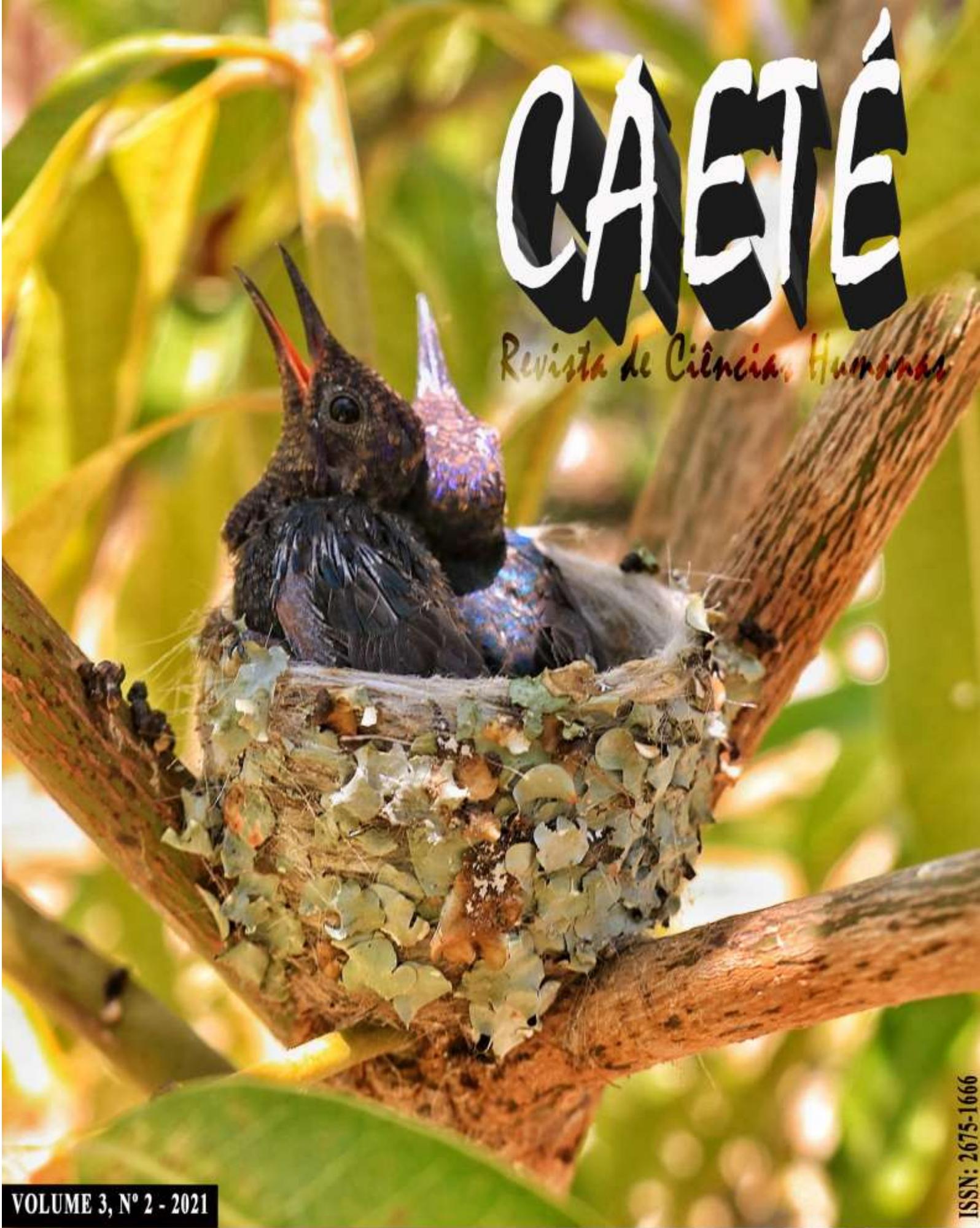


CAETE

Revista de Ciências Humanas



ISSN: 2675-1666

VOLUME 3, Nº 2 - 2021



revista.caete@delmiro.ufal.br



CAETÉ

Revista de Ciências Humanas

VOLUME 3, Nº 2 – 2021

ISSN: 2675-1666

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor
Josealdo Tonholo

Vice-reitora
Eliane Cavalcanti

Pró-Reitora de Pesquisa
Iraíldes Preira Assunção

UFAL CAMPUS SERTÃO

Diretor Geral
Agnaldo José dos Santos

Diretor Acadêmico
Thiago Trindade Matias

Coordenador de Pesquisa
Ismar Inácio dos Santos Filho

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA, UFAL/CAMPUS SERTÃO

Coordenador
Eltern Campina Vale

Vice coordenador
Flávio Augusto de Aguiar Moraes

Núcleo de Pesquisa e Estudos Arqueológicos e
Históricos-NUPEAH

Coordenador
Flávio Augusto de Aguiar Moraes

Vice coordenador
José Ivamilson Silva Barbalho

EDITORIA – REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS CAETÉ

Editores Responsáveis
José Ivamilson Silva Barbalho
Flávio Augusto de Aguiar Moraes

Conselho Editorial.
Vagner Gomes Bijagó, Universidade Federal de
Alagoas (UFAL), Brasil

Cezar Alexandre Neri Santos, Universidade
Federal de Alagoas (UFAL), Brasil

Rodrigo Lessa Costa, Universidade Federal do
Vale do São Francisco (UNIVASF), Brasil

José Ivamilson Silva Barbalho, Universidade
Federal de Alagoas (UFAL), Brasil

Mauro Alexandre Farias Fontes, Universidade
Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF),
Brasil

Danúbia Valéria Rodrigues de Lima,
Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil.

