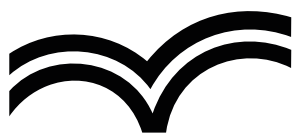


**MAIÊUTICA  
CIÊNCIAS  
HUMANAS E  
SOCIAIS**



**UNIASSELVI**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI**

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito

89084-405 - INDAIAL/SC

www.uniassevi.com.br

## **REVISTA MAIÊUTICA**

Ciências Humanas e Sociais

UNIASSELVI 2020

**Reitor da UNIASSELVI**

Prof. Hermínio Kloch

**Pró-Reitora de Ensino de Graduação Presencial**

Prof. Antônio Roberto Rodrigues Abatepaulo

**Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância**

Prof.<sup>a</sup> Francieli Stano Torres

**Pró-Reitor de Ensino de Pós-Graduação**

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

**Pró-Reitor Operacional de Ensino**

Prof. Érico Coelho Ribeiro

**Diretor de Educação Continuada**

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

**Editor da Revista Maiêutica**

Prof. Luis Augusto Ebert

### **Comissão Científica**

Ana Claudia Moser

André Gaulke

Clemair Barp

Gesiel Anacleto

Jairo Demm Junkes

Jairo Marchesan

Kelvin Custódio Maciel

Kevin Daniel dos Santos Leyser

Luciane da Luz

Márcio José Cubiak

Marcos Murrelle Azevedo Cruz

Maria Clara de Jesus Maniçoba Balduino

Rafael Garcia dos Santos

Reinaldo Knorek

Ricardo Afonso-Roch

Sandro Luiz Bazzanella

### **Editoração e Diagramação**

Equipe Produção de Materiais

### **Revisão Final**

Equipe Produção de Materiais

### **Publicação *On-line***

**Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci**

# Apresentação

---

A Revista Maiêutica dos cursos de Ciências Humanas e Sociais é uma publicação anual de caráter científico do Centro Universitário Leonardo DaVinci - UNIASSELVI. A revista teve sua primeira publicação no ano de 2014 e reuniu artigos de acadêmicos e tutores de cursos da área de ciências humanas. Neste primeiro momento este periódico tinha o objetivo de abrigar esses artigos, como uma espécie de repositório.

Hoje, a revista Maiêutica de Ciências Humanas e Sociais possui uma abrangência maior. Além de avaliar os artigos desenvolvidos por acadêmicos, professores e tutores dos cursos de ciências humanas e sociais da instituição, também avalia e publica os materiais que chegam da comunidade externa.

Hoje a revista possui um fluxo bem definido de avaliação e devolutiva dos artigos recebidos e conta com um uma comissão científica de colabores externos e internos a Uniasselvi, composta por mestres e doutores das áreas das ciências humanas e sociais, o que qualifica e dá transparência ao processo de seleção dos artigos aprovados a cada edital da revista.

Do ponto de vista dos artigos submetidos internamente, a meta deste periódico é articular iniciação científica, extensão e ensino, publicando trabalhos de docentes e discentes, abrangendo produção de iniciação científica, artigos elaborados a partir dos trabalhos de conclusão de curso, dos papers dos seminários interdisciplinares, dos relatórios de estágios, de revisão bibliográfica, resenhas e outras modalidades de trabalhos acadêmicos que reflitam as possibilidades de fazer ciência praticados e pretendidos pela Uniasselvi no âmbito das ciências humanas e sociais.

Dessa forma, a revista busca o desenvolvimento da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade e seus múltiplos diálogos e verticalidades. Nesse sentido a revista está aberta a ideias e abordagens emergentes, criando laços entre o conhecimento e a sociedade.

Por este motivo a Revista Maiêutica de Ciências dos cursos de Ciências Humanas e Sociais agradece aos seus colaboradores, desejando-lhes inspiração e aprofundamento nas pesquisas, esperando o crescimento de todos, o reconhecimento da qualidade de suas produções e a inserção de novos saberes no âmbito das ciências humanas e sociais.

**Professora Luciane da Luz**  
**Coordenadora do curso**



## SUMÁRIO

### **HISTÓRIA E METODOLOGIA DO ENSINO DA FILOSOFIA**

#### **History and methodology of teaching philosophy**

Lucas Peruchi de Campos

Luiz Fernando Rodrigues da Silva

Maiara Dias ..... 7

### **O DIREITO AO DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA CONFORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA E CULTURAL BRASILEIRA E NORTE-AMERICANA PRESENTE NAS CONCEPÇÕES DE ALEXIS DE TOCQUEVILLE E DE RAYMUNDO FAORO**

#### **The right to development from Brazilian and North American socio-historical and cultural conformation in Alexis de Tocqueville and Raymundo Faoro concepts**

Jean Carlos Machado

Sandro Luiz Bazzanella ..... 11

### **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE CONSERVAÇÃO E DIVERSIDADE DOS ECOSISTEMAS**

#### **Environmental education and its importance in the process of conservation and diversity of ecosystems**

Carina da Luz

Daiane Russo Veronezi ..... 23

### **GÊNERO E EDUCAÇÃO: o estado da arte das representações das discussões de gênero na educação básica**

#### **Gender and education: the state of the art of the representations of gender discussions in basic education**

Lidia Koglin

Ana Cláudia Moser

Luciane da Luz ..... 31

### **A CIENTIFICIDADE DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA CIÊNCIA**

#### **The scientificity of social sciences and the sociological approach of science**

Tairine Gabriela Pereira Lopes

Nina Beatriz August

Guilherme Augusto Hilário Lopes

Maiko Rafael Spiess ..... 37

### **MÉTODOS DE ENSINO DE TEMAS DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

#### **Teaching methods of sociology themes in basic education**

Ivanilde Paixão da Costa

Maiza de Souza Campos

Amanda Nogueira Araújo ..... 47

<b>OS SERTÕES: a obra euclidiana como referencial da sociologia brasileira</b> <b>The backwoods: the euclidian work as a reference for brazilian sociology</b>	
Luiz Carlos de Carvalho Liedke Filho .....	53
<b>O LAZER COMO AGENDA: desnaturalizando o olhar pela saúde coletiva</b> <b>Leisure as an agenda: denaturalizing the look for collective health</b>	
Raquel da Silva Pavin	
Mateus Freitas Cunda .....	61
<b>VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA ESCOLA</b> <b>Symbolic Violence at School</b>	
Talita Ribas	
Márcio José Cubiak.....	69
<b>DA ETERNIDADE: uma abordagem filosófico-teológica da expectativa judaico-cristã</b> <b>Of eternity: a philosophical-theological approach to the jewish-christian expectation</b>	
André Gaulke.....	77
<b>VIAGEM AO PARAÍSO: integração entre religião e ciências humanas sob a perspectiva psicológica do sentimento religioso</b> <b>JOURNEY TO PARADISE: integration between religion and human sciences under the psychological perspective of religious feeling</b>	
Heizer Rodrigues de Souza	
Tallita Bastos.....	87
<b>BNCC, CAPITAL SOCIAL E INTERDISCIPLINARIDADE</b>	
Walter Marcos Knaesel Birkner	
Ana Clarisse Alencar Barbosa	
Vania Konell.....	97

# HISTÓRIA E METODOLOGIA DO ENSINO DA FILOSOFIA

## History and methodology of teaching philosophy

Lucas Peruchi de Campos <sup>1</sup>

Luiz Fernando Rodrigues da Silva <sup>1</sup>

Maiara Dias <sup>1</sup>

**Resumo:** No presente artigo desenvolvido analisaremos com profundidade a História da Filosofia durante o seu período de existência e toda relação que ela oferece e contém com o ser humano, provocando assim ao longo do tempo uma destacável evolução com relação ao conhecimento de si mesmo e do mundo em geral. A filosofia se faz necessária na educação para o desenvolvimento crítico e impulsiona o ser humano para o desenvolvimento do ser pensador com relação às causas humanas. Discutimos aqui a metodologia que se adota no ensino da filosofia nas escolas brasileiras. O objetivo é mostrar que através do contato com a História da Filosofia se pode perceber que esta disciplina lida com problemas que estão diretamente relacionados com as questões da prática dos homens no mundo. A filosofia é fruto do cotidiano e sempre a ele está ligada. Faremos uso de materiais disponíveis para concretizar nossa pesquisa e dessa maneira desenvolver de forma clara e objetiva o que abordaremos ao longo do artigo.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. História da Filosofia. Metodologia.

**Abstract:** In the present article we will analyze in depth the History of Philosophy during its period of existence and all the relationship it offers and contains with the human being, thus causing, over time, a remarkable evolution in relation to the knowledge of oneself and the world in general. Philosophy is necessary in education for critical development and drives the human being towards the development of the thinking being in relation to human causes. We discuss here the methodology adopted in the teaching of philosophy in Brazilian schools. The objective is to show that through contact with the History of Philosophy it can be seen that this discipline deals with problems that are directly related to the issues of the practice of men in the world. Philosophy is the result of everyday life and is always linked to it. We will make use of available materials to carry out our research and in this way develop clearly and objectively what we will address throughout the article.

Keywords: Philosophy teaching. History of Philosophy. Methodology.

## Introdução

O ensino da filosofia enfrentou diversos desafios ao longo da sua história dentro da educação. No decorrer do tempo, a filosofia foi perdendo espaço frente às disciplinas empíricas, e em nosso país não foi diferente o percurso trilhado. Nos anos 1940, a filosofia já era considerada uma disciplina totalmente descartável, tornando-se não obrigatória na década de 1960 e foi assim retirada da grade curricular.

Para desenvolver o artigo e conseqüentemente a argumentação, apresentaremos ao leitor um breve panorama histórico acerca da Filosofia, seus acertos e dissabores ao longo do século XX no Brasil. A filosofia tem e sempre teve a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico em todos que se disponibilizaram a abrir o pensamento para ela, contribuindo para a formação de pensadores críticos do saber nas mais diversas áreas. Temos assim como pressuposto para início do nosso artigo, tratar com mais ênfase as metodologias de ensino aplicadas no dia a dia em sala de aula.

---

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

---

Quais devem ser as provocações investidas pelo educador dentro da sala de aula? Que métodos utilizados para desenvolver o pensamento crítico acerca do mundo ao redor do aluno? Acreditamos que o educador não pode simplesmente ensinar filosofia por meio de resumos e leituras repetitivas sobre temas distantes da realidade do aluno. O ensino da filosofia precisa provocar o questionamento da realidade própria de cada aluno, por meio de temas atuais e que tenham relação com a realidade vivida por cada um. É preciso abrir os horizontes e despertar a reflexão filosófica.

## **Fundamentação teórica**

### **História do ensino da Filosofia e suas dificuldades**

Este artigo tem como ponto de partida desenvolver uma breve viagem pela história do ensino da filosofia, priorizando o Brasil. Um breve resumo sobre o percurso que o ensino de Filosofia viveu e enfrentou ao longo dos anos em nosso país. O ensino da filosofia teve idas e vindas ao decorrer da história, enfrentando inúmeros obstáculos e dificuldades decorrentes de questões políticas e ideológicas, para concretizar-se como matéria fundamental no ensino regular.

A filosofia foi excluída em 1971, durante o regime militar, sendo seus conteúdos filosóficos desvalorizados e dessa maneira perdendo espaço progressivamente.

Durante os anos 60, com o impacto da ideologia da cultura tecnicista, de influência norte-americana, a educação humanista, dita clássica, sofreu grande abalo. O ensino de Filosofia, assim como o do Latim, por exemplo, acabou cedendo à formação científica, que passou a significar uma suposta modernização e adequação às novas demandas da realidade econômica do país (MARQUES; KAUARK; BIRCHAL, s.d., p. 6).

Nesse período de desvalorização, a filosofia foi marginalizada e excluída da grade curricular, sendo o processo de filosofar em salas de aula substituído por metodologias limitadas. O retorno da filosofia para a grade curricular aconteceu no ano de 1982, após o desgaste do regime militar, porém, somente algumas escolas particulares se atreviam em lecionar, sendo que no sistema educacional público ainda não havia sido concretizada a inserção da disciplina na grade curricular.

Aos poucos e bem devagar o ensino da filosofia foi tomando corpo e ocupando espaço novamente no convívio curricular do ensino regular, após a promulgação da Lei nº 11.684, que “altera o art. 36 da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio” (BRASIL, 2008, s.p.).

### **A metodologia do ensino da Filosofia nas salas de aula**

É por meio de pesquisas e principalmente da prática realizada através da convivência e do ato desenvolvido em sala de aula, através do estágio obrigatório, procuramos fundamentar nosso desenvolvimento teórico, com o auxílio de momentos presenciados no próprio campo de atuação. Dessa maneira é possível elencar a realidade própria entre professor e aluno ao uso das metodologias do ensino da Filosofia. É extremamente urgente levantar atributos para questionar as metodologias utilizadas em sala de aula por parte do educador, sendo dessa maneira valioso analisar quanto é proveitoso para o aluno às formas dessas metodologias aplicadas.

A disciplina de Filosofia não deve ser resumida somente na leitura de textos e posteriormente em resumos ditados para ter como desempenho principal apenas ocupar os alunos, enquanto dessa maneira nenhum proveito é absorvido como efetivo na relação entre educador e educando. As aulas de Filosofia se limitam, em muitos casos, a transmitir conceitos retirados da História da



---

Filosofia, ou conseguem desenvolver nos alunos a capacidade de filosofar com autonomia. As aulas de filosofia são resumidas quase que numa negação própria daquilo que compreendemos ser o ensino da filosofia, um ensino sem vida, sem criatividade capaz de promover no aluno uma capacidade singular ao plano reflexivo. O ensino da filosofia tem se tornado um momento repetitivo por meio da maneira que utilizamos as metodologias, para transmitir o conteúdo necessário para o aluno dentro da sala de aula. “Filosofia, se não é capaz de responder a tantas questões quantas gostaríamos, tem ao menos a capacidade de formular perguntas que aumentam o interesse do mundo, e mostram a estranheza e a maravilha contidas logo abaixo da superfície mesmo nas coisas mais triviais do cotidiano” (RUSSEL, 1997, p. 24-25).

Não existe qualquer ligação dos conteúdos apresentados em sala de aula com a realidade do aluno ou com aspectos da contemporaneidade. É quase que uma inclusão inércia em relação à realidade experimentada pelo aluno. A metodologia utilizada para transmitir os conteúdos consiste em copiar os temas no quadro para em seguida realizar uma explicação, dessa maneira cria a obrigatoriedade de o aluno copiar. É necessário desenvolver metodologias que tenham a capacidade de criar no aluno o pensamento crítico para sua própria realidade e também as realidades que estão ao seu redor.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base (LDB), no artigo 35, que orienta o professor de Filosofia proporcionar “aprimoramento do educando, como pessoa humana e formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, s.p.). É necessário desenvolver no aluno um pensamento reflexivo acerca das realidades ao seu redor, promovendo um senso crítico, porém ético e moral para o crescimento e também o desenvolvimento dos exercícios de cidadania, conforme sugere a Lei nº 9.394/96. O estudante deverá “dominar os conteúdos da filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, s.p.). Com base nessas informações sobre leis e diretrizes, é inevitável um aprofundamento e modificações nas metodologias utilizadas em sala de aula para desenvolver de forma mais eficaz o envolvimento do educando com os conteúdos abordados.

### **Materiais e métodos**

O método adotado no presente estudo foi o bibliográfico, tendo como principal objetivo a pesquisa e o aprofundamento do conhecimento acerca do tema. Os estudos buscados para referenciar o estudo foram os que tratavam da história do ensino da História da Filosofia e dificuldades do ensino em sala de aula.

O levantamento dos estudos foi feito baseado nos artigos científicos, livros, dissertações e trabalhos de conclusão de cursos, além de sites confiáveis, onde foram feitas análise e seleção dos que eram de acordo com o objetivo deste estudo, todos disponibilizados na internet. Na busca das fontes de pesquisa foram utilizadas as seguintes palavras e frases: história da filosofia no Brasil; dificuldades do ensino da Filosofia; o que é filosofia? Filosofia no Brasil e metodologia do ensino de filosofia.

### **Considerações finais**

Por meio deste estudo, pode-se aprofundar o conhecimento acerca do ensino da filosofia na sala de aula, embora que se percebeu que se necessitaria tempo maior e mais dedicação aos estudos, para poder procurar outros pesquisadores que contribuíssem para a produção acadêmica relacionada ao tema. Com esta pesquisa, pode-se concluir que existe um grande número de contribuições que filosofia pode conceder para a formação do aluno.

Considera-se extremamente necessário que a educação brasileira busque um sistema educacional de qualidade, só assim irá contribuir para que se formem pessoas encorajadas intelectualmente, dedicados aos estudos, podendo ser formados neste contexto, filósofos que contribuirão para a evolução das áreas no país.

---

Faz-se necessário que os professores busquem formas mais atrativas de relacionar os temas da filosofia com o nosso dia a dia. As aulas de filosofia são em sua maioria resumidas quase que numa negação própria daquilo que compreendemos ser o ensino da filosofia, um ensino sem vida, sem criatividade capaz de promover no aluno uma capacidade singular ao plano reflexivo. O ensino da filosofia tem se tornado repetitivo por meio da maneira que utilizamos as metodologias para transmitir o conteúdo necessário para o aluno dentro da sala de aula. É preciso estimular o educando trazendo uma formação ética e tornando possível o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

### Referências

BIRCHAL, T; KAUARK, P; MARQUES, M. **Filosofia**: proposta curricular. Secretaria de Estado de Educação – s.d., Minas Gerais, p. 6.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <https://bit.ly/2Y7pBLO>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://bit.ly/2KCwRMC>. Acesso em: 10 ago. 2020.

JASPERS, K. **Introdução ao pensamento filosófico**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1965.

RUSSELL, B. **The problems of philosophy**. New York: Oxford University Press, 1997.

# O DIREITO AO DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA CONFORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA E CULTURAL BRASILEIRA E NORTE-AMERICANA PRESENTE NAS CONCEPÇÕES DE ALEXIS DE TOCQUEVILLE E DE RAYMUNDO FAORO

**The right to development from Brazilian and North American socio-historical and cultural conformation in Alexis de Tocqueville and Raymundo Faoro concepts**

Jean Carlos Machado <sup>1</sup>

Sandro Luiz Bazzanella <sup>2</sup>

**Resumo:** Inicialmente, discutem-se os chamados direitos fundamentais, explicando o surgimento dos direitos de primeira, segunda e terceira geração. Partindo da leitura das obras de Tocqueville e Faoro, analisa-se a existência do Direito ao Desenvolvimento entre os norte-americanos e os brasileiros, em uma perspectiva de um direito fundamental de terceira geração. Para tanto, faz-se uma digressão teórica da origem do direito ao desenvolvimento, o principal documento que o declara e a adesão de diversos países, entre eles o Brasil, bem como o voto contrário dos Estados Unidos tocante à declaração. Comparando os dois países, a partir das obras *Democracia na América* e *Os Donos do Poder*, é possível analisar e compreender a razão da negativa norte-americana da Declaração de 1986; ao mesmo tempo que o Brasil ratifica o direito ao desenvolvimento, não o positivando na Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental, deixando sobressair nossa falta de identidade sobre a matéria. Por fim, ressalta-se que muito mais importante do que a concepção teórica da existência do direito ao desenvolvimento, atualmente, a maioria das nações o admitem, sendo o maior desafio a sua implementação, porque o desenvolvimento não pode ser analisado como uma necessidade tão somente nem mesmo como uma caridade, mas, sim, na perspectiva de um direito fundamental, síntese de outros direitos humanos.

Palavras-chave: Direito. Desenvolvimento. Direitos Fundamentais. Formação histórico-cultural.

**Abstract:** This article begins treating briefly about so-called fundamental rights, explaining the first rights, second and third dimension emergence. Starting from reading the works of Tocqueville and Faoro, we analyzed the Right to Development existence between North Americans and Brazilians, with a fundamental right of third dimension perspective. Therefore, it makes a theoretical tour to the right to development source, the main document that states and the accession of several countries, including Brazil, as well as a vote against the United States regarding the statement. Comparing the two countries, from *Democracy in America* and *The Power of the owners* works, it's possible analyze and understand the reason of the American Declaration negative in 1986; meanwhile, Brazil ratifies, though had not positivize, in the Constitution of the Federative Republic of Brazil, 1988, the right to development as a fundamental right, leaving stand our lack of identity on the matter. Finally, it is noteworthy that is much more important than the theoretical conception of the existence of the right to development, currently the most world nations admits being the biggest challenge to it's implementation, because development can not be analyzed as a necessity as only, or even as a charity, but from the perspective of a fundamental right, synthesis of other human rights.

Keywords: Right. Development. Fundamental Rights. Historical and cultural background.

---

<sup>1</sup> Graduado em Direito pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC (1996). Professor e Coordenador do Curso de Direito da Universidade do Contestado – Campus Curitiba. Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade do Contestado – UnC (2016).

<sup>2</sup> Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco – FFCLDB (1989). Doutor em Ciências Humanas pela UFSC (2010). Professor de Filosofia e do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da UnC.

---

## Introdução

Inicialmente, este percurso analítico teórico e conceitual parte da ideia de que o direito ao desenvolvimento, como um direito humano, vem se constituindo no arcabouço dos Estados Democráticos de Direito a partir de meados do século XX, assumindo significativa importância nos debates jurídicos ao longo de suas últimas décadas, sobretudo no início do século XXI.

Para adentrarmos no bojo deste debate, é preciso compreender que os direitos humanos requerem três qualidades articuladas, que devem ser: naturais, ou seja, inerentes ao ser humano; iguais, porque devem ser os mesmos direitos para todos; e universais, pois serão aplicados por toda parte. A condição para o exercício dos direitos é o simples status de ser humano (HUNT, 2009).

Os direitos foram declarados absolutos no final do século XVIII, como o direito à propriedade, e submetidos a limitações expressivas nas declarações contemporâneas. Já as declarações do século XVIII, que nem sequer mencionavam os direitos sociais, agora os proclamam ostensivamente em declarações recentes. Nessa perspectiva, é possível considerar que a qualquer momento poderão emergir novas pretensões que, atualmente, não se apresentam no imaginário social, como o direito a não portar armas contra a própria vontade ou o direito de respeitar a vida dos animais, e não somente a dos homens. Assim, pode-se entender que não existem direitos do homem por natureza; o que é fundamental em uma época histórica e em uma determinada civilização não é fundamental para outras épocas ou outras culturas (BOBBIO, 2004).

Para Hunt (2009, p. 19), embora sejam características essenciais dos direitos humanos, não é o caráter de ser natural nem a igualdade e a universalidade que garantem o seu reconhecimento:

Os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são direitos de humanos em sociedade. Não são direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são direitos de humanos *vis-à-vis* uns aos outros. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular (mesmo que sejam chamados de “sagrados”), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que o detêm.

Partindo do pressuposto de que o direito ao desenvolvimento tem conteúdo político, porque encerra uma escolha humana na vida em sociedade que se projeta para o futuro, pois sem o desenvolvimento econômico, cultural, político e social as gerações futuras não terão condições de garantir quaisquer direitos individuais, sociais ou difusos, pode-se tratar o direito ao desenvolvimento como um direito humano. Assim, calha averiguar se este direito consiste em um direito fundamental, reconhecido e protegido pelo Estado no ordenamento jurídico.

## Direitos fundamentais de primeira e segunda geração

Os juristas Dimoulis e Martins (2012) sugerem um estudo histórico dos direitos fundamentais, a partir da crítica da visão continuísta do Direito, bem como das teleologias que apresentam a história da humanidade como uma marcha contínua em frente, como condição que lhe é inerente. Desse modo, pressupõe-se que, para tratar dos Direitos Fundamentais, são necessários três elementos: Estado, indivíduo e texto normativo regulador entre Estado e indivíduos.

O estudo dos direitos fundamentais sugerido pelos autores tem origem em Thomas Hobbes (1588-1679), em sua célebre obra *Leviatã*, a qual apresenta o contrato social que justifica a existência do Estado em sua condição soberana. Dimoulis e Martins (2012) partem de uma concepção de Estado entendida como:

---

[...] o funcionamento de um aparelho de poder centralizado que possa efetivamente controlar determinado território e impor suas decisões por meio da Administração Pública, dos tribunais, da polícia, das forças armadas e também dos aparelhos de educação e propaganda política. Sem a existência de Estado, a proclamação de direitos fundamentais carece de relevância prática. Estes não poderiam ser garantidos e cumpridos e perderiam sua função precípua, qual seja, a de limitar o poder do Estado em face do indivíduo (DIMOULIS; MARTINS, 2012, p. 11).

Compondo a justificativa da existência dos direitos fundamentais, além do Estado, também o indivíduo é considerado de modo substancial, sobretudo a partir de uma perspectiva filosófica, já que historicamente nem sempre todos os seres humanos tiveram a proteção do Estado e o reconhecimento dos seus direitos. Na atualidade, a maior parte das Constituições reconhece a liberdade, a igualdade e a propriedade como direitos individuais (DIMOULIS; MARTINS, 2012).

Ao lado do Estado e do indivíduo, a existência de um texto normativo regulador preenche o caráter formal dos direitos fundamentais, condição que se apresenta firmemente reunida na segunda metade do século XVIII. A norma reguladora permite ao indivíduo conhecê-la livre de interferências estatais e, ao mesmo tempo, obriga o Estado a cumprir determinadas regras para preservar as garantias e liberdades (DIMOULIS; MARTINS, 2012).

A expressão “Direitos Fundamentais” está contida expressamente na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948 e sua origem se justifica pela positivação de direitos advindos da Revolução Francesa e materializados na Declaração dos Direitos do Homem e Cidadão de 1789, bem como das declarações de direitos formuladas pelos Estados americanos (PAULO; ALEXANDRINO, 2010).

Sob tais prerrogativas, os direitos fundamentais surgiram ligados à necessidade de impor limites e controles às ações do Estado. Emergiram como proteção à liberdade do indivíduo frente aos abusos do Estado, ao exigirem uma abstenção, um não fazer estatal em respeito à autonomia do indivíduo – por isso foram chamados de direitos negativos, liberdades negativas ou, ainda, direitos de defesa. Somente no século XX, os direitos fundamentais passaram a ser compreendidos em segunda geração (direitos sociais, culturais e econômicos), adquirindo, em face do Estado, um caráter positivo e exigindo a atuação do Estado para implementação do bem-estar do indivíduo e da coletividade (PAULO; ALEXANDRINO, 2010).

Os direitos fundamentais negativos são direitos individuais e partem do direito de liberdade, da autonomia de vontade do indivíduo, cuja liberdade é pressuposto para participação política e defesa contra o Estado (JURÍDICAS, 1988), e se restringe diante da esfera da atuação do próprio indivíduo. São os direitos clássicos do liberalismo, surgidos com o iluminismo, e visam a proteger a existência da liberdade, da igualdade, da segurança, da dignidade e da integridade física e moral do ser humano, como sujeito destas liberdades (JURÍDICAS, 1988).

Os Direitos Sociais, fundamentais de segunda geração (saúde, educação e segurança), são direitos históricos, ou seja, “nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p. 5). Também são considerados direitos que protegem a pessoa humana em suas condições de vida e trabalho (entre patrões e empregados) e são direitos coletivos, pois pertencem ao indivíduo, enquanto parte de um grupo social (JURÍDICAS, 1988).

Com base nos pressupostos apresentados como constitutivos de uma definição de direitos fundamentais, que permite desenvolver a linha de argumentação em torno das condições de possibilidade para a compreensão do direito ao desenvolvimento, a partir das perspectivas do filósofo e jurista francês Alexis de Tocqueville (1805-1859) e do sociólogo e jurista brasileiro Raymundo Faoro (1925-2003), tal concepção pode ser assim delineada:

---

Direitos fundamentais são direitos públicos subjetivos de pessoas (físicas ou jurídicas), contidos em dispositivos constitucionais e, portanto, que encerram caráter normativo supremo dentro do Estado, tendo como finalidade limitar o exercício do poder estatal em face da liberdade individual (DIMOULIS; MARTINS, 2012, p. 40).

Dentro dessa lógica da positivação no ordenamento, o direito ao desenvolvimento, embora visto como um direito humano, quiçá não possa ser classificado no Brasil como um direito fundamental, porque não há fundamento constitucional expresso como condição de possibilidade em reconhecê-lo.

No aspecto filosófico, e para este artigo, supõe-se que, apesar de não previsto expressamente por opção política do legislador, ontologicamente o direito ao desenvolvimento estaria orbitando uma espécie de direito fundamental, que transcende a concepção de direitos de liberdade (direitos negativos) ou sociais (positivos), porque ultrapassaria a esfera de interesse do indivíduo estritamente considerado, bem como não se referiria a uma classe, uma categoria de pessoas coletivamente consideradas.

### **Direito ao desenvolvimento como direito fundamental de terceira geração e a relação com a formação histórico-cultural, segundo Alexis de Tocqueville e Raymundo Faoro**

Há divergências na doutrina jurídica internacional no tocante à existência de um direito ao desenvolvimento, que, na mesma perspectiva de outros direitos classificados como fundamentais, teria surgido em um processo iniciado com a Revolução Francesa. Ainda no cenário internacional, a expressão “direito ao desenvolvimento” teria surgido na década de 1970, sendo o jurista senegalês Keba M’Baye o primeiro a tratar desse tema em um Curso de Direitos Humanos em Estrasburgo em 1972 (ISA, 2002).

Em 4 de dezembro de 1986, por meio da Resolução nº 41/128 da ONU, elaborou-se o principal instrumento jurídico em relação ao direito ao desenvolvimento, que contou com voto contrário dos Estados Unidos e abstenção de países como Dinamarca, Alemanha, Reino Unido, Finlândia, Islândia, Suécia, Japão e Israel (ISA, 2002).

Todavia, nenhum tratado internacional, de âmbito universal, reconhece expressamente o direito ao desenvolvimento – sua previsão normativa se resume a resoluções da ONU e da Comissão de Direitos Humanos da ONU, que o tem consagrado como um novo direito (ISA, 2002).

Com o passar do tempo, e com novas demandas sociais advindas da sociedade moderna, cada vez mais industrializada e urbanizada, os direitos do homem avançam em direção à concepção denominada de direitos fundamentais de terceira geração, que concluem a ruptura entre as noções de “direitos do homem” e suas justificações iniciais; por outro lado, o conceito de “direitos” volta a ser questionado em sua extensão e profundidade (RIVERO, 1985).

O conceito de direitos fundamentais tem como pressuposto tratar-se de um direito público-subjetivo, que necessariamente precisaria estar contido em um dispositivo constitucional, para ter o fim de limitar o poder do Estado frente à liberdade individual (DIMOULIS; MARTINS, 2012).

O objeto em análise neste artigo cinge-se a perspectiva de, embora não estar consagrado no Direito Positivo (Constituição Federal), pode haver, ao menos no aspecto lógico e filosófico, um direito ao desenvolvimento com natureza difusa, semelhante aos direitos fundamentais de terceira geração.

Entre os direitos fundamentais de terceira geração, também chamados de “novos direitos”, “direito difusos” ou, ainda, “direitos de solidariedade”, podem ser citados os direitos ao desenvolvimento, à paz internacional, a um ambiente protegido e à comunicação (RIVERO, 1985).

Esses direitos fundamentais são indivisíveis, ou seja, não é possível quantificar precisamente qual parcela ou quantidade de direito cabe a cada indivíduo ou coletividade. Os titulares são pessoas indeterminadas, que podem reclamar prestações da sociedade e do Estado. Também são exemplos de direitos de terceira geração os direitos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e ao patrimônio comum da humanidade (JURÍDICAS, 1988).

---

A Revolução Francesa, em sua defesa do ideal de liberdade, teria inspirado os direitos fundamentais negativos; na defesa dos direitos de igualdade, os direitos fundamentais positivos; e, por fim, o ideal de fraternidade, em sua acepção moderna, sobejou os direitos de solidariedade, que compreendem os direitos fundamentais de terceira geração. Entre estes, os direitos à paz mundial e ao meio ambiente equilibrado foram consagrados pela maior parte dos textos legislativos no mundo, ao passo que o direito ao desenvolvimento e o de desfrutar do patrimônio comum da humanidade ainda estão em formação (ISA, 2002).

Os direitos fundamentais de terceira geração estão fortemente relacionados à reconstrução da ordem mundial após a Segunda Guerra, de 1945, e ao processo de descolonização política da Ásia e da África. Concomitantemente, surgiu a preocupação com as nações subdesenvolvidas<sup>3</sup>, incluindo a América Latina, que colocou no centro das preocupações internacionais o problema do desenvolvimento integral (JURÍDICAS, 1988).

De acordo com Felipe Gómez Isa (2002), o direito ao desenvolvimento pode ser compreendido como um “direito-síntese”, ou seja, que aquele integra um conjunto de direitos; seu objetivo primordial é a promoção e a aplicação dos direitos humanos nos âmbitos nacional e internacional, pretendendo reforço e aprofundamento da indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos. O direito ao desenvolvimento reconhece que não é cabível o desenvolvimento sem a efetiva implementação de direitos humanos em sua plenitude (ISA, 2002).

O texto das Nações Unidas que consagra esse pensamento é a *Declaração das Nações Unidas sobre Direito ao Desenvolvimento*, de 4 de dezembro de 1986, adotada pela Resolução nº 41/128:

Artigo 1º

§1. O direito ao desenvolvimento é um direito humano inalienável, em virtude do qual toda pessoa e todos os povos estão habilitados a participar do desenvolvimento econômico, social, cultural e político, para ele contribuir e dele desfrutar, no qual todos os direitos humanos e liberdades fundamentais possam ser plenamente realizados.

§2. O direito humano ao desenvolvimento também implica a plena realização do direito dos povos à autodeterminação que inclui, sujeito às disposições relevantes de ambos os Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, o exercício de seu direito inalienável à soberania plena sobre todas as suas riquezas e recursos naturais.

O texto da declaração confirma a ideia de “direito-síntese”, que pode ser inferido a partir dos direitos humanos, especificamente do princípio da dignidade da pessoa humana. No Brasil, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), celebrada no Rio de Janeiro, em 1992, foi proclamado o direito ao desenvolvimento, vinculando-o, de forma muito próxima, com a proteção ao meio ambiente, de modo que o exercício do direito ao desenvolvimento das nações e dos povos não colocasse em perigo o ecossistema global – tanto que foi abordado no princípio nº 3 da Declaração Rio 1992 que: “o direito ao desenvolvimento deve ser exercido de modo a permitir que sejam atendidas equitativamente as necessidades de gerações presentes e futuras” (ISA, 2002, p. 33).

A partir de tais perspectivas, o direito ao desenvolvimento é assossariado ao direito ao meio ambiente, o que pode ter provocado o surgimento da expressão desenvolvimento sustentável. Quase dez anos após a conferência de 1992 do Rio de Janeiro, o Decreto nº 4.339, de 22 de agosto de 2002, instituiu princípios e diretrizes para a implementação da Política Nacional da Biodiversidade no Brasil.

---

<sup>3</sup> A expressão “nações subdesenvolvidas” era a terminologia utilizada pelas ciências humanas e sociais aplicadas no período da Guerra Fria, para categorizar países que não se enquadravam no primeiro mundo capitalista, tampouco no segundo mundo socialista, e apresentavam fragilidades econômicas substanciais, dependentes de um dos eixos.

---

Embora esse regulamento dê ênfase à proteção ao meio ambiente, por diversas vezes seu texto menciona o direito ao desenvolvimento, sempre relacionando-o ao meio ambiente, o que se expressa no Art. 2º, inciso XV: “a conservação e a utilização sustentável da biodiversidade devem contribuir para o desenvolvimento econômico e social e para erradicação da pobreza” (BRASIL, 2002, s.p.).

De toda maneira, a maior parte dos países concorda com a existência do direito ao desenvolvimento, embora nem todos tenham proclamado esse direito expressamente em seu ordenamento jurídico, como é o caso do Brasil.

Em relação ao reconhecimento do “direito ao desenvolvimento” no Brasil, o jurista Robério Nunes dos Anjos Filho (2013, p. 113) afirma que: “atualmente, as discussões dizem mais respeito aos obstáculos e aos mecanismos de implementação do direito ao desenvolvimento do que à sua existência, já reconhecida majoritariamente, inclusive como direito fundamental de terceira geração”.

Entre as razões para que os Estados Unidos fossem o único país contra a Declaração de Direito ao Desenvolvimento está o fato de que o reconhecimento desse direito significa que os Estados teriam mais uma obrigação moral em promover o desenvolvimento de outros países, com o aumento das transferências de recursos do Norte para o Sul, e que as maiores organizações governamentais seriam a resposta aos problemas do desenvolvimento, o que indica que apropriar-se de bens e capitais estrangeiros, sem uma compensação adequada e efetiva, é uma conduta aceitável por parte dos países em desenvolvimento, mas uma dificuldade fundamental para os Estados Unidos (LOPE-BELLO, 1997 *apud* BULAJIC, 1993, p. 376).

Nessa direção, no que diz respeito ao conceito de direito ao desenvolvimento, é preciso compreender que os países que o propõem afirmam que os direitos sociais e econômicos estão em um mesmo nível e têm o mesmo caráter que os direitos civis e políticos. Os Estados Unidos partem do princípio de que cada indivíduo tem o direito a desfrutar de forma imediata dos direitos civis e políticos reconhecidos universalmente, enquanto os chamados “direitos econômicos e sociais” são metas sociais a serem alcançadas progressivamente, e não garantias (LOPE-BELLO, 1997 *apud* BULAJIC, 1993, p. 376).

Os Estados Unidos encaram o direito ao desenvolvimento como o direito de cada indivíduo ter a oportunidade de desenvolver totalmente seu potencial como ser humano e considera o papel do Estado na condição de facilitador, enquanto os Estados com tendência repressiva, que exercem controle tirânico sobre o indivíduo, não podem facilitar a realização das metas de desenvolvimento. Os Estados Unidos negam a existência de um direito ao desenvolvimento como um princípio de direito internacional e se opõem a qualquer intenção de codificação dessa matéria (LOPE-BELLO, 1997 *apud* BULAJIC, 1993).

Para os norte-americanos, o desenvolvimento não é um direito, mas uma meta que a humanidade se propõe. Anjos Filho (2013, p. 75), a esse respeito, afirma: “há várias objeções à possibilidade do desenvolvimento ser considerado um direito. Afirma-se por exemplo, que o desenvolvimento seria apenas um interesse, um desejo, um propósito, ou meta a atingir, não um direito”.

A partir desses pressupostos, pode-se compreender a negativa norte-americana da existência de um “direito ao desenvolvimento” a partir de sua formação sócio-histórico-cultural à luz das contribuições do filósofo e jurista francês Alexis de Tocqueville, com base em sua obra *Democracia na América*; em contrapartida, no Brasil, é possível entender a concepção desse mesmo direito a partir do jurista e sociólogo Raymundo Faoro, no livro *Os Donos do Poder*.

Em um primeiro momento, parece contraditório que a nação que se formou apontando a liberdade como ponto de partida seja contrária à existência de um “direito ao desenvolvimento”, até porque aqueles ideais de liberdade, igualdade e fraternidade disseminados pela Revolução Francesa também, em alguma medida, o foram reafirmados na independência norte-americana. A respeito da liberdade, Tocqueville (2005, p. 280) expõe a ênfase desse elemento na formação histórico-cultural norte-americana:



---

Nunca será dizer demais: não há nada mais fecundo em maravilhas do que a arte de ser livre; mas não há nada mais difícil do que o aprendizado da liberdade. O mesmo não se aplica ao despotismo. O despotismo se apresenta muitas vezes como o reparador de todos os males sofridos; ele é o apoio do direito justo, o arrimo dos oprimidos e o fundador da ordem. Os povos adormecem no seio da prosperidade momentânea que ele faz nascer e, quando despertam, são miseráveis. A liberdade, ao contrário, nasce de ordinário no meio das tempestades, estabelece-se penosamente entre as discórdias civis e somente quando já está velha é que se podem conhecer seus benefícios.

É compreensível que os Estados Unidos justifiquem uma importância maior aos direitos civis e políticos para coibir a tirania e a afronta as liberdades individuais. Todavia, o reconhecimento do direito ao desenvolvimento não nega a existência dos direitos civis e políticos; ao contrário, os confirma quando compreendemos o direito ao desenvolvimento como um “direito-síntese” de um conjunto de direitos humanos, porque há um aspecto essencial para a efetiva realização de um direito ao desenvolvimento, a participação popular:

[...] es imposible imaginar un proceso de desarrollo divorciado de la participación popular. Sólo a través del contacto directo y permanente con la población a través de los partidos políticos, con el patrono y los obreros, con los sindicatos, mujeres, consumidores, campesinos, intelectuales, jóvenes, la tercera edad, los enfermos, minusválidos, minorías, marginados y todos los demás grupos sociales, se puede llegar a conocer la situación socio-económica, a formar a los miembros de la sociedad y a superar los obstáculos psicológicos que tiene el proceso de desarrollo (VITA, 1988, p. 84-85 *apud* ISA, 2002, p. 37).

