at the universal level, ie, intrinsic to every human being, which is recognized by international law. In this context, this study aims to draw a historical line about Human Rights and Fundamental Rights of the Human Person, provided the Brazilian Federal Constitution.

Keyword: Historical Evolution of Human Rights. Fundamental Rights. Dignity of the Human Person.

Introdução

Preliminarmente, para compreendermos os Direitos Humanos, bem como os Direitos Fundamentais, é necessário traçar uma linha histórica, desde sua origem até os dias atuais. Para isso, deve-se compreender que os Direitos Humanos cabem no âmbito universal, no que tange ao direito internacional, reconhecendo-o a todo ser humano, diferenciando-se, assim, dos Direitos Fundamentais da Pessoa Humana, que são reconhecidos pelo Direito Constitucional de cada nação. Nesse sentido, nossos Direitos e Garantias Fundamentais estão resguardados nos artigos 5º ao 17º da Constituição Federal Brasileira.

Direitos Humanos e cidadania

Pode-se afirmar que a cidadania é o pleno exercício dos seus direitos. Em contrapartida, onde há direitos, também há deveres e obrigações. Nesse sentido, a ideia de cidadania está relacionada à garantia desses direitos básicos pelo Estado, bem como o dever de cada cidadão em cumprir com suas obrigações, respeitando o ordenamento jurídico vigente. Para tanto, a cidadania

¹Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br

nia sempre esteve em permanente construção, porque se refere à conquista da humanidade em busca de novos direitos, tais como garantias individuais e coletivas, além da liberdade de cada cidadão diante do Estado ou organização.

História dos Direitos Humanos

A concepção de Direitos Humanos ganhou extrema importância no decorrer da história, sendo que o objetivo principal era a observância da proteção da dignidade da pessoa humana no âmbito universal, ou seja, tendo como abrangência todos os seres humanos. Nesse sentido, para o melhor entendimento, faz-se necessário traçar uma linha histórica, desde o seu surgimento, até os dias atuais.

A primeira ideia de Direitos Humanos surge na Babilônia em 539 a.C., quando Ciro, o Grande, depois de conquistar a Cidade da Babilônia, fez algo inesperado para o povo da época: mandou que libertassem todos os escravos, declarando que todas as pessoas deveriam ser livres. O “Cilindro de Ciro” era uma peça de argila que continha suas afirmações, quando a liberdade dos cidadãos foi considerada a primeira declaração de Direitos Humanos que se tem conhecimento. Tais leis reforçaram o poder do Estado, fazendo com que os atenienses determinassem as instituições de democracia (MACHADO, AMORIN, BARROS, 2014).

Após se espalhar para a Índia e Grécia, surge a ideia de “Lei Natural”, em Roma, com a ideia de que as pessoas poderiam seguir certas leis estabelecidas, porém não escritas, no decorrer de sua vida.

Direito Romano

O Direito Romano é o conjunto de normas, princípios e leis determinadas e utilizadas na antiguidade pela sociedade romana. A aplicação do Direito Romano tem início com a fundação da cidade de Roma, por volta de 753 a.C., até a morte do Imperador Justiniano. É nesse período que se constitui um dos mais importantes sistemas jurídicos, influenciando diversas culturas, em vários momentos da história.

Na realidade, a ideia de Justiniano se inicia um pouco antes, devido a algumas tentativas de compilação, tais como os Códigos de Gregoriano, Hermogeniano e de Teodósio. Justiniano começa a sua obra por volta de 529, criando a primeira comissão de juristas para organizar uma coleção abrangendo todas as constituições imperiais, que eram elaboradas pelos imperadores. É nesse período que se dá vida ao chamado “Codex”, um texto jurídico que se perdeu com o tempo.

Por volta do ano de 530, é elaborada uma seleção das obras mais importantes dos jurisconsultos clássicos, chamada o “Digesto” (ou Pandectas), composto por mais de 50 obras. Além disso, Justiniano manda elaborar a segunda compilação do “Codex”, texto que, ao contrário do primeiro, chegou até os dias atuais.

Pode-se afirmar que os romanos foram os fundadores da Ciência do Direito, especialmente no que tange ao Direito Privado, chegando até os dias de hoje. A ideia do povo romano era que a relação entre sociedade e direito deveria ser de necessidade, e não apenas casual. Entretanto, apesar da forte influência do Direito Romano, esses conceitos não chegaram aos dias de hoje da mesma forma que eram compreendidos em Roma, mas foram adaptados a outra realidade social. (AMARAL, 2008).

Magna Carta (1215 – 1225)

Foi por volta do século XIII, na Inglaterra, que se dá início à criação das primeiras cartas e estatutos que asseguram alguns desses direitos humanos, sendo que na antiguidade não se tinha menção de tais direitos.

No que se refere à monarquia britânica, a autoridade monárquica enfrentou dificuldade para se estabelecer. Por volta do século XII, a ascensão da dinastia do Rei Henrique II (1154-1189) foi de extrema importância para que as leis ampliassem os poderes reais. Foi nessa dinastia que se cria o *common law* (conjunto de leis de todo o território britânico).

No entanto, foi no reinado de Ricardo Coração de Leão (1189-1216) que a supremacia real enfraquece, devido ao envolvimento do Estado em vários conflitos militares. Os altos custos dessas guerras contra a França acabaram por despertar a insatisfação da nobreza inglesa para com o rei. Já durante o reinado de João Sem-Terra (1199-1216), esse abalo com a autoridade real passou a ganhar força. Alguns pontos que geravam a insatisfação dos nobres eram: os novos conflitos e guerras militares, elevação dos impostos e a tentativa de taxação das propriedades eclesiásticas. Foi nesse período que os nobres organizaram-se, colocando a autoridade do rei em risco. Com isso e com medo de ser deposto, o Rei João Sem-Terra acabou por aceitar as determinações impostas pela chamada Carta Magna.

A Carta Magna foi um documento elaborado em 1215, com o intuito de remodelar o papel do rei na Inglaterra e limitar o poder dos monarcas, especialmente do rei João Sem-Terra, impedindo-o de exercer o seu poder absoluto. A Carta tinha como ideia principal a consulta do grande conselho com relação às alterações das leis, bem como a limitação do rei na criação de novos impostos. O grande conselho era integrado por membros e representantes da nobreza e do clero. Além disso, a condenação à prisão deveria passar por um processo judicial.

Outros documentos foram criados no decorrer da história, tais como a *Petition of Rights* (1628), que requeria o reconhecimento e liberdades para os súditos do rei, *Bill of Rights* (1689), submetendo o poder monárquico à soberania do povo, transformando-o numa monarquia constitucional, *Act of Settlement* (1707), completando as limitações da monarquia e o *Habeas Corpus Amendment Act* (1769), no qual anulava as prisões arbitrárias. Tais leis se aplicavam apenas para a Inglaterra (BONAVIDES, 2002).

Declaração dos Direitos de Virgínia (1776)

No século XVIII, quando as colônias da América do Norte se tornaram independentes, foram criados alguns documentos importantes, tais como a Declaração dos Direitos de Virgínia, em 1776. É a partir daí que se faz menção, em sua primeira cláusula, quanto à liberdade individual do ser humano: “*Todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes*”.

Tal declaração tem início com a independência dos Estados Unidos, tendo forte influência iluminista e serviu para afirmar e proclamar os direitos naturais e positivados inerentes ao ser humano. Também teve forte influência em outros documentos e declarações de direitos, como, por exemplo, a Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776), Carta dos Direitos dos Estados Unidos (1789) e a Declaração dos Direitos dos Homens e Cidadãos (1789), que iremos estudar a seguir (BONAVIDES, 2002).

Declaração dos direitos dos homens e do cidadão (1789)

Em 1789, com a repercussão da Revolução Francesa, a Assembleia Nacional Francesa aprovou a Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão. A declaração estabelece que to-

dos os cidadãos devem ter garantias quanto aos direitos de “liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão”. Trata-se de uma vontade geral, que advém do coletivo, promovendo a igualdade entre todos os seres humanos, bem como coibindo as ações prejudiciais para a sociedade. Nesse sentido, Costa (s.d., s.p.) afirma que:

Recebe o nome de **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão** um documento elaborado durante a Revolução Francesa de 1789, e que iria refletir a partir de sua divulgação, um ideal de âmbito universal, ou seja, o de liberdade, igualdade e fraternidade humana, acima dos interesses de qualquer particular. À época, a França acabava de encerrar séculos de um regime absolutista, onde quem tinha a vontade suprema era o monarca. Tal arranjo foi necessário ao momento do nascimento da moderna França porque era o único meio de se fazer respeitar a unidade nacional e prestar obediência a uma autoridade centralizada. Com o tempo, porém, tal forma de organização do estado passou a ser uma ferramenta tanto da nobreza como do clero para oprimir, controlar e explorar o povo, o que fazia do cidadão da época um ser humano limitado pelas imposições dos governantes do Estado.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão tornou-se um exemplo e modelo para o mundo. Com bases em princípios iluministas, tinha como ideia principal a liberdade e igualdade, tornando-se universais e válidos para todos os habitantes do planeta.

Tanto os documentos da Revolução Francesa como os da Independência dos Estados Unidos serviram de base para a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) (COSTA, s.d., s.p.).

Constituição da República de Weimer (1919)

Em 1919, com a Constituição da República de Weimer, os direitos sociais tiveram destaque para mais tarde servir de base para a criação dos Direitos Fundamentais. Chamada de Constituição de Weimer, a Constituição do Império Alemão declara a Alemanha como uma república democrática e parlamentar, tendo vigor durante a existência do Terceiro Reich, até 1945. (ALMEIDA, 1987).

O Terceiro Reich se inicia em 1933, período da chamada Alemanha Nazi, quando a Alemanha era controlada por Adolf Hitler e pelo Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, ou seja, Partido Nazista. Sob esse governo, a Alemanha foi controlada por um governo fascista e totalitário até a sua derrota, com fim na Segunda Guerra Mundial.

A Constituição de Weimer foi um marco no que tange aos direitos sociais do século XX, sendo que representa o auge da crise do Estado Liberal e a elevação do Estado Social. Conforme o entendimento de Burdeau (1996, p. 68), pode-se afirmar que:

Após a guerra de 1914-19, as declarações de direitos conhecem um impulso enorme. Nos Estados criados ou transformados pela guerra, as assembleias constituintes adotam nos preâmbulos das constituições um bom número de artigos fixando as bases políticas e sociais do novo regime. Elas registram o nascimento de novos direitos saídos da evolução da vida social; eles remetem ao dever do Estado, não mais simplesmente a garantia da independência jurídica do indivíduo, mas, sobretudo, a criação de condições necessárias para assegurar-lhe a independência social. O individualismo é corrigido pelo reconhecimento da legitimidade das intervenções do Estado em todos os domínios em que se possa demandar a solidariedade social.

Nesse contexto, pode-se afirmar que os direitos sociais, efetivados pelo modelo de Weimer, tornou-se responsabilidade do Estado, podendo ser cobrada de forma institucional. Além disso, a participação política de todas as classes sociais, em especial, as menos privilegiadas, foi de grande importância nas exigências dos privilégios de igualdade (ALMEIDA, 1987).

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1940)

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, surge também a ideia de uma nova declaração e, em 1940, a terceira Assembleia Geral das Nações Unidas aprova a chamada Declaração Universal dos Direitos Humanos. Tais direitos foram adaptados pela Organização das Nações Unidas – ONU, tendo como principal artigo a liberdade dos seres humanos, bem como o resguardo dos seus direitos e a execução de suas obrigações.

Durante a Segunda Guerra Mundial, surge a ideia das quatro liberdades: liberdade da palavra (expressão), liberdade religiosa, liberdade por necessidades e liberdade de viver livre e sem medo. Nessa carta, as Nações Unidas potencializaram os Direitos Humanos no que tange à dignidade, convocando os Estados a promoverem o respeito e a observância aos Direitos Humanos, as liberdades fundamentais, sem distinção de credo, raça, sexo e língua.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma resposta no âmbito internacional quanto à intolerância étnica e racial que dominava a Europa nos anos de 1930 e no decorrer da década de 40. Nesse contexto, Bobbio (1992, p. 86) afirma que:

O holocausto, os campos de concentração, a morte de milhares de seres humanos, a maior parte de judeus, além de comunistas, homossexuais e todos aqueles que se opunham à marcha dos regimes autoritários europeus – constituem exemplos dramáticos desses acontecimentos. Para entender melhor por que os direitos humanos se converteram em bandeira de luta para os povos civilizados do mundo ocidental, é preciso entender os principais acontecimentos resultantes da Segunda Guerra Mundial.