Pedro Jimenez Lara, Instituto de
Investigaciones Historico-Sociales,
Universidad Veracruzana, México

Pedro Abelardo Santana, Universidade Federal
de Alagoas (UFAL), Brasil

Editoração e Projeto Gráfico
Henrique Correia da Silva

SUMÁRIO

ARTIGOS

DAS ELITES E DA ÉTICA: A QUEM INTERESSA OS ESTUDOS DE PATRIMÔNIO CULTURAL? REFLEXÕES A PARTIR DA ETNOGRAFIA DO PATRIMÔNIO EM RUANDA.....11
Annalisa Bolin; Tiago Silva Alves Muniz

REFLEXÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTIRRACISTAS NO SERTÃO ALAGOANO.....21
Rita de Cássia Gonçalves; Flávia da Silva Cavalcanti; José Ivamilson Silva Barbalho

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MUDANÇA OU REPRODUÇÃO.....37
Ana Clara de Sousa Lima; Marilza Pavezi

A OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO EM DURKHEIM E WEBER: UMA REFLEXÃO METODOLÓGICA60
Vagner Gomes Bijagó

MAX WEBER: O PROCESSO DE RACIONALIZAÇÃO NA MODERNIDADE.....78
Tairine Ferreira Pimentel

ARQUEOLOGIA E COMUNIDADE: APRESENTAÇÃO DAS ORIGENS DA HUMANIDADE E POVOAMENTO DAS AMÉRICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO RAIMUNDO NONATO/PI.....94
Angélica Assis Santos; Maria Alda Braga; Marildes Lima Miranda Sousa; Paila Costa Gomes; Rafael Pereira Magalhães; Mauro Alexandre Farias Fontes

Editorial Revista CAETÉ, Nº 3, Vol.2/2022

A *Revista de Ciências Humanas Caeté*, dando continuidade aos seus objetivos de fomentar a divulgação de investigações científicas no âmbito da ARQUEOLOGIA, ANTROPOLOGIA, HISTÓRIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA, possibilitando discussões que contribuam para a ampliação do conhecimento na área das Ciências Humanas, tem a grata satisfação de apresentar à comunidade acadêmica, pesquisadores/as e público em geral, o Nº 3, Volume 2 da Revista. Nesse momento de grandes tensões interculturais, crise epidêmica e guerras políticas, se faz necessário que o debate acadêmico torne-se uma baliza segura de interpretação da realidade social. Cresce, em todas as vertentes abertas pelo pensamento democrático, a compreensão de que um outro mundo é possível; e que os esforços para adiar a era da intolerância é uma condição *sine qua non* de nossa existência. Por mais de duas décadas temos presenciado, e isso se tornou mais visível com a pandemia da Covid-19, as insuficiências políticas e econômicas da ordem vigente. Cresce a importância de debatermos os perigos dos retrocessos, principalmente no campo educacional brasileiro. Nesse sentido, o conjunto de artigos reunidos nessa Revista, buscam ser, de algum modo, um catalise para formação da consciência e abertura de novas possibilidades. Os estudos que ora apresentamos, têm em comum, com suas particularidades, um pouco desse perspectiva.

Abaixo apresentamos uma síntese das pesquisas que compõe o exemplar:

1. Bolin & Muniz, em: “DAS ELITES E DA ÉTICA: A QUEM INTERESSA OS ESTUDOS DE PATRIMÔNIO CULTURAL?”, examinam as elites do patrimônio e suas burocracias, relacionadas ao Estado. Utilizam, na pesquisa, uma etnográfica do patrimônio do Estado em Ruanda, analisando a linguagem e as prioridades éticas dos estudos patrimoniais em relação a diferentes grupos sociais.
2. Gonçalves; Cavalcanti & Barbalho, com o estudo: “REFLEXÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTIRRACISTAS NO SERTÃO ALAGOANO”, abordam o tema da discriminação étnico-racial no âmbito da formação docente. O trabalho busca refletir sobre a importância da disciplina Educação e Relações Étnico-raciais no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, suas implicações éticas e políticas, aplicadas à formação de professores/as.
3. Lima & Pavezi, em: “ BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MUDANÇA OU REPRODUÇÃO”, trazem uma contribuição para os estudos da educação, na perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (reprodução social). Analisam o cenário sociopolítico em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é aprovada, além de discutir a história da educação brasileira. O objetivo do estudo é compreender as contribuições da BNCC para a superação das desigualdades educacionais, e conseqüentemente para mudanças nas estruturas sociais vigentes. Como resultado da investigação, as autoras destacam: a BNCC não se caracteriza uma ação educacional contra-hegemônica e que a política curricular nacional se apresenta como um instrumento de reprodução de relações sociais.
4. Bijagó, no artigo: “A OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO EM DURKHEIM E WEBER: UMA REFLEXÃO METODOLÓGICA”, discute a objetividade do conhecimento nas ciências sociais, a partir da perspectiva de Émile Durkheim e de Max Weber. Apresenta debates relevantes em torno de objetividade do conhecimento, impetrado por Durkheim, e da subjetividade do conhecimento, postulado por Weber. A reflexão se estende as duas perspectivas, situando o

período histórico da sua construção, refletindo suas aproximações e distanciamentos, ratificando o rigor acadêmico como a espinha dorsal da elaboração científica imanente às suas produções.