Alexis de Tocqueville sugere a igualdade e a liberdade dos indivíduos na vida em sociedade como pontos de partida para a formação histórico-cultural da sociedade norte-americana, advinda da influência inglesa do princípio da soberania do povo, que se consubstanciou na instrução e organização dos imigrantes das treze colônias que tinha como pano de fundo a religião e os costumes (TOCQUEVILLE, 2005).

Assim, a religião pode ser apontada como um dos motivos da colonização, já que os imigrantes eram perseguidos pela afirmação de suas crenças na mãe pátria e, portanto, razão para permanência do povo na colônia. O puritanismo religioso dos imigrantes das treze colônias via na liberdade civil um nobre exercício das faculdades do homem, em uma nova terra entregue aos emigrantes pelo criador, para poder orar em liberdade e realizar os esforços de sua inteligência (TOCQUEVILLE, 2005).

A mesma matriz judaico-cristã da religião aplicada na formação histórico-cultural norte-americana foi também utilizada para a colonização no Brasil. Todavia, na conformação social dos Estados Unidos, a religião puritana leva as luzes e a observância das leis divinas conduz o homem à liberdade (TOCQUEVILLE, 2005), ao passo que, no Brasil, a religião pautada no catolicismo latino serve ao propósito do Estado português, produzindo efeito diverso ao norte-americano, no que concerne ao nosso processo civilizatório.

Outra questão relacionada à colonização portuguesa no Brasil e identificada na formação histórico-cultural norte-americana está implicada no fato de que as colônias americanas do sul foram baseadas na monocultura e na escravidão, o que desonra o trabalho e induz o ócio na sociedade e apresenta-se como o germen da ignorância e do orgulho, que entorpecem a atividade humana (TOCQUEVILLE, 2005), fenômeno observado em larga escala na colonização e conformação inicial da sociedade brasileira.

Essas diferenças intensificam-se principalmente com relação às colônias americanas do norte, pois, na formação histórico-cultural, havia certa homogeneidade entre os imigrantes que não eram grandes senhores (ricos), tampouco parte do povo pobre. Aliás, muitos desses

---

imigrantes haviam recebido educação avançada para a época. A imigração não surgiu da necessidade de abandonar o país para fugir da mazela da pobreza; o oceano não foi atravessado apenas para melhorar ou aumentar suas riquezas, mas, sim, por uma necessidade intelectual que desejava fazer triunfar uma ideia, a liberdade de religião (TOCQUEVILLE, 2005).

Entre outras questões, a formação histórico-cultural norte-americana difere da portuguesa em um ponto crucial, pois, primeiramente, o povo se fixava e se organizava, implantava seus costumes, sua proposta educacional, votavam suas leis, escolhiam seus representantes e só posteriormente o Estado inglês intervinha outorgando o modo de organização das colônias (TOCQUEVILLE, 2005). No Brasil colônia, o Estado patrimonialista e clientelista chegou primeiro, determinando a forma de organização social e econômica.

Assim, nas colônias americanas havia predominância de pequenos proprietários de terra, que cultivavam por si a terra, no mister de construir o desenvolvimento da liberdade burguesa e democrática (TOCQUEVILLE, 2005). A intervenção do povo nos interesses públicos era frequente e havia fiscalização e responsabilidade dos agentes de poder. A comuna nomeava seus magistrados, ela se tributava, repartia e arrecadava os impostos sobre si mesma, estando organizada antes do condado, o condado antes do Estado e o Estado antes da união (TOCQUEVILLE, 2005).

Para Raymundo Faoro (2001), a liberdade não foi o ponto de partida no Brasil, mas um discurso em direção a um horizonte distante e o Estado patrimonialista veio primeiro, fechando-se sobre si mesmo, com o estamento burocrático regrado e disciplinando a sociedade.

Certamente, a motivação da colonização foi a exploração de riquezas. A extensão do Estado português, nos moldes da colonização implantada no Brasil, tornou-se necessária, na medida em que promovia instabilidade social, marcada pela irredutibilidade e desobediência dos colonizadores, “incapazes de tratados leais” (FAORO, 2001, p. 125). Sob tais pressupostos, sem a disciplina do elemento humano o Brasil jamais seria colonizado efetivamente, pois foi necessário o estabelecimento de núcleos populacionais estáveis, para garantir o controle da colônia para a exploração portuguesa.

A inserção de cepas católicas, por outro lado, serviu ao propósito colonizador em louvor a Deus, tornando estável a conquista e provocando a lealdade dos colonos fixados na terra. O Estado português, segundo seu jugo, escolhia os mais aptos e repartia os ofícios do governo da cidade, como vereadores e juízes (FAORO, 2001).

É preciso reconhecer a complexidade na comparação dessas concepções de conformação sócio-histórica e cultural norte-americana e brasileira, afinal, são formações sociais, históricas e culturais diferentes. A base do direito norte-americano é o direito consuetudinário, derivado do Direito Inglês; já a do Brasil, o direito Romano, derivado do Direito Português. Ainda nessa direção, a respeito da liberdade em nossa formação histórico-cultural, Faoro (2001, p. 104) salienta que:

Quando um brado de pessimismo aponta a miséria do dia seguinte, é ainda ao Estado que se pede o remédio, o Estado fonte de todos os milagres e pai de todas as desgraças. Governava-se então pela nobreza e para a nobreza [...] o espírito aristocrático da monarquia opondo-se naturalmente aos progressos da classe média, impediu o desenvolvimento da burguesia, a classe moderna por excelência, civilizadora e iniciadora, já na indústria, já nas ciências, já no comércio. Sem ela, o que podíamos nós ser nos grandes trabalhos com que o espírito moderno tem transformado a sociedade, a inteligência e a natureza? O que realmente fomos: nulos, graças à monarquia aristocrática! Essa monarquia, acostumando o povo a servir, habituando-o à inércia de quem espera tudo de cima, obliterou o sentimento instintivo da liberdade, quebrou a energia das vontades, adormeceu a iniciativa; quando mais tarde lhe deram a liberdade, não a compreendeu; ainda hoje não a compreende, nem sabe usar dela [...].

---

Com relação à democracia norte-americana a partir das percepções de Tocqueville, é possível argumentar que surgiu do poder local, da organização da população vinda do velho continente para formar, a partir dos ideais de igualdade, a “Nova Inglaterra”. O movimento foi inverso ao da delegação de poderes demonstrada por Faoro na conformação da colonização brasileira, que se instituiu a partir do centro para periferia.

O Brasil foi colonizado por um Estado de constituição patrimonialista, centralizado e, por extensão, burocratizado, em que a delegação foi o meio de os cidadãos mais pobres e menos instruídos se expressarem, no nível local, seus fustigados direitos de cidadãos. No início da colonização, em Portugal, a nobreza e os proprietários de terras tornavam-se mais ricos a cada dia, ao passo que o povo se tornava cada vez mais pobre e consciente de sua pobreza. Havia, no discurso português, a promessa de que aquele que viesse para a América poderia honradamente sustentar sua família, além de enobrecimento súbito, vida nova, honrada e ascensão social; por outro lado, a imigração fomentava o rentável negócio das grandes navegações (FAORO, 2001).

Raymundo Faoro (2001), fazendo menção comparativa da colonização da América do norte e do sul, afirma que a colonização portuguesa “Não visava a uma transmigração, segundo o modelo futuro da América setentrional e saxônica, mas a reforçar um baluarte contra as investidas do monopólio das conquistas, só admitidas ao comércio com a metrópole, investidas que aliciavam o indígena e lhe alienavam a obediência aos senhores” (FAORO, 2001, p. 131).

Sob tais pressupostos, a formação histórico-cultural do Brasil tem sua gênese marcada pela concessão de privilégios, não só econômicos, mas também de competência pública, em que os órgãos administrativos eram concedidos a pessoas que poderiam promover a exploração privada. As vilas formavam-se antes da povoação e a organização administrativa era criada antes do afluxo das populações, segundo o modelo do estamento, que foi repetido no império e até na república, com a criação da realidade pela norma (FAORO, 2001). Em outras palavras, “o inglês fundou na América uma pátria, o português um prolongamento do Estado” (FAORO, 2001, p. 147).

Nesse sentido, pode-se ainda acrescentar como diferença básica entre os ordenamentos jurídicos-constitucionais norte-americano e continental-europeu (a exemplo do brasileiro) que o primeiro concebia, ainda que sem contornos jurídico-dogmáticos precisos, o vínculo do legislador ordinário aos direitos fundamentais, ao passo que o segundo enfocava a coibição do arbítrio do Poder Executivo (DIMOULIS; MARTINS, 2012).

A despeito das diferenças de conformação sócio-histórica e cultural constitutivas da sociedade norte-americana e da brasileira, é interessante constatar o fato de que os legisladores brasileiros, apesar de não terem inserido em seu ordenamento, de modo expresso, como direito fundamental na Constituição de 1988, não se opuseram, como fizeram os norte-americanos, tampouco se abstiveram de assinar a Declaração do Direito ao Desenvolvimento de 1986. Todavia, curiosamente, no preâmbulo da Constituição, embora sem força normativa, como a maioria da doutrina assevera, propõe-se assegurar:

o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (TÁCITO, 2003, p. 55).

Desse modo, ratificamos a Declaração do Direito ao Desenvolvimento de 1986, repetindo a aprovação em 1992 no Rio de Janeiro. Entretanto, parece que o preâmbulo da Constituição Federal sugere adotarmos a posição norte-americana em relação ao direito ao desenvolvimento, porque o preâmbulo não tem força normativa, mas representa uma opção política do legislador, um objetivo a ser perseguido pelas políticas públicas.

---

Ao longo deste estudo, é possível evidenciar nossa falta de unidade, de identidade social brasileira, que pode ser expressa em nosso desejo inexplicável de, mesmo sem compreender adequadamente o sentido do direito ao desenvolvimento em sua profundidade e extensão, buscar soluções a partir de realidades diversas da brasileira, conforme descreve Gomes (1990, p. 45):

O desapego da realidade em volta, a falta de identidade com o povo e a preocupação incestuosa com uma distinta e idealizada Europa fizeram com que as elites políticas, através de seus representantes intelectuais e cuidando de seus interesses, ficassem inteiramente alheias a uma realidade brasileira. Pois a elite brasileira sempre teve horror ao que a circundava [...]. O resultado concreto foi a importação, pelas elites dominantes, de modelos políticos, econômicos e educacionais inteiramente estranhos às nossas condições e àquilo que somos e viemos a ser. Não tão estranhos, porém, aos interesses destas elites. Envolvidas em lutar por interesses internos e/ou externos, as elites mostram uma desvinculação tão mais sensível quanto maior a teorização “ornamental” utilizada para justificar sua ação e poder. Daí a enxurrada verbalística que sempre envolveu, entre-nós, a discussão política e de idéias. O discurso brasileiro não apresentou nunca aquela característica de buscar um desvelamento de nossas urgências e importâncias, antes pelo contrário.

### **Considerações finais**

Muitas reflexões são possíveis a respeito da existência ou não do direito ao desenvolvimento no Brasil e nos Estados Unidos, a partir das diferenças na conformação sócio-histórica e cultural dos países. Evidentemente não se objetiva, com este artigo, esgotar o assunto, mas tão somente realizar um esforço no caminho da compreensão dos temas, ou do reconhecimento das inúmeras variáveis interpretativas e analíticas que o compõem, pois na medida em que o epicentro do debate se estabelece na implementação de direitos humanos e, nessa perspectiva, de questionar-se se os norte-americanos e os brasileiros têm “direito ao desenvolvimento”.

Os direitos humanos não são apenas um pensamento e um modo de ação formulados em documentos, mas baseiam-se em uma disposição em relação às outras pessoas, um conjunto de convicções sobre como são as pessoas e como elas distinguem o certo e o errado no mundo secular. As ideias filosóficas, as tradições legais e até a política revolucionária necessitam deste ponto de referência emocional interior para que os direitos humanos possam ser “autoevidentes” (HUNT, 2009, p. 25).

Os direitos humanos dependem tanto do domínio de si mesmo como do reconhecimento de que todos os outros são igualmente senhores de si. É o desenvolvimento incompleto dessa última condição que dá origem a todas as desigualdades de direitos que nos têm preocupado ao longo de toda a história (HUNT, 2009).

É salutar, para compreensão dessas questões, o fato de que o direito ao desenvolvimento não surgirá somente da sua concepção doutrinária ou legislativa; uma coisa é proclamar o direito, outra é desfrutá-lo efetivamente (BOBBIO, 2004).

Quando se trata de enunciar os direitos, obtém-se, com relativa facilidade, algum consenso, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento; todavia, quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e oposições. Hoje, o problema fundamental dos direitos do homem não é justificá-los, mas protegê-los, deslocando o problema do campo filosófico para o político (BOBBIO, 2004).

### **Referências**

ANJOS FILHO, R. N. dos. **Direito ao desenvolvimento**. São Paulo: Saraiva, 2013.

---

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 4.339, de 22 de agosto de 2002**. Institui princípios e diretrizes para a implementação da Política Nacional da Biodiversidade. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, 2002.

BULAJIC, M. **Principles of international development law**. 2. ed. Amsterdã: Martinus Nijhoff, 1993.

DIMOULIS, D.; MARTINS, L. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012. 320 p.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 2001. 913 p.

GOMES, R. **Crítica da razão tupiniquim**. 10. ed. São Paulo: FTD, 1990. 120 p. (Prazer em conhecer).

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 285 p.

ISA, F. G. El derecho al desarrollo como derecho humano. **Aportes Andinos**, Quito, v. 3, n. 1, p. 31-56, ago. 2002.

JURÍDICAS, Instituto de Investigações. **Estudios en homenaje al doctor hector fix-zamudio en sus treinta años como investigador de las ciencias jurídicas: derecho comparado**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1988. 1555 p. Disponível em: <http://bit.ly/3sMVEPt>. Acesso em: 11 ago. 2020.

LOPE-BELLO, N. G. **Derecho ambiental internacional**. Caracas: Equinoccio, 1997. 290 p. (Colección Tesis Ciencias Sociales).

ONU. **Declaração sobre o direito ao desenvolvimento**. Adotada pela Resolução nº 41/128 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 4 de dezembro de 1986.

PAULO, V.; ALEXANDRINO, M. **Direito constitucional descomplicado**. 3. ed. São Paulo: Método, 2010.

RIVERO, J. Sobre la evolución contemporánea de la teoría de los derechos del hombre. **Anales de la Cátedra Francisco Suárez**, La Rioja, n. 25, P. 189-202, 1985.

TÁCITO, C. **1988**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2003. (Coleção Constituições brasileiras, v. 7).

TOCQUEVILLE, A. de. **A Democracia na América: leis e costumes**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 560 p.

VITA, J. Á. **Derecho al desarrollo**. Lima: Cultural Cuzco, 1988. 164 p.

---

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE CONSERVAÇÃO E DIVERSIDADE DOS ECOSISTEMAS

**Environmental education and its importance in the process of conservation and diversity of ecosystems**

Carina da Luz <sup>1</sup>

Daiane Russo Veronezi <sup>1</sup>

**Resumo:** Ao longo dos tempos, o nosso planeta vem sofrendo diversas alterações relacionadas à qualidade do meio em que vivemos. Ao mesmo passo do desenvolvimento e o crescimento populacional, diversos problemas ambientais têm aparecido e tirado o sono não só dos cientistas, mas de toda a população. É possível citar, como problemas, a perda da biodiversidade, destruição de habitats, mudanças climáticas, destruição da camada de ozônio, entre tantas outros que, de forma devastadora, vêm acometendo nosso planeta. É, de ciência, da maioria, que os problemas ambientais possuem relação direta com a intervenção dos seres humanos, porém, também é fato que poucos estão realmente preocupados em fazer sua parte para a minimização do problema mundial. Dessa forma, este trabalho veio com o intuito de enfatizar uma alternativa existente para a minimização dessa problemática, a educação ambiental.

Palavras-chave: Conservação. Educação. Meio ambiente. Diversidade.

**Abstract:** Over the years our planet has been suffering from several changes related to the quality of the environment in which we live. At the same time as population development and growth, several environmental problems have appeared and taken the sleep of not only scientists but the entire population. Some of these problems can be mentioned: loss of biodiversity, destruction of habitats, climate change, destruction of the ozone layer, among many others that are devastatingly affecting our planet. It is known by the vast majority that environmental problems have a direct relationship with the intervention of human beings, however, it is also a fact that few are really concerned with doing their part to minimize this worldwide problem. Thus, this work came with the intention of emphasizing an existing alternative to minimize this problem, Environmental Education.

Keywords: Conservation. Education. Environment. Diversity.

## Introdução

No decorrer dos últimos anos, a preocupação com a perda da biodiversidade e a transformação dos ecossistemas em todo o mundo vêm crescendo. Estudiosos da área de ciências biológicas e biologia da conservação, cada vez mais, estão unindo esforços para tentar reverter esse quadro, porém, é sabido que a população, em geral, não tem feito muito pelo nosso planeta, nem pelas espécies que nele vivem, dessa forma, contribuindo, de forma negativa, para o avanço da problemática.

A situação ambiental do planeta vem se tornando cada vez mais motivo de preocupação em todo o mundo. Comunidades biológicas, que levaram milhões de anos para se desenvolver, vêm sendo devastadas pelo homem, em toda a terra (PRIMACK; RODRIGUES, 2001). Inúmeras espécies têm diminuído rapidamente, algumas, até a ponto de extinção, em consequência da caça predatória, destruição do habitat e a ação de novos predadores e competidores (PRIMACK;

---

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

---

RODRIGUES, 2001). Sabendo da importância imensurável da biodiversidade existente no mundo e, como não dizer, do Brasil, Primack & Rodrigues (2001) sugeriram, para fins de conservação, que os problemas ambientais devem ser abordados a partir de vários ângulos, a partir dos quais os pesquisadores possam trabalhar as questões econômicas, sociológicas e gerenciais que ameaçam as espécies.

Um importante aspecto a ser trabalhado, a fim de obter resultados relevantes no processo de conservação da biodiversidade e dos ecossistemas, é a educação ambiental, visto que esta traz informações importantes para a sociedade. Ainda, mostra a intrínseca ligação que temos com o meio ambiente, ou seja, a maioria da população não consegue perceber a estreita correlação do meio ambiente com o seu cotidiano (DONELLA, 1997), trazendo, assim, consequências, muitas vezes, irreversíveis ao ambiente em que vive. O que é ruim para a diversidade biológica será, quase com certeza, ruim para a espécie humana, uma vez que os seres humanos obtêm, no ambiente natural, ar, água, matérias-primas, alimento, medicamentos e outras mercadorias e serviços (PRIMACK; RODRIGUES, 2001). Dessa forma, fica evidente a importância de sensibilizar os seres humanos quanto às ações, para que, assim, hajam de forma consciente e responsável, conservando nosso ambiente, além de todos os ecossistemas.

Dentro desse contexto, este trabalho buscou, através de levantamentos bibliográficos, em livros, revistas, periódicos científicos e artigos, trazer informações importantes sobre o processo de educação ambiental, refletir sobre a importância da educação ambiental para a conservação dos ecossistemas e consequente diversidade biológica, além de entender os conceitos de educação ambiental, identificar possíveis abordagens para essa temática, seus princípios e finalidades, e as possíveis consequências da falta de educação ambiental. Assim, o ser humano é a única espécie que tem a consciência e o poder de intervir benéfica ou maleficamente no meio ambiente, e, portanto, sua responsabilidade é igualável (DONELLA, 1997).

A seguir, este trabalho abordará, dentre outros fatores, os aspectos históricos da educação ambiental e o surgimento da problemática ambiental nas sociedades atuais, focando na contribuição humana.

### **Aspectos históricos e surgimento da problemática ambiental**

Estima-se que a idade da Terra seja de cerca de 4,5 bilhões de anos. Comparando esse tempo ao tempo de existência do ser humano, que é de, aproximadamente, 1,5 milhão de anos, chegaremos à conclusão de que nossa presença, comparada ao tempo de existência da Terra, é insignificante. Por outro lado, ambientalmente falando, as ações promovidas pelo ser humano, ao longo do seu processo evolutivo, são, sem dúvidas, muito impactantes.

Desde o surgimento do homem na Terra, existe uma crescente modificação na natureza. Ao contrário de outros seres vivos que, para sobreviverem, estabelecem, naturalmente, o limite de seu crescimento, e, conseqüentemente, o equilíbrio com outros seres e com o ecossistema, a espécie humana tem dificuldade de estabelecer o seu limite de crescimento, assim como para se relacionar com outras espécies e com o planeta (EFFTING, 2007). Assim, pode-se dizer que o processo de degradação do meio ambiente se confunde com a própria origem do ser humano.

Nosso relacionamento com a natureza teve início com um mínimo de interferência nos ecossistemas, porém, hoje está baseado numa forte pressão exercida sobre os recursos naturais (VIVIANI; MULLER, 2009). Um motivo que influenciou a problemática foi a urbanização, além da evolução da civilização, em que a percepção do ambiente mudou muito, e a natureza passou a ser entendida como "algo separado e inferior à sociedade humana", ocupando uma posição de subserviência (EFFTING, 2007). Bijos (1994 *apud* GRUN, 2012) aponta, basicamente, quatro características que foram formando os antecedentes históricos da educação ambiental: o



---

crescimento populacional exponencial; a depleção da base de recursos naturais; sistemas produtivos que utilizavam tecnologias poluentes e de baixa eficiência energética; e, por fim, sistemas de valores que propiciam a expansão ilimitada do consumo material. Por essa razão, muitos autores têm relacionado a crise ecológica a uma crise da própria cultura humana (GRUN, 2012).

Com a Revolução Industrial, no século XVIII, o processo de degradação da natureza se intensificou, no mesmo momento em que a atividade produtiva ganhou maior dimensão. Isso se deve, também, às descobertas científicas e tecnológicas do século XIX, que proporcionaram, ao homem, possibilidades mais amplas de exploração da natureza (CARVALHO, 2003).

Ainda, no período, a natureza passou a ser administrada como um "supermercado gratuito, com reposição infinita de estoque", gerando o esgotamento de recursos naturais, a destruição de ecossistemas e a perda da biodiversidade, afetando, assim, os mecanismos que sustentam a vida na Terra, e evidenciando o modelo de desenvolvimento "insustentável" por trás da realidade (EFFTING, 2007).

Dessa forma, no decorrer do século passado, para atender às necessidades humanas, foi se desenhando uma equação completamente desbalanceada, que consistia, basicamente, em: retirar, consumir e descartar (EFFTING, 2007), levando as sociedades rumo ao caos que se desenha atualmente. Desse modo, diante dos acontecimentos, o homem passou a agir como se fosse dono da natureza e pudesse se apropriar dela.

A questão ambiental, nesse sentido, define, justamente, o conjunto de contradições resultantes das interações internas ao sistema social e, deste, com o meio envolvente. São situações marcadas pelo conflito, esgotamento e destrutividade, que se expressam: nos limites materiais ao crescimento econômico exponencial; na expansão urbana e demográfica; na tendência ao esgotamento de recursos naturais e energéticos não renováveis; no crescimento acentuado das desigualdades socioeconômicas intra e internacionais, que alimentam e tornam crônicos os processos de exclusão social; no avanço do desemprego estrutural; na perda da biodiversidade; e na contaminação crescente dos ecossistemas terrestres (LIMA, 1999).

De fato, a questão ambiental revela o retrato de uma crise pluridimensional, que aponta para a exaustão de um determinado modelo de sociedade que produz, desproporcionalmente, mais problemas que soluções (LIMA, 1999).

Diante dos fatos ocorridos, a ideia de uma catástrofe ecológica iminente passou a preocupar não só os ecologistas, mas, também, outros setores da sociedade. Essas preocupações têm se traduzido em um forte consenso de que alguma coisa precisa ser feita, urgentemente, para interferir nos processos de degradação ambiental (GRUN, 2012), para que, dessa forma, ganhemos um pouco mais de tempo para tentar reparar o que ainda nos resta no que chamamos de casa.

### **Futura consciência ambiental**

Com as conquistas de novos horizontes e a ampliação das riquezas, o espaço geográfico foi sofrendo, gradativamente, alterações nas paisagens e, conseqüentemente, nos ecossistemas, além de toda a biodiversidade, ou seja, a natureza foi sendo substituída pelas paisagens de pedra. O ser humano já não era igual à natureza, mas, oposto a ela, ou seja, passou a dominá-la, com o uso, principalmente, das novas tecnologias.

No início da década de 1960, os problemas ambientais já mostravam a irracionalidade do modelo econômico, mas ainda não se falava de educação ambiental (EFFTING, 2007). Em decorrência da industrialização, o processo urbano se intensificou, e o resultado foi um caos nas sociedades, devido às doenças, poluição dos rios, do ar, disposição do esgoto a céu aberto, liberação de fumaça pelas fábricas e a estimativa de vida da população caía, absurdamente, no mesmo passo em que as problemáticas ambientais iam crescendo. Desse modo, começaram as primeiras preocupações relacionadas às questões ambientais.

---

Na mesma década, o movimento ambientalista das ONGs começou a ganhar força, mediante as obras literárias que divulgavam a preocupação com a degradação da natureza e, também, pelas frequentes manifestações estudantis em defesa da natureza na Europa e nos Estados Unidos (McCORMICK, 1992). A emergência da crise ambiental, como uma preocupação específica da educação, foi procedida de uma certa ecologização das sociedades. Essa ecologização começou quando o meio ambiente deixou de ser um assunto exclusivo de amantes da natureza e se tornou um assunto da sociedade (GRUN, 2012). Donald Worster (1992 *apud* GRUN, 2012) identifica, como um marco simbólico do início da ecologização das sociedades ocidentais, o ano de 1945.

Em julho de 1945, no Deserto de Los Alamos, Novo México, Estados Unidos, a equipe científica liderada pelo físico R. Oppenheimer explodia, experimentalmente, a primeira bomba H. Apenas dois meses depois, eram jogadas sobre populações civis de Hiroshima e Nagasaki. Ironicamente, a bomba plantava as primeiras sementes do ambientalismo contemporâneo.

Em 1962, Rachel Carson publica seu antológico *Silent spring*, em que leva, ao público, o problema dos pesticidas na agricultura, e mostra o desaparecimento de espécies, tornando-se um clássico do ambientalismo contemporâneo (GRUN, 2012). Em março de 1965, na Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Inglaterra, colocou-se, pela primeira vez, a expressão educação ambiental, com a recomendação de que ela deveria se tornar uma parte essencial de educação de todos os cidadãos (EFFTING, 2007). Em 1968, Ehrlich faz um alerta para o crescimento exponencial da população mundial e para a inviabilidade da civilização moderna a médio prazo (GRUN, 2012), fato que, ainda hoje, é temido por vários estudiosos.

No início da década de 1970, surgiram os movimentos ambientalistas, na tentativa de evitar a excessiva exploração dos recursos naturais (VIVIANI; MULLER, 2009). Os participantes da causa ambiental cresceram em número e importância e começam a irritar tanto a direita como a esquerda conservadora, que os enxergavam não só como ativistas da causa ambiental, mas como incentivadores do não crescimento social. Já no ano de 1972, o tema da sobrevivência da humanidade entrou, oficialmente em cena, na Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo. Na mesma época, a educação ambiental ganha o status de assunto oficial na pauta dos órgãos internacionais (GRUN, 2012).

Foi, a primeira vez, que problemas políticos, sociais e econômicos do meio ambiente global foram discutidos num fórum intergovernamental, com uma perspectiva de instituir ações corretivas.

Cabe ressaltar a pouca contribuição do Brasil na aceitação ao combate à crise ambiental. Ainda, no ano da realização da conferência de Estocolmo, técnicos do MIT – Massachusetts Institute of Technology – elaboraram o relatório Meadows, encomendado pelo Clube de Roma. A crise ambiental começa a ganhar espaço no meio empresarial. Em linhas gerais, esse relatório pretende “relicarizar” o capitalismo em escala mundial, e é duramente criticado pelos países do terceiro mundo. Liderados pelo Brasil, vários países do terceiro mundo formam um bloco de oposição às propostas de “crescimento zero” contidas nesse relatório (GRUN, 2012).

Ao mesmo tempo, é publicado, em Londres, o manifesto pela sobrevivência, culpando o consumismo e o industrialismo capitalista pela degradação ambiental (GRUN, 2012). Já no ano de 1975, a Unesco promove, em Belgrado, o seminário internacional sobre educação ambiental The Belgrado Workshop on Environmental Education. Nesse encontro internacional, que contou com a presença de 65 países, foi produzido o documento *A carta de Belgrado*, que trata de alguns princípios básicos para um programa de educação ambiental (VIVIANI; MULLER, 2009).

Na esteira de Estocolmo, realizou-se, em 1977, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, na Geórgia (GRUN, 2012). Nesse evento, foram definidos alguns assuntos, como definições sobre EA.

---

A educação ambiental foi definida como um processo de reconhecimento de valores e conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental ficou entendida como uma prática de tomada de decisões e ética, que conduz a uma qualidade de vida melhor a todos (VIVIANI; MULLER, 2009).

Em 1983, em assembleia geral da ONU, é criada a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, e tem o objetivo de pesquisar os problemas ambientais em uma perspectiva mais global (GRUN, 2012). Em 1987, a Unesco organiza, em Moscou, a II Conferência Mundial, para tratar de EA. Também foram reforçados princípios traçados na I Conferência de Tbilisi.

Após seis anos de trabalho, em 1989, a comissão publica os resultados no *Relatório Brundtland*, em que dois conceitos importantes são cunhados: “desenvolvimento sustentado” e “nova ordem mundial”. Esse relatório se caracteriza por uma mudança de enfoque, apontando para a conciliação entre conservação da natureza e crescimento econômico (GRUN, 2012). No final dos anos 1980, assistiu-se, ao ambientalismo, adotar o desenvolvimento sustentável como paradigma, conceito que se encontra, ainda, em construção.

A década de 1990 foi importante para o ambientalismo brasileiro, pois, até então, era um movimento que se preocupava com os problemas ecológicos, mas não os vinculava com a questão do desenvolvimento socioeconômico. Em julho de 1992, no Rio de Janeiro, ocorreu a maior reunião com fins pacíficos já realizada na história humana, contando com a presença de 180 chefes de Estados e a participação de, literalmente, todos os países do mundo – a Eco-92 (GRUN, 2012). Esta procurava buscar soluções para o desenvolvimento sustentável das populações mais carentes do planeta (VIVIANI; MULLER, 2009).

Os anos 1990 marcaram uma mudança definitiva nos rumos do ambientalismo brasileiro. Inicialmente, este não teve uma grande recepção no Brasil, devido a uma concepção estreita e preconceituosa, que dizia que as ideias sobre preservação ambiental eram uma espécie de luxo, um tipo de capricho que poderia se entregar aos países do primeiro mundo (GRUN, 2012).

Depois da Conferência Internacional sobre Conscientização Pública para a Sustentabilidade, realizada na Grécia, em 1997, o dia primeiro de janeiro de 2005 ficou marcado na lembrança de educadores ambientalistas em todo o mundo. Foi o primeiro dia da Década da Educação para o desenvolvimento sustentável (MMA, 2004).

Refletindo sobre a origem de todos os problemas socioambientais que temos nos dias de hoje, é indiscutível o fato de existir um abismo entre a relação do ser humano com a natureza. É preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer à natureza, e esse fluxo de vida de que participamos (SAUVÉ, 2005). Desse modo, a educação ambiental nos leva a explorar os vínculos que existem entre o homem, a natureza e tudo mais.

### **Problemáticas ambientais**

Diante de todo esse processo de desenvolvimento e aprimoramento das legislações aqui citadas, relacionadas com o crescimento expressivo das problemáticas ambientais, tornam-se óbvios os efeitos negativos da utilização inadequada, por parte dos seres humanos, dos ecossistemas e dos recursos naturais, gerando um problema imenso para suas espécies (*homo sapiens*) e para toda a biodiversidade existente na Terra.

Sabendo que a quantidade e a diversidade de organismos existentes no meio ambiente estão fortemente relacionadas à complexidade estrutural do ambiente em que a comunidade vive, o desaparecimento de uma única população pode afetar diretamente todo o ecossistema, afetando, assim, diversas comunidades. Os efeitos negativos da degradação de habitats resulta em uma acentuada diminuição da abundância e da diversidade de espécimes, tornando, assim, de fundamental prioridade, conservar todo tipo de vida existente em todos os ecossistemas.

---

Em diferentes comunidades, a riqueza e a diversidade de espécies podem estar fortemente relacionadas com a complexidade estrutural do ambiente. Em alguns casos, essa complexidade estrutural é provida pelos próprios organismos, pois sua presença cria condições para a existência de outras formas de vida, ampliando o número de espécies. Em grande parte, essa complexidade estrutural é provida, bioticamente, pelos próprios organismos da comunidade que, por estarem presentes, imediatamente, criam condições para a existência de outras formas de vida na comunidade. Assim, cada organismo, vivendo em uma comunidade, potencialmente, constitui um elemento capaz de, em algum grau, ampliar o número de espécies contidas no sistema. O que difere, acentuadamente, os organismos, sejam animais ou vegetais, é o grau de capacidade de criar condições para a inclusão de novas formas de vida: a presença de alguns organismos cria poucas condições, enquanto a presença de outros cria condições em grande escala, passando por organismos que criam condições de vida para outras espécies em uma ampla gama de graus intermediários (ROCHA *et al.*, 2004).

Em contrapartida, o ser humano exerce uma pressão tão grande sobre os ecossistemas que o que está acontecendo é um completo desequilíbrio entre relações. A Terra, no seu estado primitivo, não está adaptada ao desenvolvimento da nossa espécie. A satisfação das nossas necessidades exige uma atitude de violência para com a natureza, além da transformação profunda de certos habitats (DORST, 1973). Assim, pode ser visto, com frequência, o aumento dos problemas socioambientais provenientes do uso irracional e inconsequente dos recursos naturais em prol do suprimento de necessidades de uma sociedade extremamente consumista.

Algumas das maiores problemáticas relacionadas ao meio ambiente podem ser observadas todos os dias, no nosso dia a dia. A crise ambiental tem suas origens no modo de vida que todos nós adotamos, no qual valorizamos o ter em relação ao ser (VIVIANI; MULLER, 2009).

Um fator que, certamente, contribuiu muito para o processo de degradação do meio ambiente, foi o aumento da população mundial. Dados da ONU revelam que a população mundial, em 2050, poderá atingir 10,9 bilhões de pessoas, ou seja, um aumento real de 78% sobre o número atual de habitantes, o que nos faz refletir se, de fato, o planeta vai suportar tudo isso.

Outro fator que influencia, certamente, é a exploração de recursos naturais de forma irracional, pois quanto mais a população cresce, mais recursos são retirados do ambiente, e, na mesma proporção, os recursos vão ficando cada vez mais escassos. A poluição ambiental também contribui, de forma significativa, para esse processo, pois ao passo que fazemos uso dos recursos naturais, automaticamente, geramos algum tipo de poluente, seja através de esgoto ou da fumaça. As consequências podem ser as mais diversas, como as chuvas ácidas, que ocorrem devido à solubilização de alguns gases, cuja hidrólise seja ácida (VIVIANI; MULLER, 2009).

Outra consequência pode ser a destruição da camada de ozônio, que é afetada devido à emissão do gás CFC (Cloro Flúor Carbonetos). As mudanças climáticas, assunto bem popular nos dias de hoje, também são consequências do descaso com o meio ambiente. As principais causas reais das mudanças climáticas são, sem dúvida, as ações antrópicas. Com tudo isso, ainda temos a perda da biodiversidade, que, como já vimos, é de extrema importância para o desenvolvimento de um ecossistema equilibrado.

A verdade é que, além desses, temos tantos outros problemas ambientais relevantes que, tratar todos eles, não seria viável a esse trabalho, porém, pode-se perceber, claramente, que todas essas realidades comprometem, de alguma forma, a qualidade da vida humana em particular, e ameaçam a continuidade da vida do planeta. Assim, a necessidade de mudar a forma de pensar e agir dos seres humanos pode ser uma das poucas formas que ainda temos de reverter essa desarmonia que assola nossa convivência com esse planeta, e uma destas formas se chama educação ambiental.

---

## Educação ambiental

Estamos em um momento crucial com relação à crise ambiental, mais do que nunca, temos que pensar em estratégias para melhorar nossa relação com o meio em que vivemos. Sabe-se que a educação, tradicionalmente, não tem sido sustentável, assim como os demais sistemas sociais, e que, para permitir a transição societária rumo à sustentabilidade, o sistema precisa ser reformulado (MMA, 2004). Segundo a recomendação número 96 da Declaração de Estocolmo, a educação ambiental tem uma “importância estratégica” na busca pela qualidade de vida (GRUN, 2012). Assim, a EA designa uma qualidade especial, que define uma classe de características que, juntas, permitem o reconhecimento da sua identidade, diante de uma educação que, antes, não era ambiental (MMA, 2004). Assim, quando falamos da emergência da educação ambiental, estamos dando, a esse processo de educação, o grande desafio de transformar cidadãos passivos e alheios à situação em grandes defensores do meio ambiente (VIVIANI; MULLER, 2009), a fim de mudar de vez o quadro da nossa situação.

A educação ambiental não é algo assim tão novo. Ela se efetivou como uma preocupação no âmbito da educação há mais ou menos duas décadas (GRUN, 2012). É, portanto, o nome que, historicamente, convencionou-se para as práticas educativas relacionadas à questão ambiental (MMA, 2004). A opção de articular a educação e o meio ambiente se deve a uma série de motivos associados.

Figura, em primeiro lugar, a importância da educação enquanto instrumento privilegiado de humanização, socialização e direcionamento social (LIMA, 1999), tornando-se, assim, um lugar apropriado para a aquisição dessas informações. Desse modo, firma-se, hoje, uma forte convicção no meio acadêmico-científico e político de que precisamos de uma educação ambiental (GRUN, 2012).

A educação ambiental surge, hoje, como uma necessidade quase inquestionável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna. Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente (GRUN, 2012), ou seja, há a ideia de que nossa espécie não faz parte do meio ambiente e, no entanto, não precisamos dele.

Dessa forma, cabe, à educação ambiental, ajudar a sociedade a superar o analfabetismo ambiental, que consiste no desconhecimento ou ignorância dos problemas ambientais, das ameaças da insustentabilidade dos ecossistemas e da própria condição de vida humana (DIAS, 2004 *apud* DALMORA, 2011). Só assim poderemos, de fato, fazer as pazes com o meio ambiente e viver, finalmente, em harmonia.

## Considerações finais

O trabalho aqui apresentado teve, como objetivo, apontar, como alternativa, para as problemáticas ambientais, a utilização intensa da educação ambiental para a minimização das consequências de uma utilização inadequada dos recursos naturais, a fim de contribuir para o debate ao assunto e não para chegar a uma solução para o tema em questão, vista a sua vasta natureza. Todavia, diante de tantos fatos, uma coisa fica evidente: nossa civilização é insustentável, se mantidos os nossos atuais sistemas de valores, em que a justiça ecológica e o direito a um meio ambiente saudável foram completamente substituídos pelo abuso de autoridade e descaso com aquilo que o ser humano não julga importante.

É visto que, desde os primórdios das civilizações, os seres humanos contribuem significativamente para o processo de degradação do meio, porém, ao pensarmos na contribuição da educação ambiental para a construção de um mundo social e ecologicamente mais justo, o ideal se torna muito mais próximo daquilo que chamamos de consciência ecológica. Definitivamente, precisamos tornar aquilo que nos acontece em algo que seja significativo para nossa vida, fazer relação de todos esses acontecimentos com as nossas ações mais simples, como descarte de materiais nas ruas, por exemplo. Mostrar que fazemos parte desse planeta e que precisamos de tudo o que o habita, sendo ele animal ou não.

---

É muito comum observarmos pessoas escolhendo o que deveria ou não existir, como “estes insetos deveriam todos morrer” ou “odeio estes anfíbios”. Devemos deixar de pensar um pouco naquilo que queremos e começar a pensar naquilo que a vida precisa. A vida precisa dos insetos da mesma forma que precisa das bactérias e de tantos outros seres que nem sabemos da existência. Talvez, a vida precise muito mais desses organismos do que precise de nós mesmos, que nos julgamos tão importantes.

Chegou o momento de pararmos e refletirmos sobre o que acontecerá quando nossas florestas tiverem desaparecido, quando todos os nossos rios estiverem totalmente poluídos, ou quando não existirem mais insetos para nos ajudar no complexo processo de polinização das plantas, que nos fornecem o nosso bem mais precioso, o oxigênio. O que vamos fazer? A quem vamos reclamar? Precisamos, sim, fazer alguma coisa, e isso tem que começar agora, e a partir de cada um de nós. É imprescindível que mudemos nossos hábitos dia após dia, e alinhemos nossas práticas às potencialidades limitadas de cada bioma, a fim de atender às necessidades dos presentes, sem interferir nas futuras gerações.

“Somente quando for cortada a última árvore, poluído o último rio, pescado o último peixe, é que o homem vai perceber que não pode comer dinheiro!” (Greenpeace).

### Referências

CARVALHO, C. G. de. **O que é direito ambiental: dos descaminhos da casa à harmonia da nave**. Florianópolis: Habitus, 2003.

DALMORA, E. **Educação ambiental**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

DONELLA, M. **Conceitos para se fazer educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, 1997.