Depois de sua criação, os Direitos Humanos constituem hoje uma conquista, não só política, mas também ética e cultural de toda a humanidade. Ademais, tais valores defendidos pela Declaração, colocam em foco um mundo melhor. E à medida que as sociedades se tornam complexas, novas leis são criadas para resguardar a dignidade da pessoa humana.

Apesar de tais direitos se estenderem à universalidade, ainda muitos Estados se recusam a aceitá-lo, o que, muitas vezes, acaba intensificando conflitos sociais e desrespeitando os direitos fundamentais à vida, causando grave violação aos Direitos Humanos. Algumas das graves violações acima referidas são: genocídio, execuções sumárias, perseguições, mutilações físicas, isolamento em campos de concentração e trabalho. Geralmente, tais violações ocorrem contra trabalhadores urbanos e rurais, mulheres, negros e outras etnias, as minorias religiosas, crianças, adolescentes, idosos e imigrantes.

Depois da assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na década de 50, na Itália, a União Europeia cria, por meio da “Convenção Europeia para a proteção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais” seu sistema de Direitos Humanos. Mais tarde, em 1977, na Argélia, é aprovada a “Declaração Universal dos Direitos dos Povos”.

Em seguida, em 1981, na África, foi assinada a “Carta Africana dos Direitos dos Homens e dos Povos”. E já em meados dos anos 90, a “Carta de Paris” também é assinada na Conferência sobre a Segurança e a Cooperação na Europa.

Por fim, e não menos importante, também na década de 90, mais precisamente em 1992, o “Pacto de São José da Costa Rica” uniu várias nações na América Latina, com intuito de fortalecimento da defesa dos Direitos Humanos.

Direitos Fundamentais

Os Direitos Fundamentais são aqueles que se referem aos direitos do ser humano, reconhecidos no direito constitucional positivo de cada Estado, no âmbito nacional. Nosso ordenamento dispõe dos Direitos Fundamentais contidos na Constituição Brasileira de 1988, com a finalidade de estabelecer tanto os direitos quanto as garantias a todo cidadão brasileiro. Nossos direitos fundamentais estão contidos nos artigos 5º ao 17º, no que tange aos direitos e deveres individuais e coletivos, os direitos sociais, da nacionalidade, políticos e dos partidos políticos. (WOLKMER, 2002). Nesse contexto, no entendimento de Canotilho (1999, p. 32-33):

Os direitos consagrados e reconhecidos pela constituição designam-se, por vezes, direitos fundamentais formalmente constitucionais, porque eles são enunciados e protegidos por normas com valor constitucional formal (normas que têm a forma constitucional). A Constituição admite [...], porém, outros direitos fundamentais constantes das leis e das regras aplicáveis de direito internacional. Em virtude de as normas que os reconhecem e protegem não terem a forma constitucional, estes direitos são chamados direitos materialmente fundamentais.

Os direitos ligados à pessoa humana, tais como personalidade, vida, dignidade, honra, igualdade, propriedade, liberdade e segurança, são os chamados Direitos Individuais e Coletivos. Já o que compreende nacionalidade do cidadão, sendo nacional ou estrangeiro (também garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos), são reconhecidos como Direito da Nacionalidade.

No que tange aos Direitos Sociais, são aqueles que têm por objetivo garantir a todo o cidadão condições materiais indispensáveis para a vida, tais como educação, saúde, entre outros, que devem ser garantidos pelo Estado. Já os Direitos Políticos, por meio do sufrágio universal, permitem o direito ao voto e exercício em cargos públicos e o dos Partidos Políticos, que confere a todo indivíduo participação ativa no governo e na preservação do estado democrático de direito. (CANOTILHO, 1993).

Considerações Finais

A partir desse estudo, pode-se analisar que as lutas em torno das conquistas de todos esses direitos fundamentais à pessoa humana devem ser permanentes e contínuas, tanto no âmbito nacional quanto internacional, com o intuito de fazer cumprir, de forma rigorosa, todos os acordos da lei.

Os Direitos Humanos compreendem hoje o coletivo, sem distinção de raça, cor, credo ou situação social, além do gênero. Apesar das diferenças culturais e grupos sociais, têm-se a visão de que tais direitos ultrapassam qualquer fronteira e qualquer preconceito, colocando-nos, humanos, como iguais perante a lei.

Referências

ALMEIDA, Ângela Mendes de. **A República de Weimar e a ascensão do nazismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

AMARAL, Francisco. **Direito Romano**: Resumo da Apostila de Direito Romano do Professor da UFRJ – Francisco Amaral. 2008. Disponível em: <<http://www.leonildoc.ocwbrasil.org/cur>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BOBBIO, N. **A era dos Direitos**, Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Editora Malheiros, 2002.

BURDEAU, Georges. **Droit constitutionnel et institutions politiques**. Paris: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 1966.

CANOTILHO, J. J Gomes. **Curso de Direito Constitucional**, 25. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

_____. **Direito constitucional**. Coimbra: Editora Almedina, 1993.

COSTA, Renata. **Como surgiu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/fundamentos/como-surgiu-declaracao-direitos-homem-cidadao-494338.shtml>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

MACHADO, Igor José de Renó. AMORIN, Henrique. BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia Hoje**. Volume único, São Paulo/SP, Editora Ática, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 2001.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2002.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

IMPACTO TECNOLÓGICO DA INFORMAÇÃO NA SOCIEDADE

Technological information impact in society

Marcelo Pereira Martins¹
Maristela Guglielmi Medeiros¹
Mônica Da Rosa Schlickmann¹
Tais Leandro¹

Resumo: A sociedade contemporânea apresenta novas condições de interação, um novo formato de receber e transmitir conhecimento. As pessoas na atualidade encontram com muito mais facilidade, eficácia e rapidez informações acerca do mundo e suas tradições culturais. Com a explosão da computação e conseqüentemente da internet, passou-se a considerar uma mudança drástica nos diversos setores da vida humana. O homem da geração anterior tem por necessidade a reciclagem para poder continuar no mercado de trabalho e a geração atual vai ganhando forma frente a uma sociedade globalizada

Palavras-chave: Tecnologia da Informação. Conhecimento. Transformação.

Abstract: Contemporary society presents new conditions of interaction, a new format of receiving and transmitting knowledge. People today find information about the world and their cultural traditions easier, with efficiency and speed. With the explosion of computing and thus the internet has to consider a drastic change in the various sectors of human life. The man of the previous generation has need for recycling to continue in the labor market and the current generation takes shape in front of a globalized society.

Keywords: Information Technology. Knowledge. Transformation.

Introdução

Sempre foi fundamental para a vida humana e a sociedade transmitir informações. A sociedade, mesmo as mais primitivas, sempre se utilizaram de algum meio para transmitir informação. Observa-se, no cenário da sociedade do século XXI, a grande facilidade de comunicação e conhecimento através da tecnologia. A internet nos propicia grandes áreas de conhecimentos e pesquisas e também nos interliga com pessoas, possibilitando a troca de ideias sobre os mais diversos assuntos.

As novas mudanças no sistema capitalista informacional estão gerando um ser humano diferente, com novos comportamentos, novos hábitos, quer seja no trabalho, em casa, enfim, uma nova sociedade.

Um breve resumo da história da informação

O que é informação? A informação é um fenômeno que confere significado ou sentido às coisas, já que, por meio de códigos e conjunto de dados, forma os modelos do pensamento humano. Relatar a respeito da história da informação faz-nos reportar à tradição dos sons, na qual a comunicação era feita, por exemplo, através de tambores na África, mensagens como ir à igreja eram feitas através do sino, o uso do clarim ecoava um sinal de alerta, entre recuar ou atacar em uma guerra. Reporta-nos também à oralidade, comunicação essa que tinha como base

¹Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br

armazenar a informação através de lembranças passadas de uma geração a outras.

Surgida na própria aurora da história, a escrita rompe como a primeira tecnologia da informação, que marca o início da história. Por meio da escrita, tornou-se possível o registro de acontecimentos ocorridos. Ela nos torna leitores de nossa própria história, fazendo-nos passar por algo mais peculiar que a oralidade. A escrita surgiu em vários lugares, dando capacidade ao homem de armazenar seus pensamentos, seus projetos e sua filosofia de vida. O homem, com o advento da escrita, pôde armazenar a sua própria história, ultrapassando as barreiras do tempo.

Com a chegada da imprensa no século XV, foi possível a reprodução de livros e, com isso, várias pessoas tiveram acesso a muitas informações até então limitadas. Posteriormente, o surgimento da escola e a alfabetização da classe trabalhadora fizeram com que a comunicação e a informação por meio da escrita crescessem em grande escala.

Com o avanço da tecnologia, novos meios de comunicação foram criados, favorecendo ainda mais a comunicação entre as pessoas. Fundamentalmente, todos esses meios de comunicação criados contribuíram para a rapidez e eficiência na comunicação. A televisão mostra o que não podemos ver fisicamente, o rádio aquilo que não podemos ouvir a longa distância. O telefone deu a capacidade ao homem de levar a sua voz o mais distante possível. A internet, porém, se superou no que se refere à comunicação. Por meio do computador não só podemos ver ou ouvir algo distante, como podemos interagir. Assim, com a internet, é possível difundir ideias, cada internauta pode ser receptor e emissor.

A sociedade de informação foi criada neste cenário essencialmente pós-moderno, informático, onde o indivíduo percebe uma certa angústia diante do impacto gerado pela velocidade com que a tecnologia tem evoluído e disponibilizado a informação. Essa evolução tem ocorrido principalmente nos meios de comunicação como a televisão e a internet.

A definição mais comum de Sociedade da Informação enfatiza as inovações tecnológicas. A ideia-chave é que os avanços no processamento, recuperação e transmissão da informação permitiram aplicação das tecnologias de informação em todos os cantos da sociedade, devido à redução dos custos dos computadores, seu aumento prodigioso de capacidade de memória, e sua aplicação em todo e qualquer lugar, a partir da convergência e imbricação da computação e das telecomunicações (GIANNASI, 1999, p. 21).

Os efeitos da tecnologia da informação na sociedade

Trataremos aqui os impactos causados pela tecnologia da informação na sociedade, que se denominou sociedade da informação. Nossa abordagem se deterá com a sociedade contemporânea, que vivencia de forma mais rápida novos paradigmas estruturais associados à comunicação e informação.

A forma como a sociedade contemporânea tomou estrutura dificultou a vivência sem as tecnologias. A cada instante, surge uma ideia nova, uma nova invenção. O homem, cada vez mais, procura pelo comodismo, procura criar ferramentas que facilitam sua vida.

Impactos nas organizações

São notórias as grandes transformações pelas quais as organizações passaram em virtude do avanço tecnológico na área da informação.

No que se refere ao trabalho, a tecnologia da informação provocou uma enorme transformação, passando do manual para o eletrônico, alterando de uma forma radical o conteúdo das

tarefas. A realização de um determinado serviço tornou-se, dessa forma, muito mais rápida, sendo assim, exigido do funcionário não só a qualidade na prestação, como também a quantidade de procedimentos, práticas, relatórios que foram possíveis graças à tecnologia da informação, aumentando o ritmo de trabalho oferecido por ele e conseqüentemente suas exigências.

Vale ressaltar a cobrança nas habilidades dos funcionários com relação ao manuseio do computador até a aprendizagem de novas funções. Fez-se necessário uma reciclagem dos funcionários, para que os interessados pudessem se atualizar e, dessa forma, manter-se empregados.

O impacto no nível de emprego também foi percebido em toda a organização, principalmente em escritórios. Os setores mais afetados foram aqueles em que se concentrava grande número de trabalhos manuais, como preenchimento de cheques e relatórios. Vários níveis gerenciais foram eliminados devido à informatização, diminuindo postos de trabalho.

Impactos na vida social

Fazendo parte da vida humana, se torna evidente que muitos não conseguem mais viver sem o avanço tecnológico da informação nas relações sociais. Dessa forma, a vida social sofreu grandes transformações, pois a forma de se comunicar, os relacionamentos, se modificaram. Como consequência dessas mudanças, despontaram-se dois novos conceitos: o ciberespaço e a cibercultura.

Lévy (1999, p. 102), afirma o seguinte sobre ciberespaço:

Eu defino o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço.

A partir do ciberespaço surge a cibercultura, como característica dos usos dos computadores para meios de comunicação de fins profissionais e sociais. Em meio a tantos recursos tecnológicos, a comunicação tornou-se muito mais fácil e rápida, pois se antes a informação era transmitida somente por cartas, hoje, com mensagens virtuais, a comunicação é instantânea. Observa-se também neste cenário de avanço tecnológico que a educação vem ganhando grande espaço. A rede nos propicia grandes áreas de conhecimentos e pesquisas.