5. Pimentel, com o estudo: “MAX WEBER: O PROCESSO DE RACIONALIZAÇÃO NA MODERNIDADE”, busca analisar a gênese da racionalização na cultura ocidental a partir de questões conceituais e teóricas que nortearam a produção do livro a “Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo”. O artigo faz uma conexão entre a ética protestante e o capitalismo do século XIX, de modo a entender como o Max Weber desenvolveu o conceito de racionalização - a partir de uma ética religiosa.
6. Santos; Braga; Sousa; Gomes; Magalhães & Fontes, trazem no artigo: “ARQUEOLOGIA E COMUNIDADE: APRESENTAÇÃO DAS ORIGENS DA HUMANIDADE E POVOAMENTO DAS AMÉRICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO RAIMUNDO NONATO/PI”, uma experiência de *práxis* sobre as atividades de pesquisas desenvolvidas pelos discentes do curso de Bacharelado em Arqueologia e Preservação Patrimonial da Universidade Federal do Vale do São Francisco, em São Raimundo Nonato – PI. O estudo contou com a participação de alunos do ensino fundamental das unidades escolares: Maria de Castro Ribeiro e Escolinha do saber, que debateram questões sobre o tema Evolução Humana.

Com a certeza de estarmos contribuindo e fomentando com o desenvolvimento da pesquisa científica, sem abrir mão da pluralidade de ideias, desejamos a todos /as, satisfatória leitura.

Os Editores.

ARTIGOS



DAS ELITES E DA ÉTICA: A QUEM INTERESSA OS ESTUDOS DE PATRIMÔNIO CULTURAL? REFLEXÕES A PARTIR DA ETNOGRAFIA DO PATRIMÔNIO EM RUANDA.

OF ELITES AND ETHICS: WHO INTERESTS CULTURAL HERITAGE STUDIES? REFLECTIONS FROM THE ETHNOGRAPHY OF HERITAGE IN RWANDA.

Annalisa Bolin¹
agbolin@gmail.com

Tiago Silva Alves Muniz²
tiago.samuniz@gmail.com

RESUMO

Trabalhos recentes no campo do patrimônio, especialmente aqueles relacionados à ética do conhecimento, promoveram um foco no que é chamado de grupos “comuns”, “locais”, “populares” e “comunitários”. Embora seja um corretivo necessário para histórias de pesquisas extrativistas, de cima para baixo, esse foco produziu um relativo desinteresse (ou até mesmo aversão) em examinar as elites do patrimônio e suas burocracias, como às relacionadas ao Estado. Desse modo, esse ensaio utiliza uma etnográfica do patrimônio do Estado em Ruanda, para criticar a linguagem e as prioridades éticas dos estudos patrimoniais em relação aos diferentes grupos sociais. Aqui o argumento segue pela importância, ambos na ética e na prática, que o mesmo nível de atenção seja dado à todas as partes interessadas tidas como “comuns” e aos atores de elite.

Palavras-chave: Comunidades locais; Etnografia histórica; Estudos de patrimônio; Patrimônio sensível; Arqueologia africana.

ABSTRACT

Recent work in heritage studies, especially that which is concerned with the ethics of scholarship, has promoted a focus on what is variously termed “ordinary”, “local”, “grassroots”, and “community” groups. While a necessary corrective to histories of extractive, top-down research, this focus has produced a relative disinterest in (or even distaste for) examining heritage elites in bureaucracies such as the state. This essay uses a heritage ethnography of the Rwandan state, to critique the language and ethical priorities of heritage studies in relation to social groups. Here the argument follows the importance, both ethically and practically, of according to elite actors the same level of attention now given to “ordinary” stakeholders.

Keywords: Local communities; Historical ethnography; Heritage studies; Sensitive heritage; African archaeology.

¹ Pós-doutoranda na Unesco Chair em Heritage Futures, Linnaeus University, Kalmar, Suécia.

² Doutorando em Antropologia (Arqueologia) pela Universidade Federal do Pará.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é baseado na resposta de Bolin (2020a) a King (2019) ao refletir sobre o papel dos estudos de patrimônio para a sociedade a partir de referências de etnografia do patrimônio, etnografia histórica e pesquisa documental realizados no âmbito de propriedade cultural (KING, 2019; BOLIN, 2020a). A partir de tais fontes foi possível observar um relativo desinteresse pelos estudos de patrimônio no papel do estado - especialmente na África (KING, 2019). De tal modo, a importante reflexão sobre algumas das questões abrangentes dessa situação, bem como a forma como os estudos de patrimônio abordam a questão do estado, das elites e dos locais serão aqui abordados.