DORST, J. **Antes que a natureza morra: por uma ecologia política**. São Paulo: Blucher, 1973.

EFFTING, T. R. **Educação ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios**. Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.

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

LIMA, G. F. da C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 2, n. 5, p. 135-153, 1999.

McCORMICK, J. **Rumo ao paraíso. A história do movimento ambientalista**. Rio de Janeiro: Relume-Dumerá, 1992.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, 2004. 160p.

PRIMACK, R. B.; RODRIGUES, E. **Biologia da conservação**. Londrina: Planta, 2001.

ROCHA, C. F. D *et al.* **Conservando uma larga porção da diversidade biológica através da conservação de Bromeliaceae**. Rio de Janeiro: Vidalia, 2004.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **São Paulo**, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

VIVIANI, D.; MULLER, R. B. **Fundamentos da educação ambiental**. Indaial: Ed. Uniasselvi, 2009.

# GÊNERO E EDUCAÇÃO: o estado da arte das representações das discussões de gênero na educação básica

**Gender and education: the state of the art of the representations of gender discussions in basic education**

Lidia Koglin <sup>1</sup>

Ana Cláudia Moser <sup>1</sup>

Luciane da Luz <sup>1</sup>

**Resumo:** No universo das instituições de ensino do nosso país, assuntos como gênero e sexualidade têm sido tratados historicamente como “tabu”. A escola tem assumido, entre outros, o papel de vigiar os limites entre as identidades e os papéis de gênero. Constitui-se, portanto, a importância de levarmos aos futuros profissionais do ensino esta temática, pois, por considerar significativa a proposta, o Ministério da Educação (MEC), através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior, recomenda o desenvolvimento de políticas educacionais e promove ações voltadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero na escola. Nesse cenário, temos por objetivo analisar os espaços das discussões de gênero no Educação Básica, visando promover debates sobre a temática e minimizar preconceitos de gênero em todos os espaços de ensino. A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa buscando instrumentos que possibilitaram a compreensão das representações de gênero na educação e suas implicações para a formação humana integral e cidadania. A pesquisa bibliográfica complementar a pesquisa documental na medida em que atualiza os diversos argumentos sobre o tema. Com relação ao espaço escolar, quando se permite falar sobre estes temas, a escola tende a tratar a questão como uma dimensão da vida adulta, ligado à constituição da família e da reprodução, através de uma perspectiva biológica. As relações descritas anteriormente podem ser verificadas na análise da legislação educacional brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases menciona a igualdade de condições para acesso à escola o que engloba indiretamente os diferentes tipos de gêneros, porém não deixa isso explícito no texto. Da mesma forma que faz o documento da Base Nacional Comum Curricular, em que é apontado e defendido diversas vezes a igualdade educacional, defendendo a inclusão, a valorização das diferenças e pluralidades, mas sem referir-se diretamente ao tema gênero e igualdade de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Políticas Educacionais.

**Abstract:** In the universe of educational institutions in our country, issues such as gender and sexuality historically was treated as taboo, the school has assumed, among others, the role of guarding the limits between identities and gender roles. Therefore, it is important to take this theme to future teaching professionals, because, considering the proposal significant, the Ministry of Education (MEC), through the National Curriculum Guidelines for Higher Education, recommends the development of educational policies and promotes actions aimed at tackling gender inequalities at school. In this scenario, we aim to analyze the spaces for gender discussions in Basic Education, aiming to promote debates on the theme and minimize gender prejudices in all teaching spaces. The methodological approach used was the qualitative one, looking for instruments that enabled the understanding of gender representations in education and its implications for integral human formation and citizenship. Bibliographic research will complement documentary research as it updates the various arguments on the topic. In relation to the school space when it allowed talking about these themes, the school tends to treat the issue as a dimension of adult life, linked to the constitution of the family and reproduction, through a biological perspective. The relationships described above can be verified in the analysis of Brazilian educational legislation. The Law of Guidelines and Bases mentions equal conditions for access to school, which indirectly encompasses different types of genders, but does not make this explicit in the text. In the same way as the document of the National Common Curricular Base, where educational equality is pointed out and defended several times, defending inclusion, valuing differences and pluralities, but without directly referring to the theme of gender and gender equality.

Keywords: Genre. Education. Educational Policies.

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – n. 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

---

## Introdução

No universo das instituições de ensino do nosso país, assuntos como Gênero e Sexualidade têm sido tratados historicamente como tabu: quando se permite falar sobre estes temas, a escola tende a tratar a questão como uma dimensão da vida adulta, ligado à constituição da família e da reprodução, através de uma perspectiva biológica. A escola tem assumido, entre outros, o papel de vigiar os limites entre as identidades e os papéis de gênero. Nesta função, de acordo com Louro (1997), a norma a ser mantida e reafirmada pela instituição valoriza, prioritariamente, o modelo tradicional dos papéis de gênero, reafirmando os padrões da moral dominante vigente na sociedade, tomando por modelo as relações hierárquicas e desiguais entre os sexos. Os que escapam a este modelo são considerados como aqueles que têm um comportamento "desviante". Para esses, o olhar dos "especialistas" deve ser mais atento. Silva (1999, p. 4) destaca que “ninguém é, afinal, essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro”.

Ao dissertar sobre assuntos que remetem à sociedade e à política, é inevitável (mesmo que de maneira não tão explícita) que o pesquisador ou acadêmico demonstre o seu próprio pensamento político no texto. Contudo, não podemos cruzar os limites de transmitir uma opinião pessoal com base no que foi pesquisado, a fim de ordenar uma posição ou uma ação que seja intervencionista ao modo plural de pensamentos acerca, principalmente, de ideais políticos. É necessário um equilíbrio informacional e de caráter pessoal, para não passar um tom sensacionalista no texto (LOURO, 2007).

Ainda que a sociedade “centralize” na escola as diferentes formas de preconceito e discriminação, para muitos estudiosos a escola se constitui por si só a maior fonte de possibilidades para implementação de políticas públicas que visem promover a saúde de crianças e adolescentes (ALTMANN, 2003).

Constitui-se, portanto, a importância de levarmos aos futuros profissionais do ensino esta temática, pois, por considerar significativa a proposta, o Ministério da Educação (MEC) recomenda, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior, o desenvolvimento de políticas educacionais e, além disso, promove ações voltadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero na escola. O MEC orienta de forma ampla a abordagem dessas demandas nos espaços de ensino através do desenvolvimento das habilidades e competências gerais para a Educação Básica:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

Por este motivo é tão importante proporcionar a reflexão sobre a temática de gênero nos espaços de formação para os profissionais da educação, especialmente durante a sua trajetória acadêmica, em que eles estão construindo o seu fazer pedagógico.



---

## Referencial Teórico

Ao buscar apenas um modo de conhecimento, nos limitamos em compartilhar opiniões e outros pontos de vista sobre determinado assunto. Podemos escolher apenas um método científico para consolidar nossa opinião pessoal acerca de um tópico, porém, é interessante “abrir a mente” a outras formas de conhecer e de buscar conhecimento. Investigar algo com o intuito de concluir que há apenas uma forma correta de pensar, agir e pesquisar é restringir pensamentos e indivíduos a uma estrutura única e imutável. Vivemos em uma sociedade em que existem diversidades e que constantemente passa por mudanças. Assim, não devemos a todo momento limitar nossos pensamentos e classificar indivíduos em categorias fixas, pois um pensamento “fixo” e “imutável” não compactua com uma constante evolução (LOURO, 2007).

Para que houvesse um termo geral a ser usado nas explicações e debates acerca de distinções baseadas no sexo, foi difundido o termo “gênero” para que pudesse ser feita uma análise social, que relacionava homens e mulheres a um único termo (SCOTT, 1989).

Com o passar dos anos, houve uma construção entre a maioria das sociedades para separar e determinar a divisão masculino/feminino, correlacionando como parte das diferenças para assim dividir o corpo em dois gêneros. Contudo, mesmo que na maioria das sociedades a divisão aconteça dessa forma, não pode ser algo conclusivo, já que não é totalmente universal. Em diferentes culturas, as identidades de gênero sexuais são representadas de outras formas. O corpo nem sempre teve um papel tão significativo, no entanto, atualmente, acabou transformando-se em motivo para as distinções acontecerem. Devemos perceber que, o que era apenas uma característica, que promovia uma individualidade apenas física, torna-se um fator que distingue os indivíduos socialmente, mudando assim a forma de dividir o poder entre homens e mulheres:

Novas questões vêm sendo colocadas a partir das experiências e das histórias dos grupos considerados “minoritários”; áreas e temáticas vistas, até alguns anos atrás, como pouco “dignas” ocupam agora o espaço e o tempo da academia e passam a ser objeto de centros universitários e núcleos de pesquisa. Sobre o mundo do privado e do doméstico, sobre as muitas formas de viver o feminino e o masculino, a família, as relações amorosas, a maternidade e a paternidade, sobre o erotismo e o prazer, sobre a pornografia e as “perversões” fazem-se teses, escrevem-se livros, realizam-se seminários e cursos. Mobilizam-se, frequentemente, outras estratégias e métodos de estudo e análise, reinventam-se técnicas de investigação, valorizam-se “fontes” até então desprezadas (LOURO, 2007, p. 11).

Ao longo da década de 1990, a questão de gênero passa a ganhar espaço nas pesquisas em educação em decorrência das reivindicações – no espaço do Estado e das políticas públicas – visando a superação da discriminação contra a mulher. Contudo, observa-se uma contradição, uma vez que a realização de estudos e sua divulgação não alcançam a mesma projeção (VIANNA, UNBEHAUM, 2004).

## Metodologia

A metodologia de pesquisa considera como a abordagem adotada os métodos de procedimento; as técnicas de pesquisa; a definição do universo da pesquisa; a coleta de dados e os procedimentos de análise e interpretação sugeridos por Lakatos e Marconi (1996): a abordagem utilizada foi a qualitativa, buscando instrumentos que possibilitaram a compreensão das representações de gênero na educação e suas implicações para a formação humana integral e cidadania. A escolha da análise qualitativa nos permite responder a “questões muito particulares e trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais

---

profundo das relações” (MINAYO, 2001, p. 21). O método dialético permite penetrar “no mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição, inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (LAKATOS; MARCONI, 1996, p. 106). Entre os métodos de procedimento estão, principalmente, o método histórico, o método comparativo e o método estatístico. Entre as técnicas de pesquisa tem destaque aqui a chamada documentação indireta, que abrange a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. A técnica de análise documental compreende uma técnica qualitativa, que procura, por meio da análise de diversas fontes (como arquivos, relatórios e estatísticas), realizar uma crítica histórica e estabelecer os motivos e condições de estabelecimento dos fatos (BRUYNE *et al.*, 1977). A pesquisa bibliográfica complementar a pesquisa documental na medida em que atualiza os diversos argumentos sobre o tema.

## Resultados e Discussão

O uso do conceito de gênero nas pesquisas educacionais também constitui um desafio. Devemos considerar que as palavras têm história e representam diferentes construções sociais ao longo do tempo. No caso de gênero, é importante levar em consideração seu caráter social, histórico e político, especialmente com relação à explicação e à desnaturalização das desigualdades sociais. Assim como é fundamental compreender gênero como categoria de análise: “O desafio teórico é utilizar o gênero como categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 80).

A nossa sociedade predispõe julgamentos intolerantes aos indivíduos não heterossexuais, defendendo esse posicionamento como um comportamento comum, quando de fato é algo inaceitável. Sujeitos que possuem uma posição elevada ou de autoridade, por muitas vezes, supostamente aparentam não ter intolerância com relação a diversidades sexuais e de gênero. Ainda, usam isso a seu favor para se promoverem, no entanto, torna-se, muitas vezes, um “disfarce” para manter e rotular sujeitos e práticas como sendo diferentes, incomuns (LOURO, 2007).

Para incluir as mulheres na história, é necessário mudanças nas visões costumeiras do que é significativo na história, na política e sociedade. É preciso uma expansão das perspectivas e entendimentos do que já foi feito na história e como as mulheres se inserem nela. O estudo das mulheres, mesmo que de maneira hesitante, traz uma nova experiência dos acontecimentos históricos e pode ainda apresentar um argumento subjetivo às práticas políticas.

As pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente. “Nós estamos aprendendo”, escreviam três historiadoras feministas “que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais; daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é demais dizer que ainda que as tentativas iniciais tenham sido hesitantes, uma tal metodologia implica não somente uma nova história de mulheres mas também uma nova história (SCOTT, 1989, p. 3).

O termo “história das mulheres” deixa explícito a categoria a que se refere e, assim, deixa claro que há uma participação histórica das mulheres refutando os padrões frequentemente vistos, já o termo “gênero” não nomeia as mulheres, estabelecendo, assim, um termo que não possa intimidar (SCOTT, 1989).

A organização e proliferação do poder em nossa sociedade está diretamente ligado ao gênero. As funções e cargos estabelecidos aos indivíduos seja no âmbito político, social ou profissional, são planejados e estruturados baseado no gênero. Dessa forma, conseguimos atribuir uma explicação e estabelecer um conceito nas relações de poder (SCOTT, 1989).

---

## Considerações Finais

As relações descritas anteriormente podem ser verificadas na análise da legislação educacional brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases menciona a igualdade de condições para acesso à escola, o que engloba indiretamente os diferentes tipos de gêneros, porém não deixa isso explícito no texto. Da mesma forma que faz o documento da Base Nacional Comum Curricular, em que é apontado e defendido diversas vezes a igualdade educacional, defendendo a inclusão, a valorização das diferenças e pluralidades, mas sem referir-se diretamente ao tema gênero e igualdade de gênero. Em análise a esses preceitos, entende-se que a igualdade de gêneros é um princípio a ser respeitado na educação, entretanto, como não está declarado nitidamente, fica, de certa forma, oculto no texto, o que não garante um possível debate sobre a igualdade de gêneros nas escolas.

Os indivíduos são, muitas vezes, contestados em torno da sua orientação sexual, mas antes disso há um questionamento maior sobre a sexualidade do corpo, as diferenças físicas sendo postas à prova, submetidas a afirmar-se nas relações entre os indivíduos e as diferentes realidades. É imposta então uma necessidade de validar-se perante a sociedade. Para escrever sobre homens e mulheres é necessário avaliá-los de maneira que possamos modificar algo que é previamente esperado deles, porque homens e mulheres estão em constante mudanças, ao mesmo tempo que se categorizam e possuem características estipuladas, ainda são livres e alteram-se a cada dia (SCOTT, 1989).

## Referências

- ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpo e de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 21, p. 281-315, 2003.
- BIANCO, B. F.; LEITE, M. L. M. (Org.). **Desafios da imagem: fotografia e vídeo nas Ciências Sociais**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Y9XWtE>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRUYNE, P. *et al.* **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília : Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/39hbMAM>. Acesso em 10 ago. 2020.
- ECKERT, C.; MONTE-MOR, P. (Org.) **Imagem em foco: novas perspectivas em antropologia**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1999.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1996.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2Y8JouB>. Acesso em: 17 abr. 2019.

---

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

QUARTIERO, E. T.; NARDI, H. C. **Uma escola em ajustamento**: sexismo e formação de professoras/es. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/39h77PE>. Acesso em: 10 ago. 2020.

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

SILVA, L. H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero e políticas educacionais: impasses e desafios para a legislação brasileira. *In: Gênero e educação*: educar para a igualdade. São Paulo: CEM, SME/SP, 2004.

# A CIENTIFICIDADE DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA CIÊNCIA

The scientificity of social sciences and the sociological approach of science

Tairine Gabriela Pereira Lopes <sup>1</sup>

Nina Beatriz August <sup>2</sup>

Guilherme Augusto Hilário Lopes <sup>3</sup>

Maiko Rafael Spiess <sup>4</sup>

**Resumo:** O artigo aborda os critérios de cientificidade para as Ciências Sociais e os aspectos sociais da produção científica. Apresenta estudo teórico envolvendo a plataforma estática e a dinâmica na abordagem do conhecimento científico e suas implicações para o conhecimento produzido nas Ciências Sociais. A análise epistemológica, na plataforma estática, promove a reflexão sobre as especificidades do conhecimento produzido nas Ciências Sociais. A abordagem sociológica, na plataforma dinâmica, permite a reflexividade ao indicar os condicionamentos sociais presentes na produção e legitimação do conhecimento científico.

Palavras-chave: Cientificidade. Ciências Sociais. Sociologia da Ciência. Epistemologia.

**Abstract:** The article approaches the scientific criteria for social science and the social factors of the scientific production. It presents a theoretical study about how scientific knowledge is addressed by static and dynamic platforms and its implications on the knowledge produced in the field of social science. The epistemological analysis, on the static platform, promotes the reflection about the specificities of the knowledge produced by social science. The sociological approach, on the dynamic platform, raises reflexivity, revealing social constraints present in the production and legitimation of scientific knowledge.

Keywords: Scientificity; Social Science; Sociology of scientific knowledge; Epistemology.

## Introdução

O surgimento das Ciências Sociais veio acompanhado pelo debate sobre a cientificidade e a legitimidade do conhecimento produzido nesta área. A sociologia que surgiu com a ambição de promover um conhecimento objetivo e não tendencioso sobre a sociedade, abre-se ao trabalho de desnaturalizar a ciência, evidenciado o aspecto social na produção e reprodução do conhecimento científico. Neste sentido, como numa via de mão dupla pode-se tratar de questões epistemológicas e sociológicas, numa abordagem reflexiva sobre o conhecimento científico produzido nas Ciências Sociais. A Epistemologia é o ramo da filosofia que entra como árbitro na demarcação entre o conhecimento científico e o não científico, fornecendo um “critério de cientificidade exterior

---

<sup>1</sup> Especialista em Política e Sociedade pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2016). Integrante do Grupo Interdisciplinar em Pesquisas Socioambientais – IPÊS (FURB).

<sup>2</sup> Mestranda em Desenvolvimento Regional (PPGDR/FURB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos da Tecnociência – NET.

<sup>3</sup> Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Pesquisador do Núcleo de Estudos da Tecnociência – NET. Atualmente professor do curso de Educador Social UNIASSSELVI e professor de Sociologia e História na cidade de Brusque na rede pública e privada.

<sup>4</sup> Doutor em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Foi pesquisador visitante no Department of the History of Science, Harvard University. Atualmente é professor do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia da Universidade Regional de Blumenau e coordenador do Núcleo de Estudos da Tecnociência – NET.

---

à prática concreta” (CASTELLS; IPOLA, 1973, p. 6). Quando uma atividade é reconhecida como científica atribui-se a ela um papel positivo na busca pelo conhecimento e confere-se a ela legitimidade e autoridade para atuar no mundo social (HANSSON, 2008).

A Sociologia da Ciência lança luz ao caráter social da ciência e às relações estabelecidas na comunidade científica. A noção de conhecimento científico foi formada através de processos históricos, entremeado por contingências que influenciam aquilo que é chamado de científico e não científico. A Epistemologia das Ciências Sociais questiona em que medida é possível fornecer um conhecimento confiável sobre a sociedade. Para isso, devem-se considerar as especificidades do mundo social em contraposição as do mundo natural. Nesta tarefa, surgem algumas questões como: Qual a relação entre quem conhece e aquilo que é conhecido? Que relações se estabelecem entre ciência e realidade? De que forma as explicações científicas são produzidas? O conhecimento científico deveria ser utilizado como critério de verdade? É possível atingir a neutralidade na produção do conhecimento científico? Em torno dessa problemática foram elaboradas teorias epistemológicas com diversos matizes, que podem ser classificadas em duas plataformas: a plataforma estática e a plataforma dinâmica.

A plataforma estática tem a realidade como ponto de referência para verificar a veracidade do conhecimento ou para testar hipóteses. A ciência, a partir de seus métodos, é o que garante a confirmação ou a negação de teorias. Nesta plataforma, encontram-se, como principais correntes, o Positivismo Lógico e o Racionalismo Crítico. A plataforma dinâmica que aborda a relação entre o conhecimento científico, a história e o contexto social. O Historicismo Kuhniano e a Sociologia da Ciência abordam a ciência a partir de uma plataforma dinâmica. Desta forma, evidencia que a ciência está ligada ao contexto histórico, entremeada por contingências sociais que influenciam aquilo que é chamado de científico e não científico. Este trabalho tem como objetivo apresentar uma síntese dos aspectos fundamentais das correntes supracitadas e indicar a posição e descrever as implicações de cada abordagem para as Ciências Sociais.

### **Positivismo lógico**

O Positivismo Lógico é um movimento filosófico que floresceu na Europa no início do século XX, impulsionado pelo Círculo de Viena. As transformações que ocorriam em várias esferas sociais e os avanços do conhecimento científico tiveram uma grande influência no seu desenvolvimento. Diante dessas transformações, um grupo de cientistas e filósofos considerou que era necessário e urgente empreender uma revisão na filosofia para adequá-la ao critério científico e superar, desta forma, seu caráter metafísico. Por um lado, o ataque à metafísica se manifestou na alegação filosófica de que a metafísica é vazia de sentido e cognitivamente irrelevante, por outro lado, no engajamento político, fundamentado no cientificismo, diante da fermentação de ideologias políticas pela Europa Central nas décadas de 1920-30 (UEBEL, 2006). Para analisarmos a epistemologia do Positivismo Lógico é importante considerarmos o contexto no qual ela foi desenvolvida.

Viena, no início do século XX, era uma metrópole moderna – local de atividade industrial e investimentos financeiros – e ao mesmo tempo guardiã “de uma cultura milenar, da qual defendia as diversas formas de arte e de pensamento” (PEPE, 1999, p. 206). Nesse momento histórico, sentia-se a influência do modernismo. Em todas as artes houve uma desintegração das formas tradicionais, uma tendência de se construir novas estruturas, erguidas a partir de pequenos fragmentos cuidadosamente modelados. O mesmo que se deu no mundo das artes, aconteceu com a filosofia, fato que ilustra o quão profundo o desenvolvimento da filosofia está embutido na cultura (MAGGE, 2008). A filosofia analítica rompeu com os moldes da filosofia tradicional, reduzindo os problemas filosóficos aos problemas de linguagem, com o trabalho pioneiro de Bertrand Russell, seguido por Ludwig Wittgenstein. Com a influência dessa corrente, surgiu o grupo conhecido como o Círculo de Viena e a filosofia por eles defendida: o Positivismo Lógico.

---

O Círculo de Viena era formado por estudiosos provenientes de diversas áreas da ciência, assim como de posições filosóficas distintas, unidos por uma orientação especificamente científica e antimetafísica. O grupo tinha como líder Moritz Schilick. Entre seus principais representantes estavam Rudolf Carnap (filósofo e especialista em lógica), Hans Hahn (matemático) e Otto Neurath (cientista social). Formado em Física e em Filosofia, Schilick se tornou professor efetivo de filosofia das ciências naturais em Viena. Ao redor dele, se reunia um grupo de intelectuais. A organização do grupo articulava-se em três âmbitos: “o da aula acadêmica, muito bem dada, mas um pouco superficial; o do seminário, e este talvez o mais importante; porém mais importantes ainda eram as reuniões realizadas em sua casa” (PEPPE, 1999, p. 215). Em agosto de 1929, o Círculo de Viena lança um manifesto para divulgar os fundamentos do Positivismo Lógico, assim como para recrutar adeptos. A ameaça da Guerra levou integrantes do Círculo de Viena para os Estados Unidos e, com eles, o Positivismo Lógico. Com isso, houve uma grande repercussão e consolidação dessa plataforma epistemológica.

A Epistemologia do Positivismo Lógico defende a unificação do método científico, mais especificamente, a adoção da análise lógica e da verificação empírica como o critério de validade para o conhecimento científico. Para os positivistas lógicos, o papel da ciência é descrever o mundo. A filosofia deve ocupar outro domínio. Ao invés de descrever o mundo, à filosofia cabe analisar e criticar as teorias e conceitos da ciência, utilizando como ferramenta a análise lógica (MAGGE, 2008). Desta forma, a filosofia não deveria ser vista como um corpo de doutrina, mas como uma prática: a de elucidar e analisar enunciados sobre o mundo. Entretanto, a análise lógica não é o suficiente para garantir a validade do conhecimento. É necessário que os termos utilizados em enunciados tenham um correlato na experiência sensorial. Exemplificando, no positivismo lógico a palavra cadeira é significativa porque possui um correlato na experiência sensorial, o mesmo não acontece com a palavra alma. Os enunciados apenas são significativos e possuem valor cognitivo quando podem ser verificados pela experiência (DUTRA, 1998).

A unificação do método científico para as Ciências Sociais implicaria a eliminação de vários aspectos específicos do estudo dos fenômenos sociais. Com o critério da análise lógica e da verificação empírica, ficaria reprovada como ciência grande parte da bibliografia existente na área da antropologia, ciência política e sociologia. O método do Positivismo Lógico compromete o uso de ferramentas essenciais nas Ciências Sociais, como conceitos e teorias, que servem para ilustrar o impalpável na explicação de fenômenos sociais. Entretanto, o manifesto do Círculo de Viena contraria essa argumentação (HAHN; NEURATH; CARNAP, 1986). De acordo com esse manifesto, as mudanças que deveriam ocorrer nas Ciências Sociais não exigiriam tanto esforço. Apesar de o processo de separação de misturas metafísicas não ter atingido ainda o grau de purificação da física, as Ciências Sociais não foram tão carregadas com o peso metafísico, pois os conceitos como guerra e paz, importação e exportação estariam mais próximos à experiência imediata do que conceitos como éter e átomo. Podemos perceber, no discurso dos positivistas lógicos, a simplificação do mundo social e a Física como modelo de ciência.

O Positivismo Lógico surgiu num contexto histórico específico em resposta a problemas epistemológicos e políticos. O Círculo de Viena, na empreitada de purificação das ciências, acreditava ser possível fazer a separação entre fato e valor, verdade e ideologia, e isso em todos os campos da ciência. Isso solucionaria os problemas epistemológicos que surgiram com as novas descobertas da ciência e contribuiria para superar os conflitos na esfera política na Europa do período entre Guerras. Contraditoriamente, a fundamentação filosófica e os ideais defendidos pelos Positivistas Lógicos não podem ser verificados empiricamente. Mesmo assim, a concepção de ciência do Positivismo Lógico exerceu e ainda exerce uma grande influência na avaliação da validade do conhecimento na sociedade. Essa concepção de conhecimento científico está impregnada tanto no saber do senso comum como na esfera acadêmica. A cientificidade acabou se tornando a ideologia reinante do século XX.

---

## Racionalismo crítico

Racionalismo Crítico é o termo designado por Karl Popper para se referir a sua própria filosofia epistemológica. Nascido em Viena, em 1902, Popper cresceu numa atmosfera familiar intelectual, num período histórico em que o progresso da ciência e o progresso social estavam em pauta. O Marxismo, a psicanálise de Freud, a psicologia individual de Alfred Adler e a teoria da relatividade de Einstein estavam entre as grandes correntes teóricas que circulavam naquele momento. Diante disso, o problema da demarcação do conhecimento científico instigou Popper a comparar essas teorias e conferir o nível de cientificidade delas. Popper buscava respostas para questões como: Quais critérios a ciência deve adotar para garantir um conhecimento mais apurado sobre o mundo? Como se dá o progresso na ciência? Ele chega à conclusão que o critério para o conhecimento científico está no princípio da Falseabilidade. Para compreendermos o sentido deste princípio para a epistemologia e para a ciência, é importante analisarmos mais detalhadamente os problemas que Popper buscava superar com a elaboração de sua teoria.

Karl Popper, em sua juventude, esteve engajado por um curto período com as ideias marxistas. Ele também teve a experiência de cooperar no trabalho social de Adler em clínicas de orientação social, onde pôde conhecer de perto a psicologia individual, uma das teorias amplamente discutidas na época. Outra teoria muito popular no meio estudantil era a da psicanálise de Freud. Sobre essas teorias, Popper (1994, p. 64) escreve: “Percebi que os meus amigos admiradores de Marx, Freud e Adler impressionavam-se com uma série de pontos comuns às três teorias, e, sobretudo com sua aparente capacidade de explicação”. Em 1919, houve a primeira confirmação importante da teoria da gravitação de Einstein, na observação de um eclipse em Eddington, evento que teve um grande impacto no pensamento de Popper. Ele passou a refletir sobre a grande diferença que existe entre o empreendimento científico de Einstein e Newton e as propostas teóricas de Marx, Freud e Adler.

O domínio do espírito crítico em Einstein e sua total ausência em Marx, Freud e Adler atingiram Popper como de fundamental importância: os pioneiros da psicanálise, pensou, redigiram suas teorias em termos que os tornavam suscetíveis somente de confirmação, enquanto a teoria de Einstein, crucial, teve implicações testáveis que, se falsas, teriam falsificado a própria teoria. (THORNTON, 2014, tradução nossa).

Desta forma, o Racionalismo Crítico propõe que a demarcação entre a ciência e não ciência estaria na capacidade de explicação de uma teoria e nem na sua confirmação empírica, mas sim na sua capacidade de ser testada e na possibilidade de ser refutada empiricamente. Para isso,

[...] uma teoria deve ser apresentada da maneira mais simples possível, fornecendo contraexemplos que podem ser examinados empiricamente. E uma teoria simples seria a formulada mais claramente, apresentando acima de todas as proibições, uma vez que as teorias que explicam tudo não seriam suscetíveis de teste – não sendo a estratégia de imunização ou defesa de uma determinada ideia, característica da ciência – e sim do mito. Para Popper, uma teoria deve possuir ‘uma maior proporção de conteúdo empírico, maior testabilidade’ (SIMÕES, 2009, p. 72, tradução nossa).

O progresso na Ciência se desenvolveria pelo processo de formulação de conjecturas e pelas refutações das mesmas. Desta forma, Popper se diferencia dos positivistas lógicos, que consideravam a experiência empírica como ponto de partida para a formulação de hipóteses que, se comprovadas, poderiam ser generalizadas. Além disso, ao contrário dos positivistas lógicos, Popper não se preocupava em lutar contra a metafísica para chegar-se a um conhecimento puramente fatural. Como descrito por Popper (1980 *apud* ARAÚJO, 2012, p. 155), “os positivistas, em sua ansiedade de aniquilar a metafísica, aniquilam juntamente com ela, a ciência natural, pois também não se podem reduzir logicamente as leis científicas aos enunciados elementares



---

da experiência”. A importância da ciência não está na busca por verdades, mas na procura por soluções para problemas relevantes, direcionada por uma atitude crítica que possibilite a superação de erros (SIMÕES, 2009). O comportamento dogmático representa um empecilho nessa busca. Popper (1994, p. 78) problematiza que “esperamos encontrar regularidades em toda parte e tentamos descobri-las onde elas não existem; os eventos que resistem a essas tentativas são considerados como ruídos de fundo; somos fiéis as nossas expectativas mesmo quando elas são inadequadas e deveríamos reconhecer a derrota”.

Popper foi chamado por críticos de positivista por defender a unificação do método científico, rótulo esse que ele fez questão de repudiar. Em “Lógica das Ciências Sociais”, ensaio publicado em 1961, Popper propõe 25 teses para a abordagem das Ciências Sociais. Na sexta tese, Popper afirma,

O método das ciências sociais, como aquele das ciências naturais, consiste em experimentar possíveis soluções para certos problemas; os problemas com os quais iniciam-se nossas investigações e aqueles que surgem durante a investigação. As soluções são propostas e criticadas. Se uma solução proposta não está aberta a uma crítica pertinente, então é excluída como não científica, embora, talvez, apenas temporariamente (POPPER, 1978, p. 16).

O empreendimento de Popper no Racionalismo Crítico o tornou um dos mais importantes epistemólogo do século XX. Ao discutir questões sobre a validade de teorias científicas, Popper ateve-se aos aspectos individuais dos cientistas, tendo a realidade como parâmetro para o teste de hipóteses. Desta forma, não se aventurou em analisar o contexto social e histórico das descobertas científicas. Popper traçou críticas ao modelo hegemônico de ciência do Positivismo Lógico e forneceu ferramentas epistemológicas a partir de uma nova concepção de ciência: a ciência não caminha a partir de uma base segura, mas sim através da especulação controlada pela crítica (SIMÕES, 2009). O princípio da Falseabilidade demonstra que não se pode saber tudo sobre as coisas, mas sempre podemos saber mais. Isso significa que os enunciados básicos de qualquer teoria são sempre conjecturais. A aceitação e adoção de um enunciado básico pelos cientistas são frutos de uma convenção (SEDOR, 2006), que pode ser superada a qualquer momento com o surgimento de novas descobertas. Quando uma teoria é refutada é sinal de que houve progresso no conhecimento.

### **Historicismo kuhniano**

Thomas Kuhn foi um dos mais influentes epistemólogo do século XX. Seu interesse pela história da ciência trouxe novas questões à epistemologia e rompeu com os pressupostos das plataformas epistemológicas estáticas. Em 1962, com a publicação do livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Kuhn defende que o desenvolvimento da ciência não segue uma lógica linear, baseada no acúmulo de conhecimento, mas possui um caráter cíclico, marcado por rupturas. As revoluções na ciência sinalizariam uma grande mudança no saber e no fazer científico. Para Kuhn, o conhecimento científico se desenvolve a partir de um ciclo com uma estrutura reconhecível, caracterizado por períodos sucessivos de pré-ciência, ciência normal, crise-revolução, nova ciência normal (CHALMERS, 1993). À análise histórica do desenvolvimento científico, Kuhn adicionou a tese da incomensurabilidade, que aponta a impossibilidade de verificar a superioridade de uma teoria científica sobre a outra através da argumentação. Nesse texto, a trajetória do pensamento de Kuhn e as implicações de sua tese na Epistemologia e nas Ciências Sociais serão tratadas mais detalhadamente.

Thomas Kuhn iniciou sua vida acadêmica como físico, mas inclinou-se para o estudo da história da ciência e para a epistemologia no decorrer de sua carreira. Nascido nos Estados Unidos em 1922, Kuhn graduou-se em Física pela Harvard em 1943. Nesta mesma área do conhecimento, ele concluiu mestrado (1946) e doutorado (1949). Kuhn teve a oportunidade

---

de estudar detalhadamente textos históricos sobre a ciência ao lecionar para uma turma de graduação da área das humanidades. A disciplina era centrada em estudos de casos da história da ciência. Essa experiência teve uma grande influência em sua obra. Em 1961, Kuhn tornou-se professor na Universidade da Califórnia em Berkeley. Kuhn já havia se mudado para Berkeley em 1956, quando iniciou sua pós em História da Ciência, dentro do departamento de Filosofia. Nesse período, os trabalhos de Wittgenstein e de Paul Feyerabend foram apresentados para Kuhn, despertando a atenção dele para a Filosofia da Ciência. Em 1962, Kuhn publicou sua importante obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, na Enciclopédia Internacional da Ciência Unificada, editada por Otto Neurath e Rudolf Carnap (BIRD, 2004).

Na *Estrutura das Revoluções Científicas*, Kuhn introduz as noções fundamentais de sua abordagem da ciência. Seu livro gerou um grande impacto e controvérsias entre cientistas e filósofos. Sobre a peculiaridade da teoria de Kuhn, Cupani (2006, p. 13) escreve:

Ela fascina por contradizer estereótipos sobre a atividade científica (mostra, por exemplo, que os cientistas não são constantemente críticos), introduzir noções inusitadas (como a necessidade de se ‘converter’ a uma teoria revolucionária) e suscitar perplexidade no leitor (como ao desvincular o progresso científico da noção tradicional da verdade).

A perspectiva de Kuhn está centrada no conceito de paradigma. Kuhn (1978, p. 218), explica que o termo paradigma é utilizado de duas formas principais em seu livro: 1ª indicando “toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”; 2ª indicando um elemento dessa constelação: “as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal” (KUHN, 1978, p. 218). Para Kuhn, “a existência de um paradigma capaz de sustentar uma tradição de ciência normal é a característica que distingue a ciência da não ciência” (CHALMERS, 1993, p. 125). Juntamente com a noção de paradigma está a de incomensurabilidade, que indica a inexistência de uma medida comum na avaliação de diferentes paradigmas. Conforme Kuhn (*apud* SEDOR, 2006, p. 48), “em vez de ser de ser um intérprete, o cientista que abraça um novo paradigma é como o homem que usa lentes inversoras. Defrontando com a mesma constelação de objetos que antes, e tendo consciência disso, ele os encontra, não obstante, totalmente transformados em muitos de seus detalhes”.

A constatação de que os cientistas não são constantemente críticos diz respeito às atividades científicas desenvolvidas na ciência normal. O período que antecede ao da ciência normal é o da pré-ciência, no qual ainda não há um padrão definido para a atividade de pesquisa. A ciência normal é o estágio em que há o reconhecimento de um paradigma que “determina os padrões para o trabalho legítimo dentro da ciência que governa” e “dirige a atividade de ‘solução de charadas’ do grupo de cientistas normais que trabalham em seu interior” (CHALMERS, 1993, p. 125). Com isso, “Os cientistas normais devem pressupor que um paradigma lhes dê os meios para a solução dos problemas propostos em seu interior. Um fracasso em resolver um problema é visto como um fracasso do cientista e não como uma falha de adequação do paradigma” (CHALMERS, 1993, p. 127).

A ciência normal entra em um período de crise quando surgem problemas sérios que não podem ser abarcados pelo paradigma. “As tentativas de resolver o problema tornam-se cada vez mais radicais e as regras para a solução dos problemas tornam-se, progressivamente, mais frouxas [...]. A seriedade de uma crise se aprofunda quando aparece um paradigma rival” (CHALMERS, 1993, p. 131). Desta forma, estruturam-se as revoluções científicas.

Apesar de a análise de Kuhn se valer da história das Ciências Naturais, sua obra teve uma grande influência nas Ciências Sociais. De acordo com Assis (1993, p. 160), o empreendimento de Kuhn para “livrar a filosofia da ideia de uma razão transcendental que necessita constantemente de legitimação” e, ao mesmo tempo, “de um relativismo paralisante”, deu papel de destaque às Ciências Sociais.

---

É através da análise dos meios pelos quais comunidades de cientistas naturais atingem acordo acerca de métodos de investigação, métodos de validação de conhecimento, limites para aceitação de evidência, limites para alterações numa rede de crenças, regras para a escolha entre explicações alternativa para fenômenos, etc., que a filosofia pode pretender traçar um quadro do que se denomina racionalidade, entendida agora como um processo e não mais como algo estático (ASSIS, 1993, p. 160).

Entretanto, Assis (1993) crítica o modo como os termos cunhados por Kuhn foram adotados nas Ciências Sociais. O autor aponta que o modo como o modelo Kuhniano é utilizado pelas Ciências Sociais gera equívocos por fundamentar-se em leituras que obscurecem as implicações mais amplas da obra de Kuhn.

### **Sociologia da ciência**

A abordagem sociológica do conhecimento científico tem como foco as relações estabelecidas entre o contexto social e as formas de conhecimento. A análise sociológica efetua-se em dois níveis: 1º considera o conhecimento como problema de análise sociológica; 2ª aborda questões sobre possibilidade do estudo sociológico do problema do conhecimento. Com isso, “a própria sociologia, enquanto forma de conhecimento que se relaciona a um contexto social, converte-se em objeto da análise sociológica” (MATTEDI, 2006, p. 29). Os autores clássicos da Sociologia legaram contribuições na análise das relações entre contexto social e formas de conhecimentos, antes mesmo de essa área ser efetivamente institucionalizada. O surgimento da sociologia do conhecimento e da sociologia da ciência marca o processo de institucionalização da abordagem sociológica do conhecimento. Com a consolidação dessa abordagem, surgem os primeiros enfoques críticos do problema do conhecimento, seguidos por um período de renovação na área da Sociologia do conhecimento (MATTEDI, 2006). Este texto apresentará sucintamente a abordagem de Merton, representando o período de institucionalização da sociologia da ciência e as abordagens do Programa forte em Sociologia do Conhecimento e a Escola de Paris representando a fase de renovação da abordagem sociológica do conhecimento.

Para o sociólogo americano Robert K. Merton, a análise sociológica do conhecimento não deve se limitar as influências sociais sobre o conhecimento. A ciência deve ser estudada como uma instituição social. O objetivo de Merton é inaugurar uma sociologia da ciência como uma subdivisão da sociologia do conhecimento, “abordando a ciência não como um tipo de saber, mas como uma instituição social composta por modos específicos de regulação: as influências que as normas sociais exercem na interação entre pesquisadores” (MATTEDI, 2016, p. 95). Desta forma, a abordagem de Merton foca-se no conjunto de imperativos institucionais da ciência, ou seja, da estrutura normativa da ciência. Merton destaca quatro imperativos que normatizam as atividades do cientista: o universalismo (impessoalidade como critério pré-estabelecido na busca do conhecimento científico); o comunismo (a necessidade de o conhecimento científico ser destinado à comunidade); o desinteresse (a atividade científica não deve ser movida por interesses pessoais); o ceticismo organizado os resultados científicos devem ser submetidos à crítica antes de serem validados (MATTEDI, 2006; MATTEDI 2017; SPIESS, 2017).