Pode-se ter acesso a acervos pedagógicos, até mesmo livros, que, para muitos, era difícil possuir. A internet também nos conecta com pessoas, possibilitando a troca de ideias sobre os mais diversos assuntos.

Para Emile Durkheim (2002), o homem passou a ser humano na medida em que foi se tornando sociável, ou seja, adquiriu capacidade de aprender hábitos e costumes que formariam assim seu grupo de convívio, sua sociedade. A tecnologia não difere à regra, ela aproxima pessoas de vários grupos e etnias, formando, assim, uma sociedade virtual. Contudo, essa sociedade precisa ser aprendida, precisam ser implantadas regras de utilização e limites. O homem é um ser social que sempre teve a necessidade de viver sob tais condições: regras.

Faz-se necessário, portanto, impor limites, horários para se conectar e principalmente horários para a desconexão, por mais útil que seja fazer parte de uma sociedade virtual, é sempre mais importante voltar para casa, para o aconchego e carinho do lar.

Considerações finais

Percebemos que determinadas competências são exigidas do homem na sociedade da informação e do conhecimento atual. A reciclagem é um dos fatores principais para a geração passada que ainda atua na área profissional. Faz-se necessário para o homem atualizar-se, procurar aprender, estar sempre conectado, tanto no trabalho, como em sociedade.

Observam-se pontos negativos e positivos no avanço tecnológico da sociedade da informação. O homem deve aprender a lidar com eles.

Na vida em campo social, notou-se a necessidade de uma educação digital. O ser humano é um ser sociável que precisa aprender que a vida virtual não pode substituir a vida real. O mundo virtual é algo inovador, porém limitado. A sociedade passou por muitas transformações e continuará passando, e cabe ao homem saber conviver com cada uma delas.

Referências

BRAGA, Carlos. **Os Impactos da Tecnologia da Informação na Sociedade Contemporânea**. Web Artigos. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/impactos-da-tecnologia-da-informacao-na-sociedade-contemporanea/99704/>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2002.

GIANNASI, Maria Júlia. **O profissional da informação diante dos desafios da Sociedade atual**: desenvolvimento de pensamento crítico em cursos de educação continuada e a distância via internet, através da metodologia da problematização. 235 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Faculdade de Estudos Sociais Aplicados, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

MILTON, Evandro. **O impacto da Tecnologia na sociedade**. Dw Dicas. Disponível em: <<http://dwdicas.com.br/2013/02/08/o-impacto-da-tecnologia-na-sociedade/>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

RIBEIRO, Luiz. **Os impactos da Tecnologia da Informação nas Organizações**: uma visão Política. Tupi Física. Disponível em: <<http://tupi.fisica.ufmg.br/>>. Acesso em: 8 nov. 2014.

THE, Sacah. **Os efeitos da tecnologia na sociedade contemporânea**. Prezi. Disponível em: <<http://prezi.com/ffvch37skoyx/os-efeitos-da-tecnologia-na-sociedade-contemporanea/>>. Acesso em: 1º nov. 2014.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

JOHN DEWEY E O PARADOXO DO CONHECIMENTO: uma crítica aos modelos de educação

John Dewey and the paradox of knowledge: a criticism of educational models

Cláudio Jean Cardoso¹

Resumo: O presente artigo consiste em apresentar a proposta do modelo educacional de Dewey e a relação entre educação tradicional e progressiva, bem como os métodos de continuidade e interação na aplicabilidade da educação e sua relevância, tendo como premissa a crítica feita pelo autor a esses modelos. Consiste em analisar e discutir, a partir de bibliografias já publicadas, as obras que relatam o processo educacional desenvolvido pelo autor, sendo uma revisão de literatura, coleta e análise de dados com natureza da pesquisa básica buscando satisfazer uma necessidade intelectual pelo conhecimento, tendo como meta o saber, com uma abordagem qualitativa. Ao final desta pesquisa teórica, reconhece-se que o conteúdo não se esgota somente aqui, e que o ser humano é um ser que se constrói diante das experiências que vai tendo durante a sua vida, ou seja, um constante construir-se e construir a vida.

Palavras-chave: Dewey. Educação. Métodos. Experiências.

Abstract: This article is to present the proposed educational model of Dewey and the relationship between Traditional Education and Progressive, and the methods of continuity and interaction on the applicability of education and its relevance, taking as its premise the criticism made by the author of these models. It is to analyze and discuss, from bibliographies already published works that relate the educational process developed by the author. It is a literature review, collection and analysis of data with the nature of basic research seeking to satisfy an intellectual need for knowledge with the goal of knowledge. With a qualitative approach. At the end of this theoretical research, it recognizes that the content is not limited only here, and that the human being is a being built on the experiences they will have during their lifetime, that is, a constant build up and build life.

Keywords: Dewey. Education. Methods. Experiences.

Introdução

O ser humano, por muitas vezes, se vê envolto em questões que o deixam intrigado. Diante de tamanha perplexidade em que o Homem se encontra com relação às grandes transformações no conhecimento e no mundo moderno, vemos que cada vez mais surgem problemas relacionados à política, na família e na própria educação.

As várias concepções de educação desenvolvidas na história estão ligadas a crenças sobre o conhecimento e sobre o papel da educação na vida cotidiana das pessoas e na sociedade. Recentemente, percebeu-se uma nova roupagem na educação, que passou a ter certa denominação ou nomenclatura, a qual se chamou educação tradicional e a progressiva ou nova.

Assim, buscaremos abordar nesse artigo o modelo educacional proposto por Dewey, em que se buscará refletir sobre a relação entre esses dois novos modos de Educação, bem como os métodos de continuidade e interação na aplicabilidade da educação. Para tanto, explanaremos as críticas de Dewey a esses modelos, ressaltando algumas de suas propostas específicas à educação e procurando compreender a noção educacional de Dewey e sua definição dos métodos de continuidade e interação no processo educativo dos jovens.

Com o objetivo de destacar a crítica do autor à educação tradicional e à educação progressiva, conceituar, como já dito, continuidade e interação no pensamento de Dewey, serão

¹Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br

apresentadas algumas propostas específicas de Dewey à educação, tendo como meio a revisão de literatura, coleta e análise de dados com natureza da pesquisa básica, buscando satisfazer uma necessidade intelectual pelo conhecimento, tendo como meta o saber com uma abordagem qualitativa. A realização dos objetivos será explicativa, dando ênfase aos procedimentos técnicos de cunho bibliográficos.

O presente artigo de revisão consiste em analisar e discutir, a partir das bibliografias já publicadas, as obras que relatam o processo educacional desenvolvido por John Dewey, como *Experiência e Natureza*, *Vida e Educação*, *Filosofia em Reconstrução* e outras obras que abordem os métodos de continuidade e interação e a relação entre educação tradicional e progressiva.

Educação tradicional e educação progressiva

A educação tradicional, que se estrutura melhor por volta do século XIX, é caracterizada pelo modo que se dá, na visão de Dewey (1954), de cima para baixo, ou de fora para dentro, com a função de transmitir conteúdo e padrões morais, vista como transmissão de regras e comportamento. Acreditava-se que as crianças eram como que “tábulas rasas”, e que deveriam ser preenchidas com conhecimento, mas, para que isso pudesse acontecer de uma maneira eficaz, o aluno deveria ser dócil, receptivo e obediente.

Já a educação progressiva ou nova tinha como características, entre outras, a individualidade, aprende-se por experiência, cada aluno busca aprender por si, com sua experiência. Propunha-se gerar uma forma que fizesse com que os alunos se interessassem pelo que se vive, pois somente assim se teria um bom resultado na educação. Todo o processo educacional se daria de dentro para fora, de baixo para cima.

Cada uma dessas teorias traz avanços, pontos positivos, mas também problemas. Podem ora desenvolver uma personalidade excessivamente tímida e retraída, que é o caso da educação tradicional, ora excessivamente extravagante e desregrada, caso da educação progressiva. Por conta de exageros em ambas é que se aborda o pensamento do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, que vem com uma tentativa de resposta a essas questões, sendo um dos maiores críticos tanto da educação tradicional quanto da progressiva.

Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859 na cidade de Burlington, Vermont, e foi de grande influência para a educação norte-americana. Ainda hoje há traços fortes de suas reflexões acerca da educação e do conhecimento. Em 1952, Dewey faleceu com 93 anos.

Para refletir acerca do processo educacional e cogitar modos para que seja posto em prática, buscamos apresentar o modelo Educacional proposto por Dewey (1954, 1971, 1979), abordando a educação tradicional e a progressiva e também conceituar continuidade e interação.

Educação tradicional

No decorrer histórico, a educação esteve presente em grande parte dos momentos da vida do ser humano. Com todo esse processo, surge um modelo denominado educação tradicional.

Com o surgimento da escola tradicional, as escolas tornam-se “[...] instituições radicalmente diferentes das outras instituições sociais. Possuem regras e horários próprios, modo de classificação de indivíduos, métodos avaliativos etc.” (DEWEY, 1971, p. 4).

Esse modelo é marcado por características específicas do aluno que deve ser dócil, obediente e receptível, e os mestres são os principais agentes transmissores do conhecimento.

A atitude dos alunos, de modo geral, deve ser de docilidade, receptividade e obediência. Livros, especialmente manuais escolares são os principais representantes do conhecimento e sabedoria do passado e os professores são os órgãos por meio dos quais os alunos entram em relação com esse material (DEWEY, 1971, p. 5).

É o modelo que se dá de cima para baixo, de fora para dentro, deixando-se assim de lado os fatores internos da criança e dando maior atenção aos fatores externos.

O erro da educação tradicional não estava na ênfase que dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas na quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem. (DEWEY, 1971, p. 5)

Esse processo não poderia ser possível, pois o aluno acaba simplesmente se tornando um mero receptor de informações e não se torna agente de sua formação. No modelo de educação Tradicional, o principal objetivo proposto é o de preparar os jovens para as suas futuras responsabilidades, visando, assim, ao sucesso em sua vida. No entanto, isso ele só vai adquirir por meio de um corpo organizado de informação e com formas de habilitação, que vão constituir o material que possibilitará a instrução dos jovens, porém de modo imposto, não respeitando, na maioria das vezes, as vontades de cada indivíduo. Para que haja essa instrução, “[...] os jovens necessitam, em grande parte, serem dotados de uma conduta que seja condizente ao aprendizado. Esses alunos devem ter atitudes de docilidade, receptividade e obediência” (DEWEY, 1971, p. 5).

Os principais responsáveis pelo processo educacional dos jovens são os professores, ou mestres, são esses “os agentes de comunicação e das habilitações e de imposição das normas de conduta” (DEWEY, 1971, p. 5). Esses mestres são os principais responsáveis por fazer com que os jovens entrem em contato com os livros e manuais escolares. Esses manuais são os principais meios de conhecimento e sabedoria do passado e os professores devem ser verdadeiros representantes do saber e, conseqüentemente, meios pelos quais os alunos entram em contato com esses materiais.

Percebe-se então que o modo pedagógico educacional proposto na educação tradicional, em um paradigma que se dá de cima para baixo, de fora para dentro, “[...] é um sistema que simplesmente impõe padrões, normas que devem ser cumpridas e seguidas sem contestação, opondo-se, muitas vezes, ao cultivo da individualidade, e à disciplina externa” (DEWEY, 1971, p. 5). Nesse sistema, aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos.

Contudo, para Dewey (1979), esse processo não poderia ser possível, pois o aluno acaba se tornando um mero receptor passivo de informações e não se torna agente, protagonista de sua formação. Assim, o erro da educação tradicional não se limitava somente à ênfase nas condições externas, mas “[...] o principal problema estava relacionado a não dar quase nenhuma atenção aos fatores internos” (DEWEY, 1979, p. 35), das vontades e anseios dos jovens, que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem, visando que o jovem seja ativo no processo educativo.

Outro fator importante a ser considerado, e que faz com que o sistema de educação tradicional caia em erro, segundo Dewey (1979), refere-se aos professores, que tomavam sobre si toda a responsabilidade de promover o meio educativo. O problema estava em não considerarem as capacidades e os propósitos daqueles a que se propunham a educar, simplesmente impondo conteúdos que eram decorados e que, com o passar do tempo, seriam esquecidos.

Muitas vezes, é necessário que o educador mantenha uma relação que envolva contato e comunicação com o jovem educando, para que esse também possa contribuir no seu crescimento e amadurecimento intelectual. No entanto, isso não ocorre no modo de educação tradicional, não se visa a atender às necessidades dos jovens, mas sim fazer com que aprendam aquilo que uma instituição ou alguém acha que seja o melhor, e não se conhece a realidade, a vontade de cada jovem.