Por várias razões relacionadas às conexões que feitas em trabalhos de campo anteriores³, habilidades e restrições de linguagem, acesso plausível e o forte controle que o governo de Ruanda exerce sobre o setor de patrimônio, maior parte do tempo da pesquisa foi realizada em Kigali, Capital de Ruanda e lar de suas duas principais instituições de patrimônio do Estado (Figuras 1 e 2). Nos anos seguintes, a pesquisa se desdobrou sobre os esforços patrimoniais do estado de Ruanda no contexto da construção de uma sociedade pós-conflito (Figura 3), tentando separar não apenas suas políticas, mas o trabalho que o setor de patrimônio pretendia realizar no mundo, as dinâmicas socioculturais e políticas que os afetaram e os processos de construção do patrimônio pelas elites - uma seção limitada da sociedade ruandesa, possuindo um *background* particular e envolvido em necessidades particulares. Ou, como King (2019) argumenta, o estado consiste não em um poder unido e sem rosto, mas em "feixes de práticas": bem como as outras entidades que a etnografia patrimonial prefere analisar, o estado é composto, em última análise, de vários, e às vezes controversos, membros da comunidade em um relacionamento mutuamente constitutivo com o patrimônio (KING, 2019, p. 394).

Em muitos casos, os interlocutores da pesquisa não eram simples agentes de política e desenvolvimento, mas, pessoas com um profundo compromisso com o trabalho do patrimônio e justamente porque isso significava muito para eles. O patrimônio era muito importante em Ruanda. Isso importava para o Estado em geral - o patrimônio é um componente essencial dos esforços de

³ Para mais informações sobre o contexto de pesquisa em Ruanda (BOLIN, 2019a, 2019b, 2019c, 2020b).

alto risco do Estado para construir uma sociedade unida e à prova de genocídio (BOLIN, 2019b) - e para aqueles que produziram o Estado através de seu trabalho, muitos dos quais tinham passado instável e traumático como refugiados e/ou sobreviventes de genocídio. Eles procuraram e, algumas vezes, encontraram pertencimento e significado no processo de construção do patrimônio almejando para o que for uma nação pacífica. Não consegui conciliar *tal* orientação com a forma como os estudos de patrimônio representavam o Estado e negligenciavam aqueles que o constituíam coletivamente.



Figure 1: Memorial do Genocídio de Nyamata: sítio administrado pelo governo de Ruanda onde a autora conduziu pesquisa de observação-participante com funcionários do Estado e trabalhadores estrangeiros da área de preservação. Foto: Annalisa Bolin.



Figure 2: Museu Etnográfico: principal sítio do Instituto de Museus Nacionais de Ruanda, onde a autora conduziu pesquisa etnográfica. Foto: Dave Proffer, sob uma licença Creative Commons.



Figura 3: Memorial do genocídio, Kigali, Ruanda. Foto: Andy / Flickr, sob uma licença Creative Commons.

Isso não quer dizer que a produção patrimonial de Ruanda nunca tenha os efeitos identificados em tantos estudos patrimoniais: perturbando comunidades e seus modos de vida, deslocando e expulsando moradores ao privilegiar o desenvolvimento acima da cultura, sacrificando significados por dinheiro e política. Dessa forma, maiores esforços de pesquisa com ênfase dos estudos de patrimônio nas bases, na “não-elite” e no comum podem contribuir no futuro para a compreensão dessa trama de significados. Caso contrário, ao infligir involuntariamente à elite do Estado o mesmo fracasso de curiosidade e respeito acaba por combater a própria ênfase renovada no local. E isso é um acréscimo à visão romantizada que, estudiosos do patrimônio, tem do próprio “local” - uma categoria dificilmente sem problemas.

DO “LOCAL”, “COMUM” À “NÃO-ELITE”

Observando criticamente a categoria de pessoas "comuns", as que conceituamos como vivendo "localmente" (e como de fato a categoria "local" passou a excluir "elite", dado que esta é uma descrição geográfico e não de classe?), mostra-se ser difícil não apenas nos estudos de patrimônio, mas também especificamente em Ruanda. Essa sugestão, da minha parte, vai de encontro a muitos estudos sobre Ruanda e, especialmente, aqueles de base etnográfica com forte ênfase no rural ou no campesinato, e frequentemente usa "ruandeses comuns" como uma categoria de investigação⁴. Essa tendência foi bem descrita por MacArthur e MacAulay (2017) revisando quatro livros sobre Ruanda que, em meados de 2010, argumentam: “os autores dão ênfase ao definir ‘ruandesidade’ atribuindo agência e incorporando seus estudos em experiência local 'autêntica' com o potencial de romantizar e exagerar a distância entre o estado e seu povo” (MACARTHUR & MACAULAY, 2017, p. 229).