Estes imperativos não foram capazes de abarcar as controvérsias presentes no meio científico, como as causadas por descobertas simultâneas ou por questões de prioridades científicas. Por isso, em 1957, Merton apresenta uma reformulação na qual introduz dois novos imperativos: a originalidade (a valorização de novas descobertas que incita conflitos sobre a prioridade entre os cientistas); a humildade (a tendência do reconhecimento público dos cientistas sobre os seus limites). O programa de pesquisa mertoniano foi institucionalizado a partir da década de 1960, com o crescente número de pesquisadores interessados no estudo da ciência.

---

O Programa Forte em Sociologia do Conhecimento é caracterizado como forte “pois visa superar a inibição típica dos sociólogos frente às ciências naturais” (MATTEDI, 2006, p. 163), estendendo a abordagem sociológica do conhecimento a todo o conhecimento tanto o de base empírica e quanto o da matemática. Esse programa se desenvolveu na Sciences Studies Unit da Universidade de Edimburgo, no Reino Unido, com o objetivo de pesquisar sobre os aspectos sociais da ciência. Os autores inseridos nesse programa compartilham uma insatisfação sobre o Programa Mertoniano e questionam a competência filosófica no que tange ao problema do conhecimento. Tendo como principais representantes David Bloor, Barry Barnes, Donald MacKenzie e Stevem Shapin, o Programa Forte “deslocou o foco da atenção sociológica para o conteúdo do conhecimento científico por meio de uma redefinição do papel do contexto social na explicação do conhecimento científico” (MATTEDI, 2006, p. 172).

A representação da ciência dentro dessa perspectiva assumem três elementos básicos: “1) o conhecimento científico deve ser considerado como crença convencional; 2) a explicação sociológica destas crenças deve ser simétrica; 3) os interesses sociais jogam um papel dominante na cristalização das crenças científicas” (MATTEDI, 2006, p. 165). O foco no caráter social e histórico dessa abordagem recebeu críticas internas, que alegam que o processo de elaboração do conhecimento científico foi negligenciado, na medida em que a ciência é descrita como um fato acabado. A crítica externa, realizadas por opositores da abordagem sociológica aponta que “o fato de existir uma explicação social não exclui [...] a existência de uma explicação racional” (MATTEDI, 2006, p. 172).

A Escola de Paris é composta pelos trabalhos desenvolvidos por Bruno Latour e Michel Callon no *Centre de Sociologie de L'innovation* da *École Normale Supérieure de Mines de Paris*. Essa abordagem é caracterizada pela “tentativa de superação da assimetria que marca a ‘posição racionalista’ e a ‘posição construtivista’” (MATTEDI, 2006, p. 185). Nesta abordagem, “descrever o conhecimento científico é percorrer a rede de relações que ligam o objeto ao mundo, ou seja, a observar as condições que devem ser reunidas antes mesmo da investigação científica propriamente dita possa ser realizada” (MATTEDI, 2006, p. 192). Essa perspectiva, que descreve o “processo de co-construção da ciência e da sociedade” passou a ser denominada como *Actor-Network Theory* (ANT). Tendo como pano de fundo a problemática a respeito das fronteiras estabelecidas entre a ciência e a técnica na análise sociológica da década de sessenta e setenta, a abordagem de Latour e Callon demonstra que não é possível dissociar o conhecimento técnico-científico dos projetos políticos, dos processos industriais, das necessidades do consumidor e das soluções técnicas.

A análise sociológica contribui para um olhar ampliado da ciência. As diferentes linhas de pesquisas indicam diferentes aspectos para compreensão da cientificidade do conhecimento na perspectiva sociológica: ao abordar a produção científica a partir das normas internas da comunidade científica (Merton); ao considerar o conteúdo da ciência como produto de uma convenção entre cientistas (Programa Forte); ao estabelecer a relação entre ciência e técnica na legitimação do conhecimento científico (ANT) (LOPES *et al.*, 2017; LOPES, 2019). Na análise das relações existentes entre o contexto social e a ciência, a abordagem sociológica do conhecimento possibilita que a ciência conheça a si mesma cientificamente. De acordo com Mattedi (2006, p. 198), o estudo das diversas análises sociológicas permite considerar, por um lado, “como os diversos sociólogos caracterizam a relação entre conhecimento e contexto social e, por outro, como estas análises afetaram a noção de conhecimento sociologia”.

### **Considerações finais**

Neste artigo percorremos um caminho para a discussão da cientificidade das ciências sociais, indicando questões que tangem à epistemologia e a Sociologia da Ciência. A Epistemologia das Ciências Sociais aborda o problema de demarcação do conhecimento científico e não científico no

---

estudo dos fenômenos sociais. Para isso, seu foco está na relação entre conhecimento, realidade e método científico. A Sociologia da Ciência, por sua vez, aponta que o conhecimento científico não é neutro ou isolado do meio social que o legitima e o normaliza. Tendo como ponto de partida a noção de que ciência e sociedade não devem ser vistas separadamente, a Sociologia permite que percebamos, de diversas formas, os condicionamentos da sociedade na produção e reprodução do conhecimento científico. A análise das diversas perspectivas epistemológicas para a reflexão sobre as especificidades das Ciências Sociais e de seus métodos de pesquisa. A abordagem sociológica permite um olhar reflexivo sobre conhecimento das Ciências Sociais, lançando luz sobre os condicionamentos sociais presentes em sua produção e legitimação.

### Referências

- ARAÚJO, I. L. **Curso de teoria do conhecimento e epistemologia**. Barueri, SP: Minha Editora, 2012.
- ASSIS, J. de P. **Kuhn e as ciências sociais**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 133-164, dez. 1993. Disponível em: <https://bit.ly/3aZiKrX>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BIRD, A. Thomas Kuhn. *In*: ZALTA, E. N. (ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. 13 ago. 2004. Disponível em: <https://stanford.io/31T1js9>. Acesso em: 7 jul. 2020.
- CASTELLS, M.; IPOLA, E. **Prática epistemológica e ciências sociais**. 4. ed. Porto: Afrontamento, 1973.
- CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CUPANI, A. Prefácio. *In*: SEDOR, G. A. H. **Thomas S. Kuhn: explorando o mundo científico**. Florianópolis: Ed. do autor, 2006.
- DUTRA, L. H. de A. **Introdução à teoria da ciência**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.
- HAHN, H.; NEURATH, O.; CARNAP, R. A concepção científica do mundo – Círculo de Viena. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, Campinas, n. 10, p. 5-20, 1986.
- HANSSON, S. O. Science and Pseudo-Science *In*: ZALTA, E. N. (ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. 2008. Disponível em: <https://stanford.io/3iI13SH>. Acesso em: 7 jul. 2020.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LOPES, G. A. H. *et al.* Modelos de análise da relação entre espaço e atividade científica. *In*: VIII Seminário Internacional Sobre Desenvolvimento Regional, 8., 2017, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul, RS: UNISC. 2017. p. 1-14. Disponível em: <https://bit.ly/35rXqdx>. Acesso em: 7 jul. 2020.
- LOPES, G. A. H. **A relação do território na difusão do conhecimento científico: uma análise da 69ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2VVM5Pe>. Acesso em: 7 jul. 2020.

- 
- MAGGE, B. **Ayer on Logical Positivism**: Section 1. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3d4w4ws>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- MATTEDI, M. A. **Sociologia da ciência**: temas, problemas e abordagens. Blumenau: Edifurb, 2017.
- MATTEDI, M. A. **Sociologia e conhecimento**: introdução à abordagem sociológica do problema do conhecimento. Chapecó: Argos, 2006.
- MATTEDI, M. A.; SPIESS, M. R. A avaliação da produtividade científica. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 24, n. 3, p. 623-643, 2017.
- PEPPE, D. Um grupo de discussão aberta sobre a linguagem e a ciência: O Círculo Filosófico de Viena. *In*: MASI, D. de (Org.). **A emoção e a regra**. 6. ed. Rio de Janeiro/Brasília: José Olympio/UnB Editora, 1999.
- POPPER, K. R. **Conjecturas e refutações**. 3. ed. Brasília: Ed. UNB, 1994.
- POPPER, K. R. **Lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- THORNTON, S. "**Karl Popper**", **The Stanford Encyclopedia of Philosophy** (Summer 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.). 2014. Disponível em: <https://stanford.io/38zpdw>. Acesso em: 7 jul. 2020.
- SEDOR, G. A. H. **Thomas S. Kuhn**: explorando o mundo científico. Florianópolis: Ed. do autor, 2006.
- SIMOES, M. C. Epistemología, ética y política según Karl Popper. **Enfoques**, v. 21, n. 2, dez. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2ZQV7hA>. Acesso em: 7 jul. 2020.
- UEBEL, T. Vienna Circle. *In*: ZALTA, E. N. (ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. 21 jun. 2006. Disponível em: <https://stanford.io/2Z8B92O>. Acesso em: 7 jun. 2020.

# MÉTODOS DE ENSINO DE TEMAS DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

## Teaching methods of sociology themes in basic education

Ivanilde Paixão da Costa <sup>1</sup>

Maiza de Souza Campos <sup>1</sup>

Amanda Nogueira Araújo <sup>1</sup>

**Resumo:** A última década, desde o retorno da Sociologia no currículo escolar da Educação Básica, foi caracterizada pela busca por novos métodos capazes de aproximar os alunos da disciplina. Essa busca, no entanto, perpassa por questões que vão desde a demanda por profissionais qualificados até o incentivo à pesquisa nas instituições de ensino superior voltadas para a educação. Assim, este trabalho pretende traçar uma trajetória que conecta essas questões para, enfim, tratar das questões metodológicas e possíveis ações a serem realizadas para potencializar o ensino da Sociologia nas escolas de ensino regular e (re)significá-la para trabalhar não somente a cidadania, mas o pensamento crítico-reflexivo tão necessário para as novas gerações, capacitando o aluno a se envolver como agentes nas questões sociais nos níveis local, regional, nacional e internacional.

Palavras-chave: Sociologia. Metodologia. Educação Básica.

**Abstract:** The last decade, since the return of Sociology in the school curriculum of Basic Education, has been characterized by the search for new methods capable of bringing students closer to the discipline. This search, however, runs through issues ranging from the demand for qualified professionals to encouraging research in higher education institutions that are focused on education. Thus, this work intends to trace a trajectory that connects these issues to, finally, address the methodological issues and possible actions to be taken to enhance the teaching of Sociology in regular schools and (re)mean it to work not only citizenship, but the critical-reflective thinking so necessary for the new generations, enabling students to get involved as agents in social issues at the local, regional, national and international levels.

Keywords: Sociology. Methodology. Basic Education.

## Introdução

As discussões periódicas quanto à obrigatoriedade do ensino da Sociologia na Educação Básica, que ocorrem desde o fim do século XIX, vêm sempre acompanhadas de questões no que concerne à existência de métodos eficazes para o ensino da disciplina. Um dos principais questionamentos, levantado por Florestan Fernandes, no I Congresso Brasileiro de Sociologia realizado em 1954, questiona a estrutura de ensino enciclopédico da Sociologia, o que é discutido até os dias de hoje e dá gás para a necessidade de inovação no campo metodológico.

Essa necessidade de inovação, por sua vez, está diretamente ligada ao histórico intermitente de ensino da Sociologia na Educação Básica, cuja obrigatoriedade é aprovada e retirada repetidas vezes dos currículos, prejudicando a continuidade do ensino e a formação de professores para o ensino básico, uma vez que os profissionais das Ciências Sociais não irão se dedicar a um mercado cuja demanda é periódica.

Assim, traçaremos, neste trabalho, uma trajetória passando pelos seguintes tópicos: a descontinuidade no ensino da Sociologia na Educação Básica; a formação de professores para esse contexto de ensino; e as discussões metodológicas.

---

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

---

## Referencial teórico ou justificativa

Em 1954, Florestan Fernandes foi pontual ao levantar questões pertinentes ao formato de ensino da Sociologia na educação básica. Para ele, o foco enciclopédico precisava ser questionado antes que a Sociologia saísse do ensino superior para o ensino básico, uma vez que a ideia de um modelo educacional que estimula a criatividade e o pensamento crítico do aluno (modelo que defendia) jamais seria possível naquela época.

Desde então, a discussão em torno do assunto acalorou-se e algumas perguntas se repetem com frequência. Entre ensino superior e ensino básico, a Sociologia fez um caminho intermitente que ditava as regras de ambas as modalidades. A quase ausência de mercado para professores de Sociologia nas escolas de educação básica acabou por acarretar no fechamento de diversos cursos superiores de licenciatura em Sociologia no país, instaurando-se uma hierarquia que colocava sociólogos acima de professores de Sociologia.

Nos anos iniciais após o retorno da obrigatoriedade do ensino dessa disciplina em 2008, muitos cargos de professores acabaram sendo ocupados por bacharéis em Sociologia, para suprir a nova demanda de um mercado que não existiu por mais de 40 anos.

Com relação ao favorecimento da pesquisa acima do ensino, Goldenberg (2006, p. 412) afirma que “a sala de aula deixou de ser um espaço de prestígio, de prazer e de troca”, o que gera uma insatisfação e conseqüente migração dos profissionais de ensino para áreas de atuação que lhes deem mais prestígio e poder econômico, uma vez que a carreira docente é popularmente vista com descaso pela sociedade brasileira como um todo.

É preciso que relembremos do caráter formativo da educação e do papel que ela exerce na construção de uma sociedade melhor e mais desenvolvida. Nesse sentido, Rodrigues (1985, p. 57) diz que:

A educação do cidadão compreende afirmação para o exercício do trabalho mas, também, compreende o acesso aos valores da civilização e o contato com o desenvolvimento da ciência e das técnicas modernas. Compreende, ainda, a preparação política do indivíduo a fim de que ele possa se articular na vida social, dotando-o de condições que o habilitem a compreender, analisar e interpretar sua realidade, bem como ascender a postos que lhe permitam participação na construção histórica.

Nesse ponto, a Sociologia contribui diretamente para a descoberta e a reflexão social desses indivíduos, assim como a leitura crítica do meio em que vivem (LOURENÇO, 2008).

No entanto, ainda que a educação seja inerentemente construtiva para o indivíduo, cabe a cada um determinar a extensão disso (FERNANDES, 1966). Logo, percebe-se um ciclo em que, para bem compreender a importância da educação em sua formação, o indivíduo precisa dela própria.

Lefort (1999) desenvolve este pensamento ao dizer que o ato de aprender é ter um relacionamento vitalício com o conhecimento, sempre buscando sua continuidade e manutenção. Isso também está relacionado com o exercício do conhecimento adquirido de forma significativa no cotidiano, trabalhando a compreensão e a consciência social, econômica, política etc. Como disse Freire (1989), o mito da neutralidade da educação nega a ela seu viés político e o limita a uma abstração.

Levando esse pensamento para a Sociologia, concordamos com Corrêa (1996, p. 41) ao dizer que essa disciplina “[...] é portadora de conhecimentos capazes de dar ao ser humano em geral, e especialmente aos jovens, uma visão objetiva da realidade social no qual eles estão inseridos, permitindo-lhes situar-se nela de maneira mais consciente e positiva possível.

Assim, tentaremos pontuar algumas questões indagadas por Lourenço (2008) como:



- 
- Por que ensinar a Sociologia? O que ensinar e como ensinar?
  - Qual a relação de Sociologia com a formação de cidadania?
  - Por que se cria tanta ilusão e polêmica em torno dela?

### **A (des)continuidade do ensino da sociologia na educação básica brasileira**

A história do ensino da Sociologia no Brasil é marcada por períodos de obrigatoriedade em intermitência com períodos de negligência de seu lugar no currículo escolar. Isso teve início por volta de 1890, com Benjamin Constant, responsável por propor que a Sociologia fosse incluída de modo obrigatório nos cursos de ensino superior e secundário, como parte da proposta de reforma do ensino. Essa inclusão, no entanto, só aconteceu em 1925 com a reforma Rocha Vaz, anos depois da morte de Benjamin Constant.

Em 1933, com a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, outras instituições voltadas para Filosofia e Sociologia passaram a ser fundadas, dando origem aos primeiros cursos de formação de sociólogos. Entretanto, a essa altura, a disciplina de Sociologia já era obrigatória em alguns cursos do ensino superior, antes mesmo de ser regulamentada como disciplina de nível básico e de ter um curso para formação de profissionais para essa área de atuação. Por isso, os professores de Sociologia atuantes antes desse período lidavam com a falta de estudos norteadores, manuais, materiais didáticos e bases curriculares. De acordo com Meucci (2000), os primeiros manuais passaram ser produzidos entre 1931 e 1945, sendo eles:

[...] livros introdutórios, compêndios, tratados, dicionários, coletâneas de textos e periódicos destinados ao ensino secundário regular, aos cursos de magistério, faculdades e universidades. Trata-se de um conjunto significativo de obras, revelador do estabelecimento de um sistema de difusão do conhecimento sociológico (MEUCCI, 2000, p. 7).

No entanto, em 1942, a Sociologia perdeu sua obrigatoriedade na Reforma Capanema e passou as décadas seguintes entrando e saindo dos currículos do ensino básico e superior, sendo implantada, retirada e moldada de acordo com os interesses políticos do governo vigente até finalmente ser retirada do currículo escolar do Ensino Médio em 1971.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação emitiu parecer tornando obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Todavia, somente em 2008, a Sociologia passou de fato a compor outra vez o currículo escolar obrigatório, por meio da Lei nº 11.684. Vale lembrar, no entanto, que não há obrigatoriedade nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental.

### **Formação profissional e desafios da docência**

Entre os anos de 1971 e 2006, enquanto a disciplina de Sociologia permanecia fora dos currículos escolares, os cursos superiores de Ciências Sociais/Sociologia passaram a ser ainda mais focados na formação de pesquisadores e outros profissionais, partindo do pressuposto de que a única demanda na área da educação era para professores de ensino superior. Assim, quando o ensino da Sociologia voltou a ser obrigatório, a demanda cresceu nacionalmente de maneira instantânea, enquanto a quantidade de profissionais habilitados era mínima.

Apesar de a nova demanda ter impulsionado a busca pelos cursos superiores na área, as universidades não estavam (e algumas ainda não estão) preparadas para isso. Os quase 40 anos em que a Sociologia ficou limitada ao ensino superior influenciaram diretamente na composição das grades curriculares dos cursos superiores, que priorizavam majoritariamente as disciplinas voltadas para o bacharelado e limitavam aquelas ligadas à docência e à pedagogia. Até mesmo cursos de licenciatura em Sociologia sofrem com os resquícios desse problema, sendo poucos os realmente focados na formação de professores para a educação básica.

---

Além disso, é preciso atentar-se para o fato de que, culturalmente, a sociedade brasileira tende a dar maior importância e visibilidade aos cursos de bacharelado, como Medicina, Direito e Engenharia, sendo as licenciaturas vistas como últimas opções nos vestibulares ou como escolha possível apenas para aqueles que já têm “o dom” de ensinar.

Todas as questões levantadas anteriormente contribuem para dificultar o processo de consolidação da Sociologia nos currículos escolares, havendo um distanciamento entre o mercado de professores, a demanda das escolas e a necessidade socioeducacional dos alunos.

### **Afinal, como ensinar sociologia?**

De acordo com o dicionário, a Sociologia é a “ciência que tem como objeto de estudo a organização e o funcionamento das sociedades humanas e as leis essenciais que regem as relações numa determinada sociedade” (SOCIOLOGIA, 2015). Assim, a enorme gama de tópicos a serem discutidos dentro da Sociologia é o primeiro ponto a ser levado em consideração no planejamento de métodos de ensino para essa disciplina. Deve-se, primeiramente, delimitar os temas a serem abordados, buscar o referencial teórico para cada um deles, para então discutir a(s) melhor(es) forma(s) metodológica e pedagógica de apresentar esse conteúdo aos alunos.

Assim, de acordo com Lourenço (2008, p. 75), é preciso considerar que:

No ensino de Sociologia é fundamental a adoção de múltiplos instrumentos metodológicos, os quais devem adequar-se aos objetivos pretendidos, seja a exposição, a leitura e esclarecimento do significado dos conceitos e da lógica dos textos, a análise, a discussão, a pesquisa de campo e bibliografia ou outros.

Os objetivos e métodos escolhidos devem relacionar-se, também, com a necessidade de trazer os alunos para mais perto da disciplina, uma vez que, no Ensino Médio, o foco são as provas de vestibular, e disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Línguas Estrangeiras tendem a ser negligenciadas.

Com uma carga horária reduzida a no máximo duas aulas semanais, é inviável trabalhar textos complexos, análises longas e outros recursos que necessitam de maior número de aulas para serem utilizados em sua totalidade. Além disso, o constante acesso a informações, possibilitado pela era digital, criou nas novas gerações um senso de imediatismo em que tudo aquilo que leva muito tempo para ser explicado e/ou realizado por um professor em sala de aula pode ser aprendido em vídeos curtos na internet. Assim, os professores estão constantemente precisando superar a si mesmos em suas aulas, além de estarem em competição indireta com as ferramentas virtuais de aprendizado com propostas mais lúdicas, objetivas e rápidas do que os alunos encontram no ensino regular.

Para que isso não aconteça, é preciso que essas ferramentas sejam abraçadas pelos professores e pelas instituições de ensino regular, que devem estar em constante atualização para que não se tornem obsoletas no imaginativo dos alunos. O modelo de ensino enciclopédico e conteudista já não é mais viável, e insistir em métodos antiquados de ensino é dar um tiro no pé em um momento no cenário nacional em que o pensamento sociológico crítico-reflexivo se faz tão necessário.

No que concerne este ponto, Fernandes (1977, p. 110) fez uma afirmação que se torna ainda mais verdadeira na atualidade, ao dizer que o ensino secundário é formativo por excelência: “ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebem. Torna-se, assim, mais importante a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos, que o conteúdo da transmissão”.

Logo, o planejamento metodológico e o planejamento curricular precisam estar em consonância para que o ensino da Sociologia aconteça de modo eficiente e eficaz, e que sirva ao seu propósito formativo e social.

---

## Metodologia

Para o desenvolvimento do presente trabalho, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, focada na intermitência do ensino da Sociologia no Brasil e sua relação com as questões e desafios metodológicos enfrentados pelos docentes.

Os autores citados trazem discussões alinhadas com as observações feitas ao longo deste trabalho durante o período de observação de aulas em escolas públicas e privadas, quando foram analisadas principalmente as estratégias metodológicas dos docentes para lidar com o desafio de envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem de uma disciplina muitas vezes negligenciada pelas políticas públicas e bases nacionais da educação.

Ainda que a observação de aulas tenha influenciado, a construção deste trabalho não tem isso como foco, não havendo registros documentais ou fotográficos dessas observações. Vale ressaltar, também, que as escolas onde as observações foram realizadas não autorizaram o registro fotográfico por questões de privacidade.

## Resultados e discussão

Mesmo que o retorno da obrigatoriedade do ensino da Sociologia tenha completado mais de uma década, ainda existem muitos desafios a serem superados – muitos deles agravados pelos anos de descaso por parte dos governos vigentes e dos órgãos públicos de educação.

Hoje, as questões relacionadas ao aspecto metodológico estão consequentemente ligadas à intermitência do ensino, demanda profissional, falta de pesquisas feitas na área educacional, o perfil da atual geração de alunos da educação básica e a necessidade de desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo no cenário nacional.

É preciso que os professores se envolvam no processo de planejamento metodológico tanto quanto no curricular, garantindo que as estratégias de ensino sejam adequadas à realidade cognitiva, social e econômica dos alunos, com o intuito de se aproximarem deles e proverem uma experiência positiva dentro da disciplina. É necessário, também, fazer entender o caráter (trans)formativo da Sociologia, não somente em nível acadêmico, mas também social e pessoal.

Assim, concluímos este trabalho na esperança de que o perfil inovador, identificado nos docentes durante nossas observações e práticas, seja um reflexo de que essas mudanças no ensino da Sociologia já estão em andamento.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 de junho de 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2YdglG4>. Acesso em: 11 ago. 2020.

CORRÊA, L. Reflexões sobre a exclusão e a inclusão da Sociologia no currículo escolar. **Revista Mediações**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 40-51, jan./jun. 1996.

FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

---

GOLDEMBERG, M. Ensino de antropologia na graduação: ciências sociais ou antropologia. *In*: GROSSI, M. P.; TASSINARI, A.; RIAL, C. (org.). **Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: Nova Letra, 2006. p. 405-413.

LEFORT, C. **Desafios da escrita política**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

LOURENÇO, J. C. Finalidades, Metodologias e Perspectivas do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Revista Habitus**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 67-84, dez. 2008. Disponível em: <http://bit.ly/3qMU2TY>. Acesso em: 11 ago. 2020.

MEUCCI, S. **A institucionalização da Sociologia no Brasil**: Os primeiros manuais e cursos. 2000, 157 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, 2000. Disponível em: <http://bit.ly/3qIYB1w>. Acesso em 11 ago. 2020.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SOCIOLOGIA. *In*: DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis. Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2KPjQ2y>. Acesso em: 11 ago. 2020.

# OS SERTÕES: a obra euclidiana como referencial da sociologia brasileira

## The backwoods: the euclidian work as a reference for brazilian sociology

Luiz Carlos de Carvalho Liedke Filho <sup>1</sup>

**Resumo:** Por meio de uma leitura bibliográfica, dar-se-á um breve estudo histórico sobre os primeiros anos da sociologia brasileira, a fase descrita como pré-acadêmica, a qual engloba o período Pós-Colonial até os anos 1920, e da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, levanta-se a importância de contextualizar as observações do escritor sobre o conflito de Canudos, como um referencial sociológico brasileiro. Analisar o trabalho euclidiano, com o período na qual está inserido, demonstra-se, também, qual o grau de influência de pensadores europeus sobre as obras intelectuais brasileiras.

Palavras-chave: Euclides da Cunha. Sociologia Brasileira. Canudos.

**Abstract:** Through a bibliographic reading, a brief historical study about the first years of Brazilian sociology will be approached, the phase described as pre-academic, which encompasses the Post-Colonial period until the 1920s, and the shell-work *Os Sertões*, by Euclides da Cunha, it raises the importance of contextualizing the writer's observations about the Canudos conflict, as a Brazilian sociological reference. Analyzing Euclidean work, with the period in which inserted, also demonstrates the degree of influence of European thinkers on Brazilian intellectual works.

Keywords: Euclides da Cunha. Brazilian Sociology. Canudos.

### Introdução

Analisar a obra principal de Euclides da Cunha, *Os Sertões*, como um marco histórico do início da sociologia brasileira, dentro do período classificado como pré-acadêmico, compreendido entre o fim da monarquia e a segunda década do século XIX. Para Fernandes (1977, p. 35 *apud* ROTTA, 2010, p. 15) *Os Sertões* “representa o primeiro ensaio que faz uma descrição sociográfica e uma interpretação histórico-geográfica do meio físico, dos tipos humanos e das condições de existência do povo brasileiro”.

Para um maior entendimento dos escritos de Cunha sobre o conflito de Canudos, é preciso contextualizar como se deu a formação do pensamento sociológico brasileiro e as principais correntes filosóficas sociológicas que influenciaram os intelectuais desta época e, certamente, a do próprio escritor. Este primeiro período, considerado pelo seu autodidatismo, e onde se insere Cunha e sua obra, é a “fase de desagregação da ordem social escravocrata, e é caracterizado pela exploração de conhecimentos sociológicos como recurso parcial de interpretação” (FERNANDES, 1977 *apud* LIEDKE FILHO, 2005, p. 380).

Neste aspecto, é importante, também, ressaltar a formação educacional de Euclides da Cunha, em que se deu os primeiros contatos com pensadores europeus, principalmente os positivistas. Segundo Souza e Galvão (2007, p. 174), “o escritor formou-se intelectualmente na Escola Militar de engenharia, onde lecionava o positivista Benjamin Constant, essa formação teria sido responsável por sua adesão incondicional ao positivismo comtiano”.

Portanto, ao pesquisar a obra *Os Sertões*, abrangendo os aspectos para as particularidades da formação intelectual do autor, dentro de uma análise do período, é fazer um resgate histórico sobre o pensamento sociológico brasileiro e da sua formação. Certamente, o artigo se dará dentro das limitações do tema aqui proposto.

---

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

---

## Referencial teórico: a sociologia brasileira: breve análise do período pré-acadêmico

O período pré-acadêmico da sociologia brasileira, também chamado por alguns autores como período dos pensadores sociais, coincide com as transformações político-sociais por toda a América Latina de meados do século XIX, até as duas primeiras décadas do século XX. Essa efervescência política e social, com a influência de ideias filosófico-sociais europeias e norte-americanas, contextualizaram a formação da sociologia brasileira.

Segundo Liedke Filho (2005, p. 377), os pensadores brasileiros eram fortemente inspirados pelo “iluminismo francês, o ecletismo de Cousin, o positivismo de Comte, o evolucionismo de Spencer e Haeckel, o social-darwinismo americano de Sumner e Ward e o determinismo biológico de Lombroso”. Liedke Filho (2005, p. 377) ainda afirma que:

Sob as influências desses autores, buscava-se equacionar duas problemáticas centrais, a formação do Estado nacional brasileiro, opondo liberais e autoritários, e a questão da identidade nacional, tendo como núcleo a questão racial opondo os que sustentavam uma visão racista e os inspirados pelo relativismo étnico-cultural.

Silva (2007) compartilha desse contexto, pois, nesse período, os temas que preocupavam os pensadores brasileiros, ao tentar compreender a realidade nacional, eram o branqueamento racial, a mão de obra e seus problemas, com a imigração europeia e qual o sentido do Brasil como nação. Alguns autores, trazendo à tona esses temas, destacaram-se contribuindo com grandes trabalhos como Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, Manoel Bonfim, Alberto Torres, Roquette-Pinto e o próprio Euclides da Cunha.

O Brasil, até quase o final do século XIX, ainda se caracterizava por ser uma sociedade em formação, Éramos um país atrasado e ainda preso a uma ordem social escravocrata e imperial. No limiar do século XIX, abole-se a escravidão, derruba-se a monarquia e instaura-se a república, contudo, sem a participação e compreensão exata do significado real desses acontecimentos para a maioria da população brasileira composta de analfabetos e pessoas secularmente alijadas de qualquer tipo de inserção na vida política (SILVA, 2007, p. 444).

Esse processo, segundo Fernandes (1977 *apud* ROTTA, 2010), aconteceu a partir do fim do regime escravocrata, levando o Brasil para a transição ao regime de classes sociais. Essas transformações sociais de ordem social, empurraram a aristocracia rural para o meio político, a fim de influenciar no Estado pela manutenção do status quo. “Com isso, passa-se a permitir e até a incentivar o crescimento de atividades que recorram ao uso de técnicas do pensamento racional, especialmente entre as profissões liberais” (FERNANDES, 1977 *apud* ROTTA, 2010, p. 10).

Candido (2006) reforça que, além da aristocracia rural, coube aos juristas brasileiros, no âmbito de definir um Estado moderno e interpretar como se dava as relações de poder entre as estruturas política e econômica, portanto, a estes, o papel de dominância dentro da esfera intelectual.

O jurista foi o intérprete por excelência da sociedade, que o requeria a cada passo e sobre a qual estendeu o seu prestígio e maneira de ver as coisas. Como as teorias dominantes na segunda metade do século se achavam marcadas pelo surto científico de então, notadamente a Biologia, que saiu dos laboratórios para se divulgar de maneira triunfante, os juristas mergulharam na fraseologia científica e se aproximaram, neste terreno, dos seus pares menos aquinhoados, médicos e engenheiros, que com eles formavam a tríade dominante da inteligência brasileira. Vemos então, na Sociologia, os juristas inaugurarem uma orientação científicista – como se dizia – que contou desde logo com a cooperação de engenheiros e sobretudo médicos (CANDIDO, 2006, p. 272).

---

É sobretudo, segundo Candido (2006), em que juristas, médicos e engenheiros, importando ao seu modo o evolucionismo europeu para a realidade brasileira. Neste sentido, o povo buscava construir sua própria representação, tirando de si o peso de um passado escravocrata, visando as possibilidades futuras de desenvolvimento e o “significado positivo ou negativo que teriam neste processo as raças díspares e a decorrente mestiçagem” (CANDIDO, 2006, p. 272).

### **O sociólogo em Euclides da Cunha**

A formação intelectual de Euclides da Cunha é paradoxal a sua obra, já que, desde sua adolescência, o escritor “dedicou boa parte de sua vida ao estudo de ciências exatas” (SOUZA; GALVÃO, 2007, p. 174). Interessado na qualidade dos estudos e no pequeno soldo pago aos alunos, Cunha ingressou na Escola Militar já na adolescência, tendo ali seu primeiro contato com autores positivistas e, também, evolucionistas. Essa evidência é encontrada em sua obra máxima *Os Sertões*:

No entanto, quando se considera não os traços biográficos do escritor, mas sua produção intelectual, nota-se uma íntima ligação entre o pensamento de Euclides da Cunha e o evolucionismo de matriz spenceriana. Em seu livro de maior destaque, *Os sertões*, toda a argumentação de Euclides acerca da superioridade do sertanejo do interior em relação ao do litoral está baseada em conceitos como adaptação ao meio, evolução e hierarquia das espécies, caros ao evolucionismo, e não ao positivismo de Augusto Comte (SOUZA; GALVÃO, 2007, p. 174).

Apesar de a citação ligar a obra muito mais ao evolucionismo de Spencer e Gumplowicz, há traços marcantes do positivismo de Comte no desenvolvimento das ideias e não ao conteúdo em si. Como a análise que Euclides faz da Guerra de Canudos “a partir de uma perspectiva evolutiva, da pesquisa empírica dos fatos, sem investigação de causas finais e da própria valorização do conhecimento científico, tido como o único legítimo” (SOUZA; GALVÃO, 2007, p. 174). Candido reforça a ideia do Euclides sociólogo ao afirmar:

O engenheiro Euclides da Cunha (que nos conduz agora a uma esfera muito mais elevada de talento) escreveu sobre uma situação social diretamente observada. Enviado para noticiar a campanha contra os fanáticos de Canudos, o sociólogo brota nele de imprevisto, pelo encontro fortuito do geógrafo com o repórter e o patriota republicano. Angustiado pelo drama que viu e à luz do qual meditou os problemas sociais que o condicionaram, descreveu-o com um espírito parecido ao de Lívio de Castro – buscando explicação rigorosa no determinismo naturalista, representado pelas forças do meio físico e da constituição racial, que traçou com um toque de fatalidade (CANDIDO, 2006, p. 277).

Esse traço sociológico em Euclides da Cunha é evidenciado também por Villas Boas (2006 *apud* ROTTA, 2010), já que o escritor era um simpatizante da modernização do país, que ocorria com o advento da República. Contudo, ao se deparar com as contradições sociais de um mundo totalmente diferente dos centros urbanos, Cunha denunciou essas disparidades bastante visíveis na sociedade brasileira.

Ainda sobre as influências que Euclides da Cunha sofreu ao longo do processo de absorção intelectual de sua formação como escritor, Bosi (2002 *apud* ROTTA 2010, p. 16) enfatiza que:

Seu pensamento é marcado pelas influências do positivismo, do darwinismo social, do evolucionismo mecanicista e da concepção naturalista da história. Ao contar a história de Canudos, utiliza estas influências na construção do texto e na análise que faz deste acontecimento histórico da sociedade brasileira. A obra *Os Sertões* está dividida em três grandes partes: “*A Terra*”, “*O Homem*” e “*A Luta*”, evidenciando claramente a influência que recebe da leitura do livro do historiador francês *Hippolyte Adolphe Taine*, em sua obra “*Histoire de la Littérature Anglaise*, publicada em 1863. Taine entende que a história é determinada por três grandes fatores: o meio, a raça e o momento.

---

Portanto, ao analisar a obra *Os Sertões* como um marco para sociologia brasileira, nos seus primeiros anos de formação, é importante investigar como se deu a formação intelectual de Euclides da Cunha nesse aspecto, a fim de respaldar os aspectos sociológicos contidos na construção narrativa sobre a Guerra de Canudos.

### **Os sertões: a visão sociológica sobre canudos**

Ao analisar *Os Sertões* como um marco para a sociologia brasileira, é preciso, antes de tudo, recorrer aos fatos históricos que levaram ao conflito o governo contra um grupo de sertanejos nos rincões da Bahia. O Brasil ainda respirava os ares de uma república recém-formada sob o governo de Prudente de Moraes quando, em 1893, um grupo de cerca de 20 a 30 mil sertanejos povoou uma fazenda abandonada no norte da Bahia, uma localização denominada Arraial de Canudos. No entanto, o fato em si não afetava a relação desses sertanejos com o governo baiano, o que levou as primeiras disputas bélicas, foi a ascensão mística do líder Antônio Vicente Mendes Maciel, mais conhecido como Antônio Conselheiro, um nômade do sertão nordestino que incitava o povo a construir igrejas, cemitérios e levar uma vida ascética.

O fato que levou o grupo de sertanejos ao conflito foi a descrença de Conselheiro na República, já que ele a via como coisa de ateus e maçons, pregando assim a volta da Monarquia como explica Fausto (1995, p. 257).

A pregação de Conselheiro concorria com a da Igreja; um incidente sem a maior importância, em torno do corte de madeira, levou o governador da Bahia à decisão de dar uma “lição” nos fanáticos. Surpreendentemente, a força baiana foi derrotada. O governador apelou então às tropas federais. A derrota de duas expedições municadas com canhões e metralhadoras, em uma das quais morreu seu comandante – o coronel Moreira César –, provocou uma onda de protestos e violência no Rio de Janeiro [...]. Os jacobinos viam o dedo dos políticos monarquistas em um episódio ligado às condições de vida do sertão e ao universo mental dos sertanejos. Essa fantasia era alimentada pelo fato de Conselheiro pregar a volta da Monarquia.

Dentro disso, Candido (2006) afirma que *Os Sertões* é um marco e que, a partir da leitura crítica da obra, muitos estudiosos foram levados ao estudo da sociedade brasileira de maneira sistemática, superando as preocupações de ordem jurídica, como citado anteriormente, como especulações de demasiadas acadêmicas. Sendo assim, Euclides da Cunha impôs definitivamente a realidade brasileira.

Além da visão sociológica, o livro vem marcado por qualidades literárias de tão elevado teor, que a penetração na sociedade e nos fatos estudados se opera com profundidade divinatória, revelando bruscamente, como de fato revelou, a complexidade dramática da sociedade brasileira à consciência algo adormecida dos seus intelectuais e políticos (CANDIDO, 2006, p. 278).

Influenciado pelo positivismo, pelo darwinismo social, pelo evolucionismo mecanicista e pela concepção naturalista da história, Euclides da Cunha constrói o texto embasado nessas teorias e análise de forma ampla, não apenas sociológica, esse acontecimento histórico brasileiro. De certa forma, Bosi (2002 *apud* ROTTA, 2010, p. 16) evidencia que, claramente, Cunha foi influenciado, também, pelo historiador francês Hyppolyte Adolphe Taine e sua obra *Histoire de la Littérature Anglaise*, já que Taine entende que a história é determinada por três fatos – o meio, a raça e o momento. Isso fica evidente quando se observa a construção textual da obra de Euclides da Cunha, dividindo em três capítulos – A Terra, O Homem e A Luta.



---

Ao realizar a análise da obra “*Os Sertões*”, Bosi (2002, 2008) entende que ela pode ser vista a partir de duas grandes linhas de raciocínio: a perspectiva histórica e a interpretativa. Na perspectiva histórica, especialmente presente na terceira parte do livro, “A Luta”, constata-se uma estrutura determinista que entende que os fundamentos de toda a realidade repousam na matéria, portanto, os estudos devem partir dos aspectos geológicos, passando depois pelos acidentes do solo, pelas variações do clima para, finalmente, chegar às formas do ser vivo: à flora, à fauna, e ao homem, o último elo da cadeia (ROTTA, 2010, p. 16).

Candido (2006, p. 278) ainda salienta que:

Se deixarmos de lado as suas considerações já superadas sobre a formação étnica do tipo sertanejo, ou o rigor algo estrito com que expõe o condicionamento físico, ainda nos surpreende hoje a acuidade sociológica demonstrada na descrição e análise da sociedade sertaneja, como fruto do isolamento. Da segregação geográfica e cultural, parte para apontar o que constitui (do ângulo que nos interessa) a sua melhor contribuição: o estudo da situação de conflito entre essa cultura e a que se desenvolvia nas regiões litorâneas sob o signo do progresso moderno. Do acontecimento, Euclides extrai limpidamente a teoria, salientando o significado social da coexistência de dois Brasis, cujas relações poderiam tomar periodicamente um sentido de grande tragédia coletiva, se não se desenvolvesse uma política adequada para superar a distância entre ambos.

Portanto, para Candido (2006), *Os Sertões* configura, para além das qualidades literárias, uma revelação sobre a complexidade da sociedade brasileira e seus dramas à época, levando, de certa forma, intelectuais e políticos a se conscientizarem sobre outros Brasis, até então desconhecidos para grande parte destes estudiosos. “*Os Sertões* (1902) constituem um marco: a partir daí os estudiosos seriam levados irresistivelmente a intensificar superando tanto as preocupações de ordem estritamente jurídica como as especulações demasiadas acadêmicas”, justifica Candido (2006, p. 278).