Educação progressiva ou nova

A educação progressiva surge como uma resposta ao modelo de educação tradicional, buscando apresentar algumas falhas que, por conseguinte, levam ao erro. Com isso, tentam-se apresentar algumas possibilidades de um novo modelo de educação que vise dar importância às vontades dos jovens, resultando num aprendizado participativo.

O modo de educação progressiva é marcado por um “sistema que prega que a educação deveria dar-se de baixo para cima, de dentro para fora, dando total liberdade ao aluno” (DEWEY, 1979, p. 10), para que esse possa aprender sem que ninguém lhe dite regras ou induza-o a fazer determinadas coisas que não são de sua vontade, podendo também ignorar todo e qualquer material que possa vir a influenciá-lo num modo que este aluno não tenha liberdade de escolha. Dessa forma, compreende-se que muitas escolas novas tendem a:

Dar pouco ou mesmo nenhuma importância à organização da matéria de estudo; a proceder como se qualquer forma de orientação pelo adulto constituísse invasão à área da liberdade individual, a considerar que a idéia de que a educação deve interessar-se pelo presente e futuro significassem que o conhecimento do passado tenha pouco ou nenhum papel na educação. (DEWEY, 1979, p. 10)

Ocorre que não há essa ligação entre as experiências passadas, as presentes e as futuras. O que se aprende, aprende-se de forma isolada, não havendo assim um processo educativo contínuo. Esse modo é caracterizado pela individualidade, ou seja, cada indivíduo busca aprender por si, por experiências particulares, visando a um amadurecimento pessoal, fato esse que não ocorre no sistema tradicional.

Dewey (1979) apresenta sua crítica a esse sistema, tendo em vista esse excesso de liberdade, quando se rejeita esse controle externo. O problema, neste caso, é como achar os fatores de controle inerentes ao processo de experiência, quando se refugia a autoridade externa. Não se recomenda que toda a autoridade deva ser rejeitada, mas antes deve-se buscar fonte mais efetiva.

Os princípios gerais desse novo modo de educação, por si, não resolvem nenhum dos problemas práticos e concretos de condução e direção de escolas, pelo contrário, acabam gerando mais problemas, que posteriormente se tentará resolver com base na experiência.

Do mesmo modo, quando se trata do excesso de liberdade, é preciso saber das condições em que a escola será capaz de fazer com que isso se efetive ou ocorra “[...] sem que o jovem se torne rebelde e não seguidor da ordem vigente e que por si só busque o desenvolvimento educacional, moral, ético e social” (DEWEY, 1971, p. 48).

Continuidade e interação

Em praticamente todo processo educacional proposto por Dewey (1971), encontramos dois fatores importantes na experiência educativa. A esses fatores denomina-se continuidade e interação.

Continuidade

O processo educativo necessita de determinado grau de continuidade no desenvolvimento educacional no que diz respeito ao aprendizado. Deve haver uma ligação entre as experiências passadas e as momentâneas, que posteriormente influenciará no futuro de cada experiência, em que “[...] cada experiência atua em certo grau sobre as condições objetivas em que decorrem as novas experiências” (DEWEY, 1971, p. 16).

O conceito de continuidade refere-se ao processo em que se dá a conexão entre as experiências que geram os hábitos, considerados quase como termos equivalentes.

No fundo, este princípio (continuidade) é o mesmo que do hábito, quando interpretamos o termo em sentido lato. Contudo, podemos perceber, no hábito, características em que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer queiramos ou não.

O conceito de hábito envolve a “[...] formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber a todas as nossas condições que defrontamos na vida” (DEWEY, 1971, p. 26). A partir desse ponto de vista, o princípio de continuidade significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica, de algum modo, as experiências subsequentes.

Não há uma experiência presente que não esteja em relação com uma experiência passada, e essa, por sua vez, contribuirá no modo de ser das experiências futuras. Deve haver uma continuidade nessas experiências, principalmente quando tratamos do processo educativo de jovens. É de suma importância que o que se aprendeu em tempos ou conteúdos anteriores tenha uma continuidade no que se aprende agora e no que se verá no futuro, não que se deva focar na repetição, mas com base nos ensinamentos anteriores, construir o agora.

Busca-se ter um processo educativo que vise ao crescimento, no sentido de desenvolvimento, não apenas físico, mas intelectual e principalmente moral e ético, tendo em vista que um homem pode, como cita Dewey (1979), começar uma carreira de roubo, podendo, assim, crescer em tal direção e, pela prática tornar-se um excelente ladrão. Com isso “[...] a solução encontrada é que não basta crescimento: é necessário especificar a direção do crescimento, o fim para que ele se incline” (DEWEY, 1971, p. 27). É por isso que se deve ter presente a continuidade como critério pelo qual se discrimina experiência educativa e des-educativa, a partir de alguém que ajuda a ter consciência daquilo que realmente venha a contribuir na formação moral e ética de cada indivíduo.

Esse alguém, mais propriamente, o educador, segundo Dewey (1979), deve ser capaz de julgar quais atitudes são conducentes ao crescimento contínuo e quais lhe são prejudiciais, além de ser uma pessoa compreensível e simpática, fazendo com que “[...] o jovem seja apto a conhecer com mais facilidade a realidade que o cerca, tendo, assim, a capacidade de conceber idéias, formando uma educação baseada na experiência de vida” (DEWEY, 1979, p. 31).

Para Dewey (1979), essa vida se caracteriza mesmo em seus mais modestos aspectos, por essa força de duração ou resistência, que lhe permite renovar-se. A vida toda é uma longa aprendizagem, assim, a experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se percebem relações e continuidades antes não percebidas, mas vistas no agora, não em algo totalmente futuro:

Enquanto vivo, eu não me estou, agora me preparando para viver e daqui a pouco vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente (DEWEY, 1954, p. 10).

Assim, Dewey define a ideia de educação como sendo “[...] um processo e reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1954, p. 18).

Essa experiência de vida encontra muito mais dificuldade de se conduzir com êxito satisfatório nos moldes apresentados pelo autor do que como fora apresentado nos velhos padrões da educação tradicional, pelo fato de também se respeitarem as vontades e anseios de cada jovem.

Nessa teoria que fora exposta, percebeu-se que a educação não é apenas preparação nem mesmo conformidade com a realidade pronta e acabada que se vive, mas educação é vida e deve estar arraigada no modo de agir de cada aluno, buscando apresentar sempre uma visão crítica e criativa da realidade que se vive. Busca-se, assim, o protagonismo na história, não como libertinagem, mas de modo consciente e responsável, e com o auxílio da escola, não como fonte única, esses jovens consigam exercitar a prática do conhecimento. Portanto, esse viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, a não ser mais vida e mais crescimento. Como vimos, através dos hábitos, segundo Dewey (1958), a educação, como reconstrução contínua da experiência fica assegurada como atributo permanente da vida humana.

Interação

O fator de interação se dá no equilíbrio entre fatores internos e fatores externos na experiência, na relação do indivíduo com o meio. A educação deve estar atenta a estes fatores, tendo em vista a realidade em que o aluno se encontra.

Para que, de fato, haja uma verdadeira experiência educativa, os fatores internos da criança, como gosto, história de vida, crenças, jeito de ser etc., devem ser levados em conta e não serem impostos pelos fatores externos (imposição), assim, “[...] experiência somente é verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência” (DEWEY, 1971, p. 33). Do contrário, é muito difícil se constar que realmente houve experiência, pois não se considera a subjetividade do indivíduo relacionada às influências externas, tendo presente que as condições objetivas não devem desaparecer, pois participam da experiência.

É nesse sentido que, como expressamos anteriormente, a escola tradicional erra pelo fato, não pela ênfase aos fatores externos, mas por pouco considerar os fatores internos, o que de fato não há é esse equilíbrio, essa interação, entre esses fatores que são de suma importância no desenvolvimento intelectual de cada jovem. Do mesmo modo, a educação progressiva comete erros ao propor essa extrema liberdade, levando em conta somente os fatores internos e dando pouco valor aos fatores externos.

Com grande relevância, deve-se dar atenção ao meio, ou ao ambiente em que o jovem se encontra.

Esse ambiente deve ser formado pelas condições, quaisquer que sejam, em ligação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Dewey afirma que mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói (DEWEY, 1971, p. 37).

Assim, toda vez que ocorre essa violação dos fatores internos e externos, acaba não ocorrendo o processo de experiência na educação do jovem. Somente havendo uma verdadeira interação entre esses fatores é que se pode afirmar que realmente há experiência educativa, que

resultará, conforme sustenta o autor, na busca da formação de uma personalidade integrada, que visa edificar o mundo como um universo de objetos em constante relação. “Continuidade e interação em ativa união uma com a outra dão a medida da importância e valor educativos da experiência (DEWEY, 1971 p. 38).

Considerações finais

Ao final desta pesquisa teórica, reconhece-se que o conteúdo não se esgota somente aqui e que o ser humano é um ser que se constrói diante das experiências que vai tendo durante a sua vida, ou seja, um constante construir-se e construir a vida.

O presente artigo buscou tratar dos modelos de escola presentes na sociedade, aos quais Dewey também apresenta sua crítica aos erros cometidos por cada uma e aponta possíveis soluções à educação tradicional e à educação progressiva. Cada um desses modelos é caracterizado por métodos próprios, que tendem ao melhor meio de proporcionar educação às crianças e aos jovens.

A educação tradicional é voltada a um sistema de imposição e forte manifestação de autoridade por parte dos mestres, sendo que os mais interessados nesse processo são as crianças, pouco importando o que elas pensam ou quais suas vontades, não se levam em conta os fatores internos. Na educação progressiva, vemos uma contrariedade ao modelo tradicional. Tende a dar total liberdade à criança, fazendo com que ela própria possa fazer suas escolhas, independente das influências externas.

Para Dewey (1954, 1971, 1979), o ponto principal é a interação entre esses fatores internos e externos, além da continuidade no processo educativo das crianças, fazendo com que as experiências vividas se tornem hábitos educativos que proporcionam a boa formação do indivíduo, nesse caso, das crianças.

Percebemos que, se tratando de uma pesquisa conceitual teórica básica, com uma abordagem do problema de modo qualitativo, com procedimentos técnicos bibliográficos, pôde-se apresentar os principais argumentos e as propostas de Dewey. Como antes expressado, não se buscou resolver problemas da ou na educação atual, nem apresentar críticas a sistemas relacionados à educação atual.

Espera-se ter contribuído, também, para desfazer o entendimento equivocado de que Dewey seja um teórico da escola progressiva. Contribui-se, de algum modo, com esse movimento, por meio de suas críticas à educação tradicional, suas críticas parecem ter sido ainda mais contundentes contra os excessos dessa chamada educação progressiva.

Referências

AMARAL, M.N.C.P. **Dewey: Filosofia e Experiência Democrática**. São Paulo: Perspectiva IEDUSC. 1990.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, John. **A Filosofia em Reconstrução**. Tradução Eugênio Marcondes Rocha. São

Paulo: Companhia Editora Nacional. 1958.

_____. **Democracia e educação:** Introdução à filosofia da educação. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Experiência e Educação.** São Paulo: Ed. Nacional, 1971.

_____. **Experiência e Natureza.** Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Abril Cultura. 1979.

_____. **Vida e Educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1954.

EDMAN, Irwin. **John Dewey:** sua contribuição para a tradição americana. Tradução Stella C. L. Tostes. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. 1960.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova.** 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

TEIXEIRA, A. **A pedagogia de Dewey.** In: DEWEY, John. **Vida e educação.** 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

O PECADO HEREDITÁRIO NA VISÃO DE SANTO AGOSTINHO E TOMÁS DE AQUINO

The hereditary sin in Saint Augustine and Thomas Aquinas

Gesiel Anacleto¹

Resumo: A temática acerca do pecado esteve sempre presente nas discussões teológicas da igreja. O conceito de pecado original ou hereditário foi motivo de muitos estudos teológicos por parte daqueles que estavam interessados em discutir a problemática da pecaminosidade da raça humana. Desde os primórdios da igreja cristã, muitos teólogos se propuseram a estudar e a escrever sobre o assunto de maneira a dar uma resposta satisfatória sobre a origem e consequência do pecado. Na patrística, Agostinho, o principal representante deste período, fez várias referências ao pecado original, na tentativa de explicar o comportamento humano e sua relação com o pecado. Já no período da escolástica, Tomás de Aquino também deixou sua colaboração em torno do assunto. Essa pesquisa é bibliográfica e tem como objetivo principal apresentar duas diferentes concepções de pecado hereditário que foram amplamente discutidas na história da teologia cristã.