Essa tendência nos estudos reafirmou que os “ruandeses comuns”, frequentemente destacados em contravenção deliberada a uma suposta dominação do Estado nos estudos de políticas que que afetam as etnografias de ruandeses comuns, tal como costumam examinar” (BOLIN, 2019c, p. 24). Talvez isso seja surpreendente, dada a intensa importância e o poder altamente centralizado do Estado na vida de Ruanda, e porque muitas pesquisas sobre as não-elites de Ruanda realmente se envolvem com o Estado, mas como o ponto em torno do qual a vida cotidiana orbita, reagindo, interagindo, resistindo. Apesar disso, o estado de Ruanda ficou obscurecido, composto por muitas análises de “um grupo inescrutável de elites instruídas [que geralmente falam inglês, moram em áreas urbanas e/ou são repatriados] cuja única manifestação visível é... como eles interagem ou impõem políticas sobre as massas” (BOLIN, 2019b, p. 24). Portanto, os estudos de Ruanda, mesmo fora dos estudos de patrimônio no país, tendem a criar

⁴ Para exemplos vide (NEWBURY & NEWBURY, 2000; JEFREMOVAS, 2002; DE LAME, 2005; THOMSON, 2013; CLARK, 2014; INGELAERE, 2014; ANSOMS & CIOFFO, 2016; DESROSIERS, 2020). Pelo menos duas dessas peças são estruturadas deliberadamente como "trazendo os camponeses de volta" para a análise após sua exclusão, não muito diferente da mudança da arqueologia em direção às práticas orientadas para a comunidade, como um pêndulo que se afasta das orientações acadêmicas anteriores. Dito isto, vários estudos não-etnográficos examinaram o Estado de Ruanda e a Frente Patriótica de Ruanda que o dirige (POTTIER, 2002; REYNTJENS, 2013; JOWELL, 2014; MANN & BERRY, 2015). A investigação de sobre a personalidade entre a elite de Butare é uma exceção importante ao foco da etnografia no campesinato rural, mas ainda mais importante por ser solitário (ERAMIAN, 2018).

uma "lacuna... deixando as culturas das burocracias de patrimônio" (KING, 2019, p. 394) - ou, na verdade, a maioria das burocracias de Ruanda - "sub-teorizada e sub-estudada" (KING, 2019, p. 394).

Mas um pouco mais do que isso: em Ruanda, o termo "comum" - mais intensamente, porém similarmente ao termo "local" - carrega seu próprio fardo ideológico:

(...) [a] descrição de ruandeses rurais e não de elite como "ordinários" - embora compreensível identificador - chega, como uma virada retórica, desconfortavelmente próxima de excluir elites, moradores urbanos, repatriados e burocratas de nacionalidade e cidadania ruandesas. Afinal, os ruandeses comuns são classificados apenas em oposição aos "ruandeses não-comuns": Ruandeses de exceção, ruandeses comprometidos de alguma forma, ruandeses talvez algo menos do que inteiramente ruandeses. A luta para reivindicar todos os direitos da cidadania tem sido um poderoso motor na história de Ruanda, estimulando a [Frente Patriótica de Ruanda] se mudar para Ruanda como uma força invasora que busca o direito de retorno e, antes disso, as lutas de independência e Revolução Hutu, que buscou obter igual cidadania dos belgas e da elite tutsi, respectivamente... O último século da história de Ruanda pode ser visto como uma sequência de tentativas de vários grupos ruandeses em vários momentos para obter a adesão nacional plena com todos os direitos e responsabilidades que a acompanham, e como um histórico de exclusão da cidadania plena. Nesse contexto, o uso de "ruandeses comuns" em estudos [decerto] inadvertidamente credita ao manto uma história mais longa de discriminação que levou à violência. Pior, aqueles que são excluídos de serem "ruandeses comuns" (elites, moradores urbanos, repatriados) tem uma probabilidade desproporcional de ser Tutsi, o que conecta tal linguagem à história do poder Hutu e discurso genocida de exclusão de Tutsis - além dos membros nacionais - da humanidade completa. (BOLIN, 2019c, p. 24–25)

“Comum” é, portanto, um termo que evitamos ao escrever sobre Ruanda, ao mesmo tempo em que direcionamos a atenção para as pessoas e os “conjuntos de práticas” que compõem o setor de patrimônio do Estado. Chegar a essa decisão foi um produto de considerar a história de Ruanda em si, mas também foi uma resposta às maneiras pelas quais o descritor "comum" trabalha com estudos em Ruanda, dando um grande alívio às pressões exercidas sobre esse termo por estudos de patrimônio com alinhamento ético recente. O caso de Ruanda é particularmente acentuado, mas também oferece uma oportunidade para pensar sobre o que uma ênfase ética no "comum" faz nos estudos de patrimônio aqui e em outros lugares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que queremos dizer quando definimos algumas pessoas como "comuns" ou "locais"? Ao fazer isso, geralmente esperamos combater os desequilíbrios de poder que são inclinados para a elite. Mas esses compromissos podem nos levar a achatar e ignorar as complexidades dessas comunidades - e a burocracia do governo que constitui uma comunidade, ou muitas comunidades - que não se enquadram em nossas categorias não interrogadas. De fato, o termo "comunidade" é utilizado como sinônimo de "local", "comum" ou "popular", quando um momento de reflexão revela que isso é uma simplificação grosseira. Para os estudiosos que se orgulham do elemento "crítico" dos estudos de patrimônio, essa inexatidão deve ser um alvo tentador para a desconstrução, especialmente porque pode nos levar a criticar nossas próprias posições reflexivas.