## **Metodologia**

Foi a partir da escolha da linha de pesquisa entre as propostas na grade curricular do Seminário da Prática IV, que se deu ênfase à sociologia brasileira a partir da obra *Os Sertões* como ponto de partida de um período em que estudiosos da matéria chamam de pré-acadêmico. Quando se deu a escolha do tema, já citado anteriormente, partiu-se em busca, e por curiosidade do autor deste artigo, sobre os primeiros passos da sociologia em nosso país, surgindo então o desafio de identificar os principais autores e obras do período em questão.

Como o assunto é demasiadamente abrangente, o que tornaria o artigo extenso, focou-se em obras e intelectuais que fossem considerados marcos da sociologia brasileira pré-acadêmica. Através de leituras preliminares acerca do assunto, surgiram nomes como o de Nina Lacerda, Roquette Pinto e do próprio Euclides da Cunha. A este último foi dado uma ênfase devido a qualidade e a importância de sua obra principal – *Os Sertões* – como de cunho sociológico.

Com a linha de pesquisa afinada dentro da temática principal e utilizando autor e obra do período, fez-se necessário construir o artigo em três capítulos que desse fundamentação. Um primeiro explicando o período pré-acadêmico da sociologia brasileira, dando contexto ao que seriam os próximos dois – Euclides da Cunha e sua formação intelectual e os contatos que o autor teve com obras de filosóficas e sociológicas, e um fechamento acerca do livro *Os Sertões* como importante marco dentro da sociologia brasileira do período pesquisado.

Feito o roteiro dentro da linha de raciocínio em que se deu a fundamentação teórica do artigo, buscou-se pesquisas artigos e livros que orientassem o texto nesse sentido. Os quais estão devidamente catalogados nas referências bibliográficas. Portanto, a pesquisa se baseou exclusivamente em pesquisas bibliográficas, sem a necessidade de entrevistas ou pesquisas de campo que aprofundassem o artigo.

---

## Resultados e discussão

Acerca do projeto traçado, fazendo uma análise em que foi, de forma metódica, articulado a obra *Os Sertões*, para que todo o contexto fosse abrangido, desde o breve histórico sobre a sociologia brasileira pré-acadêmica, passando pela formação intelectual do autor e, conseqüentemente, seu escrito como marco desse período, pode-se dizer que, de certa forma, a sociologia do Brasil da época, apesar da falta de uma metodologia própria de investigação, tem uma produção vigorosa.

As informações coletadas ao longo da pesquisa, demonstraram que existia, no Brasil, uma preocupação sobre a formação do povo brasileiro a partir de sua independência e refundação pelos republicanos. Conceitos como o evolucionismo de Spencer e o positivismo de Comte, eram os norteadores de uma elite intelectual formada, principalmente, por juristas e engenheiros. É preciso ressaltar que a formação de Euclides da Cunha, mesmo sendo voltada para as ciências exatas, lhe proporcionou o contato com esses pensadores europeus, portanto, assim, dando-lhe base para observações sociais em seus relatos sobre o conflito de Canudos.

## Considerações finais

A sociologia brasileira de meados do século XIX até o final da década de 1920, fase esta conhecida como pré-acadêmica, é abrangente se observada do ponto de vista científico, pois ela surge enraizada em leituras filosóficas e sociológicas de certa forma conflitantes, como as ideias de evolucionismo ou darwinismo social e o positivismo. De um lado, uma linha de pensamento que crê que a sociedade se autorregula e que, portanto, os grupos mais fracos vão sendo extintos ou dominados conforme a evolução não física, mas monetária e tecnológica, enquanto no positivismo está baseada na solidariedade social como forma de se criar consensos e harmonia na sociedade.

A formação do Brasil após a monarquia tentava entender sua formação como o povo, uma sociedade com seus resquícios escravocrata, e que, de certa forma, detinha em si uma classe intelectual que não ia além dos centros urbanos como a capital à época Rio de Janeiro e, também, Recife, Salvador e São Paulo, e que começou a sentir necessidade de autoconhecimento a partir de outros contextos.

Euclides da Cunha mostrou, a partir de seus relatos, uma realidade brasileira até então desconhecida para grande parte dessa elite intelectual, a qual se inseria também na política e no judiciário, fazendo-os compreender a necessidade de se entender mais a fundo a formação do povo brasileiro. Não é à toa que, a partir de *Os Sertões*, os estudos sociológicos brasileiros começaram a se pautar justamente sobre a formação do povo e sua mestiçagem e cultura.

A partir desse artigo, é possível abranger com uma ênfase maior estes três aspectos: a sociologia brasileira pré-acadêmica, o estudo mais amplificado da formação sociológica de Euclides da Cunha e, também, destrinchar *Os Sertões* justificando as passagens embasadas em teorias sociológicas.

## Referências

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

CANDIDO, A. A sociologia no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 18, n. 1, p. 271-286, jun. 2006.

CUNHA, E. da. **Os Sertões**: campanha de Canudos. São Paulo: Ateliê Editorial, Imprensa Oficial do Estado, Arquivo do Estado, 2001.

LIEDKE FILHO, E. D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 14, p. 376-437, jul./dez. 2005.

---

ROTTA, E. **Sociologia brasileira**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

SILVA, T. E. M. Trajetórias da sociologia brasileira: considerações históricas. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 429-449, jul./dez. 2007.

SOUZA, N. P. B. de; GALVÃO, G. O estigma de uma obra: a trajetória de Euclides da Cunha e suas reapropriações sob o ponto de vista do positivismo e do evolucionismo. **Revista SBHC**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 173-184, jul./dez. 2007.

---

# O LAZER COMO AGENDA: desnaturalizando o olhar pela saúde coletiva

## Leisure as an agenda: denaturalizing the look for collective health

Raquel da Silva Pavin <sup>1</sup>

Mateus Freitas Cunda <sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo é resultado de uma revisão bibliográfica sobre a temática do lazer. Fez-se um levantamento de referências que abordavam o tema e a interface com espaço urbano, problematizando sobre o espaço e o tempo que disponibilizamos para ele na contemporaneidade. Trata a centralidade da discussão sobre o olhar da saúde coletiva. Destacando a necessidade de entender o lazer, desnaturalizar seu sentido, visando um cuidado à luz da saúde coletiva, que possa se transformar em estratégias da singularização, respeitando os arranjos de cada sujeito.

Palavras-chave: Lazer. Tempo Livre. Saúde Coletiva.

**Abstract:** This article is the result of a bibliographic review on the theme of leisure. A survey of references was made that addressed the theme and the interface with urban space, problematizing the space and time we make available to it in the contemporary. It deals with the centrality of the discussion about the collective health perspective. Highlighting the need to understand leisure, denaturalize its meaning, aiming for care in the light of collective health, which can be transformed into strategies of singularization, respecting the arrangements of each subject.

Keywords: Leisure. Leisure. Collective Health.

### Introdução

Com agendas lotadas, em que se possui inúmeras atividades ao longo do dia, destaca-se a necessidade de problematizarmos sobre o lazer. A temática emerge no Brasil, conforme destaca Marcellino (2012), em seu livro *Estudo do Lazer*, uma introdução, ligada ao desenvolvimento industrial do país, voltando-se mais profundamente para a década de 1950 em que a aceleração do processo de urbanização ganha grande ressonância social. O tema foi ganhando força, segundo o autor, com os seminários promovidos pelo Serviço Social do Comércio (SESC), sobretudo em 1970 com a presença de Jofre Dumazedier, sociólogo francês especialista nessa discussão, associando a necessidade de lazer à industrialização e à urbanização.

As investigações acadêmicas sobre o lazer iniciam, timidamente, ainda na década de 1950, com o foco mais claro em estratégias de recreação. Em 1959, conforme destaca Gomes (2008), referindo uma publicação de José Acácio Ferreira sobre o Lazer Operário, com uma pesquisa empírica com trabalhadores em Salvador/BA. A inspiração para a discussão viria de Gilberto Freyre, que afirmara em uma conferência na cidade, “à medida que a máquina substituí o homem, a organização do lazer tornava-se mais importante que a organização do trabalho” (FREYRE *apud* GOMES, 2008, p. 2). Um primeiro Seminário Nacional do Lazer ocorreu em 1974, em Curitiba, e, logo em seguida, o Encontro Nacional de Lazer em 1975, no Rio de Janeiro. Produziu-se nesse período uma profusão de estudos sobre o assunto, complexificando o tema.

---

<sup>1</sup> Assistente Social, Especialista em Saúde Coletiva (UniRitter) e Mestre em Política Social e Serviço Social (UFRGS). Professora tutora do curso de Serviço Social na UNIASSELVI, no polo IERGS, Rua: Felipe Corrêa da Silva, 75, Ipanema- Porto Alegre-RS. E-mail: raquelpavin@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Psicólogo, Doutor em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Trabalhador do CAPS AD GCC, Servidor da Prefeitura de Porto Alegre/RS. Rua: São Vicente, 513/303, Santa Cecília/Porto Alegre/RS. E-mail: mateuscunda@yahoo.com.

---

Torna-se emblemático, nesse contexto, o livro de Sarah Strachman Bacal, *Lazer: Teoria e Pesquisa*, de 1988. A obra apresenta distinções entre tempo de trabalho, tempo livre, tempo liberado para atividades não obrigatórias, tempo necessário para as obrigações. Uma análise que foca, além do trabalho e do lazer, no turismo, disputando também esse espaço de ocupação do tempo. Além dos conceitos, o livro é contemporâneo da Constituição Cidadã, de 1988, que traz em seu artigo sexto, *o Lazer como direito social* (AQUINO; MARTINS, 2007; GOMES, 2008; WERNECK, 2003).

Dos autores que estudam o tema no país, destacamos o lazer pela ótica de Nelson Carvalho Marcellino, que o entende como o prazer que envolve as atividades de lazer, associado ao imaginário das pessoas que o praticam. Mais que isso, na busca de informações, nas práticas esportivas, na capacidade de manipulação de objetos ou com a natureza, na quebra de rotinas, nas relações e convivência social (MARCELLINO, 2012).

Ainda sobre essa relação, podemos destacar que o lazer sendo fruto das relações sociais também é visto como espaço de vivência cultural no tempo que as pessoas têm disponível, fora de suas obrigações, sejam elas profissionais, escolares, familiares e sociais. Espaços privilegiados de expressões do ser humano, ligado a sua existência social e histórica, influenciando também as relações socioculturais e possibilitando contatos sociais, convívio fraterno e criatividade. Conforme aborda Marcellino (2012, p. 15), “não é possível entender o lazer isoladamente, sem relação com outras esferas da vida social. Ele influencia e é influenciado por outras áreas de atuação, numa relação dinâmica”.

Com base nestas reflexões aborda-se o tema na área da saúde coletiva enquanto campo da interdisciplinariedade, da flexibilização das verdades sobre um determinado ponto, da possibilidade de entender a complexidade dinâmica inerente a um assunto que liga tanto disposições pessoais quanto organizações sociais. Por isso, no momento atual, entendemos a necessidade de abordarmos esse assunto que perpassa a vida de todos de forma tão sublime, mas ao mesmo tempo essencial, buscando, no revés, desnaturalizar seu estado. Questiona-se, então.

## **Metodologia**

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste artigo foi um ensaio composto por revisão bibliográfica em torno dos temas “lazer, tempo livre e saúde coletiva”. Para isso escolheu-se alguns autores de referência sobre a temática desenvolvida.

## **Por que escrever sobre lazer atualmente?**

Vive-se em uma sociedade com reflexos dos efeitos da urbanização e da industrialização. Depara-se com os interesses imediatistas que afetam consideravelmente a qualidade de vida da população, assim deixa-se de desfrutar momentos e dispor tempo para atividades de lazer.

Ao pensar na realidade visível e concreta, pode-se destacar, conforme sugere Marcellino (2012), o imaginário do que seriam atividades de lazer e o que se acessa de fato, conforme destaca o autor quando remete a pensar nas “cidades de tradição”. Ao se referir às atividades, usa a cidade do Rio de Janeiro, para exemplificar e problematizar sobre a grande parcela de habitantes que trabalham nos finais de semana. Nesse sentido, a existência do lazer estaria condicionada à categoria trabalho e ao uso do tempo livre em espaços urbanos e industrializados, estes fortemente marcados pela precarização do tempo e do espaço (GOMES, 2011).

Escrever sobre lazer no contemporâneo torna-se um desafio, pois se depara com uma lógica do trabalho que toma conta até mesmo dos dias livres, ou seja, os fins de semana, faz com que atividades prazerosas percam seu sentido. Como destaca, “a livre adesão e o prazer, propiciando condições de descanso, divertimento e desenvolvimento tanto pessoal quanto

---

social” (MARCELLINO, 2002, p. 31). A leitura da realidade nessa condição demanda uma análise crítica do ser humano sobre si e seu contexto. É importante relativizar uma construção que define o lazer como antítese do trabalho, como tempo livre ou sem diversas obrigações.

Será preciso diferenciar o lazer enquanto ocupação do tempo livre relacionada ao consumo, de outras compreensões, ainda simples, que destacam a importância do lazer vista como prática social da vida cotidiana que precisa ser estabelecida em um tempo e ou espaço social. Embora as diferentes concepções possam ser vistas como ensaios de se compreender o lazer, tratamos como se sua essência fosse possível somente nos contemporâneos centros urbanos e industrializados.

### **O lazer e o espaço urbano**

Sabe-se que é urgente a preocupação com os efeitos danosos causados pelo processo de industrialização e seus agravos nas cidades. Visto por ações imediatistas que acabam por danificar a qualidade de vida das pessoas que circulam ou vivem nos espaços urbanos. Torna-se difícil, atualmente, perceber o lazer como uma experiência simples, algo que não esteja oposto ao trabalho, quando o lazer assume um papel social do consumo de mercadorias de prazer, culturais, turísticas, entre outros. Concentra-se aí uma relação intensa entre lazer e espaço urbano, das grandes metrópoles.

Ao problematizar sobre o espaço urbano e questionar se esse impede ou não o aproveitamento do tempo livre, pode-se utilizar como exemplo um transporte público coletivo próximo a um parque, no qual a pessoa que está no ônibus fica preso em um congestionamento durante duas horas: estamos diminuindo consideravelmente o tempo para o lazer, se levar em consideração as horas que atualmente se dispõem, relacionando ao tempo e carga horária de trabalho, estudos e/ou demais atividades.

Nesse sentido, quando a cidade se transforma em um lugar difícil de viver de forma sadia e satisfatória, com baixas possibilidades de prazer, ao invés de um lugar em que as pessoas se sintam pertencentes a uma comunidade urbana, o lazer estará restrito a espaços e tempos determinados. Essa situação intensifica-se, pois não se consegue vivenciar o lazer de forma integral, como uma ideia de prazer ao longo do cotidiano, nem mesmo durante o tempo de trabalho e o destinado à convivência social.

A urbanização atribui à cidade ao lugar de lazer, do residir, de trabalho, da educação e de circulação. Dentre essas funções, três ficaram limitadas e localizadas em espaços privados, cada vez mais contidos e homogêneos, cabendo à dimensão pública o papel da circulação. Marcellino, nesse ponto, problematiza sobre democratizar o espaço do lazer, “[...] pode-se dizer que democratizar o lazer implica democratizar o espaço. E se o assunto for colocado em termos de vida diária, do cotidiano das pessoas, não há como fugir do fato: o espaço para o lazer é o espaço urbano” (MARCELLINO, 2012, p. 27). O processo de desresponsabilização do controle e da gestão pública dos papéis da cidade contribui para o desaparecimento do sentido público e político da cidade, dando ênfase quase exclusiva a uma concepção de espaço urbano em que prevalece o modelo privatista e individualista das cidades e conseqüentemente da sociedade.

Percebe-se a “perda dos multifatores da cidade, alicerçado pelo urbanismo modernista” (ROLNIK, 2000, p. 2) que desconfigurou as funções da cidade. Este delibera para cada um, lugar e missão separada, provocando a diminuição das possibilidades e da quantidade de contatos e misturas de uso que caracterizavam a cidade multifuncional e mais pública. Contudo, estamos frente a um modelo de cidade que nega a possibilidade de utilização do espaço público e reforça a privatização da vida e dos espaços de circulação coletiva, essa negação gera um conflito social e o caos urbano. Faz-se necessário pensar e programar políticas de investimento para a retomada da qualidade do espaço da cidade, propiciando a sua multifuncionalidade e encanto, na busca de uma cidade que liga usos, funções e pessoas.

---

Esse modelo se faz urgente para quem defende uma posição mais democrática de utilização do espaço público, da vida pública, bem como para quem defende uma maior qualidade de vida da população e o acesso ao lazer.

### **O lazer como agenda**

Sabe-se que a concepção de lazer é diversa, assume diferentes características. Se considerar a contemporaneidade, século XXI, em que prevalece, o culto pelo bem-estar, a necessidade de conquistar o lazer a qualquer custo, da luta por um corpo feliz e saudável requer empenho e esforços tão intensos quanto o trabalho. Deparamo-nos hoje com a necessidade do lazer fazer parte dos nossos agendamentos diários, criamos hábitos de agendar nossas tarefas, não sabemos mais inserir essas práticas no nosso dia a dia de forma natural: construímos um lazer como agenda.

Pensar na amplitude da categoria lazer é refletir sobre práticas cotidianas, sobre o prazer que envolve as atividades corriqueiras, na quebra de rotinas, nas relações e convívio social. Depara-se com essa necessidade atual, mais fortalecida do que nunca, ao relacionar a onerosa carga de atividades não tão prazerosas que realizamos, em contraponto às atividades que propiciam naturalmente, bem-estar biopsicossocial. Que produzem, afinal, a saúde, em seu conceito ampliado.

Ainda sobre essa relação, pode-se destacar que o lazer, sendo fruto das relações sociais, também é visto como espaço de vivência cultural no tempo que as pessoas têm disponível, fora de suas obrigações, sejam elas profissionais, escolares, familiares, entre outras. Neste “tempo livre não obrigatório” se desenvolvem formas de autocuidado a potencialidade pelo lúdico (jogos, brinquedos, passatempos e divertimento), cuja essência permeia o campo do lazer como forma de cuidado.

Entre a agenda e o cuidado, o lazer firma-se como categoria e necessidade vital, entre práticas de consumo e turismo, entre espaços medidos e burocratizados, que, nas brechas, também estabelecem a busca por espaços de expressões do ser humano, ligado a sua existência social e histórica, influenciando também as relações socioculturais e possibilitando contatos sociais, convívio harmonioso, criatividade, melhorando a vida dos sujeitos.

O lazer relacionado à qualidade de vida e pensado também na promoção de saúde vem ao encontro do importante tema que preocupa a agenda dos serviços de saúde, pois no atual contexto vivido, nos deparamos com o “stress”, advindo de uma vida corrida, com cotidiano que visa a produção, a resposta rápida às demandas e desafios lançados.

Dessa forma, pensar em promoção de saúde relaciona-se com a possibilidade do lazer criar formas de bem-estar físico, mental e social às pessoas e, desse modo, probabilidade de melhor qualidade de vida para a população.

### **A saúde coletiva e a desnaturalização do lazer**

Sendo assim, relaciona-se a saúde coletiva como disciplina importante para pensar a pesquisa sobre o lazer. Esta compactua com ações de amplos significados. Considerando a multiplicidade de sentidos e significados do lazer. Percebe-se a necessidade de abordar sobre as multidisciplinas, transdisciplinas ou interdisciplinas, como chamou Nunes (2007). Para o autor, não se pode falar em uma disciplina única, central, ao falarmos da saúde coletiva, mas sim uma disciplina que busca subsídios “em outras que a favorecem, problemas que tendo a sua origem numa disciplina irradiam para outras” (NEVES, 2007, p. 31). Pensar a saúde coletiva, destacando os diversos aspectos envolvidos na generalização de algo como o “lazer”.

Tem-se naturalizado que o lazer é a busca pela realização de algo pessoal, mas que pode ser adquirido com moedas e tempo. Uma benesse para o corpo e a alma, que ficam submetidas, maior parte, pelo controle do tempo e do espaço, medindo sua força de trabalho na mesma fração. O lazer, como já foi abordado, configura-se como uma categoria social, urbana, industrial e dentro dessa categorização possui um determinado mercado no qual os indivíduos se subjetivam por algo idealizado e sonhado.



---

Para Rolnik (1997, p. 23), falamos de “máquinas do desejo: um modo de consumir e se relacionar que responde a um modelo de subjetivação globalizado, capitalístico, que oferece produtos que funcionam como drogas, preenchendo vazios identitários, produzindo os viciados em identidades”. Nesse mercado, identificamos “as drogas” materializadas na televisão, nas mídias, nos livros de autoajuda, as tecnologias “diet/light” e as drogas propriamente ditas, as estratégias são muitas, mas “tanto as que visam à volta às identidades locais, quanto as que visam à sustentação das identidades globais, têm uma mesma meta: domesticar as forças” (ROLNIK, 1997, p. 23).

Dessa forma, desnaturalizar o lazer, desgeneralizar sua concepção e adentrar no campo múltiplo. Para a saúde coletiva, apoiada na Teoria Paideia, habitar a multiplicidade exige um distanciamento de caminhos prescritos, buscando a “resultante singular” (CAMPOS, 2007, p. 55). Exige que se suspendam as verdades, pois vê-se apenas aquilo que ilumina conforme a lente que se usa. Sobre a ótica de Foucault (2012), na discussão sobre o cuidado de si e as práticas de liberdade, a ética se liga a um jogo de verdades, cujas regras de funcionamento o sujeito precisa entender, conhecer, para poder reagir a ele. É necessário, então, conhecer a si, mas, sobretudo, conhecer os sentidos que se impõem ao sujeito na sua subjetividade.

Sendo assim, o lazer como um objeto de consumo, produzido por verdades limitadas, com manchetes de uma vida boa e saudável, com objetos que afetam o corpo e a mente dos usuários, cabe nessa reflexão enquanto categoria genérica. O seu limite de enquadramento propõe identidades serializadas, que divergem em cores e estilos, mas que não erram o foco da padronização de um modo dócil de vida.

Suspender o lazer, desnaturalizar seu sentido, assim, é um exercício ético desse artigo visando um cuidado à luz da saúde coletiva, que possa se transformar em estratégias da singularização, respeitando os arranjos de cada sujeito.

### **Considerações finais**

Torna-se habitual classificar o lazer como um fenômeno moderno e urbano-industrial que se contrapõe ao trabalho e às obrigações rotineiras. Nessa lógica, o lazer é uma prática social complexa que abrange uma pluralidade de vivências culturais lúdicas contextualizadas e historicamente situadas. O lazer sendo fruto das relações sociais também é visto como espaço de vivência cultural no tempo que as pessoas têm disponível, fora de suas obrigações. Espaços privilegiados de expressões do ser humano, ligado a sua existência social e histórica, influenciando também as relações socioculturais e possibilitando contatos sociais.

Sendo a concepção de lazer multifacetada, assume diferentes características muitas vezes pelo estilo de vida contemporâneo, século XXI, em que prevalece o culto pelo bem-estar, a necessidade de conquistar o lazer, da luta por um corpo feliz e saudável que requer empenho e esforços tão intensos quanto o trabalho. Depara-se, com a necessidade do lazer fazer parte dos nossos agendamentos diários, criamos hábitos de agendar nossas tarefas, não sabemos mais inserir essas práticas no nosso dia a dia de forma natural, construímos um lazer programado. Busca-se, ao contrário, evidenciar práticas diárias em que possam exercer atividades relacionadas o bem-estar físico, social e mental.

É notória a necessidade pela busca de alternativas à onerosa carga de atividades não tão prazerosas que realizamos no cotidiano, bem como as imposições de consumo para o “tempo livre”. Ao considerarmos o lazer e os multifatores que este abarca, faz-se necessário questionar sobre a liberdade ao pensar essa categoria, ou seja: a escolha pelo lazer, que pode ser visto como tarefas pautadas em agendas diárias ao meio de compromissos ou até mesmo a escolha por não fazer lazer algum e isso ser considerado como. Ou até mesmo poder escolher dentre as possibilidades de consumo desse lazer com autonomia, não mais imposto por práticas determinadas e impostas pela sociedade do controle.

---

Ao relacionar a temática do lazer com a saúde coletiva, objetiva-se dar visibilidade, questionar e criar rupturas na produção de desejo, em suma, permitindo-se o questionamento: qual tipo de lazer se deseja? Quem diz que tipo de lazer deve-se obter e ou escolher? Fica o sujeito pressionado a realizar escolhas por formas de ocupar seu “tempo livre” da melhor forma, perde-se a singularidade e a autonomia.

A saúde coletiva nesse sentido vem a problematizar e dar visibilidade à necessidade de respeitar a história dos sujeitos, sobre seus desejos. Questiona sobre a ordem social, que diz como e de que forma deve-se ter ou obter lazer. Em contraponto, busca o ponto de singularização, que não se situa estritamente num plano macrossocial, microssocial ou mesmo individual (TONELLI; ADRIÃO; CABRAL, 2012), mas num campo de problematização do presente, do tempo e do espaço em que surgem as homogeneizações e, dentro delas, as possibilidades de resistência e de singularidade. Portanto, mais do que estratégias para produzir relaxamento, tranquilidade e qualidade de vida, querer sim, evidenciar a construção de saídas singulares, desnaturalizadas, desburocratizadas, espontâneas. Saídas que visem momentos de cuidado, autonomia e liberdade.

### Referências

AQUINO, C. A. B; MARTINS, J. C. de O. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 479-500, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3iHYW1P>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BACAL, S. S. **Lazer, teoria e pesquisa**. São Paulo: Loyola, 1988.

CAMPOS, G. de S. W. Clínica e saúde coletiva compartilhadas: teoria paidéia e reformulação ampliada do trabalho em saúde. *In: CAMPOS, G. de S. W. et al. (Org.). Tratado da Saúde Coletiva*. São Paulo: Hucitec, 2007. p. 41-78.

CARVALHO, N. **Lazer e educação**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In: FOUCAULT, M. Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GOMES, C. L. Estudos do Lazer e geopolítica do conhecimento. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 1-25, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/3a5Nklr>. Acesso em: 12 ago. 2020.

GOMES, C. M. Dumazedier e os Estudos do Lazer no Brasil: Breve Trajetória Histórica. *In: Seminário Lazer em Debate*, 9., 2008, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP/ Leste CELAR/UFMG, 2008.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do Lazer: uma Introdução**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

NUNES, E. D. Saúde coletiva: uma história recente de um passado remoto. *In: CAMPOS, G. de S. W. et al. (Org.). Tratado da Saúde Coletiva*. São Paulo: Hucitec, 2007. p. 17-38.

ROLNIK, R. O lazer humaniza o espaço urbano. *In: SESC SP. (Org.). Lazer numa sociedade globalizada*. São Paulo: SESC São Paulo/World Leisure, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3a0FcSX>. Acesso em: 04 set. 2019.

---

ROLNIK, S. Toxicômanos de identidade subjetividade em tempo de globalização. *In: Cultura e subjetividade*. Saberes Nômades (Org.), Campinas: Daniel Lins Papirus, 1997. p.19-24.

TONELLI, M. J. F; ADRIÃO, K. G; CABRAL, A. G. Singularizar. *In: FONSECA, T. M. F.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (Org.). Pesquisar na diferença - um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

WERNECK, C. L. G. **Significados de recreação e lazer no Brasil**: Reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964). Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2003. Disponível em: <http://bit.ly/3caJg5U>. Acesso em: 15 out. 2019.

---

# VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA ESCOLA

## Symbolic Violence at School

Talita Ribas<sup>1</sup>

Márcio José Cubiak<sup>1</sup>

**Resumo:** Considerando o ambiente em que o aluno e a escola estão inseridos, produtor e reproduzidor da cultura erudita, hierarquização e meritocracia, um ambiente que naturaliza as diferentes formas de preconceitos, como construir uma aprendizagem que insira os sujeitos no centro dessa análise e que proporcione reflexões sobre o papel de agente transformador? Discute-se, a violência, como fenômeno complexo no ambiente escolar a partir das transformações nas relações sociais, especialmente, no que tange à globalização.

Palavras-chave: Sociedade. Violência simbólica. Educação.

**Abstract:** Considering the environment in which the student and the school are inserted, producer and reproducer of erudite culture, hierarchy and meritocracy, an environment that naturalizes the different forms of prejudice, how to build a learning that inserts the subjects in the center of this analysis and that provides reflections on your role as a transforming agent in this society? Violence as a complex phenomenon in the school environment is discussed from the transformations in social relations, especially with regard to globalization.

Keywords: Society. Symbolic violence. Education.

### Introdução

A educação pública brasileira abre um leque de infinitas possibilidades para pesquisa. Faz-se necessário analisar e compreender os desafios enfrentados pelos profissionais da educação, não apenas orçamentários, pois sabemos que as verbas destinadas à educação são cada vez menores. Todavia, é extremamente importante analisarmos as dificuldades enfrentadas pelo educador para executar o ensino e a aprendizagem, uma vez que os educandos nascem numa sociedade cada vez mais globalizada.

Considerando o ambiente em que alunos e escola estão inseridos, permeado pela violência simbólica, produtor e reproduzidor da cultura erudita, que enfatiza, diariamente, a meritocracia e a hierarquização, que mantém um ensino unilateral e verticalizado, que reforça padrões preexistentes na sociedade, como é possível proporcionar uma aprendizagem que insira e desperte o interesse do aluno? Como inserir o aluno no centro da aprendizagem, uma vez que a grade de ensino é verticalizada? É possível furar a bolha tecnológica, a fim de proporcionar a retenção do conhecimento científico dos educandos?

Num primeiro momento, é preciso refletir sobre as dinâmicas atuais da sociedade globalizada e as relações sociais dentro e fora da instituição escolar; em seguida, fazemos um recorte para a violência a que os educandos estão expostos. Assim, frente às análises citadas, explanaremos a ação desenvolvida na busca pelo ensino e aprendizagem. Em seguida, será apresentada uma experiência escolar desenvolvida de forma interdisciplinar, correlacionando a vida cotidiana dos sujeitos da educação com o conhecimento científico, focando no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

### Relações sociais e globalização

---

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

---

Incontáveis são as melhoras proporcionadas pela globalização, basta um click no Google para identificar artigos, blogs, sites e vídeos, que aprofundam a análise acerca dos benefícios proporcionados. No entanto, nosso foco é analisar, de forma crítica, os impactos causados pela globalização nas relações sociais.

Se pararmos para realizar uma breve análise de como as relações sociais se davam no passado e como ocorrem hoje, identificaremos enormes transformações. É clichê, hoje, o senso comum determinar que a atual geração de adolescentes é irresponsável, mimada, desinteressada e mal-educada. No passado, a educação informal ocorria, efetivamente, através da interação dos membros da família. A presença física dos adultos proporcionava um ambiente seguro para o desenvolvimento e orientação dos jovens. A interação social familiar é o pilar que assegura o desenvolvimento das futuras gerações. Com a falta da interação, a probabilidade de o indivíduo agir contrário ao que a sociedade espera dele é enorme.

O fato é que, hoje, esperamos um determinado comportamento de nossos adolescentes, porém, a falta de interação familiar impede as orientações básicas necessárias para se viver em sociedade. Não se pode esperar um adolescente responsável se lhe faltou orientação básica sobre o que é responsabilidade.

A globalização permite inúmeras formas de nos mantermos conectados, porém, ela também tem sido responsável pela falta da interação familiar, proporcionando, assim, o isolamento dos indivíduos.

Os adolescentes preferem permanecer isolados com seus computadores, videogames ou celulares do que a companhia dos seus colegas de classe. Nesse ponto, vale citar algumas reflexões: como o adolescente aprenderá a viver em sociedade se não interage com novas pessoas? Como uma criança aprenderá a conviver em sociedade se os pais evitam levá-la a ambientes públicos?

Quando afirmamos que essa juventude “não quer nada com nada”, na verdade, queremos dizer: “não conseguimos educar nossos filhos neste mundo globalizado!”. Uma vez que os indivíduos são frutos dessa sociedade, automaticamente, demonstramos o quanto é difícil educar, além de orientar nossos filhos na sociedade de consumo.

Nas escolas públicas, o número de educandos expostos à precariedade é alarmante. Butler (2018, p. 40) define precariedade como:

a situação politicamente induzida na qual determinadas populações sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio sociais e econômicas mais do que as outras, e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte.

Não bastasse a violência física a que os educandos estão expostos em seus lares, precisam lidar com a violência simbólica reproduzida pelo senso comum. Incontáveis são os adjetivos atribuídos aos adolescente. É a forma de tentar responsabilizá-los por não terem a educação que deveria ser fornecida pelos pais. A definição de violência simbólica, segundo Bourdieu (2016, p. 25):

É todo poder que chega a impor por significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força. É acrescentada sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

Concordamos com Bourdieu, uma vez que identificamos adolescentes assumindo essa posição de “irresponsáveis” preestabelecida pelo senso comum. Nessa linha de pensamento, Souza (2017, p. 88) atribui as classes populares ao nome de ralé:

São os estímulos que as crianças de classe média recebem, em casa, para o hábito da

---

leitura, para a imaginação, o reforço constante de sua capacidade e autoestima, que fazem com que os filhos dessa classe sejam destinados ao sucesso escolar e, depois, ao sucesso profissional. Os filhos da classe popular, sem o mesmo estímulo ao espírito e que brincam com o carrinho do pai servente de pedreiro, aprendem a ser, efetivamente, pela identificação com quem se ama, trabalhadores manuais desqualificados. A dificuldade na escola é muito maior pela falta de exemplos em casa, condenando essa classe ao fracasso escolar e, mais tarde, ao fracasso profissional do mercado de trabalho.

Nas escolas, o ensino é unilateral e verticalizado, reproduzindo a cultura dominante, que exclui e não inclui os sujeitos no centro da aprendizagem. Freire (2016, p. 81) explica os moldes da educação opressora:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação aos que se julgam sábios, aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outros.

Há que se concordar com Freire, pois o educando não se identifica ou se reconhece nos conteúdos obrigatórios desenvolvidos em sala de aula, padrões, culturas, regras e valores totalmente opostos aos seus. Com todas as dificuldades apresentadas, desenvolvemos um projeto interdisciplinar que possibilitou vincular o conhecimento científico exigido pela BNCC a experiências reais de violência, dentro e fora da escola, que os educandos viveram ou ainda vivem.

### **Planejamento e ação**

Ao identificar as diferentes formas de violência a que os adolescentes estão expostos, optamos por desenvolver um projeto interdisciplinar capaz de inserir os indivíduos no centro da aprendizagem.

Partindo de um debate realizado com as turmas do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Maria Rita Flor, localizada no município de Bombinhas, colocamo-nos como observadores, enquanto os educandos dividem suas experiências com os demais colegas. Conseguimos identificar que todos já passaram por situações de violência, como racismo, machismo, homofobia, violência sexual, intolerância religiosa, exclusão social, bullying, violência doméstica, agressões físicas etc.

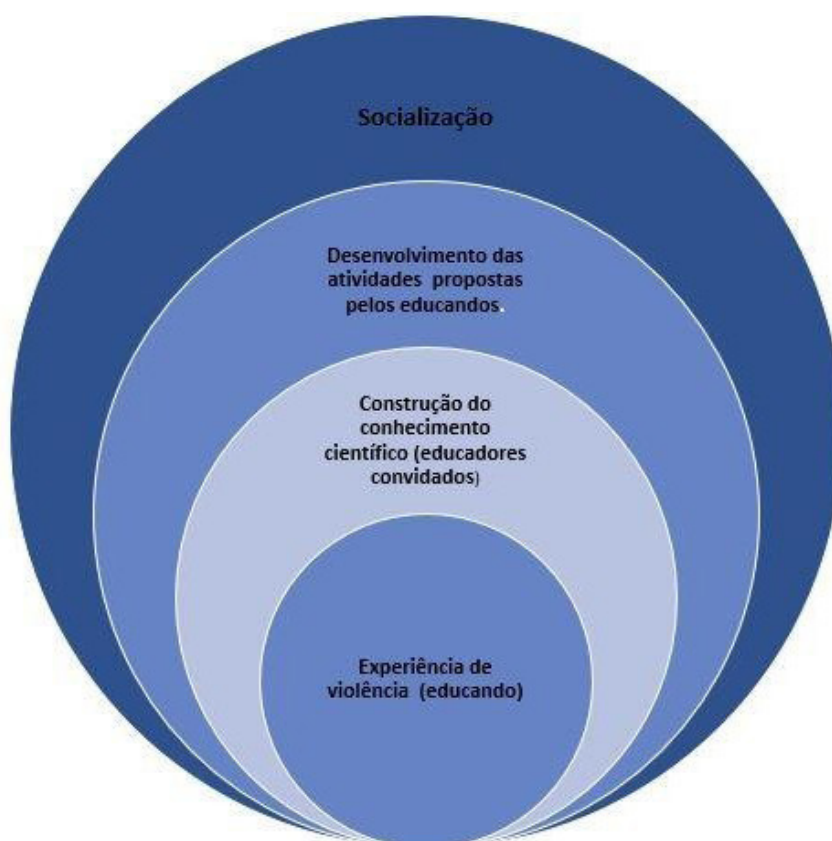
Identificados os principais pontos a serem trabalhados, convidamos educadores de diversas áreas para desenvolver, com os alunos, os seguintes temas: filosofia, aprofundamentos do debate sobre ética na sociedade; química, drogas e consumo de psicotrópicos; biologia, depressão e suicídio; artes, desenvolvimentos artístico e cultural; educação física, corpo, dança e teatro; português, desenvolvimento da escrita, fala e roteiro; e sociologia, planejamento e ação das apresentações artísticas.

Os objetivos específicos que buscamos atingir com os educandos foram: compreender que a sociedade é produtora de preconceitos, e que a escola, por fazer parte dessa sociedade, reproduz esses preconceitos; entender que a escola tem o papel de formar indivíduos que pensem no bem-estar coletivo; transformar indivíduos que sejam capazes de respeitar as diferenças e condições de cada um; relacionar os danos causados no sistema nervoso (emocional) do indivíduo com o consumo de psicotrópicos ou drogas ilícitas quando o educando é exposto ao preconceito; abordar temas polêmicos relacionados à depressão, por muitos, não considerada uma doença, que, por ventura, pode levar ao ato do suicídio.

Dando continuidade ao projeto, educadores, agora orientados, iniciam a construção do conhecimento científico, partindo das experiências reais dos educandos.

---

**Figura 1.** Construção do Conhecimento Científico.



Fonte: Os autores (2020).

Como ponto de partida, pegamos os depoimentos dos educandos, e, com isso, conseguimos atrelar o conhecimento científico de diversas grades. Exemplo: a biologia desenvolveu conteúdos relacionados ao sistema nervoso, no caso, o que norteou o educador foi: quais os impactos causados no sistema nervoso do ser humano que é exposto à violência simbólica?

Os educandos decidiram socializar suas experiências, artisticamente, com toda a escola, pois, no decorrer do projeto, sentiram a necessidade de fomentar o debate.



---

**Figura 2.** Socialização Artística.



Fonte: Os autores (2020).

Na Figura 2, trazemos a socialização do projeto “Violência na escola”. Primeiro ano do ensino médio, turma 103, Escola Estadual Maria Rita Flor, Bombinhas, Santa Catarina.

**Figura 3.** Socialização Artística.



Fonte: Os autores (2020).

Na Figura 3, trazemos a socialização do projeto “Violência na escola”. Primeiro ano do ensino médio, turma 101, Escola Estadual Maria Rita Flor, Bombinhas, Santa Catarina.

O critério de avaliação adotado consistiu em observar os seguintes pontos: criatividade, sensor crítico, participação, dialética e interpretação, proporcionando, assim, diversas oportunidades ao educando, uma vez que o resultado da avaliação foi determinado pelo conjunto dos educadores envolvidos.

---

## **Análise dos resultados**

A escola tem uma função social a cumprir, função essa que está distante de ser realizada, mas identificamos que, com uma metodologia de ensino diferenciada, é possível proporcionar a verdadeira inclusão.

Ao adentrar em temas que os alunos estão familiarizados, identificamos uma mudança expressiva no “querer aprender”, ou, como chamamos, motivação dos alunos. Antes, alunos com dificuldades de aprendizagem (metodologia tradicional) no projeto assumiram o protagonismo na construção do conhecimento científico, alunos que, antes, foram rotulados como incapazes, rebeldes e desqualificados.

Quando o sujeito se percebe no núcleo do processo da construção do conhecimento, e não apenas como um receptor da informação, como Paulo Freire apresenta, então, inicia o legítimo processo de ensino e aprendizagem. No entanto, só é possível chegar nesse estágio quando um grupo de educadores, amparados pela coordenação da escola, realizam o processo em conjunto.

Não houve educando com baixo desempenho, pois procuramos desenvolver as habilidades individuais, ou seja, reconhecendo e valorizando onde eles mais se destacavam. Assim, educador e educando estabeleceram um vínculo, que possibilitou a construção do conhecimento científico.