Palavras-chave: Pecado hereditário. Agostinho. Tomás de Aquino.

Abstract: The theme about sin has always been present in the theological discussions of the church. The concept of original or inherited sin was cause of many theological studies from those who were interested in discussing the issue of the sinfulness of the human race. From the earliest days of the Christian church, many theologians. They proposed to study and write about it in order to give a satisfactory answer about the origin and consequences of sin. In Augustine patristic, the main representative of this period made several references to original sin, in an attempt to explain human behavior and its relationship with sin. In the period of scholasticism, Aquinas also left his collaboration around issue. This research is literature and its main objective is to present two different hereditary sin of concepts that have been discussed extensively in the history of Christian theology.

Keywords: Hereditary sin. Augustine. Aquinas.

Introdução

O pecado é um tema que esteve presente em muitas discussões teológicas ao longo da história. Teólogos e filósofos cristãos discutiram a herança pecaminosa do homem e seu comportamento diante das tentações. Tais discussões renderam elaboradas teorias na tentativa de explicar a maldade existente no mundo como consequência do pecado de Adão. A temática e as discussões são, por natureza, muito amplas, sendo necessário um estudo mais delimitado do tema no sentido de elaborar uma síntese das ideias de determinado pensador. Dentre esses pensadores, podemos destacar dois dos maiores teólogos do cristianismo: Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino.

No presente estudo, nos propomos a realizar uma reflexão sobre as principais contribuições desses teólogos no sentido de lançar luz sobre o assunto que despertou e ainda desperta interesse dos estudantes de teologia. A influência do platonismo sobre a formação teológica de Agostinho irá refletir em suas concepções sobre a pecaminosidade humana, enquanto que nas reflexões sobre a mesma temática, Tomás de Aquino é influenciado pela filosofia aristotélica.

O debate sobre este tema tem gerado muitas explicações e teses. Isso naturalmente permite que o campo de pesquisa seja ampliado cada vez mais. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar as diferentes concepções sobre o pecado hereditário e despertar o leitor

¹Mestre em Teologia. Docente do Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br

para reflexões mais aprofundadas, que lhe permitirão formar uma opinião sobre o tema a partir do conhecimento daquilo que já foi produzido ao longo da história da teologia cristã.

Agostinho: o representante da ideia patrística do pecado hereditário

A patrística foi um período da Igreja muito fecundo na produção das primeiras noções de teologia. Os padres dedicaram-se profundamente na difusão do ensino das escrituras, que iam desde os sermões até os escritos mais importantes do cristianismo. Neste período da história da Igreja, um dos pensadores de maior envergadura intelectual e expressão foi Agostinho de Hipona, que desenvolveu seu conceito de pecado hereditário. De acordo com Paul Ricoeur (2008, p. 14), “É Agostinho o responsável pela elaboração clássica do conceito de pecado original e da sua introdução no depósito dogmático da Igreja, sobre um pé de igualdade com a cristologia, como um capítulo da doutrina da graça”. A principal característica da filosofia patrística foi seu caráter apologético, uma defesa sistemática da fé cristã. É necessário ressaltar que o filósofo grego Platão influenciou de maneira direta e profunda a teologia patrística, mais precisamente a teologia agostiniana.

A ideia platônica da existência de um mundo sensível e o mundo das ideias resultou na concepção agostiniana do mundo físico e o espiritual, a cidade dos homens e a cidade de Deus. Tal entendimento acerca da existência de um mundo espiritual onde Deus habita teve influência na maneira como Agostinho entende a questão da pecaminosidade.

Ao traçar um paralelo entre as virtudes do Reino de Deus e as atitudes dos homens frente à realidade da vida, podemos perceber que Agostinho entendia que o homem, estando à parte de Deus, suas atitudes sempre estarão em constante declínio. O único remédio, aponta Agostinho, consiste no fato de o homem reconhecer sua pecaminosidade e buscar o perdão e graça de Deus por meio de Jesus Cristo. Todavia, o ser humano é muito orgulhoso para isso, pois confia que tem condições suficientes de alcançar a salvação pelos seus próprios méritos. Nesse sentido, Agostinho entende o pecado de uma maneira bastante peculiar.

De acordo com Strong (2003), Agostinho sustentava que a essência do pecado é o orgulho. Nessa mesma linha, Maldamé (2013, p. 63), escreve que “Agostinho situa a raiz do pecado não na carne, mas no orgulho, que é um produto do espírito”. Isso nos leva a entender que o pecado possui uma raiz ontológica, é um elemento constituinte daquilo que há de mais profundo no homem.

A questão do pecado não é algo que possa ser extirpado com uma intervenção cirúrgica, como se fosse um tumor ou algo do gênero, que está alojado na carne no sentido físico. A ideia de Agostinho de que o homem não pode salvar-se por si só se refere ao fato de que o pecado está ligado diretamente ao espírito, e não há outra maneira de lidar com o pecado a não ser entregando-se aos cuidados de Cristo, que Ele pode curar o homem de sua doença espiritual. É importante observar que, para Agostinho chegar a esta conclusão, ele parte do relato de Gênesis, pois ele entende da seguinte maneira:

A serpente diz à mulher: ‘Vocês não vão morrer de morte’. Como poderiam tais palavras persuadir a mulher de que Deus, pela proibição, privava-os de uma coisa boa e útil se a serpente não houvesse já insinuado nos seus corações esse apego ao próprio poder e uma espécie de presunção orgulhosa de si mesmos, que essa tentação deveria denunciar e humilhar? (AGOSTINHO IX, XXX, p. 39, apud MALDAMÉ, 2013, p. 63).

Se observarmos bem, a única coisa que inibia a mulher de comer do fruto era o medo da morte, a partir do momento que ela toma conhecimento que se comesse do fruto se tornaria como Deus, seus olhos saltaram sobre esta possibilidade. O desejo arrogante pela possessão de um atributo divino se materializou em sua atitude ao comer do fruto proibido. Essa ideia irá permear toda a concepção de Agostinho sobre o pecado, pois o apego ao poder é uma demonstração clara do orgulho. A ideia de ter o poder dá ao homem um senso de liberdade. No entanto, o homem, desde que foi concebido por Deus, era livre, tanto é verdade que, ao comer do fruto, demonstrou claramente sua liberdade, mas, em contrapartida, violou a moral divina. A aliança de Deus com Adão estabeleceu uma condição, não comer do fruto, todavia, o homem usou de sua liberdade não para manter sua relação com Deus, mas para fazer sua vontade egoísta.

A experiência pessoal de Agostinho com relação ao pecado influenciará diretamente na sua concepção a respeito do tema. Outro fator importante para o desenvolvimento da doutrina do pecado original em Agostinho foi resultado de sua batalha travada contra os ensinamentos de Pelágio, pois este

Não acreditava que as crianças nasciam responsáveis diante de Deus por causa do pecado de seu ancestral, Adão. Em seu livro *Do livre-arbítrio*, escreveu que “o mal não nasce conosco e somos procriados sem culpa”. Acreditava, sim, que todos nascemos em um mundo corrompido pelo pecado e que tendemos a pecar por causa dos maus exemplos de nossos pais e amigos (OLSON, 2001, p. 273).

A teologia pelagiana era considerada por Agostinho como uma forte demonstração de orgulho, pois reiteradas vezes, em sua obra *Confissões*, Agostinho se coloca como um pecador inveterado desde os primeiros momentos de sua vida, e quanto mais cedo o homem reconhece sua pecaminosidade, mais cedo escolherá trilhar pelo caminho da santificação. Observamos que Pelágio considera o fato de o homem nascer num mundo corrompido é que o torna pecador. Pelágio, com esta afirmação, nega a natureza pecaminosa do homem, ou seja, para ele, o problema não está no indivíduo, mas no mundo que este indivíduo encontra ao nascer. Nesse sentido, não pode ser atribuída nenhuma culpa ou maldade numa criança. A maldade resulta de sua convivência com seus semelhantes, pois, de certa forma, aprende com eles a praticar aquilo que é considerado imoral por parte de Deus.

De acordo com Erickson (1997, p. 265-266),

Pelágio era moralista: sua preocupação principal era que as pessoas vivessem de modo bom e decente. Parecia-lhe que uma concepção indevidamente negativa da natureza humana estava exercendo uma influência infeliz sobre o comportamento humano. Ligada a uma ênfase na soberania de Deus, o valor dado à pecaminosidade do homem parecia remover toda motivação para desenvolver um esforço para viver de modo bom.

Em certo sentido, Pelágio acreditava que, se assim fosse, logo o homem não teria responsabilidade sobre seus pecados. Sua ênfase recai sobre a capacidade humana de alcançar a salvação por seus esforços. Nesse sentido,

Para anular essas tendências, Pelágio deu grande destaque à ideia de livre arbítrio. Diferentemente de outras criaturas, os homens foram criados livres das influências que controlam o universo. E mais, são livres de toda e qualquer influência determinista que provenha da queda. Apagando-se uma concepção criacionista da origem da alma, Pelágio afirmava que a alma, criada por Deus especialmente para cada pessoa, não

é maculada por nenhuma suposta corrupção ou culpa. A influência, caso exista, do pecado de Adão sobre seus descendentes é apenas o de mau exemplo. Afora isso, não há relação direta entre o pecado de Adão e o restante da raça humana (ERICKSON, 1997, p. 266).

Para Agostinho, o homem é totalmente pecaminoso e é culpado desde a sua concepção, pois, a partir do pecado de Adão, todos são pecadores nele. Este pensamento pode ser resumido nas próprias palavras de Agostinho,

Logo, depois do pecado, ele [Adão] foi levado ao exílio e por causa do pecado, toda a raça a qual ele deu origem foi corrompida nele e, assim, submetida à pena de morte. E tanto é assim que todos os descendentes de sua união com a mulher que o levou ao pecado, que foram condenados ao mesmo tempo com ele – por serem produtos da concupiscência carnal na qual o mesmo castigo da desobediência se inflige –, foram maculados pelo pecado original e levados depois de muitos erros e sofrimentos até o derradeiro e eterno castigo que sofrem em comum com os anjos pecadores, seus corruptores, senhores e co-participantes da condenação. (AGOSTINHO 26 apud OLSON, 2001, p. 275).

Esta declaração de Agostinho foi tomada por alguns teólogos da Igreja para dar subsídio sobre a ideia de que a relação sexual entre o homem e a mulher foi resultado do pecado original. Tal ideia não possui nenhum respaldo bíblico, pois Deus criou o homem e a mulher para procriar e encher a terra. O sexo é tido por Agostinho como a satisfação da concupiscência carnal, ou seja, cumpre apenas um propósito egoísta. Sendo assim, a descendência de Adão carregava o seu pecado porque é resultado de uma relação sexual, que em última instância, é carnal, no sentido de ser pecaminosa.

Segundo Roger Olson (2001, p. 276), “A doutrina do pecado original ensinada por Agostinho pode ser apropriadamente considerada ‘identidade seminal’ entre o ser humano e seu ancestral Adão”. Isso quer dizer que, se somos descendentes físicos de Adão, carregamos suas características mais profundas em nosso DNA. O DNA é o composto orgânico cujas moléculas contêm as instruções genéticas que coordenam o desenvolvimento e funcionamento de todos os seres vivos. Observe que se o pecado é passado por meio da constituição genética, logo é questionável sua raiz ontológica. Esta ideia de que seminalmente somos corrompidos contraria diretamente a ideia de Kierkegaard, de que o problema do pecado hereditário é espiritual. É possível que Agostinho esteja neste texto defendendo a ideia de que herdamos apenas características genéticas de Adão e não a culpa.

No que diz respeito à hereditariedade do pecado de Adão, Agostinho defende que a concupiscência é o sinal evidente, pois conforme Maldamé (2013, p. 71), “A resposta de Agostinho aponta para a concupiscência. [...] Para Agostinho, o ‘ato da carne’ provoca o descontrole de si, e é porque os filhos são concebidos nessa paixão humilhante que se transmite o pecado”. Eva sucumbiu à tentação no Éden porque queria satisfazer sua concupiscência, ou seja, aquilo que vai além de sua necessidade. O desejo pelo fruto consistia em atender uma curiosidade pelo proibido.