O que sobra então para estudos de patrimônio? Evidentemente, há pelo menos algum apetite por estudar o funcionamento interno das burocracias da herança de elite (BENDIX *et al.* 2012; MESKELL, 2014, 2015, 2018; GEISMAR, 2015; HØLLELAND & NIKLASSON, 2020), e sobre regimes patrimoniais, bem como estudos de caso no Lesoto (KING, 2019). Mas a existência em estudos sobre essas burocracias do patrimônio não significa que esses estudos sejam facilmente integrados às nossas estruturas éticas existentes, o que enfatiza fortemente a necessidade de se concentrar no local e nas não-elites. King (2019, p. 391–94) observa ainda que os estados da África subsaariana estão em uma posição especialmente particular em relação à gestão do patrimônio, dadas as suas histórias diversas, mas amplamente compartilhadas, de colonialismo e intervenção neoliberal do desenvolvimento, que contribuíram para a conceituação de tais Estados como "não-comunidades" não são particularmente relevantes para as etnografias do patrimônio. Novamente, essa exclusão do estado da categoria de "comunidade" (e, portanto, daqueles que são dignos de pesquisa) ficou clara durante trabalho de campo em Ruanda ao buscar ângulos de nuances e reconciliar essas dinâmicas desde sempre.

Voltando aos imperativos deste ensaio, é necessário se pretendermos realizar pesquisas úteis e inclusivas sobre o patrimônio, devemos levar as elites a sério, "tratando funcionários contratados, funcionários públicos e especialistas com a mesma quantidade de atenção empírica e sensibilidade analítica que outras comunidades" (HØLLELAND & NIKLASSON, 2020, p. 3); repensar as categorias de "comunidade", "local" e "comum"; e garantir que a etnografia do

patrimônio não exclua grandes quantidades de pessoas envolvidas na prática do patrimônio ao rejeitar o estudo do próprio estado.



REFERÊNCIAS

- Ansoms, An; Giuseppe D. Cioffo. 2016. The Exemplary Citizen on the Exemplary Hill: The Production of Political Subjects in Contemporary Rwanda. **Development and Change** 47 (6), pp. 1247–68.
- Bendix, Regina; Eggert, Aditya; Peselmann, Arnika. 2012. **Heritage Regimes and the State**. Universitätsverlag Göttingen.
- Bolin, Annalisa. 2019a. Dignity in death and life: Negotiating agaciro for the nation in preservation practice at Nyamata Genocide Memorial, Rwanda. **Anthropological Quarterly**. 92(2), pp. 345-74.
- _____. 2019b. Practicing Heritage Means Life or Death in Rwanda. **Anthropology News**. Disponível em: <http://www.anthropology-news.org/index.php/2019/05/30/practicing-heritage-means-life-or-death-in-rwanda/>
- _____. 2019c. **A Country without Culture Is Destroyed: Making Rwanda and Rwandans through Heritage**. PhD dissertation, Stanford, CA: Stanford University.
- _____. 2020a. **Of elites and ethics**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dFWA4WuU3dG-JHDLmIpffRNqE6LZCxs/view>
- _____. 2020b. Imagining genocide heritage: Material modes of development and preservation in Rwanda. **Journal of Material Culture**. Jun;25(2), pp.196-219.
- Clark, Phil. 2014. Bringing the Peasants Back in, Again: State Power and Local Agency in Rwanda's Gacaca Courts. **Journal of Eastern African Studies** 8 (2), pp. 193–213.
- de Lame, Danielle. 2005. **A Hill among a Thousand: Transformations and Ruptures in Rural Rwanda**. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Desrosiers, Marie-Eve. 2020. 'Making Do' with Soft Authoritarianism in Pre-Genocide Rwanda. **Comparative Politics**, 52(4), pp.557-579.
- Eramian, Laura. 2018. **Peaceful Selves: Personhood, Nationhood, and the Post-Conflict Moment in Rwanda**. New York: Berghahn.
- Geismar, Haidy. 2015. Anthropology and Heritage Regimes. **Annual Review of Anthropology** 44, pp. 71–85.
- Hølleland, Herdis; Niklasson, Elisabeth. 2020. How (Not) to 'Study up': Points and Pitfalls When Studying International Heritage Regimes. **Journal of Field Archaeology**. 45(3), pp.140-152.

Ingelaere, Bert. 2014. What's on a Peasant's Mind? Experiencing RPF State Reach and Overreach in Post-Genocide Rwanda (2000–10). **Journal of Eastern African Studies** 8 (2), pp. 214–30.

Jefremovas, Villia. 2002. **Brickyards to Graveyards: From Production to Genocide in Rwanda**. Albany: State University of New York Press.

Jowell, Marco. 2014. Cohesion through Socialization: Liberation, Tradition and Modernity in the Forging of the Rwanda Defence Force (RDF). **Journal of Eastern African Studies** 8 (2), pp. 278–93.

King, Rachel. 2019. How Do African States Think about Cultural Property? Re-Visiting Management Elites in Southern Africa. **International Journal of Cultural Property** 26, pp. 387–411.

MacArthur, Julie; MacAulay, Alison. 2017. Framing 'Rwandanness': Studying Rwanda in the Twenty-First Century. **African Studies Review** 60 (3), pp. 221–29.

Mann, Laura, Berry, Marie. 2015. Understanding the Political Motivations That Shape Rwanda's Emergent Developmental State. **New Political Economy** 21 (1), pp. 119–44.

Meskell, Lynn. 2014. States of Conservation: Protection, Politics, and Pacting within UNESCO's World Heritage Committee. **Anthropological Quarterly** 87 (1), pp. 217–43.