Sim, a globalização está aí e sua sobrevivência depende do consumo desenfreado. Logo, tentamos amenizar a nossa ausência no processo formativo das crianças e adolescentes, substituindo a presença física por bens materiais, fragilizando, ainda mais, as relações sociais. Quem nunca ouviu um pai dando um sermão em seu filho lançando a seguinte frase: “Você tem tudo o que quer, na minha época eu não tinha nada!”? De fato, tem tudo e nada, ao mesmo tempo. Tem bens materiais, amor artificial, e não o amor real.

A ausência familiar empurra os adolescentes, ainda mais, para a precariedade. Quando não são obrigados a ingressar no mercado de trabalho informal, provocando o amadurecimento precoce, são lançados ao mundo das descobertas, completamente vulneráveis e expostos às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, consumo de álcool e drogas etc. Os pais, alienados a seus trabalhos, quando em casa, são obrigados a executar atividades extras, sem qualquer ajuste salarial, agora, então, mal conseguem acompanhar seus filhos, aumentando, significativamente, a permanência da precariedade, tema este apresentado por Judith Butler (2018).

Com um pouco de sorte, talvez, o adolescente encontre amparo na escola. Se a escola for inclusiva, como não é, pois executa um ensino verticalizado, que reproduz a manutenção da “ordem” social, hierárquica, meritocrática, excludente e preconceituosa, o adolescente mergulha num ciclo vicioso, buscando ser aceito na sociedade, de tentativas frustradas de erros e acertos. Pierre Bourdieu traz uma leitura perfeita sobre a educação na sociedade de classes.

Então, conseguimos resultados significativos, pois o projeto permitiu que professor e aluno estabelecessem uma relação de confiança e, com isso, foi possível construir o ensino-aprendizagem.

## **Considerações finais**

A preocupação atual dos profissionais da educação pública é: como oportunizar o ensino e a aprendizagem, aos educandos, no mundo globalizado, individualista e violento?

Então, apresentamos uma reflexão acerca dos impactos causados nas relações sociais pela globalização. O objeto é se desvencilhar do discurso raso e unilateral propagado pelo senso comum.

Buscamos desenvolver práticas pedagógicas que proporcionassem a inclusão do aluno na construção do conhecimento científico, pois entendemos que a escola é reprodutora das relações de força no seio da sociedade capitalista.

---

A execução do projeto demonstrou que a metodologia tradicional é ineficaz com a presença da globalização, sociedade de consumo. Os resultados obtidos foram positivos, pois estabelecemos um vínculo de confiança com os educandos, por reconhecer e respeitar a subjetividade de cada um.

Compreendemos que os adolescentes estão enfrentando uma sociedade que produz violência simbólica e física diariamente contra eles, o abandono, a precariedade, a meritocracia ao individualismo, discurso que responsabiliza, exclusivamente, o indivíduo pelo seu fracasso, mesmo não sendo oportunizada a sua orientação.

A globalização não traz, somente, a sociedade de consumo, mas utiliza, dos meios de comunicação, para propagar a supervalorização do indivíduo, os interesses do indivíduo acima do bem comum do coletivo: faça por merecer; basta querer, que você chega lá! Então, a responsabilidade pelo adolescente ter fracassado é única e exclusivamente dele mesmo.

A educação das crianças e adolescentes não é apenas responsabilidade dos pais, mas, também, das instituições escolares e da sociedade como um todo. Se queremos adolescentes responsáveis e comprometidos, precisamos, juntos, construir e assegurar uma educação libertadora e inclusiva.

### **Referências**

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LUIZ, P. F. L.; BOHMAN, K. J. G. **Sociologia crítica**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

SOUZA, J. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

---

# DA ETERNIDADE: uma abordagem filosófico-teológica da expectativa judaico-cristã

**Of eterniny: a philosophical-theological approach to the jewish-christian expectation**

André Gaulke <sup>1</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo elucidar certos aspectos do conceito de eternidade enquanto esperança judaico-cristã através de um olhar filosófico e teológico. A dogmática cristã e o discurso teológico tradicional tratam a eternidade como uma promessa a ser experimentada em uma dimensão celestial. No entanto, na filosofia formalista de Kant, vemos que nenhum fenômeno escapa à realidade espaço-temporal. Mas diante do fato científico de relativismo temporal, fazemos a pergunta da possibilidade de uma realidade atemporal. A teologia cristã marca a promessa patriarcal como o início da noção de eternidade. A fé israelita sempre esteve fundada na expectativa de um futuro melhor. Ainda assim, o povo hebreu desenvolveu muito lentamente uma ideia de vida após a morte. Todavia, aos poucos, a promessa da terra para a morada do povo escolhido evolui e se transforma em promessa de uma morada celestial depois da morte. O evento mais importante que serve de fundamento para uma teologia escatológica é a ressurreição de Jesus Cristo, que é sinal de verdadeira vida após a morte para os cristãos. No entanto, na Bíblia, a palavra eternidade quase sempre pretende significar plenitude e refere-se a eventos que acontecem em vida. Na análise dos termos originais nota-se que os vocábulos hebraicos e gregos não trazem em si o significado de infinitude. Nesse sentido, é mais provável que eternidade não designe uma realidade transcendente, mas imanente, em que a vida se torna abundante e plena nesta realidade espaço-temporal.

Palavras-chave: Eternidade. Vida eterna. Transcendente. Dogmática. Tempo.

**Abstract:** This research aims to elucidate certain aspects of the concept of eternity as a Jewish-Christian hope through a philosophical and theological perspective. Christian dogmatics and traditional theological discourse treat eternity as a promise to be experienced in a celestial dimension. However, in Kant's formalist philosophy, we see that no phenomenon escapes the space-time reality. But given the scientific fact of temporal relativism, we ask the question of the possibility of a timeless reality. Christian theology marks the patriarchal promise as the beginning of the idea of eternity. The Israeli faith has always been founded on the expectation of a better future. Yet, the Hebrew people very slowly developed an idea of life after death. But, slowly, the promise of the land to the home of the chosen people evolves and becomes the promise of a heavenly abode after death. The most important event that serves as the foundation for an eschatological theology is the resurrection of Jesus Christ, which is a sign of true afterlife for Christians. However, in the bible, the word eternity almost always means fullness and refers to events that happen in life. In the analysis of the original terms, it is noted that the Hebrew and Greek words do not carry the meaning of infinity. In this sense, it is more likely that eternity does not designate a transcendent reality, but an immanent one, in which life becomes abundant and full in this space-time reality.

Keywords: Eternity. Eternal life. Transcendent. Dogmatic. Time.

## Introdução

A expectativa judaico-cristã de uma vida após a morte é parte constituinte da teologia cristã dos últimos séculos. O fato que atestaria isso, a ressurreição de Jesus Cristo, traz a legitimidade da própria tradição religiosa cristã. Ou seja, o mesmo evento que valida o cristianismo perante os seus adeptos é também o evento que valida a expectativa de uma vida após a morte. A ascensão de Jesus Cristo descrita em Atos 1 é o fenômeno que, unido às certas passagens bíblicas, é determinante para a sustentação da esperança da vida eterna. Como diz Hans Schwarz na Dogmática Cristã de Braaten e Jenson:

---

<sup>1</sup> Bacharel em teologia pela Faculdade Luterana de Teologia (FLT) e mestre em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Tutor interno de filosofia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Professor de filosofia e sociologia pelo Colégio Sinodal Doutor Blumenau. Professor de Ensino Religioso pela Rede Municipal de Educação de Pomerode/SC. E-mail: andre.gaulke@uniasselvi.com.br.

---

A ressurreição de Jesus Cristo é o fundamento e o limite da esperança cristã. Sem nos entregar a uma escatologia concebida como um roteiro de viagem, precisamos exprimir a esperança contida no acontecimento de Cristo. Os cristãos são iniciados na morte e ressurreição de Cristo através do Batismo. São solicitados a emancipar prolepticamente sua nova vida no presente. Uma vez que Cristo suportou o juízo do mundo, o juízo é um acontecimento do passado para aqueles que levam o seu nome (BRAATEN; JENSON, 2007, p. 556).

No entanto, essa afirmação é sustentada pela fé. Mas isso suscita uma pergunta: tal concepção de eternidade é uma verdade fenomenológica? Ou ainda: filosófica e teologicamente esta concepção é sustentável?

Responder essas perguntas significa abandonar conceitos preestabelecidos, a fim de que haja rigor científico na pesquisa filosófica e teológica. É sabido que existem muitos críticos da visão dogmática de eternidade. A exemplo de Nietzsche quando diz que a esperança de um novo *habitus* celeste é, na verdade, um ódio contra a própria realidade. Na sua crítica ele diz: “o que significa a ‘boa nova’? A vida verdadeira, a vida eterna foi conquistada, não é uma promessa, está aqui, está em vocês” (NIETZSCHE, 1996, p. 51). Assim, considerando as divergentes opiniões, esta pesquisa procurará, de forma comedida, abordar conceitos filosófico-teológicos com vistas a lançar mais uma pequena luz sobre a questão.

Portanto, a pesquisa seguirá contendo quatro seções interligadas. Partirá de uma análise dos conceitos de espaço e tempo na filosofia formalista e antidogmática de Immanuel Kant. Seguindo para uma breve concepção da ciência moderna dos conceitos de espaço e tempo. Adiante, haverá um exame da noção de vida após a morte no judaísmo veterotestamentário. Finalizando com uma explanação exegética dos termos hebraicos e gregos para definir eternidade. Tal estrutura não dará conta de responder todas as questões possíveis levantadas pela temática – este nem mesmo é o objetivo –, mas dará, efetivamente, material para a promoção de novas discussões.

## Metodologia

De início trataremos a pesquisa com base numa operação heurística, consciente de que não temos respostas prontas para a abordagem proposta. Tal abordagem será feita a partir do método qualitativo. A partir da observação, descrição e compreensão buscar-se-á o significado, evitando supostas certezas, permitindo com que a hipóteses venham a ser construídas após a observação, o que nos dá certo enfoque indutivo. Ao mesmo tempo é necessário, devido à natureza da pesquisa, incluir e deixar sempre presente o método hermenêutico para a devida interpretação dos textos estudados e procurar a relevância contemporânea dos textos antigos como a bíblia (FEE; STUART, 1997). Dessa forma, a análise de quaisquer temas terá como um de seus objetivos ressaltar a sua importância para os dias atuais. E, como convergência, será buscado uma estrutura básica de compreensão dialogal, deixando a pesquisa aberta às modificações das pressuposições iniciais.

Destacamos ainda o caráter descritivo da pesquisa, porém exploratório que se refere à relação entre a filosofia formal de Kant, a relação tempo-espaço da física e a exegese bíblica. Nesse sentido, os temas bem delimitados serão de auxílio a manter-se o foco da abordagem sem desvios para temas desinteressantes aos objetivos que queremos alcançar.

Os materiais usados na pesquisa serão majoritariamente bibliográficos, considerando o aspecto teórico exigido na abordagem do tema. Estes foram observados conforme citado anteriormente. A bibliografia é composta por textos clássicos que se encontram bem estabelecidos e partilhados pelas comunidades científicas das áreas aqui associadas. Essa escolha se deu a fim de que a pesquisa não ultrapasse seus próprios objetivos e disponha de um resultado sóbrio.

---

## Resultados e discussão

O mundo sensível é compreendido, tal como é, a partir dos princípios *a priori* do tempo e do espaço. Tais princípios – ou predicados, como diria Kant – são conceitos totalmente não subjetivos. Mesmo que esses conceitos totalmente não subjetivos sejam experimentados de forma subjetiva na mente de cada indivíduo, o tempo e o espaço constituem-se como o maior ponto de ligação entre os indivíduos, de forma que a partir destes predicados possamos atestar a realidade do mundo sensível de forma objetiva. Esse é o propósito de Kant ao deliberar sobre o espaço na primeira parte da *Crítica da Razão Pura* denominada *Estética Transcendental*. Kant utiliza o termo “transcendental” para refletir a teoria da sensibilidade, i. e., as condições de possibilidade da experiência. Não devemos, portanto, confundir a teoria transcendental de Kant com o significado do termo “transcendente”, que se refere aos objetos fora da experiência sensível<sup>2</sup>. Transcendental é a investigação das condições de possibilidade da experiência e do nosso conhecimento. Já transcendente é algo que fica para além da experiência. Assim, devemos dizer que a ideia de experiência possível é objeto fundamental e resume o pensamento kantiano na *Crítica da Razão Pura*.

Ademais, a questão transcendente do tempo e do espaço constitui o fundamento filosófico desta reflexão sem, contudo, abrir mão das considerações transcendentais de investigação da possibilidade do nosso conhecimento. Até onde podemos conhecer e afirmar qualquer coisa que seja sobre uma realidade transcendente? Em Kant não é possível afirmar sobre nada que ultrapasse a nossa realidade sensível, pois não podemos falar sobre o que não experimentamos. Assim, buscando a resposta daquilo que podemos conhecer, Kant menciona duas formas puras da intuição sensível que são absolutamente *a priori*, a saber: o tempo e o espaço (KANT, 2015).

Sobre o espaço, Kant diz que ele é uma intuição pura, ou seja, é uma realidade necessária que não provém unicamente da experiência para que se conjecture sobre ele, além de ser uma grandeza infinita dada. O espaço não é fragmentário, de forma que se pense em espaços isolados e não conectados com outros, mas “quando se fala em muitos espaços, entende-se por isso apenas as partes de um mesmo e único espaço universal” (KANT, 2015, p. 74). Além disso, sobre a exposição transcendental do conceito de espaço, Kant diz que o espaço é “a única condição subjetiva da sensibilidade sob a qual nos é possível a intuição externa” (KANT, 2015, p. 76). Com isso ele quer dizer que só podemos refletir a respeito daquilo que está no espaço. Nossa mente só pode dirigir-se aos objetos dados no mundo e relacionar-se com eles na medida em que estes objetos se encontram presentes no único e mesmo espaço que nós. Tudo o que existe, existe no espaço e nada existe fora dele. No entanto, Kant deixa claro que tal afirmação só pode ser levada em conta considerando a limitação da nossa experiência fenomenológica. São como fenômenos externos e sensíveis que tudo o que existe, existe no espaço.

A respeito do tempo Kant diz: “o tempo é uma representação necessária que serve de fundamento a todas as intuições” (2015, p. 79). Ao se falar de fenômenos não se pode fazê-lo fora do tempo. O tempo não pode ser suprimido em qualquer discurso que venha da nossa experiência sensível com o mundo. Apenas no tempo, a realidade de fenômenos é possível. Por isso, “o tempo é a condição formal *a priori* de todos os fenômenos em geral” (2015, p. 81). Além disso, quando se fala em diferentes tempos, estes são apenas partes do mesmo e único tempo que é sempre sucessivo. Nesse sentido, diferentes tempos jamais podem ser simultâneos. Esse tempo único e sucessivo não é determinado pelas situações, mas é ele, como predicado *a priori*, que determina a relação e a percepção que temos de todas as coisas em nosso estado interno. Ou seja, no que diz respeito aos fenômenos e aos movimentos, estes só podem ser compreendidos na mente de forma subjetiva a partir da objetividade da ação ininterrupta e universal do tempo. Como diz Kant:

---

<sup>2</sup> Ambos os termos, transcendental e transcendente, significavam a mesma coisa no pensamento medieval. A possibilidade da experiência sensível num mundo que transcende ao nosso era objeto de estudo – e ainda é – na tradição escolástica cristã.

---

Se posso dizer *a priori* que todos os fenômenos externos estão no espaço e são determinados *a priori* segundo as relações do espaço, então posso dizer, a partir do princípio do sentido interno, em termos inteiramente universais, que todos os fenômenos em geral, i.e., todos os objetos dos sentidos, estão no tempo e se inscrevem de modo necessário em relações de tempo (2015, p. 82).

Assim, levando em consideração a experiência sensível – que é limitada –, o tempo é conceito universal que abarca todos os fenômenos, mas que só tem validade porque assumimos estes fenômenos como objetos de nossos sentidos. Portanto, o tempo passa a ser nada quando abstraímos a nossa sensibilidade intuitiva. O tempo é, por conseguinte, uma realidade empírica, pois só tem validade relacionado aos objetos com que podemos ter uma relação sensível. Mas, como a nossa intuição é sempre sensível, não é possível que possamos experimentar qualquer coisa que seja que não esteja sob a condição e ação universal do tempo.

Apesar de o tempo ser contínuo e sucessivo, não o experimentamos da mesma forma em qualquer lugar do universo. No campo da física quântica sabe-se que diante da força gravitacional e da velocidade da luz o tempo é relativizado. Stephen Hawking aponta para a teoria da relatividade geral e utiliza o exemplo de dois irmãos gêmeos para mostrar como o tempo pode passar de forma diferente para os dois. Ele diz:

Consideremos dois gêmeos: suponha que um deles vai viver para o cimo de uma montanha e que o outro fica ao nível do mar. O primeiro gêmeo envelheceria mais depressa que o segundo. Assim, se voltassem a encontrar-se um seria mais velho que o outro. Neste caso, a diferença de idades seria muito pequena, mas podia ser muito maior se um dos gêmeos fosse fazer uma longa viagem numa nave espacial a uma velocidade aproximada à da luz. Quando voltasse, seria muito mais novo do que o que tivesse ficado na Terra. Isto é conhecido por paradoxo dos gêmeos, mas só é um paradoxo se tivermos em mente a ideia de tempo absoluto. Na teoria da relatividade não existe qualquer tempo absoluto; cada indivíduo tem a sua medida pessoal de tempo que depende de onde está e da maneira como se está a mover. (HAWKING, 1994, p. 17).

A pergunta que inicialmente fazemos é: haverá um espaço no qual o tempo não exerça influência, ou seja, um espaço no qual o tempo simplesmente não exista? Não apenas em Kant, mas também na ciência moderna a resposta para essa pergunta é negativa; onde há espaço, há tempo. O próprio Stephen Hawking argumenta que o tempo é propriedade do espaço. O argumento de Hawking se dá com base em Agostinho de Hipona, uma vez que, quando lhe perguntaram: “que fazia Deus antes de criar mundo?” Agostinho teria respondido que o tempo era uma propriedade do universo que Deus tinha criado e que não existia tempo antes da criação do mundo (HAWKING, 1994, p. 8). Ou seja, não há tempo sem criação (apenas, talvez, numa outra criação?). Mas, ultrapassando o formalismo kantiano e a racionalidade factual da ciência moderna e adentrando no campo metafísico, poderíamos conjecturar a respeito do espaço sem tempo? Ou seja, cabe aqui a pergunta pelo conceito de eternidade. Não da eternidade como a vida que não cessa em detrimento da passagem de tempo, mas da eternidade como a vida que se dá numa dimensão em que o tempo sequer existe.

O conceito de eternidade advém e é amplamente discutido, mediante as ferramentas de discussão metafísica, pelas religiões. Concentrar-nos-emos, daqui em diante, no que a religião e a teologia cristã têm a dizer sobre o assunto em questão. No entanto, a fim de que não haja conjecturas anacrônicas e foras de contexto, faz-se necessário observar a construção da ideia de eternidade desde a forma primitiva da religião judaica, uma vez que não houve, no decorrer da história, uma única compreensão sobre o assunto, mas justamente um desenvolvimento, uma evolução, de ideias primitivas de eleição e aliança até os dogmas da justificação da alma, da salvação e vida eterna.



---

O primeiro ponto a ser destacado era o contexto vivencial dos Patriarcas Abraão, Isaque e Jacó, ainda nos primórdios da história de Israel, quando a fé e os elementos mais comuns da religiosidade israelita ainda não estavam plenamente constituídos – algo que veio apenas a acontecer no período mosaico. Os patriarcas, portanto, viviam em situação seminômade. Isso confere autenticidade na formação da singular religiosidade patriarcal, uma vez que ela era fundamentada por uma promessa selada por uma aliança. Essa promessa era constituída pelo compromisso que Deus – ainda sob a alcunha de “El” – havia de dar uma terra e uma grande descendência aos patriarcas. Como escreve John Bright:

A promessa, tal como é descrita no capítulo quinze do Gênesis e nos seguintes, era primariamente uma promessa de posseção de terra e de numerosa descendência. E era exatamente isso que mais desejavam os seminômade. Se os patriarcas seguiam o seu Deus, se eles acreditavam que ele lhes tinha prometido alguma coisa (e certamente eles devem ter acreditado, doutro modo não o teriam seguido), então terra e posteridade, podemos supor, eram a essência da promessa (BRIGHT, 2003, p. 134).

Assim, se terra e descendência eram a essência da promessa e os patriarcas seguiram esse “novo Deus” por causa da promessa, então é seguro afirmar que a promessa era a essência da religiosidade patriarcal. Ou seja, já nos primórdios da fé judaica, muito antes da institucionalização da sua religião a partir da lei mosaica, a esperança de um futuro melhor, de um bom lugar para se estabelecer, de força familiar e perpetuação do nome, era o elemento constituinte da religiosidade israelita. Desse modo, estando a ideia de promessa e aliança arraigada na mentalidade israelita, criou-se poderosamente uma esperança nacional. A partir dos patriarcas e, mais tarde, com o povo já numeroso na época mosaica, começa uma intensa busca pelo cumprimento da promessa (BRIGHT, 2003, p. 136). Uma vez cumprida a promessa como consequência da invasão israelita em Canaã, os conceitos de eleição – a noção de povo escolhido – e de aliança só se fortaleceram. Mas como em todo o período da história de Israel houve conflito pela terra que lhes fora prometida, a ideia de promessa nunca saiu de vista. Ou seja, a fé israelita nunca abandonou a concepção de um futuro melhor e pacífico dado por Deus. Constantemente o seu olhar se voltava para o futuro e para as bênçãos vindouras.

John Bright deixa claro na sua historiografia que mesmo que a religião de Israel era caracterizada pela confiança nas promessas divinas e pela esperança exuberante nas coisas boas do futuro, não podemos caracterizar esse pensamento como uma escatologia. Com efeito, não é possível encontrar nenhuma doutrina escatológica na religião primitiva de Israel (2003, p. 196). O que temos, como já foi dito, é uma construção de um pensamento escatológico que surge da concepção de promessa e aliança, mas que só veio a desenvolver-se plenamente muito mais tarde na história de Israel. Como as ambições nacionalistas de Israel nunca se cumpriram de fato, especialmente mediante o curso dos grandes exílios, houve uma ressignificação da promessa. E isso falamos em sentido estrito veterotestamentário. A religião primitiva de Israel fornece as bases para a futura doutrina da vida eterna. Em poemas antigos encontramos referências ao livramento de Deus para levar o povo para uma morada santa, a “a habitação da tua santidade” (Êxodo 15.13-17), mas que eram referências à Terra Prometida. Muito adiante na história é que tais referências passaram a significar uma habitação metafísica.

Ainda assim, a ideia de vida após a morte sempre estava presente no imaginário israelita, bem como nos povos que os circunvizinhavam. O povo de Israel sustentou por muito tempo a imagem de que todas as pessoas depois da morte adentravam no *Sheol*, um lugar que detém a figura de abismo, profundezas, sepultura. Nesse sentido, a morte não era o fim absoluto da existência, mas no *Sheol* o homem vivia, não na sua inteireza, mas como uma sombra daquilo que ele foi em vida terrena. Mas mesmo com tal visível compreensão sobre a morte no Antigo Testamento (AT), ainda

---

é surpreendente como o discurso veterotestamentário é escasso no que diz respeito à noção de vida após a morte. Tampouco havia uma compreensão sobre julgamento após a morte. Todo julgamento descrito no AT refere-se, via de regra, ao julgamento de grupos, nação ou nações dentro da história (SMITH, 2001). De qualquer forma, a unanimidade entre os teólogos de que a doutrina de vida após a morte desenvolveu-se muito lentamente no AT. Com diz Ralph Smith:

A lentidão de Israel em desenvolver um conceito satisfatório da vida após a morte pode-se explicar pela forte ênfase na “personalidade coletiva” em vez de no “individualismo puro”, no conceito unitário da humanidade em vez da dicotomia de corpo e alma, ou na importância dada à vida aqui e agora e não na vida do além (2001, p. 369).

Muitos teólogos fazem do exílio babilônico a linha divisória entre os conceitos religiosos mais antigos e mais avançados no AT. A perda da pátria levou a uma construção mais elaborada e pessoal das questões sobre sofrimento e justiça. E frente à perda nacional restava a esperança de que mesmo em face da morte – também da morte da pátria – Deus não abandonaria o justo nem nesta vida nem na vindoura. Assim, apenas na teologia pós-exílica que é possível falar de uma espécie de doutrina, a ressurreição, mas ainda assim bastante arcaica (2001). De qualquer modo, Smith cita Wheeler Robinson ao elucidar que, diante do testemunho veterotestamentário, o avanço real no conceito de destino da humanidade não deve ser procurado na ideia de *Sheol* ou vida após a morte. Para ele, um futuro abençoado referir-se-ia na continuação da vida na terra, não é o ser humano que é trasladado para morar com Deus, mas Deus vem morar com o ser humano, e sua presença transforma da vida terrena em céu (2001). Mas, ainda assim, a formação desta pré-doutrina – ou doutrina em construção – com base nos fragmentos textuais do AT diante do contexto histórico exílico fornece as bases para a elaborada doutrina da eternidade encontrada no Novo Testamento (NT).

Gerhard Hörster, na sua Teologia do Novo Testamento, aponta para a base da esperança da ressurreição dos mortos, que é o evento da ressurreição de Jesus. A ressurreição de Jesus seria o selo que atesta a realidade da vida após a morte. Este discurso neotestamentário surge no apóstolo Paulo como uma forma de consolar os membros inseguros da igreja (HÖRSTER, 2009). “Se é somente para esta vida que temos esperança em Cristo, somos, de todos os homens, os mais dignos de compaixão” (1Co 15.19). Na teologia paulina a ressurreição de Jesus dentre os mortos determina a vida dos cristãos e, segundo Hörster, “sem a ressurreição de Jesus não há como ser cristão” (2009, p. 103). A partir disso, o elaborado discurso teológico neotestamentário a respeito dos eventos escatológicos aponta para a iminente vinda do Reino de Deus como o lugar de habitação para o cristão. Nisso está contido os conceitos de salvação e juízo. Salvação é, portanto, habitar no pós-vida no Reino de Deus, enquanto juízo ou perdição é ser privado disto. Isso seria a visualização do tempo de restauração referente ao domínio futuro de Deus (HÖRSTER, 2009). Nas palavras de Jesus, é possível verificar a sua crença de que o domínio de Deus é iminente, ou seja, o evento da chegada do Reino de Deus é esperado para logo. Uma passagem bíblica que atesta isso é Marcos 9.1, em que Jesus afirma que alguns dos seus discípulos não morreriam antes de verem a vinda do Reino de Deus. Como, pois, é possível que dois mil anos se passaram e nada referente a isso ainda foi visto? Segundo análise é possível afirmar com que a vinda de Jesus, a sua pregação com autoridade, a sua atuação messiânica, já são a comprovação que o tempo do domínio de Deus chegou. Isto é, a vinda de Jesus é a vinda do Reino de Deus. Ele é o próprio sinal do fim do *éon* presente na sua época. Existe, portanto, dentro da tradição teológica, que o Reino de Deus se manifesta de duas formas, uma invisível e outra visível. É o conceito de “já agora, mas ainda não”. O Reino de Deus já está presente, mas será visível e pleno no futuro, quando Jesus voltar mais uma vez.

---

Entretanto, apesar de visível assim também, no evangelho de João esta concepção apresenta-se distintamente. Vida eterna em João não significa apenas vida após a morte, mas, para ele, vida eterna começa agora quando as pessoas se encontram com aquele que é a própria vida. Portanto, o conceito de salvação em João é algo que já pode ser experimentado aqui nesta vida e que permanece para sempre (HÖRSTER, 2009). Hörster (2009) menciona que esta tal vida eterna que vem para aquele que crê deve ser compreendida como uma vida com sentido, uma vida plena. O próprio Jesus atesta esta realidade distinta da vida eterna quando diz: “Esta é a vida eterna: que te conheçam, o único verdadeiro Deus, e a Jesus Cristo, a quem enviaste” (Jo 17.3). Destarte, o evangelho de João combina escatologia presente e futura, mas dá maior ênfase na presente. Assim, como diz Rudolf Bultmann: “Com essa pregação Jesus se encontra no contexto histórico da expectativa judaica do fim e do futuro” (BULTMANN, 2008, p. 41). Isto é, Jesus é a culminação de uma esperança que foi se construindo ao longo das eras pelo povo hebreu.

Por fim, adentramo-nos em sentido mais exegético, promovendo a análise dos termos referentes à eternidade. No NT encontramos a palavra grega *aiôn*, que pode ser traduzida como era, duração de vida, eternidade; e *zoé aiônios*, que se traduz por vida eterna. O correspondente hebraico de *aiôn* é *ôlam*, que assume o sentido de duração, longa vida, para sempre. Esses termos não se referem apenas ao tempo futuro. *Ôlam*, por exemplo, várias vezes refere-se à época dos antepassados ou a um evento não tão distante. O Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento diz:

Nem o vocabulário hebraico nem o grego contém em si mesmos a ideia de infinitude. Isso se vê tanto no fato de que às vezes se referem a acontecimentos ou condições que ocorreram num ponto definido do passado como também no fato de que, às vezes, se considera desejável repetir a palavra, dizendo-se não apenas “sempre”, mas “sempre e sempre” (o que expressamos com a frase “para todo o sempre”) (HARRIS, 1998, p. 1127).

Ou seja, o conceito de eternidade não deve ser compreendido especificamente como um lugar de habitação celestial cujo tempo é infinito ou não há tempo algum, mas como um momento, seja passado ou futuro, de duração indefinida em que houve plenitude de vida. Mesmo que no decorrer da história o conceito de vida eterna tenha sido ressignificado a uma ideia de habitação do além, do pós-vida – tanto que na vida israelita neotestamentária o termo *zoé aiônios* passou a ser simplesmente *zoé* –, o AT e o NT nunca perderam de vista o sentido original de eternidade. “A vida verdadeira depende da palavra de Deus, enquanto viver longe de Deus se descreve como sendo ‘morte’” (BROWN; COENEN, 2000, p. 2648). Nesse sentido, é possível estar morto em vida. Isso porque “vida eterna é conhecer a Deus e a Jesus Cristo e desfrutar de todas as bênçãos relativas a esse conhecer” (BROWN; COENEN, 2000, p. 2651). Sendo assim, ao analisarmos os termos referentes ao sentido de eternidade veremos que elas quase sempre fazem referência à vida terrena da pessoa, ou seja, eternidade está no sentido da vida da pessoa dentro do tempo e do espaço. Mesmo que a palavra eternidade esteja se referindo ao futuro, esse futuro faz parte do tempo. No Novo Testamento, o dualismo entre dois mundos, como sistemas cósmicos diferentes, não pode ser evidenciado, embora encontremos afirmações semelhantes, essas afirmações são fragmentárias e não podem constituir um conceito definitivo, um dogma, pois entrarão em contraste com o todo. O novo tempo, nova era, novo mundo surge com Jesus Cristo, que mostra de maneira definitiva o amor de Deus ao mundo, e não com um término concreto deste mundo para irromper um novo mundo atemporal.

### Considerações finais

Por consequência do que foi visto até aqui, chegamos no mesmo ponto em que começamos. Não podemos falar de uma realidade transcendente atemporal, uma vez que esta ultrapassa todas as condições de possibilidades da experiência humana que está inteiramente inserido no mundo

---

sensível. É o transcendente não transcendental, segundo a perspectiva kantiana. Da mesma forma, a despeito de alguns pequenos fragmentos do testemunho bíblico, a bíblia não nos fornece material consistente para a elaboração de uma doutrina escatológica. Qualquer dogma ou ortodoxia escatológica está fundamentada numa ideia que foi construída com o passar dos séculos, ou seja, a escatologia dogmática cristã fundamenta-se em conceitos não totalmente coesos. Não apenas isso, mas a doutrina escatológica se empara naquilo que não prevalece no testemunho bíblico. O que prevalece é a eternidade enquanto plenitude temporal dada.

Assim, poderíamos dizer que tempo e espaço são os conceitos universais nos quais, inseridos neles, podemos viver eternamente, isto é, tempo e espaço representam a grandeza universal dada – por Deus – para que a vida fosse possível. Falar da eternidade como uma realidade transcendente é uma possibilidade que surge apenas através da fé, mas que elimina de tal discurso os instrumentos hermenêuticos adequados à análise histórico-crítica bíblica, cujo objeto de pesquisa é base desta própria fé, isso porque não nos é possível falar daquilo que está absolutamente fora do nosso alcance. Citando Wittgenstein: “o que não se pode falar, deve-se calar” (WITTGENSTEIN, 2001, p. 129). Se quisermos falar sobre eternidade devemos, na nossa retórica, ir além conceitos comuns que pertencem à tradição cristã, pois a tradição se interessa em manter-se inteiramente imutável, como símbolo de ordem e/ou poder. Para falar de eternidade devemos recorrer a outras formas e meios de compreensão.

Este outro meio de compreensão é justamente o resultado da pesquisa, que existe grande legitimidade em tratar da eternidade como um fato que se realiza em vida. É dentro dos limites da experiência espaço-temporal que a experimentamos. O parecer nietzschiano citado na introdução, que é também escolha de muitos teólogos liberais, se mostra coerente e plausível. A vida eterna, que é a vida abundante, a vida verdadeira, é experimentada em vida, nesta vida. “O ‘reino de Deus’ não é o que se espera” (NIETZSCHE, 1996, p. 57), mas aquilo que se vive.

A ideia de eternidade com vistas ao paraíso celeste é uma construção cultural judaica que irrompe para dentro do cristianismo, mas que sempre apresentou os sentidos mais longevos e originais. O dogma escatológico também foi uma construção. Mas, pelas evidências anteriores, este dogma deve e merece ser revisitado e revisto. Permanece-se a pergunta a respeito do que acontece depois da morte, afirmamos que esta resposta ultrapassa os limites da experiência humana e, portanto, não pode ser respondida. Este tampouco foi o objetivo. O objetivo é elucidar um tema não fechado e contribuir com novas e possíveis discussões sobre a temática aqui tratada. O que permanece até aqui, entretanto, é a viabilidade de tratarmos de uma eternidade imanente.

## Referências

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BRAATEN, C. E.; JENSON, R. W. **Dogmática Cristã**. 2. ed. v. 2. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

BRIGH, J. **História de Israel**. São Paulo: Paulus, 2003.

BROWN, C; COENEN, L. **Dicionário internacional de teologia do Novo Testamento**. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 2000.

BULTMANN, R. **Teologia do Novo Testamento**. Santo André: Academia Cristã, 2008.

FEE, G. D.; STUART, D. **Entendes o que lês? Um guia para entender a Bíblia com auxílio da exegese e da hermenêutica**. São Paulo: Vida Nova, 1997.

---

HARRIS, L. H. (org). **Dicionário internacional de teologia do Antigo Testamento**. São Paulo: Vida Nova, 1998.

HAWKING, S. W. **Uma breve história do tempo: do “big bang” aos buracos negros**. Lisboa: Gradiva, 1994.

HÖRSTER, G. **Teologia do Novo Testamento**. Curitiba: Evangélica Esperança, 2009.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NIETZSCHE, F. W. **O anticristo**. Rio de Janeiro: Newton Compton Brasil, 1996.

RAD, G. von. **Teologia do Antigo Testamento**. 2. ed. São Paulo: ASTE/TARGUMIM, 2006.

SMITH, R. L. **Teologia do Antigo Testamento: história, método e mensagem**. São Paulo: Vida Nova, 2001.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Lógico-philosophicus**. São Paulo: EDUSP, 2001.

---

# VIAGEM AO PARAÍSO: integração entre religião e ciências humanas sob a perspectiva psicológica do sentimento religioso

## JOURNEY TO PARADISE: integration between religion and human sciences under the psychological perspective of religious feeling

Heizer Rodrigues de Souza <sup>1</sup>

Tallita Bastos <sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem, por objetivo, evidenciar a relação entre religião e ciências humanas. Para isso, foi selecionado um evento religioso extraído da Bíblia, o arrebatamento do Apóstolo Paulo até o Terceiro Céu, e procedida uma verificação de tal evento à luz da disciplina de Psicologia, um ramo das ciências humanas. Foram elencados conceitos diversos, perpassando-se pelo sentimento religioso até a experiência mística. Foi descrito o arrebatamento do Apóstolo Paulo, com foco no texto de 2Cor12:1-6 e listadas análises e interpretações sobre o episódio. Considerar-se-á a ótica da Graça, estabelecida na Nova Aliança, revelada, até então, apenas ao Apóstolo Paulo, e anunciada por meio do evangelho exposto em suas cartas. Concluiu-se que há colaboração recíproca entre religião e psicologia, evidenciando-se, assim, a relação entre religião e ciências humanas.

**Palavras-chave:** Paulo. Religião. Ciências humanas. Psicologia.

**Abstract:** The present work aims to show the relationship between Religion and Human Sciences. For this a religious event extracted from the Bible was selected the rapture of the Apostle Paul to the Third Heaven and a verification of this event was carried out in the light of the discipline of Psychology a branch of the Humanities. Were listed diverse concepts running through religious feeling to mystical experience. The rapture of the Apostle Paul was described focusing on the text of 2Cor12: 1-6 and listed analyzes and interpretations about the episode. It will be considered the perspective of Grace chosen in the New Covenant revealed until then only to the Apostle Paul and announced through the gospel exposed in his letters. It was concluded that there is reciprocal collaboration between Religion and Psychology thus showing the relationship between Religion and Human Sciences.

**Keywords:** Paulo. Religion. Human sciences. Psychology.

### Introdução

Desde os primórdios da sociedade, quando o homem começou a se agrupar e a se organizar, manifestações de práticas religiosas e mágicas eram perceptíveis, através do culto aos mortos e antepassados, cultos animistas, crenças relacionadas a eventos astronômicos, rituais associados à caça e à fecundidade, dentre outras demonstrações. Dessa forma, os homens constroem suas religiões e manifestam suas crenças.

Já as ciências, relacionadas às questões cognitivas e epistemológicas, através de métodos, pesquisas e experimentos, são focadas na razão. A partir do Renascimento, com o resgate de aspectos da cultura clássica e do Iluminismo, tem-se uma revolução cultural, em que a racionalidade passou a imperar. No século XVII, com Grotius, um filósofo europeu, emergiram as ideias que afastaram as questões metafísicas e teológicas das relações estatais, surgindo, então, o jusnaturalismo racional. Daí em diante, sobressaíram diversos pensadores até o século XVIII, como Rousseau, que, ao desenvolver os conceitos de liberdade e igualdade, em sua obra *Du Contract Social* ou *Principes du Droit Politique*, lança o aporte intelectual da Revolução Francesa.

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIasselvi. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: [www.uniasselvi.com.br](http://www.uniasselvi.com.br).

---

Ao se referenciar a religião e a ciência nos primeiros parágrafos, trazemos, à tona, o tema proposto para o desenvolvimento deste trabalho, que é relacionado à religião e às ciências humanas. A delimitação consiste em abordar o tema à luz da disciplina de Psicologia.

O objetivo principal é relacionar um evento religioso com uma matéria da Psicologia, a fim de evidenciar a relação entre religião e ciências humanas. Para isso, há de se definir os termos relacionados às respectivas áreas, a fim de serem evitadas interpretações e direcionamentos equivocados. Após, segue a identificação dos fatos e os conceitos a serem trabalhados, e, por fim, promove-se uma comparação entre os aspectos identificados.

Como contribuição, por parte da religião, para este estudo, recorreu-se à narrativa, que consta no texto bíblico situado dos versículos um ao seis, no capítulo doze, da segunda Epístola de Paulo aos Coríntios, apresentando um evento vivenciado pelo Apóstolo Paulo. A narrativa, provavelmente, foi relatada por volta do ano 55 d. C. A explanação dá conta que, em determinado momento da sua vida, o Apóstolo Paulo foi arrebatado a um lugar intitulado de paraíso, denominado, também, como terceiro céu, onde recebeu revelações de Deus.

Já pelo segmento das ciências humanas, elegeram-se, a disciplina de Psicologia, para colaborar nessa pesquisa. O enfoque é direcionado a estudos iniciados por Sigmund Freud, ao relacionar, pela primeira vez, experiências religiosas com o desenvolvimento da psicanálise. Assim, foi selecionado o sentimento religioso sob a concepção psicológica para realização dessa pesquisa.

### **Fundamentação teórica**

Visto que o tema orientado perpassa pela religião e ciências humanas, é prudente trazer, à baila, definições elementares com o escopo de serem evitadas interpretações equivocadas. Isto posto, em busca de um conceito plausível para religião, a fim de se aclarar o assunto. Depara-se com a afirmação de Werner (2016, p. 12):

Não existe uma definição simples de religião que expresse todas as suas dimensões. Abrangendo elementos espirituais, pessoais e sociais, é um fenômeno que aparece em todas as culturas, desde a pré-história até os dias atuais, conforme evidenciado nas pinturas das cavernas, nos costumes funerários de nossos ancestrais distantes e na contínua busca por um objetivo espiritual na vida.