Agostinho (2007 apud FERREIRA, 2007, p. 159) escreve ainda que “A concupiscência permanece na prole e a faz adquirir o reato do pecado de origem, ainda que o reato do mesmo pecado nos pais tenha sido purificado pela remissão dos pecados”. Para Agostinho, o homem nasce na condição de réu e, portanto, nascido nesta condição, é passível de punição. O indivíduo tem a obrigação de cumprir uma penitência imposta pelo confessor, nesse sentido, a ideia agostiniana sustentava o sacramento da confissão, considerando esta uma ação necessária para

a obtenção do pecado. Todavia, vale ressaltar que, mesmo confessando e cumprindo com as penitências, o homem carrega consigo ainda as fraquezas decorrentes da presença do pecado em sua vida.

O pecado, em última instância, afastará completamente o homem de Deus. Agostinho entende que a consequência última do pecado original é levar o homem para o inferno. Nesse sentido, ele escreve

Eis que em Roma sou acolhido pelo flagelo da doença. Já ia descer ao inferno, levando comigo todas as faltas que tinha cometido contra vós, contra mim e contra os outros. Eram elas numerosas e pesavam sobre a cadeia do pecado original, pelo qual todos morremos em Adão (AGOSTINHO, 2000, p. 134).

Observe que a experiência de Agostinho frente à possibilidade da morte foi fator determinante para sua conversão. O que fica claro na teologia agostiniana é que, como descendentes de Adão, temos como herança sua natureza pecaminosa, que precisa recorrer a Cristo para obtermos redenção. Contrapõe a ideia pelagiana dizendo que no homem não habita bem algum, sendo este incapaz de realizar qualquer ato de justiça que o torne aceitável a Deus.

A herança pecaminosa que recebemos de Adão é a causa da desgraça do ser humano, pois pela presença do pecado o homem age por orgulho e ignora por completo as advertências de Deus com relação à necessidade de obediência à lei divina. Além de sofrer consequências imediatas em decorrência de seu pecado, a mais terrível das punições o aguarda, pois a prática do pecado levará o homem a uma eternidade longe de Deus.

Tomás de Aquino: o representante da ideia escolástica do pecado hereditário

O escolasticismo foi a tentativa de unir a fé e a razão em busca de respostas para as difíceis questões que permeavam tanto a teologia quanto a filosofia. Tomás de Aquino parte da filosofia aristotélica na busca por soluções para as questões que tanto incomodavam a Igreja da Idade Média.

O pecado hereditário no pensamento escolástico é assim entendido: “Toda raça humana estava seminalmente presente em Adão, e, portanto, também pecou nele. Sua desobediência foi desobediência da raça humana inteira. Ao mesmo tempo, a geração era considerada a condição *sine qua non* da transmissão da natureza pecaminosa”. (BERKHOF, 2002, p. 222). A ideia de pecado original na escolástica segue a linha de raciocínio de Agostinho.

O expoente de maior expressão na escolástica é São Tomás de Aquino. À semelhança de Agostinho, Tomás de Aquino também considerava que a essência do pecado é o orgulho (STRONG, 2003). Para Aquino, o ser humano, quando se comporta como sendo autossuficiente, demonstra claramente a herança de Adão, pois, ao comer do fruto, o primeiro homem quis dizer que podia determinar seu próprio destino sem a necessidade de uma intervenção de Deus ou seguir as ordens estabelecidas. Tal atitude afastou Adão de Deus e continua a afastar os homens de seu criador, pois se comportam como se estivessem acima do bem e do mal.

Aquino entendia que Adão era o patriarca da humanidade e seu estado pré-queda era de perfeição e plena comunhão com o Criador e com as coisas criadas. Tal ideia está muito clara em seus escritos, onde enxerga Adão como o exemplo de perfeição daquilo que fora criado. De acordo com São Tomás,

Pela ordem natural, o perfeito precede o imperfeito, como o ato precede a potência, porque o que está em potência não passa ao ato senão por um ente que está em ato. E, como as coisas foram instituídas por Deus, na origem, não só para que existissem

em si, mas também para que fossem princípios de outras, por isso foram criadas no estado perfeito, no qual podiam ser princípios de outras coisas. Ora, o homem pode ser princípio de outro, não somente por geração corporal, mas também por instrução e por governo. Por essa razão, como o primeiro homem foi criado em estado perfeito quanto ao corpo, de modo a poder logo gerar, assim também foi instituído em estado perfeito quanto à alma, de modo a poder logo instruir e governar os outros. Ninguém pode instruir se não tem a ciência. Por isso, o primeiro homem foi instituído por Deus de tal maneira que tivesse a ciência de todas as coisas nas quais o homem deveria ser instruído, a saber, tudo o que é virtualmente contido nos primeiros princípios evidentes por si, isto é, tudo o que o homem pode naturalmente conhecer. Por outro lado, para governar sua vida pessoal e a dos outros, precisa conhecer não só o que pode ser conhecido naturalmente, mas também as coisas que transcendem o conhecimento natural, uma vez que a vida do homem está destinada à vida sobrenatural. Assim, para o governo de nossa vida é necessário conhecer as coisas da fé. Por isso, em matéria de sobrenatural, o primeiro homem recebeu todo o conhecimento necessário para o governo da vida humana adequado a esse estado. (*Suma Teológica* I, q. 94, a. 3 apud MALDAMÉ, 2013, p. 77).

Nesta ideia de Aquino, há uma referência direta à ideia de Aristóteles sobre o ato e potência. Em ato, o homem era a imagem do criador, uma criatura perfeita. No entanto, essa perfeição foi perdida no momento em que o desejo do homem o colocou em movimento na direção da desobediência a uma ordem divina que matinha a criação em perfeita harmonia.

Adão era o princípio de outros homens não apenas em seu aspecto físico, mas, sobretudo em seu aspecto espiritual. Nesse sentido, quando sua descendência herda as características físicas, herda também suas características espirituais. O pecado de Adão não apenas afetou o aspecto físico, permitindo que a morte biológica entrasse no mundo, mas afetou sua imagem espiritual, que, agora, como consequência, ficou destituída da glória de Deus, que conferia ao homem um estado pleno de perfeição. Ao lançar mão da ideia de ato e potência da filosofia aristotélica, Aquino está tentando explicar por meio de um apelo à razão, o fato de que o mundo está carregado de um problema que tem sua origem no mundo espiritual, do qual Adão era nosso representante perfeito, mas que, com a queda, fez com que a imperfeição adentrasse no mundo.

Sendo, pois, patriarca da humanidade, seu estado de perfeição seria passado a todos os seus descendentes, todavia o mesmo aconteceu com relação ao pecado, pois o pecado de Adão foi potencializado em seus descendentes culminando com a pecaminosidade humana e seu estado progressivo de degradação moral, até que, por Cristo, fosse feita justiça por nós, como está escrito em Romanos 5. 18-19. Sobre esta herança pecaminosa, Tomás de Aquino escreveu em sua *Suma Teológica* (2014 apud SANDOYA, s.d., s.p.) que “Todos os homens, nascidos de Adão, podem ser considerados como um único ser enquanto estão reunidos na natureza que receberam do progenitor”. Nesse sentido, ao estudar sobre o pecado, é necessário que se parta de Adão, pois ele consiste no fator indispensável para compreendermos a pecaminosidade humana. Adão é a chave para compreendermos a pecaminosidade humana, assim como Jesus Cristo é a chave para compreendermos a misericórdia divina.

O pecado de Adão, como já vimos, não ficou restrito a um castigo aplicado a Adão, seu alcance é muito vasto e atinge todos os seus descendentes. Na visão de Aquino, o pecado de Adão infectou as gerações posteriores assim como uma doença corporal. Sobre isso Aquino, escreveu que,

Assim como a doença corporal é uma privação, enquanto suprime o equilíbrio da saúde e tem algo de positivo, a saber, os humores dispostos desordenadamente, assim também o pecado original comporta a privação da justiça original e com ela a disposi-

ção desordenada das partes da alma. Esse pecado, portanto, não é pura privação, mas *habitus* corrompido. (*Suma Teológica*, III, 82, a.1 apud MALDAMÉ, 2013, p. 79).

Aquino entende que o pecado corrompe nossos hábitos e gera um desequilíbrio em nossa vida espiritual à semelhança dos efeitos causados por uma determinada doença no corpo humano, mas, neste caso, é a natureza humana que está doente pela presença do pecado. Nesse sentido, nossos procedimentos e escolhas estão moralmente corrompidos, pois seguem a ordem daquilo que está estabelecido em nossa natureza. Sendo o pecado algo que está presente em nossa natureza humana, o pecado original, neste sentido, não é pessoal, pois se descendemos de Adão e herdamos sua natureza, não há como fugir dos desejos pecaminosos que transgridem a vontade de Deus.

Na visão de Aquino, nosso espiritual se encontra em uma tremenda confusão, pois muitas pessoas tentam seguidamente vencer o pecado que lhes assalta a alma por meio das tentações diárias. No entanto, por mais que muitos se esforçam para vencê-lo, não conseguem. Sendo o pecado uma doença da alma que gera confusão de ordem espiritual, somente o poder da redenção de Cristo é que poderá reordenar as coisas trazendo harmonia espiritual para aqueles que buscam a cura da alma.

Se o pecado foi pecado de Adão e nós o herdamos por sermos descendentes dele, não podemos fugir da difícil questão sobre: qual a responsabilidade do sujeito com relação ao pecado? A resposta nos é dada nos seguintes termos:

O pecado original não é cometido pessoalmente, mas pessoalmente contraído, por causa do querer viver segundo a humanidade recebida de Adão. [...] Na explicação da natureza do pecado original Tomás de Aquino trabalha com a noção de *habitus*, do ver *habere*, “ter”. Adquire-se um *habitus* pela educação, pelo trabalho, pela força de vontade e, às vezes, por um único ato mais decisivo; numa palavra, por tudo quanto molde uma pessoa, dando-lhe personalidade e caráter. (MALDAMÉ, 2013, p. 79).

Podemos observar que Aquino procura dar uma resposta mais racional para o problema do pecado, saindo da discussão entre Pelágio e Agostinho. A formação humana, sua educação e ambiente na qual vive o indivíduo influenciará diretamente sobre suas escolhas, tendo em vista que este tende a escolhas pecaminosas devido à natureza adâmica. Devido a isso, o homem deve recorrer à graça de Cristo para vencer o pecado que habita em si. Precisamos atentar para o sentido da palavra ‘*habitus*’ utilizada por Aquino, pois ela se refere a um comportamento geralmente inconsciente por parte do indivíduo. O que podemos compreender a partir da citação acima é que o hábito é contraído, ou seja, é resultante do contexto em que o indivíduo está inserido. Aquelas pessoas que nascem em um contexto harmonioso, honrado e honesto desenvolverão hábitos de acordo com estes princípios. Todavia, sabemos que isso não é regra, pois muitas pessoas nascem em um lar estruturado, são criados em um ambiente espiritual harmonioso, no entanto, num determinado momento da vida, escolhem trilhar caminhos bem distantes da prática virtuosa do bem. Nesse sentido, voltamos novamente à discussão sobre a herança pecaminosa que recebemos de Adão. Esta herança é hábito ou consiste num elemento intrínseco em nossa natureza? Essa é uma questão de difícil resposta.

Considerações finais

Após as pesquisas realizadas, foi possível perceber a maneira singular como cada um dos pensadores aborda a temática. Agostino defende que a essência da pecaminosidade humana é o orgulho. Nesse sentido, é necessário que o homem reconheça sua condição de pecador e reconheça que a graça de Jesus Cristo é único remédio para salvá-lo dessa condição. Na condição

de pecador, não é capaz de superar essa condição, ele precisa entregar-se aos cuidados de Cristo para ser curado dessa doença espiritual denominada de pecado.

Tomás de Aquino segue a linha de interpretação agostiniana em relação aos principais aspectos do pecado hereditário quando considera que o orgulho é essencialmente o elemento do pecado hereditário, pois o orgulho é o motivo da rebelião que é pecado. No entanto, ele lança mão do conceito de ato e potência aristotélico para explicar a relação da criatura com o Criador. Pelo fato de Adão ser o patriarca da humanidade, seu pecado se tornou conseqüentemente o pecado de todos os seus descendentes.

Ao comparar essas duas visões do pecado hereditário, é possível perceber que o principal elemento de concordância entre ambos os pensadores é que o pecado de Adão foi responsável pelo rompimento da relação harmoniosa que o homem desfrutava com Deus. Em decorrência disso, Cristo se tornou o mediador para reestabelecer essa relação e proporcionar que o homem tenha paz com Deus.

Referências

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

BERKHOF, Louis. **Teologia Sistemática**. 2. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2002.

ERICKSON, Millard J. **Introdução à teologia sistemática**. São Paulo: Vida Nova, 1997.