Meskell, Lynn. 2015. Gridlock: UNESCO, Global Conflict and Failed Ambitions. **World Archaeology** 47 (2), pp. 225–38.

Meskell, Lynn. 2018. **A Future in Ruins: UNESCO, World Heritage, and the Dream of Peace**. Oxford and New York: Oxford University Press.

Newbury, David; Newbury, Catharine. 2000. Bringing the Peasants Back in: Agrarian Themes in the Construction and Corrosion of Statist Historiography in Rwanda. **The American Historical Review** 105 (3), pp. 832–877.

Pottier, Johan. 2002. **Re-Imagining Rwanda: Conflict, Survival and Disinformation in the Late Twentieth Century**. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Reyntjens, Filip. 2013. **Political Governance in Post-Genocide Rwanda**. New York: Cambridge University Press.

Thomson, Susan. 2013. **Whispering Truth to Power: Everyday Resistance to Reconciliation in Postgenocide Rwanda**. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.

REFLEXÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTIRRACISTAS NO SERTÃO ALAGOANO.

REFLECTIONS ON THE CONTRIBUTION OF THE DISCIPLINE EDUCATION AND
ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS IN THE PEDAGOGY COURSE FOR THE
TRAINING OF ANTI-RACIST TEACHERS IN THE HINTERLAND OF ALAGOANO.

Rita de Cássia Gonçalves⁵
cassinha01@gmail.com

Flávia da Silva Cavalcanti⁶
flaviagta-12@hotmail.com

José Ivamilson Silva Barbalho⁷
ivamilsonbarbalho@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre a importância da disciplina Educação e Relações Étnico-raciais no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão para a formação de professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e bibliográfica, na qual utilizamos o Projeto Político Pedagógico do curso (PPP) dialogando com autores que contribuirão com o, embasamento teórico. Entendemos que o debate sobre a questão étnico-racial deve-se fazer presente e é mais que necessária no atual contexto. Assim, precisamos de professores que tenham uma bagagem de conhecimentos sólidos sobre o tema para trabalharem nas salas de aula mediando relações de aprendizado dos educandos, incentivando-os no combate ao racismo e a todas as formas de discriminação.

Palavras-Chave: Educação antirracista; Curso de Pedagogia; Formação de Professor; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This paper seeks to reflect on the importance of the discipline Education and Ethnic-Racial Relations in the curriculum of the Pedagogy course at the Federal University of Alagoas, Campus do Sertão for teacher training. This is a qualitative and bibliographic research, in which we used the Political Pedagogical Project of the course (PPP) in dialogue with authors who will contribute to the theoretical basis. We understand

⁵ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão.

⁶ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão.

⁷ Professor Adjunto, UFAL, Campus do Sertão.

that the debate on the ethnic-racial issue must be present and is more than necessary in the current context. So we need teachers who have a wealth of solid knowledge on the topic to work in classrooms mediating students' learning relationships, encouraging them to fight racism and all forms of discrimination.

Keywords: Anti-racist education; Pedagogy Course; Teacher training; Ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

Vivemos num contexto social que durante muito tempo foi cercado de exclusão e marginalização daqueles que de acordo com determinados “padrões”, não comportam e não se adequam a certos perfis exigidos socialmente.

A sociedade brasileira, composta por pessoas oriundas de distintos grupos étnico-raciais, nunca foi pacífica, respeitosa, equilibrada e ética. No decurso da nossa história nacional, o indígena e o negro foram colocados à margem da sociedade, sendo considerados grupos inferiores e subalternos. Tal fato se perpetuou ao longo do tempo, com consequências que são estruturadas nessas marcas deixadas do passado, causando-os sofrimento com a marginalização, exclusão social, o racismo, as desigualdades sociais, entre outras.

Atualmente, no seio da sociedade brasileira tem se realizado um debate aprofundado, comparando-se a períodos anteriores, sobre questões que por muito tempo foram silenciadas, como por exemplo, racismo, discriminação e preconceito. No campo educacional algumas leis, diretrizes e outros dispositivos legais estabelecem que as relações étnico-raciais sejam discutidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação brasileira.

Desse modo, as escolas, as universidades têm uma imensa tarefa em educar e preparar os estudantes no combate ao racismo, destruidor de vidas.

Deve-se investir na formação de professores para que possam contribuir com uma formação humana emancipatória. Uma educação libertadora (FREIRE, 1987). Educação em que todos tenham seus direitos garantidos e efetivados na prática, onde os estereótipos negativos sejam quebrados, e a imagem dos negros e dos índios nos conteúdos de livros didáticos, não mais reproduzam uma perspectiva de conhecimento eurocêntrica.

Este trabalho parte da necessidade de buscarmos dialogar sobre o campo das relações étnico-raciais na formação de professores, e da importância dessa discussão nas Universidades.

Desse modo, entendemos que a inserção de uma disciplina que aborda temáticas pertinentes a questões raciais é um passo importante rumo às práticas antirracistas tanto dentro quanto fora da universidade.