Já na enciclopédia sobre religião, tem-se a seguinte definição:

(Do lat. religio, religionis.) 1. Conjunto determinado de crenças, de dogmas que definem a relação do homem com o sagrado. – 2. Conjunto de práticas, ritos específicos, próprios a cada uma dessas crenças. – 3. Instituição social caracterizada pela existência de uma comunidade de indivíduos unidos pelo cumprimento de certos ritos regulares e pela crença na existência de uma força sobrenatural concebida ora como única (Deus), que deve ser reverenciada e obedecida. – 4. P. ext. Toda organização ou atividade a que se devota um sentimento de respeito ou de dever a ser cumprido: A política era, para ele, uma religião. – 5. Crença, devoção, piedade. – 6. Reverência às coisas sagradas. – 7. Vida religiosa. – 8. Modo de pensar ou de agir. – 9. Respeito escrupuloso a uma regra, a um costume, a um sentimento. ■ ENCICL. A etimologia do termo latino religio é discutível. Contudo, a maior parte dos antigos considera que ele provém de religare, e extraem, daí, a ideia de ligação, seja no sentido de um vínculo de obrigação referente a certas práticas ou a certos ritos, seja no sentido de união do homem com os deuses ou com o sagrado (LAROUSSE, 1998, p. 4978).

Percebem-se, simultaneamente, a amplitude e a complexidade de tal conceito. Infere-se que não há uma definição concreta sobre o termo, que seu significado é dinâmico e pode variar, dependendo do contexto. Ainda, que é um conceito que permanece em construção.



---

Concluída a observação sobre religião, partimos, então, para o conceito de ciências humanas. Ferreira (1993) aponta que é o conjunto de disciplinas que tem, por objeto, o homem, do passado e do presente, seu comportamento individual ou coletivo. Em uma outra visão proposta sobre Ciências Humanas:

No que concerne às Ciências Humanas, a questão da voz do objeto é decisiva. Segundo Bakhtin, é o objeto que distingue essas ciências das outras (ditas naturais e matemáticas). Não é, porém, o homem, seu objeto específico, uma vez que este pode ser estudado pela Biologia, pela Etologia etc. O objeto específico das Ciências Humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significativa. O objeto é um sujeito produtor de discurso e é, com seu discurso, que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm, portanto, essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas, também, um objeto falante (AMORIM, 2002, p. 10).

Apesar da descrição física ser diferente, ao se comparar os dois conceitos propostos, nota-se uma convergência ontológica expressa neles, ao tratarem do objeto de estudo e da característica ativa, ao se referirem ao comportamento e objeto falante. Afinal, não poderia ser diferente, pois ambos conceituam ciências humanas.

Para o presente trabalho, o ramo das ciências humanas estabelecido foi a disciplina de Psicologia.

A Psicologia, como já dissemos anteriormente, é um ramo das Ciências Humanas e a sua identidade, isto é, aquilo que a diferencia, pode ser obtida se considerando que cada um desses ramos enfoca, de maneira particular, o objeto homem, construindo conhecimentos distintos e específicos a respeito dele. Assim, com o estudo da subjetividade, a Psicologia contribui para a compreensão da totalidade da vida humana (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 30-31).

Ainda, com relação à psicologia relacionada à religião, em acurada literatura:

[...] enquanto a psicologia, como ciência, surge no século XIX, com objetivo de estudar o comportamento e os processos mentais do ser humano e a psicologia da religião, por sua vez, nasce no ano de 1880, e tem, como objeto de estudo, os comportamentos religiosos, como também o sentido de toda religiosidade na vida humana (LEYSER; TAVARES, 2015, p. 191).

Sigmund Freud, ícone da psicologia, nos seus estudos, abrangeu questões religiosas. Dedicou-se a estudos sobre as origens psicológicas dos sentimentos religiosos.

Freud não era o único escritor, no início do século XX, a discutir as origens psicológicas dos sentimentos religiosos, mas ele é, provavelmente, o mais lembrado, e, na época em que escreveu, ele foi, provavelmente, o mais notório. Freud tinha desenvolvido a psicanálise, um método de tratamento de doenças psíquicas por meio da fala. Seus pontos de vista sobre as origens da religião eram notórios [...] (LEYSER; TAVARES, 2015, p. 99).

Dentre os sentimentos religiosos, têm-se os sentimentos místicos, estudados, também, pela psicologia, conforme adiante se vê:

Os sentimentos místicos são, por vezes, considerados como os mais tipicamente religiosos dos sentimentos religiosos, e têm sido amplamente documentados em trabalhos acadêmicos sobre as tradições místicas religiosas, como nos trabalhos de Huxley (2015) e Stace (1960). Existe uma gama bastante ampla de diferentes sentimentos místicos, e alguns não podem ser considerados especificamente religiosos (HAY, 1994 *apud* LEYSER; TAVARES, 2015, p. 108).

---

Os sentimentos místicos, por sua vez, afloram em decorrência das experiências.

O misticismo, como veremos, admite graus. Isso significa que o místico não é um ser de outra natureza, capaz de perceber um mundo completamente inapreensível para os demais mortais comuns, mas sim, um ser que desenvolve o sentimento místico, isto é, a abertura para uma pluralidade de eventos profundamente significativos, que sugerem a possibilidade de uma realidade e de uma experiência mais abrangente (ZUNINO, 2011, p. 96).

Diante do exposto, recapitulando, dentre os sentimentos religiosos, estão dispostos os sentimentos místicos, e os sentimentos místicos são oriundos das experiências místicas.

Outra forte tradição no cristianismo de interesse psicológico considerável é o misticismo, sugestivamente descrito por um pioneiro na psicologia da religião, Otto Rudolf (1985), como a fantástica experiência do numinoso. **A experiência mística é o tema de muitos tratados e obras poéticas de santos e místicos cristãos** (WULFF, 1997). A admiração e o êxtase religioso são estados valorizados na tradição mística cristã (LEYSER; TAVARES, 2015, p. 235, grifo nosso).

Já com relação às experiências, para adquirirem um caráter místico, há a necessidade de serem incrustados quatro aspectos que as diferenciem das demais:

[...] James passa a enumerar as qualidades que uma experiência deve ter para ser chamada de mística: inefabilidade, qualidade noética, transiência e passividade. Essas quatro características são suficientes para demarcar um grupo peculiar de estados de consciência que merece um nome especial (JAMES, 1936, p. 372 *apud* PAIVA, 1998, p. 159).

Para compreender tais qualidades fundamentais das experiências místicas, que conduzem ao estado místico de consciência:

[...] a inefabilidade como uma característica das experiências místicas. Qualquer descrição, especialmente racional, seria inadequada na transmissão do conteúdo da experiência mística, que se assemelharia mais a estados de sentimento do que de intelecto [...]. O que James chamou de qualidade noética. Aqueles que experimentam estados místicos detêm estados de conhecimento, estados de visão interior dirigida a profundezas de verdade não sondadas pelo intelecto discursivo [...]. Características encontradas nas experiências místicas seriam a transitoriedade temporal e a passividade, ou seja, um adormecimento da vontade que estaria guiada por um poder superior (SHOJI, 2003, p. 55).

Explanadas as considerações acerca do sentimento religioso, tipificado através da experiência mística, serão apresentadas as considerações a respeito do evento a ser analisado. Tal fato é oriundo do cristianismo e, dessa forma, mister é se valer da Bíblia. Em conformidade com Bock, Furtado e Teixeira (2001), um livro muito conhecido traz as crenças e tradições de nossos antepassados, e é, para muitos, um modelo de conduta: a Bíblia. Esse livro é o registro do conhecimento religioso judaico-cristão.

O texto bíblico em apreço está na primeira carta de Paulo aos Coríntios, capítulo doze, versos de um a seis, a saber:

1 Se é necessário que me glorie, ainda que não convém, passarei às visões e revelações do Senhor. 2 Conheço um homem em Cristo que, há catorze anos, foi arrebatado até ao terceiro céu (se no corpo ou fora do corpo, não sei, Deus o sabe) 3 e sei que o tal homem (se no corpo ou fora do corpo, não sei, Deus o sabe) 4 foi arrebatado ao paraíso e ouviu palavras inefáveis, as quais não é lícito ao homem referir. 5 De tal

---

coisa me gloriarei; não, porém, de mim mesmo, salvo nas minhas fraquezas. 6 Pois, se eu vier a gloriar-me, não serei néscio, porque direi a verdade; mas abstenho-me para que ninguém se preocupe comigo mais do que em mim vê ou de mim ouve (BÍBLIA SAGRADA, 2007, p. 1643).

Quanto à descrição, relato e contextualização do fragmento de texto selecionado, constata-se que:

12.1 Visões e revelações. Sem dúvida, os oponentes de Paulo alegaram revelações divinas para apoiar suas pretensões más. Paulo (um homem em Cristo) sem querer, conta uma experiência de êxtase em que ouviu palavras inefáveis. Esta maneira de falar indica que Paulo não acha que tenha recebido a visão por seu mérito. 12.2 Há catorze anos. Provavelmente quando Paulo estava em Tarso, logo antes da primeira viagem missionária (At 9.30; 11.25). Terceiro céu. Ainda que alguns judeus cressem em sete céus. Paulo aqui se refere ao Paraíso (4), o céu mais alto, onde Deus está (Dt 10.14). Paulo não descreve a visão, nem aquilo que lhe foi revelado. Fica certo que ele foi profundamente encorajado a aceitar tranquilamente os sofrimentos que daí em diante teria de enfrentar (cf Fp 1.20-23). 12.4 Paraíso. Palavra persa que significa “jardim cercado de muros”, que muitas vezes pertencia a um rei ou a um fidalgo (BÍBLIA SAGRADA, 2007, p. 1643).

Encontram-se, também, sobre o objeto, comentários elaborados por psicólogos e psiquiatras cristãos:

12.1-2 eu preciso me gabar. A maturidade e a liberdade em Cristo levam o apóstolo a perceber a necessidade de abrir exceções. Coisas que normalmente não convém em determinadas situações podem ser o melhor a fazer (veja 1Co 9.22-23). Conheço um cristão. Paulo se esforça para, ao mesmo tempo em que precisa falar de si, não chamar admiração para si – mas pelos vs. 1,7 deduzimos que foi ele próprio que teve essa experiência. há catorze anos. Repare que essa foi uma experiência única em toda a sua vida, portanto extremamente rara. O maravilhoso da ação de Deus ocorre no cotidiano, na Graça do dia a dia, como ele nos promete. Eventualmente, Deus pode conceder uma experiência mística, mas experiência espiritual não é um divertimento, não é algo que se programa, nem pode ser copiada, repetida ou prometida. 12.4 coisas que palavras humanas não conseguem contar. Não há palavras que venham a significar a profundidade desta experiência, ela simplesmente foi vivida em plenitude (BÍBLIA SAGRADA, 2011, p. 393-394).

Ainda, os comentários sob a ótica católica relatam o fragmento textual:

12,1-6: Essa experiência talvez seja a base de toda a vida missionária de Paulo. Deve ter acontecido no ano 42, na Síria ou na Cilícia (cf, At 11,25), cinco anos depois da conversão. Trata-se de experiência espiritual, em que o Apóstolo contemplou a transcendência divina, que nenhuma palavra humana jamais poderá descrever (BÍBLIA SAGRADA, 1990, p. 1491).

Corroborando, nesse sentido:

(11,16;12,6), consiste em gloriar “segundo a carne” (11,18), isto é, em ufanar-se da sua raça (11,22), dos seus trabalhos e sofrimentos (11,23-26). Se ele o faz, é para comparar-se aos adversários no próprio terreno deles (11,21-23) e também desarmar aqueles que o difamam (11,5-12;12,11-15). Mas ele o faz a contragosto (12,11). O verdadeiro título de glória, Paulo o encontra na sua fraqueza (11,30; 12,5,9), pois é esta que mais claramente manifesta a força de Cristo (12,9), mostrando com evidência que o extraordinário poder que age pelo Apóstolo não vem deste, mas de Deus (4,7+) (BÍBLIA SAGRADA, 2016, p. 2028).

Percebe-se que, a partir do relato construído por Paulo, no fragmento em pauta, há uma diversidade de significados, explícitos:

---

[...] relata suas experiências de viagens celestiais, nas quais vê os segredos do universo revelados [...]. Ele identifica essa experiência com sua conversão, embora ela, aparentemente, caracterize uma vida de disciplina espiritual, ao invés de um único evento [...]. No último contexto, os aspectos místicos das experiências de Paulo são minimizados e seu novo entendimento da lei se torna o fator fundamental da sua conversão [...]. Paulo fornece sua própria evidência para a experiência extática. Em Gálatas 1, Paulo afirma que não recebeu o Evangelho de uma fonte humana. Em 2Cor 12,1-9, ele descreve uma experiência que transcende a habilidade humana (SEGAL, 2010, p. 70).

Destarte, Segal (2010) afirmou, categoricamente, sobre a experiência de Paulo em relação ao fragmento textual em voga: essa passagem é uma descrição confessional de uma visão ou, possivelmente, de duas visões diferentes, dependendo se o paraíso visitado na ascensão pode ser localizado no terceiro céu. Assim, a visão é tanto mística quanto apocalíptica.

Machado (2009) reforça tal afirmação, em minuciosa análise às cartas de Paulo aos Coríntios, sob a perspectiva da experiência religiosa: mesmo que não existam dados suficientes para avaliar a natureza rica e complexa da experiência mística de Paulo, é possível afirmar que ele tinha em alta conta as visões e revelações como fator dinâmico e sinal do seu apostolado.

França (2015, p. 21-22) é categórico, ao iluminar o entendimento sobre o motivo da condução do Apóstolo Paulo ao paraíso:

Paulo foi o escolhido de Deus para o Ministério da Incircuncisão (Gálatas 2:7), ou seja, o Ministério entre os gentios, da Nova Aliança, que não teria mais compromissos com as práticas da Lei. Portanto, ele foi separado para ser o apóstolo dos gentios (Gálatas 1:15-16; Romanos 11:13). Como a maioria das pessoas no mundo não tem origem israelita, a direção da Palavra é que vivia submetida aos ensinamentos deste apóstolo separado para este fim, pois os gentios nunca tiveram lei espiritual da parte de Deus (Romanos 2:14). Para isso, mesmo Paulo foi levado ao Terceiro Céu: para receber a Revelação da Graça (2 Coríntios 12:1-4; Gálatas 1:11-12). Nenhum outro discípulo de Jesus de Nazaré foi levado ao Paraíso. Paulo, portanto, conheceu algo muito mais excelente. As suas cartas são, por tudo isso, a compilação da Revelação da Graça para os eleitos neste Novo Pacto.

Moraes (2019, s.p.) ratifica esse entendimento a respeito da experiência do Apóstolo Paulo ao afirmar, em sua alocução, transcrita a seguir, intitulada: o transbordar da Graça e a ameaça ao sistema religioso.

[...] 21'31" - Arrebatado ao paraíso de uma forma que ele disse se fora do corpo ou dentro do corpo eu não sei, Deus o sabe. O homem enfurecido ouviria palavras que ao homem não era lícito nem falar, mas que ele sabia pela revelação, que nem olhos viram, nem ouvidos ouviram e que nem jamais subiu ao coração dos homens. Esse é o transbordar da Graça de Deus! Isso não depende de quem quer e de quem corre, mas de Deus usar da sua misericórdia. Ele levanta quem quer, Ele faz com quem Ele quer, a Glória, o poder e o domínio pertencem a Ele! Ele escolheu o blasfemo, Ele escolheu o insolente, Ele escolheu o perseguidor para mostrar que quando Ele faz e chama ninguém pode impedir. 22'29" [...] 33'43" - e chegou um camarada aí agora transbordante da Graça de Deus dizendo que não deve dar dízimo. Como assim? E vem um camarada aí dizendo que a ceia na verdade é a páscoa, e vem um homem aí dizendo agora que não adianta um homem colocar a mão sobre um outro homem porque se Deus já está na minha vida a Sua Graça nos basta! E se sentem ameaçados, e se sentem ameaçados! Não, não podemos aceitar isto, este não era o cara que prendia os crentes? Diziam, não, não, não, não, se converteu, ora mais os crentes que eram convertidos também iam para o templo, não, este é diferente, este não é como Pedro e João que iam ao templo formosa, este é Paulo, o que foi arrebatado ao terceiro céu, o que era blasfemador, insolente, é verdade, mas a Graça transbordou na vida dele e ele fala o que o Cristo vivo manda falar: Deus não habita em templo feito por mãos de homens! 35'16" [...].

---

## **Materiais e métodos**

Para realização deste trabalho, recorreu-se ao método de investigação bibliográfica, de modo que se procurou explorar os mais diversos recursos que esse tipo de pesquisa proporciona. Nesse sentido, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sob certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Num primeiro momento, estudou-se o conteúdo disponível no portal, referente ao seminário interdisciplinar. Após, foi procedido um levantamento bibliográfico, consultando-se livros, artigos, e conteúdo virtual, inclusive, vídeos relacionados ao tema. Na oportunidade, foi realizada uma revisão geral do conteúdo da disciplina de Psicologia.

Buscou-se o esclarecimento em relação à conceituação dos termos relacionados ao tema, visando-se evitar interpretações equivocadas sobre a matéria em investigação. Foram consultados autores diversos, no intuito de se promover uma discussão entre os autores, lançando-se um olhar crítico por parte do pesquisador para se consubstanciar o assunto. Assim, procurou-se enriquecer o referencial teórico com o propósito de fornecer subsídios, visando alcançar os objetivos propostos.

Os materiais utilizados foram o Livro Didático de Psicologia, livros diversos, artigos científicos públicos, vídeos de homílias e Bíblias de segmentos religiosos diversos. Da tradução Almeida Revista e Atualizada, consignada para a Bíblia Shedd, abstrai-se o fragmento de texto, compreendido entre os versículos de um a seis do capítulo doze da segunda carta do Apóstolo Paulo aos Coríntios, o objeto de análise deste trabalho.

## **Resultados e discussão**

Diante do que foi citado, tem-se que, para a psicologia, ramo das ciências humanas, uma experiência religiosa possuiu quatro elementos: inefabilidade, qualidade noética, transiência e passividade. A partir do fragmento abstraído da Bíblia, registro do conhecimento religioso cristão, constante de 2Cor12:1-6, pode-se observar que a experiência de Paulo apresentou os seguintes elementos:

Inefabilidade, ao descrever que Paulo ouviu palavras inefáveis, as quais não é lícito ao homem referir. Tais palavras inefáveis se constituem na Graça de Deus. Assim como a Lei de Moisés é a base da Antiga Aliança, a Graça é o alicerce do Novo Pacto. A Graça possui conteúdo superior. Paulo conheceu algo muito mais excelente. As suas cartas são, por tudo isso, a compilação da Revelação da Graça para os eleitos nesse Novo Pacto. Contudo, a Graça transbordou na vida dele e ele fala o que o Cristo vivo manda falar: Deus não habita em templo feito por mãos de homens.

Qualidade noética, em que as visões e revelações passadas ao Apóstolo Paulo estabelecem o Evangelho da Graça revelada. Em Gálatas 1, Paulo afirma que não recebeu o Evangelho de uma fonte humana, e vê os segredos do universo revelados. Assim, Paulo foi levado ao Terceiro Céu: para receber a Revelação da Graça. Ele sabia, pela revelação, que nem olhos viram, nem ouvidos ouviram e que nem jamais subiu ao coração dos homens. Esse é o transbordar da Graça de Deus. Ainda, é possível afirmar que ele tinha em alta conta as visões e revelações como fator dinâmico e sinal de seu apostolado.

Transiência, ao versar que foi arrebatado até ao Terceiro Céu (se no corpo ou fora do corpo, não sei, Deus o sabe). Não é informado, na carta, por quanto tempo durou a experiência do Apóstolo Paulo, nem mesmo o Apóstolo possuiu discernimento frente à dimensão do evento em que fora arrebatado para esclarecer se foi no corpo ou fora do corpo. Este é Paulo, o que foi arrebatado ao Terceiro Céu e arrebatado ao paraíso. Para isso mesmo, Paulo foi levado ao Terceiro Céu.

---

Passividade, sendo que Paulo era limitado e consciente das suas fraquezas. Afirmou que, diante da experiência vivida, gloriaria-se, porém, não por si. Ele escolheu o blasfemo, Ele escolheu o insolente, Ele escolheu o perseguidor.

### **Considerações Finais**

Verificou-se, mediante a pesquisa, a importância de se aclarar os conceitos relacionados ao tema proposto. Com tal procedimento, evitaram-se entendimentos e direcionamentos equivocados sobre a temática proposta. Demonstrou-se que a experiência mística é um sentimento religioso.

Observou-se já existir afinidade entre religião e psicologia ao se analisar a experiência religiosa e se deparar com o termo “Noética”, oriundo de Noé, patriarca citado na Bíblia.

Compreendeu-se que as Cartas do Apóstolo Paulo se constituem em síntese, no Evangelho revelado por Cristo ao Apóstolo no paraíso, denominado de Evangelho da Graça.

Percebeu-se que a Graça, em vigor na Nova Aliança, possui elementos mais excelentes do que os da Antiga Aliança.

Identificou-se que, à luz das ciências humanas, a viagem do Apóstolo Paulo ao Terceiro Céu é compreendida e denominada como experiência mística.

Enfim, certificou-se existir relação entre religião e psicologia, no que tange, à psicologia, analisar comportamentos religiosos e fornecer esclarecimentos científicos acerca de vivências religiosas. Assim, o objetivo principal desta pesquisa foi alcançado, visto que se comprovou possível a relação entre religião e ciências humanas.

Assim, essa produção há de ser considerada uma gota d’água no universo epistemológico, capaz de contribuir com a reaproximação entre religião e ciências humanas.

### **Referências**

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023. **Informação e documentação – Referências – Elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

AMORIM, M. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas**. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2Mpe9Zj>. Acesso em: 4 jun. 2019.

BÍBLIA SAGRADA. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2016.

BÍBLIA SAGRADA. **Bíblia de Estudo Conselheira – Novo Testamento**. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.

BÍBLIA SAGRADA. **Bíblia Judaica Completa – O Tanakh e a B’rit Hadashah**. São Paulo: Editora Vida, 2010.

BÍBLIA SAGRADA. **Bíblia Shedd**. São Paulo: Vida Nova; Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1997.

BÍBLIA SAGRADA. **Bíblia Edição Pastoral**. São Paulo: Paulus, 1990.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias – Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

- 
- BOSQUILHA, A.; BOSQUILHA, G. E. **Manual compacto de ciências naturais**. 1. ed. São Paulo: Ridel, 2010.
- FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom**: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2MkpQAD>. Acesso em: 3 maio 2019.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário prático da língua portuguesa – Aurélio**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1993.
- FRANÇA, C. **Respostas em Graça**. 1. ed. Rio de Janeiro: GSG Editorial, 2015.
- GARBOGGINI, H. de O. **Dicionário de clínica médica**. São Paulo: Editora Formar LTDA., 1972.
- LAROUSSE. **Grande enciclopédia Larousse**. São Paulo: Nova Cultural, 1998.
- LEITE, E. **A tradição apocalíptica e as origens da cosmologia rabínica**. 2010. Disponível em: <http://bit.ly/3sTOHvQ>. Acesso em: 4 jun. 2019.
- LEYSER, K. D. dos S.; TAVARES, F. R. **Psicologia geral e da religião**. Indaial: UNIASSELVI, 2015.
- MACHADO, J. **O misticismo apocalíptico do Apóstolo Paulo – Um novo olhar nas cartas aos Coríntios na perspectiva da experiência religiosa**. São Paulo: Paulus, 2009.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MILLER, S. M. **Guia completo da Bíblia**. Rio de Janeiro: Bv Books, 2015.
- MORAES, G. S. **O transbordar da graça e a ameaça ao sistema religioso**. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2YddvB2>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- MÜLLER, A. J. *et al.* **Metodologia científica**. Indaial: Uniasselvi, 2013.
- PAIVA, G. J. de. **Estudos psicológicos da experiência religiosa**. 1998. Disponível em: <https://bit.ly/368EyBM>. Acesso em: 26 maio 2019.
- ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**: princípios do direito político. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- SEGAL, A. F. **Paulo, o convertido – Apostolado e apostasia de Saulo fariseu**. São Paulo: Paulus, 2010.
- SHOJI, R. **Condições de significado na linguagem mítica**. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/39ddX8K>. Acesso em: 29 maio 2019.
- WERNER, C. **O livro das religiões**. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2016.
- ZUNINO, P. E. A. **A experiência mística entre a psicologia e a metafísica**. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/3c5C4YN>. Acesso em: 8 jun. 2019.

---



# BNCC, CAPITAL SOCIAL E INTERDISCIPLINARIDADE

Walter Marcos Knaesel Birkner<sup>1</sup>

Ana Clarisse Alencar Barbosa<sup>2</sup>

Vania Konell<sup>3</sup>

**Resumo:** O objetivo geral deste artigo é apresentar uma interpretação sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, do Ministério da Educação do Brasil e identificar a relação temática que o documento oficial permite entre Educação e Desenvolvimento. O sentido está em reconhecer a importância de potencializar o sistema educacional para a disseminação de conceitos, ideias e valores que reforcem a ideia do desenvolvimento do País, do desenvolvimento regional e local. Desde a redemocratização, o sistema educacional privilegiou o tema da cidadania, o que é compreensível em resposta a 21 anos de regime autoritário no Brasil (1964-84). Agora, é possível somar a essa preocupação o compromisso com o desenvolvimento, através de temas correlatos. Nessa perspectiva, a abordagem de temas como o capital social e a recomendação do método interdisciplinar podem elevar as possibilidades desse objetivo.

Palavras chave: BNCC, desenvolvimento, interdisciplinaridade, capital social.

**Abstract:** The general objective of this article is to present an interpretation on the National Common Curricular Base - BNCC of the Ministry of Education of Brazil and to identify the thematic relationship that the official document allows between Education and Development. The purpose of this objective is to recognize the importance of enhancing the educational system for the dissemination of concepts, ideas and values that reinforce the idea of the country's development, of regional and local development. Since the re-democratization, the educational system has privileged the theme of citizenship, which is understandable in response to 21 years of authoritarian rule in Brazil (1964-84). Now, it is possible to add to this concern the commitment to development, through related themes. In this perspective, the approach of topics such as social capital and the recommendation of the interdisciplinary method can enhance this objective.

Keywords: BNCC, development, interdisciplinarity, social capital.

## Introdução

Apresentamos aqui uma interpretação acerca de pressupostos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O objetivo geral foi procurar convergências e lacunas no documento para com o que chamaremos de interesse estratégico pelo desenvolvimento. Os pressupostos estão compostos pelos temas, competências e habilidades que o documento recomenda ao Ensino Básico, em geral, e também a cada campo do conhecimento e suas respectivas disciplinas. O interesse estratégico, por sua vez, está relacionado às necessidades e condições à geração de riqueza e distribuição. Por extensão dessa análise documental, nossa intenção é “preparar o terreno” para considerações futuras acerca de preocupações com o tema do desenvolvimento regional em no estado de Santa Catarina. A elaboração da Proposta curricular catarinense para o Ensino fundamental está formulada, mas para o Ensino Médio está em andamento, enquanto este texto era redigido.

Nossa impressão geral é a de que, sob a orientação da BNCC, o sistema educacional do ensino básico nacional poderá ser bem reformulado e avançado. Nossa hipótese era a de que a BNCC careceria de uma preocupação mais enfática para com temas relacionados ao

---

<sup>1</sup> Sociólogo, doutor em Ciências Sociais e professor do Centro Universitário Leonardo Da Vinci – Uniasselvi.

<sup>2</sup> Pedagoga, doutoranda em Educação e coordenadora do Curso de Pedagogia da Uniasselvi

<sup>3</sup> Pedagoga, doutoranda em Educação e coordenadora do Curso de Artes Visuais da Uniasselvi

---

desenvolvimento econômico. Noutras palavras, ao que existe em termos de temas, competências e habilidades, supúnhamos pouco encontrar proposições causalmente relacionadas com fatores geradores de desenvolvimento econômico e político. Particularmente, nossa hipótese estava direcionada às ciências humanas, área do conhecimento tradicionalmente comprometida em denunciar os males do modelo de desenvolvimento, sem interesse em procurar fatores causais virtuosos do desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, ao contrário de nossas suspeitas, a BNCC indica predisposição à aproximação entre educação e desenvolvimento. Favorece a inserção de temas com approach no desenvolvimento e revela, entre tudo, as possibilidades de ampliar o anunciado e pretendido método interdisciplinar.

A principal justificativa para a nossa ênfase no desenvolvimento é mais que meramente econômica em si. Bem no fim, essa preocupação é política, porque, a rigor, a economia não é exatamente um fim, mas o meio de gerar o desenvolvimento e o bem-estar. Em outras palavras, a preocupação é política porque reside na necessidade de preservar e aperfeiçoar o Estado de bem-estar social e de direitos. Não obstante, sua manutenção depende de uma economia produtiva e de responsabilidade fiscal, condição que requer o compromisso explícito do sistema educacional. Como principal meio de difusão de valores, o sistema educacional tem sido o disseminador da consciência sobre os direitos individuais, políticos e sociais, além dos ambientais. É a principal fonte geradora de mudanças comportamentais geracionais. Por essa constatação histórica, é possível presumir que o efeito comportamental que a educação foi capaz de produzir em relação aos direitos seja factível em relação ao desenvolvimento.

Sem dúvida, o desenvolvimento implica em condições de causa e efeito extra-econômicos. Aliás, condições institucionais e culturais (isto é, leis e valores) são fatores de geração de riquezas e justiça distributiva. Uma economia produtiva e sustentável é tão importante à estabilidade democrática quanto esta, através de boas leis e muita educação, é imprescindível àquela. É um processo de retroalimentação nem sempre bem compreendido. De ambos os extremos opostos, críticos dos “excessos” de direitos e detratores do “mundo da economia” aparentam ignorar essa interdependência. Além da indisposição ideológica de ambos, a causa cognitiva dessa incompreensão está na ausência de um raciocínio interdisciplinar. A BNCC recomenda explicitamente a interdisciplinaridade por meio dos temas transversais, a serem tratados em todas as disciplinas, incluindo expressões de ordem econômica. Ao fazê-lo, o documento demonstra flexibilidade e abertura a preocupações com o desenvolvimento, como veremos à frente.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é o documento norteador do Ministério da Educação para a formulação das ementas e conteúdos das disciplinas que compõe o ensino básico (infantil, fundamental e médio). Naturalmente, é válido para todas as unidades federativas, mas sugere parcial autonomia curricular, respeitando peculiaridades que requererão alguma descentralização de conteúdo. O documento oficial contém todos os pressupostos na forma de temas e “competências” gerais, além das específicas e “habilidades” para cada disciplina de cada uma das áreas que compõe a estrutura curricular do Ensino, desde o primeiro ano do ensino infantil-fundamental até o último ano do ensino médio. Seu “caráter (é) normativo (e) define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Está em conformidade com o Plano Nacional de Educação - PNE e “alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (BRASIL, 2018, 7-8).

Não é pouca coisa, afinal, precisamos lembrar que a BNCC é produto de seminários estaduais, organizados em 2015 pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED, de onde vieram as sugestões para a formulação do documento final, escrito por especialistas da educação brasileira, aprovado e publicado em 2018. A incumbência desses autores foi não apenas a de elaborar, mas será a de revisar, periodicamente, esse documento mestre. Rege sobre

---

as estratégias educacionais necessárias à formação dos indivíduos da nação brasileira, com o propósito geral de formar um caráter nacional, em sintonia com uma mentalidade cosmopolita. É um conjunto de pressupostos que oferece a todos os jovens a possibilidade de inserção social num país que tem compromissos civilizatórios. Entre esses, estão o respeito e a adesão à democracia, à cidadania, à justiça, à saúde e ao bem-estar social, além do comprometimento com a produção dos recursos econômicos, políticos (inclua-se cívicos) e culturais alinhados com o mundo civilizado, portanto, pacífico e desenvolvido.

Além disso, é fundamental lembrar que, pela envergadura do documento, a BNCC é o norte orientador do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Este Programa orienta a elaboração dos livros didáticos que o MEC recomenda, trienalmente, para uso nas salas de aula de todo o País. Assim, a BNCC passa a ser a carta magna da educação nacional, a “Bíblia” de professores e administradores escolares e universitários. Portanto, os autores que escrevem os livros didáticos de todas as disciplinas, tendem a se orientar pelos seus pressupostos ao redigirem e, posteriormente, se submeterem à apreciação de avaliadores ad hoc do MEC. Estes, por sua vez, são responsáveis pela seleção dos livros recomendados às escolas do País, com base na coerência dos textos em relação às diretrizes gerais da BNCC. Isso dispensa elogios, embora não nos desobrigue a reconhecer acertos e demonstrar possíveis insuficiências, sendo o que pretendemos fazer a seguir.

Então, devemos advertir o leitor de que, aqui, se trata de um olhar sociológico na busca de possibilidades de aproximar os temas do desenvolvimento, inclusive regional e local, com o sistema educacional do País, em convergência com a BNCC. Entendemos o conceito de desenvolvimento nas suas duas dimensões gerais, quais sejam, a econômica e a política. A econômica tem a ver com a produção dos recursos necessários e também os possíveis à promoção do bem-estar da Nação. A política tem a ver com as decisões oriundas da cooperação entre Estado e Sociedade para a promoção da justiça e materialização do bem-estar. Isso inclui a educação, sobre o que nos detemos aqui. Consideramos essencial o devido ajustamento entre os preceitos educacionais e a vontade de desenvolvimento. A difusão consciente e a consequente internalização de conceitos convergentes com o desenvolvimento ajudarão na constituição e preservação do Estado de bem-estar social, objetivo permanente.

Nessa perspectiva, apontaremos algumas características que chamam à atenção na BNCC e diremos porque nos chamam à atenção. Indicaremos e justificaremos o que consideramos convergente e o que consideramos ainda necessário para o approach entre educação e desenvolvimento. Depois disso, apresentaremos uma sugestão preliminar no sentido de conciliar o convergente com o que pode ser acrescentado a fim de potencializar o sistema nacional de educação na direção do desenvolvimento. Disseminada pelas unidades federativas, a educação brasileira será, cada vez mais, orientada pelos pressupostos da BNCC, que recomenda uma base comum e respeita as particularidades geográficas, culturais e econômicas das unidades federativas. É, como já sugerimos, um documento flexível e generoso quanto às possibilidades de inserção de temas que, somados aos existentes, potencializarão a sinergia temática e de compromisso entre o sistema educacional e os propósitos do desenvolvimento.

É útil lembrar que as Propostas curriculares estaduais ao ensino infantil e fundamental estão concluídos em todos os estados e devem ser implantados, pouco a pouco, durante o ano de 2020. No caso do estado de Santa Catarina, o documento denomina-se “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense” (2019). Depois desse passo lento e importante, virá o processo de implantação do currículo base do ensino médio, ainda sem prazo definido para implantação. O primeiro, tanto quanto o segundo, serão parte de uma implantação gradual e difícil, como o que acontece em todas as mudanças de procedimentos acerca de questões complexas e sensíveis, e a Educação é uma delas. Basta

---

lembrar que nos EUA, a implantação do Common Core (equivalente à BNCC), desde 2010, apresenta resultados controversos, ora favoráveis, ora não, de prognóstico ainda incerto. Assim, cabe o alerta dado pela Professora Cláudia Costin (sem data): “a capacitação será fundamental e deve ser constante”.

### **Educação e desenvolvimento**

O texto da BNCC manifesta categoricamente dois compromissos elementares. O primeiro é com o desenvolvimento integral do indivíduo, através da ideia de “projeto de vida”, que prevê formação nas dimensões, cognitiva, social, afetiva, emocional e física. O segundo compromisso da BNCC é com o desenvolvimento sustentável, em conformidade com o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PNDE, e “alinhada à Agenda 2030 da ONU/OCDE, intitulada “Transformando o mundo: agenda para o desenvolvimento sustentável” (AGENDA 2030, 2015, apud BNCC, 2019, p.08). A Agenda 2030 é um compromisso formalmente adotado pelos 193 países membros da ONU com a erradicação da pobreza e a afirmação pela liberdade, apresentando alguns objetivos daí correspondentes, “integrados e indivisíveis”, respeitando as três dimensões fundamentais do desenvolvimento sustentável, quais sejam, a econômica, a social e a ambiental (AGENDA 2030, 2015, prefácio).

Como sabemos, a Organização das Nações Unidas – ONU é responsável pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO, responsável pelos assuntos da educação. Como também sabemos, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE é responsável pelo Programme for International Student Assessment – PISA. Criado em 2000, o Programa avalia a cada triênio o desempenho de estudantes de quinze anos, selecionados aleatoriamente, em 79 países, conforme a edição de 2018, através de um exame do qual o Brasil participa desde a primeira edição, em 2000. A finalidade é avaliar a capacidade de aprendizado de seus alunos e o nível de preparação para a vida adulta e para o trabalho. O Programa considera algumas dimensões, entre as quais a capacidade de resolução colaborativa de problemas e capacidade de organização e trabalho coletivos. Por extensão, está empenhada em avaliar a preparação dos jovens para a vida profissional.

Além disso, o PISA incentiva a troca de informações sobre as experiências entre os países que participam da avaliação. Sabemos também que o desempenho médio dos alunos brasileiros no exame deixa o País nas últimas colocações, desde que começou a participar, sem alterações significativas entre 2000 e 2018. De toda maneira, a decisão de sucessivos governos brasileiros de participar tem sido um sinal de concordância com os critérios de avaliação. Tem sido também um sinal de que os governos dos atuais 79 países participantes concordam significativamente em submeter-se aos critérios educacionais que sugerem a associação de propósitos educacionais ao modelo de desenvolvimento político, econômico e cultural estabelecido pelos países ricos. Nessa direção, o padrão internacional de desenvolvimento tem avançado, resultado político de progressiva assimilação dos chamados países emergentes.

### **Críticas**

Mas há críticas quanto aos critérios do PISA. Elas incluem o “reduccionismo” relativo às preocupações com a economia e o mercado de trabalho e a suposta desconsideração à desigualdade de condições entre alunos de países pobres e ricos. O método avaliativo refletiria a visão destes últimos, representada por organismos como a ONU/UNESCO e a OCDE, responsável pelo Programa. O coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e doutor em

---

Educação Pela Universidade de São Paulo – USP, Daniel Cara (2019), vê o Pisa como “um projeto de colonialismo educacional, pois compara países que estão em situações e processos de desenvolvimento muito distintos”. Por sua vez, o especialista em avaliação e professor da USP, Dr. Ocimar Alavarse (2016), observa que “as condições de vida e o nível socioeconômico pesam enormemente nos resultados”. E acusa a OCDE de “organização econômica que abarca os países ricos”, acrescentando que “quem defende o Pisa são economistas de direita, então existe aí um viés ideológico”.

Nessa perspectiva, uma Carta dirigida ao diretor de Educação da OCDE, coordenador e criador do PISA, Andreas Schleicher, apresenta uma série de objeções ao método avaliativo. A carta é de 2014 e assinada por 120 professores de renomadas universidades de 12 países, dos Estados Unidos em maior número. O documento afirma que o método avaliativo do PISA tem forçado a reorientação de conteúdos escolares dos países participantes, no sentido de preparar os alunos para o PISA, “transformando aprendizado em labuta e matando a alegria de aprender” (ANDREWS et al, 2014). Denuncia a “escalada desses testes à dependência dramaticamente aumentada de medidas quantitativas”, no lugar da “educação física, moral, cívica e artística” (Ib.). Segundo os autores, a importância ao ranking do PISA, leva os governos a preocupações imediatistas e mudanças apressadas, pedidos de demissões e reformas amplas”, supostamente desnecessárias nesse ritmo casuístico, no entendimento dos autores (Ib.).

Nessa direção, os autores do documento advertem que a ênfase na compleição mensurável desconsidera a importância de fatores relacionados com o “desenvolvimento físico, moral, cívico e artístico, estreitando assim perigosamente a nossa imaginação coletiva sobre o que é e deve ser a educação” (Ib.). Por conseguinte, fazem lembrar que, responsável pelo PISA, a OCDE é uma organização voltada essencialmente ao desenvolvimento econômico. Como tal, haveria uma propensão natural em cunhar uma função econômica às escolas públicas. Dito isso, asseveram que a preparação de jovens para o “emprego remunerado não é o único e nem mesmo o principal objetivo da educação pública”. O sistema educacional precisaria “preparar os alunos para a participação no autogoverno democrático, na ação moral e em uma vida de desenvolvimento pessoal, crescimento e bem-estar” (Ib.).

Aos autores da Carta, somam-se educadores como o inglês Ken Robinson, consultor e professor da Universidade de Warwick – UK. Autor do livro “Escolas criativas”, ele não discorda da importância da avaliação, mas adverte que o imediatismo dos governos leva ao erro de adaptação apressada ao PISA, ao invés de promoverem mudanças nas condições sociais dos alunos. Além disso Robinson concorda com os porta-vozes da Carta, quando dizem que “mudanças duradouras na prática educacional levam décadas”. Além disso, “preparar jovens para o mercado de trabalho não é o único, sequer o principal, objetivo da educação pública, que deve buscar a preparação de estudantes para participar da democracia e de desenvolvimentos pessoais” (ANDREWS et al, 2014). O Professor da Warwick concorda com a crítica ao reducionismo quantitativo, lembrando o respeitado educador Elliot Eisner, observando que “Nem tudo que é importante é mensurável, e nem tudo que é mensurável é importante” (EISNER, *apud* ROBINSON, 2019).