FERREIRA, Franklin. **Agostinho de A a Z**. São Paulo: Editora Vida, 2007.

MALDAMÉ, Jean-Michel. **O pecado original: fé cristã, mito e metafísica**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

OLSON, Roger E. **História da teologia cristã: 2000 anos de tradição e reformas**. São Paulo: Editora Vida, 2001.

RICOEUR, Paul. **O Pecado Original: estudo de significação**. Covilhã: LusoSofia press, 2008.

SANDOYA, Julio N. **A verdade sobre a doutrina do pecado original**. Disponível em: <<http://povoadvento.wordpress.com/2011/10/26/a-verdade-sobre-a-doutrina-do-pecado-original/>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

STRONG, Augustus H. **Teologia sistemática**. São Paulo: Hagnos, 2003.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

SOCIEDADE E HOMOFOBIA: considerações a partir da sociologia

Society and homophobia: considerations from sociology

Thais Cristina de Araujo¹

Resumo: O presente artigo busca estudar, de forma exploratória, o tema homofobia, procurando destacar algumas maneiras de trabalhar este assunto com crianças e adolescentes, por meio de uma visão sociológica. Além disso, busca-se compreender de que forma o preconceito homofóbico pode afetar de forma negativa a sociedade e especialmente os indivíduos pertencentes à classe LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Trata-se de um tema que a sociologia aborda de forma científica na medida em que produz diversas consequências no interior das relações sociais e principalmente nas relações de gênero. As relações de gênero em si mesmas produzem inúmeras contradições, desde a presença dos Direitos Humanos até a presença do preconceito como manifestação social coletiva.

Palavras-chave: Sociedade. Homofobia. Sociologia. Indivíduo.

Abstract: This paper seeks to study, exploratory way the topic Homophobia, seeking out the best ways to work this with children and adolescents, through a sociological view. Also, try to understand how the homophobic prejudice can negatively affect society and especially individuals belonging to class LGBT (*lesbian, gay, bisexual and transgender*). It is a theme that sociology deals with the scientific way in that it produces a number of consequences within the social relations and especially in gender relations. Gender relations in themselves produce many contradictions, since the presence of Human Rights to the presence of prejudice as a collective social event.

Keywords: Society. Homophobia. Sociology. Individual.

Introdução

O termo homofobia foi empregado inicialmente 1971, pelo psicólogo George Weinberg. É um preconceito que está ligado com o ódio que alguns indivíduos da sociedade cultivam ao ver pessoas do mesmo sexo se relacionando. Trata-se de um tema que envolve as relações sociais na sua estrutura e ao mesmo tempo produz manifestações preconceituosas diante do desenvolvimento da sociedade.

Esse preconceito pode acarretar diversas complicações, pois indivíduos homofóbicos tendem a ter um comportamento agressivo quando se deparam com alguma demonstração que eles julguem errada quanto ao comportamento de outras pessoas, podendo haver agressões físicas ou verbais. O mecanismo de produção do preconceito torna-se um processo histórico na medida em que não surge apenas nesse momento histórico, mas decorre de construção social mais ampla.

Para ajudar a combater qualquer tipo de violência contra uma pessoa homossexual, o governo criou alguns programas, como “O Brasil sem Homofobia”, de combate à homofobia, também existe o Projeto de Lei PLC 122/2006, que busca o respeito e a igualdade para com esses indivíduos, visando à diminuição da violência em nossa sociedade.

Na perspectiva da sociologia, é necessário pensar a homofobia a partir de relações sociais constituídas a partir de relações de poder e dominação. O próprio preconceito é uma construção elaborada que busca justificar essas mesmas relações.

¹Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br

Homofobia no Brasil: algumas considerações

A palavra homofobia é composta por dois termos: *homo*, que vem do mesmo prefixo de homossexual e *phobos*, que tem origem grega e significa medo, pavor ou fobia. Então, a homofobia é o preconceito e o ódio que alguns indivíduos cultivam contra os integrantes do LGBT (*lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais*). Na raiz do termo, encontra-se uma relação social que se constitui a partir das relações de poder e dominação. Poder e dominação são processos históricos que compõem o desenvolvimento histórico e social da humanidade, é necessário compreender que o preconceito é uma construção que está presente nas mais diversas formas de organização social.

No processo histórico de desenvolvimento da sociedade brasileira, as relações de poder e dominação estão presentes desde o início da colonização brasileira pelos portugueses. De uma forma geral, os portugueses exerceram um intenso poder sobre as populações indígenas, ditas primitivas. Pode-se ainda considerar que o preconceito foi uma forma social de justificar a presença da cultura portuguesa diante da cultura indígena, considerando-se, assim, que o preconceito é uma prática cultural que decorre do próprio desenvolvimento das relações sociais.

Ao mesmo tempo, é necessário afirmar que as relações de poder e dominação produzem formas de resistência, o que significa que são relações de contradição e também produzem resistências. Isso faz parte do processo de construção histórica e social.

Apesar de já existir uma lei que permita o casamento *gay* no Brasil, dando ao casal homossexual todos os direitos de um casal heterossexual, a homofobia por lei ainda não é crime, deixando, assim, esses indivíduos desamparados e mais propensos à discriminação.

Por esse fato, é de extrema urgência que se consolide o Projeto de Lei PLC 122/2006, que criminaliza a homofobia. Esta aprovação está nas mãos do Senado, que vem encontrando grandes dificuldades, pois as bancadas religiosas, evangélicas e católicas mostram-se contrárias à aprovação da lei.

A homofobia e o Projeto de Lei 122

O Projeto de Lei PLC 122/2006 teve seu início no ano 2006, visando não só à criminalização aos preconceitos de orientação e de identidade de gênero sexual, mas também punições de natureza civil, como perda de cargos públicos, proibição de acesso a créditos em bancos oficiais e vedação de benefícios tributários. Esse PLC é apresentado pela deputada Lara Bernardi.

Mesmo após vários debates e lutas para a aprovação da lei, a bancada religiosa se mostrava contra. Por conta disso, em uma tentativa de buscar um consenso, o então senador Paulo Paim, em seus relatórios, evitava temas polêmicos e excluiu o crime de injúria para tentar evitar conflitos e permitiu que religiosos pregassem contra homossexuais. No entanto, após várias tentativas, a bancada religiosa conseguiu retirar o projeto de pauta.

Programa Brasil sem homofobia

O programa teve início no ano de 2004, buscando promover cidadania e direitos humanos aos homossexuais. Foi o maior plano de ação já implantado envolvendo os governos Federal, estaduais e Municipais.

O programa tinha por principal objetivo a diminuição da violência, já que dados apontavam que nos anos de 1963 a 2001, cerca de 2.092 homossexuais foram assassinados no Brasil.

No entanto, são importantes a conscientização e a participação de todos os cidadãos para a consolidação dos direitos desses indivíduos.

Combatendo a homofobia

Levantamentos mostram que 30% de entrevistados acreditam que a educação é a principal área de combate ao preconceito homofóbico. Para tanto, é necessária a capacitação de professores, para que esses tenham uma nova forma de uso da linguagem, que tenham resistência a sexistas ou homofóbicos, e ainda seriam necessários materiais didáticos, como livros e apostilas que são entregues aos alunos. Outra ação de grande impacto para a conscientização dos alunos sobre as diversidades sexuais são as palestras e teatros com temas relevantes que podem ser realizados na própria escola.

A homofobia é grande no Brasil. Uma pesquisa feita em 2004, pela Unesco, com 16.422 alunos, 3.099 professores e 4.532 pais em escolas de 13 capitais do Brasil mostrou que 25% dos alunos não gostariam de estudar na mesma classe que um homossexual, 35% dos pais não gostariam que seus filhos tivessem colegas homossexuais, e 59,5% dos professores afirmam não ter conhecimento suficiente para lidar com o tema.

Com isso, vemos que as escolas brasileiras precisam melhorar no que diz respeito à discriminação, pois grande parte das manifestações ocorre dentro da escola, seja na relação aluno/professor ou entre os colegas de classe. Por este motivo, é comum encontrarmos entre alunos homossexuais a dúvida: “Como ou por que permanecer na escola se ela é um espaço opressor?” Essa situação também é discutida por SEFFNER (2008) no que se refere à escola como lugar propenso à exclusão:

Uma tarefa fundamental da escola pública brasileira neste momento é constituir-se como um local que efetivamente possa fazer diferença na vida dos alunos provenientes de situações que acarretavam não acesso a ela. E para que isso aconteça com estes alunos, que têm demandas tão diversas, a escola precisa se organizar para conhecer o que são estas diferentes realidades das quais provêm os alunos, e que antes estavam ausentes do espaço escolar (SEFFNER, 2008, p. 129).

O desafio então é observarmos cada aluno individualmente, entendermos que a educação é sim um direito de todos e que os indivíduos não devem perder suas identidades para serem aceitos em padrões preestabelecidos. A educação escolar como uma forma de relação social que se fundamenta na relação de ensino-aprendizagem sobre determinado conhecimento e saberes pode se constituir como uma prática imprescindível para o enfrentamento à própria homofobia.

Considerações finais

É necessário refletirmos sobre a presença do preconceito em nível social. Trata-se da necessidade de construirmos uma crítica ao processo de produção das relações de poder e dominação.

Nesse sentido, a educação pode desempenhar um papel importante na construção desse mecanismo de crítica ao preconceito. Deve-se ensinar os indivíduos desde crianças sobre a importância do respeito, só assim conseguiremos diminuir a violência que nos cerca.

A existência do preconceito em escala social justifica a produção de uma forma de violência que decorre dos mecanismos históricos que fundamentam as relações de poder e dominação.

Referências

DINIZ, Tatiana Lionço Debora. **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Editora UNB, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**. Natal, v. 1 (1): p. 145-165, 2007.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

SEFFNER, F. (Org.). Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, UNESCO, 2008.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

SOCIOLOGIA E SOCIEDADE: algumas considerações

Sociology and society: some thoughts

Vilma Ronchim Vieira¹

Resumo: Este estudo aborda o surgimento da Sociologia e seus principais aspectos, a qual faz parte da grade curricular do Ensino Médio. Assim, tem como objetivo delinear os principais problemas sociais que impulsionaram a formação do estudo sociológico, provocados após a Revolução Industrial. Para tanto, o modo de obtenção de informações foi por meio de leituras de obras de referência, bem como artigos publicados por especialistas na área e trechos de livros renomados. Assim, a coleta dos dados se deu por meio do fichamento e síntese, a fim de construir fundamentos de qualidade no decorrer da pesquisa. Então, pode-se notar a importância do conteúdo em questão para a formação do aluno, no que se refere à compreensão do conceito de Sociologia, como ela trata os conflitos e transformações da sociedade. Assim, é imprescindível o entendimento do assunto em questão para o futuro docente de Sociologia.

Palavras-chave: Sociologia. Sociedade. Revolução Industrial.

Abstract: This study addresses the emergence of sociology and its main aspects, which is part of the curriculum of high school. Thus, it aims to outline the main social problems that prompted the formation of the Sociological study caused after the Industrial Revolution. Therefore, the way to get information was through reading reference books and articles published by experts in the field and excerpts from books renamed. Thus, the data collection was through the BOOK REPORT and synthesis in order to build quality fundamentals during the research. Therefore, it may be noted the importance of the content in question for the student's education, with regard will understand the concept of sociology; she treats the conflicts and changes in society. Thus, understanding the subject is essential in question for the future sociology teacher.

Keywords: Sociology. Society. Industrial Revolution.

Introdução

Com o decorrer dos séculos, a Sociologia foi ganhando espaço no meio científico. Teve seu desenvolvimento principalmente após a Revolução Industrial, mesmo existindo vestígios desde a Antiguidade. Esse marco que ocorreu após o Renascimento causou uma grande transformação no pensamento e organização da sociedade, impulsionando o crescimento da disciplina e conseqüentemente sua inserção na grade curricular do Ensino Médio das escolas brasileiras. Também ocorreu um processo de adaptação e aceitação dos estudos para possibilitar a aprendizagem dos alunos sobre o assunto em questão.

Então, a escolha do assunto deste artigo se deu principalmente pela importância da abordagem deste assunto nas escolas que, sem dúvida, faz parte do ensino para formação de docentes na área de Sociologia. Assim, o entendimento sobre o assunto se deu no decorrer da faculdade de licenciatura na área e foram consultados livros e artigos de autores renomados na área para fundamentação do assunto.

O objetivo é entender principalmente os fatos históricos que desencadearam as pesquisas na área. Desse modo, foram abordados os precursores dos estudos sobre Sociologia e, de forma resumida, explana-se sobre suas áreas de pesquisa. Também foram abordadas as pesqui-

¹Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br

sas desenvolvidas na modernidade e como elas foram influenciadas. Logo, busca-se entender como a área entende os conflitos e transformações da sociedade.

O presente trabalho abrange, de forma resumida, os fundamentos da Sociologia, os quais ainda são as bases para o desenvolvimento de pesquisas na área. Por isso, ainda influenciam estudos de contemporâneos e ajudam a expressar a realidade.

Sociologia e os estudos sobre a sociedade

Entende-se como sociedade o conjunto de homens agrupados em diversas dimensões e com vários fins, os quais fazem parte da humanidade. Ela é objeto de estudo da Sociologia e é importante lembrar que, recentemente, seu significado atingiu pleno desenvolvimento, nesse momento de socialização total da humanidade, expressando um contexto funcional, geral e completo (HORKHEIMER; ADORNO apud FORACCHI; MARTINS, 2012).

A Sociologia está diretamente ligada à sociedade moderna. Suas indagações contribuíram para a tomada de consciência da modernidade sobre si mesma. Ela é formada pelo conhecimento científico desenvolvido no século XIX, a qual fundamentou-se principalmente com o advento da Revolução Industrial no século XVIII, que modificou os modos de interação humana, por meio das exigências de produtividade e crescimento das duas classes sociais, burguesia e proletariado.

Com isso, as mudanças econômicas trouxeram principalmente problemas relacionados com a urbanização, aceleração do tempo, pobreza e conflitos políticos. Dentro desse período histórico, ocorreu, em 1789, a Revolução Francesa, que contribuiu com as formas de organização de poder e ideais políticos, considerando os direitos do homem por meio da liberdade, igualdade e fraternidade (SELL, 2013).

Então, essa disciplina surgiu das consequências das crises sociais no modo de pensar do ser humano, produzida pelo desenvolvimento do pensamento científico, indicando que os precursores da Sociologia tinham grande compreensão da natureza e das alternativas do estudo científico, além de aproveitarem livremente os recursos intelectuais de origem extracientífica (FERNANDES apud FORACCHI; MARTINS, 2012).

Assim, Augusto Comte (1798-1857) unificou vários estudos relativos às ciências humanas para apenas uma área científica, marcando a origem da Sociologia. Logo, o pesquisador criou a linha de pensamento denominada positivismo. Esse fundamento de pesquisa social teve base no distanciamento radical da teologia ou metafísica da existência humana, citando que “toda a vida humana tinha passado pelas mesmas fases históricas distintas e que, se o indivíduo pudesse compreender este progresso, poderia resolver os problemas sociais” (DANTAS, s.d., s.p.).

Em seu sentido amplo (filosófico), o positivismo está relacionado a um forte sentimento antimetafísico que postula que as formas de conhecimento não científicas (ou que não são passíveis de comprovação empírica) são destituídas de significado. Em um sentido restrito (sociológico), o positivismo significa uma determinada maneira de entender o uso do método científico na Sociologia: trata-se da noção de que a Sociologia deve adotar os mesmos métodos das ciências da natureza. A dimensão filosófica diz respeito à ciência em geral, enquanto a dimensão sociológica diz respeito à ciência sociológica em particular. (SELL, 2013, p. 29).

Embora a Sociologia tenha aparecido a partir do experimento intelectual de Comte, apenas no século XIX, com a revelação dos problemas sociais decorrentes da Revolução Industrial, que a Sociologia assumiu grandes dimensões, surgindo como a ciência responsável por resolver essas dificuldades (DANTAS, s.d.).

O intuito de atribuir à Sociologia uma reputação científica foi o principal fim dos estudos do pesquisador francês Émile Durkheim (1858-1917), o qual teve fundamentos nas ideias de Comte. Toda obra do pesquisador estava direcionada à contribuição com um método consistente e elaborado de análise social. Ele desenvolveu estudos pioneiros na área de Sociologia da religião e do conhecimento, também pesquisas empíricas sobre o fenômeno de suicídio. “Este pensador é um dos grandes analistas do mundo moderno com sua tese da divisão do trabalho social, conceito que aponta para a complexidade da sociedade contemporânea, marcada pela diferenciação social e especialização das funções” (SELL, 2013, p. 77). Além disso, Durkheim iniciou o trabalho sobre individualismo da vida contemporânea e suas consequências na área de integração e de coesão social.

Para Émile Durkheim, a Sociologia é a pesquisa dos fatos sociais, os quais são as formas e padrões preestabelecidos de um grupo social. O pesquisador acreditava que os fatos sociais, por terem aspectos próprios, deveriam ser estudados de maneira singular. Os ideais do francês foram imprescindíveis para a Sociologia, pois é a partir desse ponto que ela passa a ser denominada uma ciência (DANTAS, s.d.).

Os fatos sociais devem ser tratados como coisas – eis a proposição fundamental de nosso método, e a que mais tem provocado contradições. Esta assimilação que fazemos, das realidades do mundo social às realidades do mundo exterior, foi interpretada como paradoxal e escandalosa. Estabeleceu-se singular confusão a respeito do sentido e da extensão desta assimilação; seu objetivo não é rebaixar formas superiores às formas inferiores do ser, e sim, ao contrário, reivindicar para as primeiras um grau de realidade pelo menos igual ao que todos reconhecem como apanágio das segundas. Com efeito, não afirmamos que os fatos sociais sejam coisas materiais, e sim que constituem coisas ao mesmo título que as coisas materiais, embora de maneira diferente (DURKHEIM apud FORACCHI; MARTINS, 2012, p. 21).

Deste modo, o fato social condiz com o pressuposto epistemológico que orienta a Sociologia durkheimiana, em que é a sociedade que explica o indivíduo. Originados da sociedade, os fatos sociais são exteriores e coercitivos, então, o objetivo da Sociologia abrange compreender a ação das estruturas sociais sobre a maneira de agir dos agentes sociais. Seus estudos influenciaram sociólogos como Talcott Parsons (1902-1979), Robert Merton (1910-2003) e Nikolas Luhmann (1927-1998) (SELL, 2013).

Outro grande pesquisador responsável pela instauração da Sociologia foi Karl Marx (1818-1883). Marx não tinha como fim estabelecer ideias para o estudo social, apenas pretendia considerar e sugerir esclarecimentos para as dificuldades decorrentes daquela época, como o desemprego, a miséria, as desigualdades sociais, entre outros (DANTAS, s.d.).

Embora sua vasta obra não tivesse como objetivo a fundação da Sociologia enquanto ciência, Karl Marx elaborou uma ampla teoria social cujo escopo fundamental foi compreender a modernidade em sua dimensão econômica. Em sua análise do modo de produção capitalista, ele criticou este sistema econômico que, na sua visão, era marcado por relações de exploração e alienação. Desta forma, seu pensamento exerceu uma importância decisiva para o desenvolvimento da Sociologia que sempre debateu e determinadas correntes incorporaram parte de suas reflexões para o entendimento da sociedade moderna. É por essa razão que Marx foi incluído entre os ‘clássicos’ da Sociologia e, neste sentido, costuma ser considerado um dos grandes ‘precursores’ e, sob certo aspecto, ‘fundadores’ do pensamento sociológico (SELL, 2013, p. 37).

Segundo Marx (1978), a fortuna das sociedades em que predomina os meios de produção capitalista configura-se em enorme acúmulo de bens, estes considerados isoladamente, é

a forma básica dessa riqueza. Então, a mercadoria é um objeto externo, a qual satisfaz as necessidades humanas, impenhável da natureza. Ela pode ser um meio de subsistência, objeto de consumo, ou de modo subjetivo, um meio de produção (FORACCHI; MARTINS, 2012). Ele ainda cita que a

[...] sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação, etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A Economia burguesa fornece a chave da economia da Antiguidade, etc. Porém, não conforme o método dos economistas que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e veem a forma burguesa em todas as formas de sociedade. Pode-se compreender o tributo, o dízimo, quando se compreende a renda da terra. Mas não se deve identificá-los. (MARX, 1978, p. 120).

Os julgamentos de Marx deram destaque na análise de uma dominação com alicerce econômico, sofrendo várias inflexões e desdobramentos. Ele fundou importantes conceitos para entender o funcionamento do capitalismo, como a “mais-valia” e as formas de opressão do proletariado (DANTAS, s.d.). Mesmo que tenha estudado profundamente o estado e as relações de produção, não conseguiu ver os resultados da revolução socialista que surgiu após sua morte (SELL, 2013).

Max Weber (1864-1920) produziu uma linha de pesquisa mais parecida com a de Durkheim, em que os dois estudiosos estudavam a objetividade em relação ao método científico. Entretanto, enquanto Durkheim se ocupava com a análise objetiva da Sociologia, Weber almejava tomar a concepção da ciência, diferenciando também do julgamento crítico de Marx. Weber foi admirável no sentido de direcionar as ciências sociais para a imparcialidade, passo principal para o nascimento do sociólogo como ofício (DANTAS, s.d.).

A produção sociológica de Weber abarca as mais diferentes áreas da convivência social. Sua obra ocupa assuntos tão variados como a economia, o direito, a religião, a política, a música, a cidade, a ciência, a bolsa de valores, as relações agrárias e as condições psicofísicas do trabalho. Além de uma vasta gama de fenômenos empíricos, ele discutiu ainda as bases epistemológicas e metodológicas das ciências humanas, proporcionando-lhes novos instrumentos para compreensão de seus fundamentos teóricos. Buscando compreender o mundo moderno a partir de um abrangente estudo das religiões mundiais, Weber entendia que a marca fundamental da modernidade era a emergência de uma forma específica de racionalismo: o racionalismo da dominação do mundo. Para ele, o racionalismo ocidental que se encarna em instituições como o mercado capitalista, a burocracia estatal, o direito e a ciência, é resultado de um processo de desencadeamento do mundo que, por um lado, aumenta a eficiência e produtividade, mas, ao mesmo tempo, carrega a possibilidade de perda da liberdade e do sentido da vida. (SELL, 2013, p. 105).

Atualmente, as perspectivas extremas que enxergam na Sociologia uma espécie de engenharia social acessível com pressupostos políticos e, por outro lado, um mero reflexo de opções políticas, são em menores quantidades. Essa área, enquanto disciplina envolvida com o entendimento da ação social dos agentes sociais, traz benefícios ao meio político na medida em que

desenvolve a reflexão social, a qual se refere à possibilidade de os indivíduos refletirem sobre os problemas e desafios do convívio social (SELL, 2013).

Considerações finais

A Revolução Industrial proporcionou enormes mudanças na sociedade. Aos poucos, a Igreja e a monarquia deixaram de ser o centro do poder, a burguesia estava em ascensão. Através dessa organização, o capitalismo foi se estabelecendo, as populações das cidades foram aumentando e os problemas foram se transformando e se intensificando.

Como a classe social do proletariado também estava surgindo, ela não possuía direitos definidos, os quais precisaram ser conquistados por meio de conflitos. Com as lutas, surgindo o interesse de sanar esses problemas e, com isso, pesquisas nas áreas.

Assim, o estudioso Comte foi um dos precursores, distanciando a teologia da ciência. É nesse momento que inicia o esboço da Sociologia como ciência. Então, continuando a linha de raciocínio, Durkheim começa a esboçar as metodologias de estudo da área, dando corpo às pesquisas. Depois, Weber deu um direcionamento à disciplina, haja vista seu conhecimento nas mais diversas áreas, ele conseguiu elaborar a definição mais concreta. Em contrapartida, Marx, que se ocupou de forma subjetiva com esta ciência, contribuiu profundamente para sua formação na busca de opções ao capitalismo, a fim de diminuir as desigualdades sociais.

A Sociologia ajuda a compreender o comportamento social e, conseqüentemente, as visões políticas, culturais e econômicas. Atualmente, serve como base de outras ciências, como a Ciência Política e Antropologia. Por isso, seus fundamentos são abordados diretamente no ensino básico. Além disso, existe uma demanda no mercado de professores e pesquisadores da disciplina.

Finalmente, é importante que os futuros docentes compreendam os aspectos históricos das pesquisas sociais, levando em consideração que possuem ferramentas para contribuir na melhoria da sociedade por meio da educação.

Referências

DANTAS, Tiago. **A formação da Sociologia**. Mundo Educação. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com/Sociologia/a-formacao-Sociologia.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

FORACCHI, Marialice M.; MARTINS, José de Souza. **Sociedade e Sociologia: leituras de introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Gianotti; traduções de José Carlos Bruni (et al.). 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica: Marx, Durkheim e Weber**. Petrópolis: Vozes, 2013.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.