As críticas não parecem ignoradas. A Carta é de 2014 e, de lá a 2018, duas edições do PISA aconteceram. A participação dos países cresceu de 32 participantes em 2000 para 79 em 2018 (BRASIL, 2019, p. 17). Se a adesão tem ou não relação com a assimilação das críticas, o fato é que o Programa parece aberto a elas. Em visita ao Brasil em janeiro de 2020, Schleicher concedeu entrevista à jornalista Leila Sterenberg, no Programa Milênio, da GloboNews. O físico alemão falou sobre uma nova orientação do PISA, baseada em “competências sociais, (e) resolução de problemas em equipe”, concordando também com a inclusão do “pensamento criativo” (SCHLEICHER, 2020). Nessa perspectiva, o físico alemão reconhece a importância de

---

“colocar as matérias artísticas em primeiro plano – num mundo em que, no fundo, imaginação e criatividade têm um significado maior”. Além disso, entende que “a boa educação significa fazer pensar de forma autônoma, (e) ensinar a trabalhar com outras pessoas”.

No horizonte das preocupações apontadas pelos signatários da Carta de 2014, as respostas de Schleicher parecem não as ignorar. Inclusive a crítica quanto à desconsideração de aspectos como o civismo, a formação para a democracia e os desenvolvimentos pessoais, reclamados pelos signatários, aparecem contempladas nas suas declarações, acima mencionadas. Nessa linha, o PISA parece ter evoluído. Além disso, parece vantajosa a criação de um parâmetro aceito por cerca de 80 países, permitindo, segundo Schleicher, o desenvolvimento de uma “língua em comum” a facilitar a comparação e o compartilhamento de experiências. Nesse aspecto, o coordenador do PISA se diz satisfeito, uma vez que seu principal objetivo estratégico na criação do Programa estava justamente em promover o compartilhamento interfronteiriço, incentivando as ações colaborativas que devem caracterizar o padrão ético a desenhar o século XXI.

No mais, as críticas têm procedência lógica, mas o lapso temporal entre 2014 e 2018 pode responder parcialmente o que separa o PISA dos seus críticos. Entretanto, há uma distinção entre a crítica e a mera oposição. Esta última reverbera pouco mais que o engajamento, ao denunciar o interesse de “economistas de direita” e o “colonialismo educacional”. A adesão voluntária, crescente e heterogênea das nações ao longo de vários governos diferentes entre si, como é o caso do Brasil, não autoriza esse tipo de afirmação. A desigualdade de condições entre os alunos de países ricos e pobres deve ser considerada, é verdade. Mas isso não impediu os chineses pobres de ficarem acima dos brasileiros ricos, nem Ceará e Pernambuco de obterem resultados acima de estados mais desenvolvidos. Além disso, esse tipo de alerta é importante para compreender a complexidade da situação, mas nada diz acerca dos méritos ou deméritos do PISA.

Entre tudo, o PISA se apresenta como um programa de avaliação dinâmico e aberto à absorção de críticas e sugestões. A crítica é o sal da vida, dizia o filósofo. E, conquanto a desproporcionalidade interpretativa interfira na expressão sobre os fatos, o teor das proposições da Carta a Schleicher é elementar e parece ter sido absorvido. O Portal do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – apresenta o PISA com tais características (BRASIL. MEC, INEP, DAEB, PISA). O vídeo oficial afirma que o objetivo “não se resume ao ranqueamento dos países participantes”. Mas deixa claro que o propósito é revelar “se os sistemas educativos estão se tornando mais ou menos eficientes em preparar os jovens para continuar seus estudos ou para o mercado de trabalho”. Complementa, não obstante, a preocupação com “as habilidades sociais e emocionais”.

### **A decisão de participar**

De todo modo, a consonância da BNCC com a Agenda 2030 e a decisão de participar do PISA, aproxima, cada vez mais, o Brasil do padrão de desenvolvimento recomendado pelos organismos internacionais. Percebe-se a disposição do País em aceitar os critérios estabelecidos por tais organismos e recomendados às nações que buscam e ou pretendem preservar, ou melhorar seus índices de desenvolvimento. E, por consequência, nos faz lembrar que a composição dos países integrantes da OCDE acenou favoravelmente à entrada do Brasil na Organização. Naturalmente, isso implica na assunção formal de compromissos com as recomendações da entidade. Tais orientações não tem a ver somente com a Educação, mas com temas e pressupostos de primeira grandeza que a Educação tem como assimilar e difundir. E, nessa perspectiva, é conveniente apresentar os 12 pilares da OCDE para o desenvolvimento das nações. Em outras palavras, são fatores a serem fortalecidos pelas nações integrantes da OCDE, a saber:

- 
- 1. Instituições.
  - 2. Infraestrutura.
  - 3. Ambiente macroeconômico.
  - 4. Saúde e educação primária.
  - 5. Ensino superior e treinamento.
  - 6. Eficiência do mercado de bens.
  - 7. Eficiência do mercado de trabalho.
  - 8. Desenvolvimento do mercado financeiro.
  - 9. Prontidão tecnológica.
  - 10. Tamanho do mercado.
  - 11. Sofisticação dos negócios.
  - 12. Inovação.

A devida interpretação sobre a importância de cada um desses pilares merece um artigo à parte, mas não nos impede de uma compreensão preambular. Novamente, é possível lembrar das resistências, tanto políticas, quanto acadêmicas a alguns desses pontos. As de ordem política tem a ver com as dificuldades de organização governamental e com os constrangimentos que certos pontos significam aos interesses patrimonialistas e, portanto, antirrepublicanos. Quanto às de ordem acadêmica, tem a ver com divergências opinativas, em discordância ao “sistema internacional de mercado”. Cada um dos pilares, vale insistir, pode ser “encaixado” nos conteúdos curriculares e projetos políticos pedagógicos das escolas, para o ensino básico, inclusive, no Ensino superior. E não há um, a rigor, que não possa ser relacionado às preocupações com a formação do jovem para a “cidadania”. Da mesma forma, não existe um sequer dissonante em relação ao sétimo pilar, relacionado ao “mundo do trabalho”.

### **Cidadania e trabalho**

É compreensível que o sistema educacional brasileiro esteja prioritariamente comprometido com a formação para a cidadania. Foi o efeito natural da redemocratização do País, desde 1984, seguido da transição até a promulgação da Constituição e a volta das eleições diretas. Com a redemocratização, tutelada pela Constituição “cidadã”, a ênfase na formação para a cidadania teria de ser, e foi, o cerne do processo educacional. Nada mais premente do que a promoção da inclusão, através da afirmação de direitos e da conscientização formal sobre eles, em resposta a 21 anos de regime excludente. Nunca, como nas últimas três décadas no Brasil, houve tanta conscientização escolar sobre a democracia, a luta pelos direitos, a cidadania, os direitos humanos e os movimentos sociais. Nunca se ensinou tanto, nem se combateu tanto o autoritarismo, a desigualdade social, os males do sistema econômico, inclusive sobre o mundo do trabalho. Dos livros didáticos do Ensino médio às grades curriculares do ensino de graduação, estes e outros temas tem sido exaustivamente apresentados.

A considerar os documentos oficiais da Educação nacional, está claro que esse compromisso continua sendo prioritário. Não obstante, mais de três décadas de difusão dessa conscientização obtiveram relativo êxito. E nesse movimento escolar e universitário de conscientização, acompanhado pelos meios de comunicação, outras preocupações civilizatórias se somaram. Nesse elenco, essas preocupações estão relacionadas à convivência pacífica, isto é, à tolerância e ao respeito às formas de diversidade cultural, racial e comportamental, além da conscientização ambiental. Todos esses temas podem ser encarados pelo seu viés civilizatório, sem o que nos parece impossível vislumbrar a condição de um País desenvolvido nos moldes

---

do que o século XXI espera das nações. Nada menos representam do que a assunção das nações ao curso civilizatório, baseado na liberdade, na tolerância e na preservação ambiental. É nessa perspectiva que se vislumbra a continuidade do Estado de bem-estar social e de direitos.

Não obstante, a concepção e a materialização do Estado de bem-estar e de direitos compreendem, notadamente, dois aspectos gerais. O primeiro é o objetivo geral, qual seja, a afirmação da cidadania, demandando que a Educação reverbere, com valores e conceitos, o “mundo da política”. Isso reúne o conjunto de objetivos civilizatórios com os quais o Estado de bem-estar e de direitos se compromete, respaldados na carta magna de qualquer país democrático. O segundo aspecto é a condição material necessária ao sustento do Estado de bem-estar e de direitos, qual seja: o trabalho, fator necessário à geração de riquezas. Não há como fugir dessa condição, sendo, por isso, necessário que a Educação reverbere o “mundo da economia”. E esses dois aspectos constituintes do Estado de bem-estar e de direitos aparecem reverberados na BNCC, como nos documentos precedentes, inspirados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Representando, respectivamente, o “mundo da política” e o “mundo da economia”, os conceitos de “cidadania” e “trabalho” são não apenas os pilares do modelo de Estado mencionado. São os pilares do desenvolvimento.

A BNCC sugere, explicitamente, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, apud BNCC, 2019, p.10). É o que diz o segundo parágrafo do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, onde se lê: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Aliás, A LDB confere igual ênfase entre os dois principais objetivos formativos, a “cidadania” e o “mundo do trabalho”. Os documentos precedentes à BNCC, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, publicadas em 2000, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, publicados em 2013, são igualmente enfáticos em relação à “cidadania” e ao “mundo do trabalho”. Nessa perspectiva, é difícil contestar a interpretação segundo a qual o sistema educacional brasileiro expressa, constitucionalmente, seu compromisso com o Estado de bem-estar e de direitos. O mesmo se afirma quanto ao compromisso com o desenvolvimento, com respeito a esses dois “mundos”, da política e da economia.

O que vale destacar, portanto, é justamente a aproximação entre as dimensões política e econômica, conjugando cidadania e trabalho como compromissos educacionais essenciais. Não obstante, após três décadas de comprometimento prioritário com a formação para a cidadania, agora a conjunção entre cidadania e trabalho confere uma dimensão mais que cidadã. O que sugerem os novos tempos da Educação está anunciado pelos documentos oficiais em sintonia com os organismos internacionais: uma conotação mais republicana e ao mesmo tempo voltada ao desenvolvimento econômico. O foco está no desenvolvimento de competências e sugere atitude colaborativa e dialógica, incidindo na leitura das competências específicas de Ciências Humanas, relativas aos ensinos fundamental e médio (BNCC, 2019, pp. 353-7 e 561-70). E é útil lembrar que elementos morais e políticos como “colaboração e diálogo” tem sido causalmente relacionados ao desenvolvimento econômico.

Nessa perspectiva, a BNCC segue o padrão internacional, sintonizada com os desafios da formação para o “mundo do trabalho” e para a inserção competitiva do País na economia mundial. É nessa direção que a BNCC se orienta, sintonizada com os pressupostos do desenvolvimento da OCDE e da ONU/UNESCO, através do PISA (Ib., p. 13). Mais do que no passado recente, vislumbram-se as possibilidades de aproximar e confluir preocupações políticas e econômicas para um mesmo fim, o desenvolvimento. Nessa perspectiva, cresce o conhecimento humanístico que confluência fatores políticos, econômicos e culturais para a análise social. A publicação sobre o tema do desenvolvimento regional mostra essa aproximação causal, intensificando o método interdisciplinar de investigação e de abordagem.



---

## Capital social e interdisciplinaridade

Com o propósito geral de sugerir ênfase na aproximação entre Educação e desenvolvimento, é necessário destacar o seguinte: 1) Primeiramente, constatamos a convergência desse interesse com a disposição geral da BNCC; 2) Essa convergência combina com os pressupostos dos organismos internacionais mencionados em relação ao desenvolvimento. Compreendido isso, passemos a observação de dois elementos, respectivamente de ordem conceitual e metodológica, confluentes com nosso propósito geral: 1) o primeiro é a ideia-força de capital social; 2) o segundo é a interdisciplinaridade. O capital social tem uma definição conceitual harmônica com os pressupostos da BNCC, como veremos adiante. Por sua vez, a interdisciplinaridade é o método cuja assimilação será fundamental à materialização progressiva dos propósitos da BNCC. Ambos, conceito e método, refletem o propósito geral formativo da BNCC, em harmonia com a concepção de desenvolvimento e as conseqüentes exigências educacionais do século vigente.

A propósito das exigências educacionais para o século XXI, também é necessário ressaltar a importância da convergência entre o mundo da política e o mundo da economia, ou seja, entre a cidadania e o mundo do trabalho. Ainda que apresentadas com a mesma importância nos documentos oficiais, reconhecíamos, até aqui, que a preocupação com a cidadania foi mais evidente, em função de circunstâncias históricas que a justificaram. E, conquanto de difícil demonstração empírica nos limites deste artigo, é lógico dizer que a maior ênfase à cidadania representou uma decisão ética majoritária da classe docente no País. O que queremos sugerir agora é que a inserção temática do capital social funcionará como mais um elemento de liga entre esses dois “mundos”, da política e da economia, da cidadania e do trabalho, para então constituir a noção de desenvolvimento. Não uma noção que separa desenvolvimento de crescimento econômico, ao contrário, que restabeleça essa relação. E a noção de capital social permite essa religação.

## Capital social na Educação

Embora não pareça usual na literatura específica da Educação brasileira, o significado de capital social é conhecido nas Ciências Sociais. Normalmente está relacionado aos estudos sobre o desenvolvimento regional e local, mas também organizacional, governamental e político-institucional. Está relacionado diretamente à ideia de cultura democrática, conceito que a educadora Luciana Rosa Marques, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - traz para o universo escolar (MARQUES, 2012). Não obstante, o teor da ideia já aparecia confortavelmente no pensamento do filósofo estadunidense John Dewey, uma referência clássica na Educação. A associação entre sua concepção educacional e o capital social foi apropriadamente demonstrada por FRANCO & POGREBINSCHI (2008). Em resenha auto comentada, Franco aproxima o capital social com a filosofia de Dewey, observando “as relações entre desenvolvimento, redes sociais e democracia” e provoca: “Que o leitor julgue por si mesmo se são válidas no contexto do pensamento de John Dewey” (FRANCO, 2017).

Na mesma direção, a pedagoga portuguesa Maria L. F. R. Branco analisa a relação do capital social com o pensamento de Dewey. Em artigo sobre o legado do filósofo na Educação e abordando o tema da gestão escolar, a autora sugere que “as escolas (...) devem encorajar a dedicação pessoal ao bem comum, favorecendo o capital social, entendido como a capacidade para cooperar em benefício mútuo” (BRANCO, 2014, P. 796). Educador da USP, Marcus Vinicius Cunha também analisa a importância de John Dewey na Educação. Cunha faz observar a ênfase na ideia de cooperação (fator componente do capital social) no pensamento do autor. Primeiramente, menciona a cooperação interdisciplinar que Dewey advogava com frequência (CUNHA, 2001, p. 89 e 92). Em seguida, faz referência à “sociedade almejada” pelo filósofo norte-

---

americano, democrática e baseada em “um modo de vida cooperativo em que todas as definições advêm de consensos obtidos mediante livre e aberta participação de todos” (Ibid., p. 89).

A relação que Dewey estabeleceu entre Educação, desenvolvimento e cultura democrática foi demonstrada pelo pedagogo Egídio F. Schmitz, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. Em sua análise da obra do filósofo estadunidense, Schmitz demonstra o quanto Dewey apostava na Educação para o desenvolvimento e evidenciava seu entusiasmo ao afirmar que “nossa conclusão essencial é que vida é desenvolvimento”. Insistindo na ideia de desenvolvimento como processo e compromisso permanentes na Educação, Dewey fazia observar que “desenvolvimento não é coisa que se torne completa em determinada ocasião: é um contínuo conduzir ao futuro” (DEWEY, 1936, p. 75 e 82, *apud* SCHMITZ, 1980, p. 98). Na extensão de seu raciocínio, identificam-se os sinais que autorizam intérpretes contemporâneos a relacionar suas ideias ao capital social. É quando, por exemplo, Dewey asseverava que “o objetivo ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento. Mas esta ideia só se pode aplicar a todos os membros de uma sociedade, quando há mútua cooperação entre os homens...” (DEWEY, 1936, p. 134, *apud* SCHMITZ, 1980, p. 113).

Naturalmente, essa foi também a crença de seu sucessor intelectual, o pedagogo estadunidense William H. Kilpatrick, da Universidade de Chicago. Kilpatrick era igualmente defensor de um sistema educacional voltado à concepção de cooperação para o desenvolvimento de uma “cultura democrática”. Aqui, convenientemente, associamos essa concepção à ideia-força do capital social. Em relação ao compromisso da Educação, o autor postulava que o “desenvolvimento contínuo é sua essência e finalidade (KILPATRICK, 1933, p. 120, *apud* SCHMITZ, 1980, p. 100). Um “dos melhores comentadores de Dewey”, o filósofo da Educação e físico estadunidense George Axtelle dedicava-se a comprovar o altruísmo como fator do desenvolvimento. Numa defesa evolucionista das ideias de Dewey, defendia que “as palavras ‘desenvolvimento’ e ‘criatividade’ devem pôr-nos em guarda contra todo desenvolvimento que ponha fim ao crescimento. Recordam-nos que a vida é orgânica e que obedece a um processo contínuo; ...” (AXTELLE, *apud* SCHMITZ, p. 105).

Sabemos que tanto o evolucionismo cultural quanto o organicismo social, acima manifestados, foram duramente criticados como narrativas explicativas do desenvolvimento das sociedades. Mais que isso, foram excluídos das abordagens sociológicas hegemônicas e dos sistemas educacionais em sociedades democráticas como o Brasil. A razão geral disso é a vinculação dessas narrativas com o euro-centrismo, o racismo, mas também por associação do evolucionismo ao liberalismo econômico do século XIX. Encontramos tal abordagem nos livros de autores como o inglês Herbert Spencer (1820-1903), praticamente execrado na Educação pela associação ao darwinismo social e sua premissa principal, qual seja, a “luta sangrenta pela vida” como fator explicativo da evolução humana. Em resposta ao evolucionismo e ao organicismo, tornaram-se progressivamente hegemônicas as abordagens denominadas “críticas”. Estas, por sua vez, tratam de denunciar o conflito de classes sociais, negligenciado pelo organicismo e também pela interpretação positivista do evolucionismo, à qual o organicismo se vincula.

Todavia, são esses mesmos evolucionismo e organicismo que aparecem no pensamento do respeitado defensor da “democracia cooperativa”. Juntamente com outros autores que convergem com seu principal postulado, Dewey advoga por uma educação voltada à cooperação para o desenvolvimento, o que representa a expressão do evolucionismo cultural. Acontece que, como filósofo pragmático, Dewey não pareceu preocupado com as críticas ao evolucionismo, nem com a vinculação desta abordagem à sua própria defesa de uma educação para o desenvolvimento. Tampouco restringiu seu raciocínio às circunscições das abordagens críticas que, por certo, conhecia. Comungava da ideia de progresso, tantas vezes pronunciada em seus livros, o que revela uma semelhança essencial ao evolucionismo cultural. No entanto,

---

não há sinais de euro-centrismo, racismo ou mesmo liberalismo econômico ortodoxo em sua obra. Dewey fora um liberal no amplo sentido, defensor da liberdade e da autonomia individual, contrário a qualquer doutrinação, defensor da participação política e da cooperação.

Para o bem de sua Filosofia da Educação, Dewey não se prendeu à interpretação excludente do evolucionismo que encontramos no darwinismo social, e que reproduz a ideia hobbesiana do “homem lobo do homem”. Mas também não se aproximou das teorias críticas, anti-darwinistas ou não, baseadas na conflagração social e que sugerem a revolta dos oprimidos contra os opressores. Propugnou a evolução através de uma educação para a liberdade e solidariedade. Nesse sentido, O que aparece contundentemente na obra de Dewey é a ideia “orgânica” e democrática da cooperação social, a despeito de toda a crítica que o organicismo tenha sofrido (BARBERIS, 2004). Nas suas palavras, “o fundamento da democracia é a fé nas capacidades da natureza humana. Fé na inteligência humana e no poder da experiência somada e cooperativa” (DEWEY, 1956b, p. 59, *apud* SCHMITZ, 1980, P. 157). Assim Dewey estava coerentemente preocupado em difundir a cultura democrática através do método democrático, baseado na cooperação, no associativismo, no diálogo, na solidariedade e no civismo.

São justamente esses mencionados fatores os que compõe a ideia-força do capital social e que, identificados no pensamento de John Dewey, autorizam seus interpretes contemporâneos ao *approach* entre o seu pensamento e a mencionada ideia-força. O capital social está relacionado à sua concepção sociológica, o que tem a ver com uma cultura política caracterizada pela noção de democracia cívica. A concepção sociológica define o capital social como um fenômeno de ordem cultural (e política) constituído por seis fatores, quais sejam: associativismo, solidariedade, cooperação, confiança, diálogo e civismo. Há uma literatura farta sobre o assunto, sendo, contudo, suficiente a definição do cientista político Robert Putnam, segundo quem, o capital social diz respeito a “características da organização social como confiança, normas e sistemas que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas” (PUTNAM, 1996, p. 177).

### **Capital social é tema interdisciplinar**

Robert D. Putnam é um cientista político estadunidense que estuda o fenômeno há anos. Em seu conhecido “Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna” (Putnam, 1996), o autor relata analiticamente sua pesquisa de 20 anos sobre o processo de descentralização político-administrativa na Itália (1970-1990). Como cientista político neo-institucionalista, sua preocupação inicial era verificar a eficiência da reforma institucional. Ele constatou que a reforma apresentou resultados positivos, melhorando o ambiente democrático. Mas também percebeu que na região norte da Itália o processo foi mais eficiente do que no sul daquele país. Isso o levou à segunda etapa da investigação e à resposta a essa diferença geográfica tinha um cunho sociológico: no norte, a cultura do capital social é notável, enquanto no sul é fraca.

A preocupação de Putnam foi caracteristicamente politológica, enquanto parte da resposta tenha sido sociológica, isto é, de que o bom funcionamento da política está ligado à cultura. Putnam estava preocupado em identificar condições que melhoram o ambiente político e identificou em reformas de cunho democrático a resposta que queria, isto é, que a descentralização do poder melhora os ambientes políticos, o desempenho das instituições e, de sobra, pavimenta as condições ao desenvolvimento como um todo. No norte do país, a eficiência institucional foi maior porque haveria uma “longínqua tradição de cultura cívica”. Não é o tipo de resposta que um cientista político mais espere, mas é aceitável. E quando uma investigação tipicamente politológica (de como se sucede uma reforma política) leva a uma conclusão tipicamente sociológica (o capital social), o que acontece é uma conexão interdisciplinar. Neste

---

caso, é entre Ciência Política e Sociologia, mas também com a Antropologia e a História, na confluência causal entre cultura e desenvolvimento político.

Não obstante, pela sua composição de fatores culturais, o capital social também explica o desenvolvimento econômico de regiões e países. Vários tem sido os pesquisadores que estendem os efeitos do capital social ao campo da economia. Em seu livro intitulado “Os fundamentos teóricos do capital social”, o sociólogo colombiano Sylvio Higgins (HIGGINS, 2005, *apud* BOEIRA & BORBA, 2006) analisa o enfoque analítico econômico sobre o capital social. Mencionando autores como James Coleman, Alejandro Portes, Francis Fukuyama e Mark Granovetter, que pesquisam nessa linha. Há muitos outros, mas o que importa saber é que, assim como o desenvolvimento de instituições políticas, também o desenvolvimento econômico tem sido explicado a partir do viés do capital social. Em outras palavras, fatores como cooperação, associativismo e confiança ajudam a compreender porque algumas nações ou regiões se desenvolvem mais que outras economicamente. Assim, a conexão entre cultura e desenvolvimento econômico gera uma explicação interdisciplinar entre Sociologia e Economia.

Sem receios, podemos admitir o seguinte: por um lado, fatores políticos como reformas institucionais e fatores econômicos relacionados à geração de riquezas são componentes essenciais, ainda que não exclusivos, do desenvolvimento. Por outro lado, podemos concordar que tais fatores, políticos e econômicos, podem ser incentivados e disseminados por meio dos sistemas educacionais. Poderíamos até supor que semelhante eficácia dos sistemas educacionais, quanto à sensibilização ambiental e à cidadania, seja possível em relação ao capital social. Nessa perspectiva, a disseminação de ideias e conceitos relacionando cultura e desenvolvimento amplificaria a compreensão interdisciplinar de problemas e potencialidades na promoção do desenvolvimento. Ora, se a relação entre capital social e desenvolvimento tem sido lógica e empiricamente atestada pela bibliografia sobre o assunto, cabe perguntar: por que não a inserir no sistema educacional, coisa que as Ciências Humanas podem fazer interdisciplinarmente?

A explanação sobre a relação interdisciplinar entre capital social e desenvolvimento pode bem começar pela abordagem clássica de Emile Durkheim da noção elementar de solidariedade. A rigor, a noção mais cara da concepção durkheimiana de Sociedade é exatamente o pressuposto da solidariedade como condição elementar da formação social. A identificação do capital social com o pensamento de Durkheim é talvez a mais clara entre os clássicos da Sociologia. Pode-se afirmá-lo justamente a partir da consideração dos fatores que compõe o significado da referida ideia-força, os já mencionados: associação, solidariedade, cooperação, diálogo, confiança e civismo.

De conformação evolucionista e organicista, o pensamento de Durkheim acolhe confortavelmente qualquer um desses termos. Explicando as origens conceituais do capital social, o sociólogo Alejandro Portes lembra “que o envolvimento e a participação em grupos podem ter consequências positivas para o indivíduo e para a comunidade” acrescentando ser esta “uma noção corrente, remontando a Durkheim e à sua insistência na vida em grupo enquanto antídoto para a anomia e a autodestruição”. Mais à frente, reafirma que “a fonte de capital social mergulha as suas raízes clássicas na teoria durkheimiana da integração social” (PORTES, 2000). A abordagem sobre o capital é ampla e inclui autores como Pierre Bourdieu e Glenn Loury, que demonstram as desigualdades de oportunidades entre grupos sociais com diferentes níveis de capital social (Ibidem). A cooperação é, em todos os casos, o elemento explicativo das vantagens que os grupos de maior capital social têm sobre outros. Nesse sentido, a integração dos indivíduos em redes sociais bem constituídas continua sendo o cerne analítico.

Originalmente, a ideia de integração está ligada à concepção da Sociedade como um organismo social, cujos membros integrados, e trabalhando em harmonia, produzem as condições do desenvolvimento desse organismo. Não é segredo que Durkheim concebeu a ideia da Sociedade como um todo integrado da Biologia. E a mesma coisa o fez George Simmel ao

---

tratar a Sociedade como uma forma de vida, isto é, uma unidade orgânica. A crítica ao método de análise por analogia interdisciplinar sempre denominou isso de “reducionismo metodológico”, sugerindo que a Sociedade dos indivíduos seria muito mais complexa e imprevisível do que uma grande unidade orgânica. A isso, os defensores do método por análise interdisciplinar com a Biologia respondem não ver problema, tratando-se apenas de recursos analíticos “normais na ciência” (LOPREATO, 1999, não paginado). De fato, não parece haver qualquer inconveniência, desde que não fira a lógica dos argumentos nem se contraponha a constatações empíricas. A negação da analogia analítica parece mais uma resistência corporativa, alheia às sugestões pela interdisciplinaridade e a favor da autonomia disciplinar.

Por fim, essas analogias interdisciplinares nas Ciências Humanas não se restringem à Biologia. Dali, Auguste Comte, “pai da Sociologia”, retirou seus primeiros subsídios analógicos, tendo feito o mesmo em relação à Física, quando usou o termo Física Social. E, para mencionar apenas alguns exemplos, analogias existem em relação à Matemática, a exemplo dos economistas políticos estadunidenses Mancur Olson e Anthony Downs; existem em relação à Computação, através da teoria ator-rede, do sociólogo francês Bruno Latour, ou da “sociedade em rede” do sociólogo espanhol Manuel Castells; em relação à Engenharia, com o engenheiro e sociólogo estadunidense Duncan Watts, assim como na Sociobiologia que aparece revigorada, sugerindo inclusive uma “segunda revolução darwiniana” (LACERDA, 2009). A lista é extensa, aparecendo na Zoologia com o biólogo inglês Richard Dawkins e chega à Física contemporânea, nesses últimos dois casos com foco na ideia de interdependência e de cooperação como a chave à compreensão da evolução e do desenvolvimento econômico, político e social.

Nessa direção, cabe uma última menção a um interessante esforço interdisciplinar. Trata-se do trabalho do físico chileno Cesar Hidalgo, do Massachusetts Institut of Technology - MIT. Interessado em compreender a complexidade do funcionamento das economias competitivas, o autor afirma que a principal característica é justamente a capacidade de reunir agentes de diferentes conhecimentos capazes de cooperar entre si, realizando tarefas complexas (Hidalgo, 2015/2017). Em seu livro “How information grows...” (2015), o físico do MIT lança mão de uma explicação do universo da Física para, no fim das contas, compreender as sociedades. Hidalgo escreve sobre a capacidade humana de expandir o Universo, ainda que contrariando a ordem física universal em constante movimento entrópico. Conquanto o movimento do Universo seja autodestrutivo no sentido de eliminar matéria e energia, ainda assim, afirma o autor, o Universo se expande. E a explicação para isso é a informação.

A capacidade de criar, armazenar e, assim, expandir informação, seria o fator explicativo para a sobrevivência e evolução humanas. Nessa perspectiva é que Hidalgo resolve explicar o desenvolvimento econômico das sociedades. Ele afirma que a capacidade de criar e armazenar informações para que sejam utilizadas pelos indivíduos é o fator geral de desenvolvimento de cada sociedade. Por extensão, Hidalgo observa que a capacidade de criar, armazenar e usar informação está diretamente relacionada à cooperação entre os indivíduos em Sociedade. Ao comparar as economias entre países e relacionar a organização e o desempenho de cada economia com a cultura, Hidalgo as distingue pela complexidade de organização econômica, o que tem a ver com a velha divisão do trabalho social de Durkheim. O físico chileno demonstra logicamente como a capacidade de unir esforços de indivíduos com especialidades cognitivas resulta na produção de coisas complexas, com alto valor informacional.

Portanto, a expansão da informação é o que explica, para Cesar Hidalgo, a trajetória evolutiva dos seres humanos na Terra. E, fundamentalmente, o que explica a capacidade de expansão da informação é um fator humano e coletivo, isto é, a cooperação entre os seres humanos. E, na medida em que recorre a essa explicação, o físico do MIT demonstra toda a sua disposição interdisciplinar – e por que não dizer, intercientífica? Para tanto, é justamente ao

---

conceito de capital social que recorre, reconhecendo esse elemento de interpretação originalmente sociológico como o responsável pela capacidade de compartilhamento da informação, por redes de confiança e cooperação, explicando a expansão da informação. Através da recorrência ao conceito sociológico, o físico chileno não hesita em mencionar importantes nomes das Ciências Sociais a fim de respaldar a sua tese da maneira mais ampla possível. Entre os pesquisadores estão os economistas Mark Granovetter e Anna Lee Saxenian, além dos cientistas sociais Francis Fukuyama, James Coleman e Robert D. Putnam (Hidalgo, 2015: 111-2, 115-17, 118, 121).

## **Conclusão**

Com o que foi exposto até aqui, nosso propósito geral foi o de advogar por uma recuperação do conceito de desenvolvimento no sistema educacional brasileiro. Para tanto, procuramos demonstrar a utilidade estratégica da aproximação entre Educação e desenvolvimento para o interesse do País. E, para corroborar a importância dessa aproximação, procuramos demonstrar como ela está autorizada pelo principal documento orientador da elaboração de conteúdos educacionais do ensino básico nacional, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Nessa perspectiva, identificamos no documento oficial a condição harmônica em promover essa aproximação temática. Através de um conjunto de pressupostos na forma de competências e habilidades gerais e específicas para cada área do conhecimento e cada disciplina, a BNCC abre um importante caminho para que as preocupações com o desenvolvimento econômico e político possam ser intensificadas através do sistema educacional.

O sentido de nossa proposição está em afirmar justamente que é possível e é estrategicamente necessário ao País intensificar a disseminação de conceitos, ideias e valores que reforcem a ideia do desenvolvimento do País, do desenvolvimento regional e local. Partimos do pressuposto de que a inserção de tais elementos na Educação nacional tende a expandir a sensibilidade de alunos do Ensino básico e também do Ensino superior sobre fatores geradores de desenvolvimento e bem-estar, para além dos que já se conhece nos livros didáticos. Desde a redemocratização, o sistema educacional brasileiro demonstrou uma importante preocupação com o tema da cidadania. Trata-se de uma preocupação absolutamente indispensável, em função das características históricas da sociedade brasileira. Somos uma Sociedade acentuadamente desigual e passamos por um regime político de exceção durante 21 anos de regime autoritário no Brasil (1964-84). São motivos suficientes para que, com a volta da democracia, respaldada pela Constituição federal de 1988, o sistema educacional centrasse esforços nesse tema.

Mais de três décadas depois, agora, é possível somar a essa preocupação o compromisso com o desenvolvimento, através de uma gama de temas convergentes, respeitando a complexidade da ideia de desenvolvimento, mas não desprezando a importância da economia. Nessa perspectiva, a abordagem de temas como o capital social nos parece muito conveniente. Primeiramente, é conveniente pela aproximação que promove entre cultura, política e economia. Os fatores que constituem o capital social e que mencionamos insistentemente, tem cunho cultural, portanto educativo, conotação política e efeitos econômicos positivos. Em segundo lugar, é conveniente pelas possibilidades de tratar o tema de maneira interdisciplinar, isto é, de demonstrá-lo relacionado ao conceito de desenvolvimento e de sua flexibilidade interpretativa. Pode ser tratado de maneira que seja compreendido pela ótica de várias e diferentes ciências entre si, como demonstramos parcialmente aqui.

Nessa perspectiva, procuramos indicar que a BNCC demonstra não apenas a abertura, mas insinua a intensificação da relação temática entre Educação e desenvolvimento. Facilita, por essa razão, a inserção de temas como o capital social e seus fatores constituintes e

---

correlatos, como a solidariedade, o associativismo, a cooperação, a confiança, o diálogo e o civismo. Por outro lado, sugere insistentemente o aprofundamento da interdisciplinaridade, pela importância cognitiva que o método permite, amplificando as possibilidades de sinapses e conexões cognitivas a preparar crianças, jovens e adultos estudantes aos desafios que o século XXI solicita, sobretudo os de ordem cognitiva. E, por extensão, o documento está em sintonia com os pressupostos internacionais do desenvolvimento, através de organizações reconhecidas como a ONU e a OCDE. Atestamos, por fim, que uma leitura atenta ao documento certificará o leitor do que aqui afirmamos.

### Referências

- AGENDA 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em 22/05/2020.
- ALAVARSE. Ocimar Munhoz. Pisa, um viés ideológico. [Entrevista concedida à Redação]. Revista Carta Capital. São Paulo, 15/03/2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/pisa-um-vies-ideologico/>. Acesso em 22/02/2020.
- Alunos de elite do Brasil têm performance pior em leitura do que pobres de outros países FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 03/12/2019.
- ANDREWS, Paul *et al.* OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics. The Guardian, may 06, 2014. Disponível em: <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oced-pisa-tests-damaging-education-academics>. Acesso em 23/02/2020.
- BARBERIS, Daniela S. O organismo como modelo para a sociedade: a emergência e a queda da sociologia organicista na França do Fin de siècle. In: MARTINS, R. A.; MARTINS, L. A. C. P.; SILVA, c. c.; FERREIRA, J. H. H. (eds.). Filosofia e História da Ciência no Cone Sul: 3º Encontro, Campinas: AFHIC, 2004, pp. 131-136. Disponível em: <http://www.ghc.usp.br/server/AFHIC3/Trabalhos/17-Daniela-Barberis.pdf>. Acesso em 14/04/2020.
- BOEIRA, Sergio Luís & BORBA, Julian. Os fundamentos teóricos do capital social (resenha). In: Ambiente & Sociedade, vol. 9, n. 01, Campinas-SP, Jan/jun. 2006.
- BRANCO, Maria Luísa Frazão Rodrigues. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. In: Educação e Pesquisa., São Paulo, v. 40, n. 3, p.783-798, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1450.pdf>. Acesso em 31/03/2020.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. LEI Nº 9.394, 20 DE DEZEMBRO DE 1996 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em 21/02/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 21/02/2020.

---

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Base Nacional Comum Curricular/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018. 600p. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em 17/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Relatório Brasil no PISA 2018. Versão preliminar – Brasília: MEC, INEP, DAEB, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). MEC, INEP, DAEB, PISA. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em 25/02/2020.

CARA, Daniel. O Pisa é um projeto de colonialismo educacional [Entrevista concedida a Julia Neves]. Site da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 15/12/2019. Disponível em; <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-pisa-e-um-projeto-de-colonialismo-educacional>. Acesso em 22/02/2020.

COSTIN, Cláudia. BNCC: os desafios para 2019 e 2020 [Entrevista concedida à ONG CONVIVA Educação]. Site Nova Escola Gestão, sem data. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2268/bncc-os-desafios-para-2019-e-2020>. Acesso em 25/02/2020.

CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *In: Revista Brasileira de Educação da Unicamp*. Mai/ago., 2001, n. 17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf>. Acesso em 03/04/2020.

FRANÇA, Luiza. BNCC: tudo que você precisa saber sobre a Base Nacional Comum Curricular. *In: PAR – Plataforma Educacional*. 28/02/2019. Disponível em <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em 21/07/2020.

FRANCO, Augusto & POGREBINSCHI, Thamy (orgs.) (2008). *Democracia cooperativa: escritos políticos escolhidos de John Dewey*. Porto Alegre: EdiPUC, 2008.

FRANCO, Augusto de. *Democracia cooperativa: uma introdução ao pensamento político de John Dewey*. *In: DAGOBÁH, Inteligência Democrática*, 22/09/2017. Disponível em: <http://dagobah.com.br/democracia-cooperativa-uma-introducao-ao-pensamento-politico-de-john-dewey/>. Acesso em 31/03/2020.

HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século XXI*. São Paulo, Cia. das Letras, 2018.

HIDALGO, Cesar. *Why information grows: the evolution of orders, from atoms to economies*. Basic Books, 2015. <http://www.creativante.com/new/index.php/2013-02-03-19-36-05/2015/259-why-information-grows-porque-informacao-cresce>.

HIDALGO, Cesar. Entrevista à Revista Veja, em 16/08/2015, por Ana Clara Costa. 2015b. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/cesar-hidalgo-so-a-educacao-e-pouco/>. Acesso em 22/07/2020.



---

HIDALGO, Cesar. Entrevista à Folha de São Paulo, em 25/09/2017, por Marcelo Soares. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/09/1921443-acumulo-de-conhecimento-por-um-pais-intensifica-a-economia-diz-fisico-o-mit.shtml>. Acesso em 27/03/2020.

HIGGINS, Sylvio S. Os Fundamentos Teóricos do Capital Social

Chapecó, Argos Ed. Universitária, 2005, 263 p.

LACERDA, André Luiz Ribeiro. Abordagens biossociais na sociologia: biossociologia ou sociologia evolucionista? *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol.24, n.70, São Paulo, Junho 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092009000200010>. Acesso em 14/04/2020.

LOPREATO, J. & T. CRIPPEN (1999). *Crisis in Sociology: The Need for Darwin*. Transaction Publishers, 1999.

MARQUES, Luciana Rosa. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, out/dez 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a14v33n121.pdf>. Acesso em 03/04/2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (Site oficial da ONG). Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/duvidas/qual-e-diferenca-entre-bncc-e-as-atuais-diretrizes-curriculares/>. Acesso em 21/02/2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Necessidade e construção de uma base nacional comum. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf>. Acesso em: 21/02/2020.

PORTES, Alejandro. CAPITAL SOCIAL: ORIGENS E APLICAÇÕES NA SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA. *In: Sociologia: problemas e práticas*. N. 33, Oeiras, set. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0873-65292000000200007](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292000000200007). Acesso em 08/04/2020.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. São Paulo, FGV, 1996.

ROBINSON, Ken. *Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação [recurso eletrônico]* / Ken Robinson e Lou Aronica. Tradução: Luiz Fernando Marques Dorvillé. – Porto Alegre, Penso, 2019. E-pub.

SCHLEICHER, Andreas. Escolas não devem formar computadores de segunda linha, mas humanos de primeira. [Entrevista concedida a Leila Sterenberg para o Programa Milênio, da Globonews]. *Boletim de Notícias Conjur – Consultor Jurídico*. Rio de Janeiro, 05/01/2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-jan-05/milenio-andreas-schleicher-criador-pisa>. Acesso em 24/02/2020.

SCHMITZ, Egidio Francisco. *O pragmatismo de Dewey na educação.: esboço de uma filosofia da educação*. Rio, Livros Técnicos e Científicos, 1980.