Buscamos aqui discutir a seguinte questão: quais as contribuições à disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais favorece à formação docente dos graduandos em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão? Nosso interesse é analisar a relevância da disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais no novo currículo do curso de Pedagogia/UFAL, introduzido no semestre letivo de 2018.2. Buscando respaldos científicos que nos auxiliam a pensar uma formação permeada por práticas antirracistas na escola e na sociedade em geral.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SERTÃO E A DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A discussão sobre a formação de professores é um tema recorrente e extremamente necessário dentro do cenário educacional. Precisamos dialogar cada vez mais sobre que tipo de profissionais/educadores/as estão sendo formados/as, quais as bases científicas estão sendo colocadas dentro do processo formativo, no que tange a atuação futura de profissionais em educação.

A educação depende muito do desempenho e qualificação dos professores/as. Ensinar, mediar relações de aprendizados na escolarização não é tarefa tão simples. Sendo assim, falar em formação de professores demanda pensar em processos formativos para atender contextos diferenciados.

Desde modo, iremos refletir nesta seção sobre a formação de professores do Sertão alagoano para a educação das relações étnico-raciais (cenários e desafios), pois sabemos que estamos rodeadas de comunidades indígenas e quilombolas, negros que tiveram uma participação bastante significativa na formação do Brasil e que devem ser reconhecidos como seres de direitos, e não como os excluídos da sociedade.

Sabe-se que tivemos no Brasil toda uma trajetória histórica marcada por preconceitos e marginalização dos povos negros, indígenas. A luta desses povos por justiça, dignidade e respeito tem sido contínua. Como assinala Freire (1987) precisamos pautar, dentro do cenário educacional,

uma educação que rompa com práticas racistas, que façam os seres humanos refletirem sobre suas ações; possa reconduzir ações antirracistas no âmbito de relações pessoais e interpessoais.

Com base nisso, o contexto educacional não pode de forma alguma estar alheio a esse debate e a escola deve ser um lugar de desmistificação da história dos povos negros, acentuando a importância que eles tiveram para a construção histórica nacional. Nessa perspectiva, a formação docente para essas questões é fundamental.

A discussão sobre a temática étnico-racial dentro da política de formação de professores ainda é uma questão menor, tendo em vista que muitos dos professores durante a sua trajetória de formação profissional não trabalharam com essa temática, uma vez que não foram preparados para lidar com a diversidade étnica em sala de aula. Além disso, não procuram ou não lhes é possibilitada formação continuada que os habilite, o que torna a situação mais difícil ainda.

Santana e Amaro (2018) nos apontam pesquisas que revelam a existência da precariedade na formação inicial e continuada de professores resultando em pouco conhecimento dos professores na área das relações étnico-raciais, o que, conseqüentemente, contribui para que situações de racismo ocorram dentro da sala de aula; ou mesmo concepções equivocadas sobre o tema, alimentando uma postura inadequada do docente frente a situação. Com isso, é muito importante pensarmos: que tipo de formação profissional estamos tendo? A nossa formação contempla a discussão das relações étnico-raciais? Que atitudes assumir em sala de aula, visando práticas antirracistas? São questões necessárias dentro da formação de professores que precisam ser discutidas e refletidas.

De acordo com Santana e Amaro (2018, p. 24), “Formar professores na perspectiva do antirracismo é tarefa urgente. Repensar os processos de formação de professores, seja ele inicial ou continuado, implica em desconstruir o modelo de democracia racial no qual fomos formados e (de) formados”. Isto é, precisamos de uma formação que nos descolonize do pensamento europeu, que reflita e problematize a realidade e a história do Brasil e do seu povo, sem preconceito ou negligência. Uma formação que seja emancipatória, inclusiva, que reconheça a riqueza e a identidade cultural de cada povo.

Segundo Aguiar, Piotto e Correa (2015, p. 384) “Um professor que teve a oportunidade de refletir acerca dos problemas enfrentados historicamente por negros e indígenas poderá ter papel fundamental na desconstrução das imagens depreciativas usualmente associadas a esses povos.” Nesse sentido, como podemos observar, a formação de professores pode ser uma das chaves nesse

processo de desconstrução sobre a imagem negativa do povo negro, trazendo à tona conhecimentos científicos que podem auxiliar no processo de desalienação social.

É considerável falar da importância da qualificação docente para as relações raciais. Se faz necessário capacitar profissionais para saber lidar com o racismo e discriminação que está presente cotidianamente no contexto escolar.

Para tanto, há necessidade [...] de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p.17)

Mesmo com a obrigatoriedade em torno da lei 10.639/03, é notório que nem todos os professores passaram por uma qualificação profissional de formação sobre as relações étnico-raciais, e necessitam dessa atualização profissional desde a sua formação inicial. Pois, ao passarem por esse processo de capacitação eles poderão ter mais acesso a diversos conhecimentos para intervir em práticas racistas que possam surgir dentro e fora da sala de aula. Além disso, essa formação em torno das relações étnico-raciais poderá levar os docentes a trabalharem melhor a questão da origem do povo negro, indígena etc, reconhecendo-os como protagonistas da história e trabalhando a diversidade e o respeito à todos os grupos étnicos.

O professor e equipe escolar deve trabalhar para construir uma sociedade mais justa e com dignidade para que todos tenham direitos iguais como cidadãos. Acredita-se que uma educação comprometida com a diversidade cultural só é possível se os professores forem reflexivos e capazes de transformar ideias educativas em ações. No contexto a seguir questiona a formação inicial e continuada dos profissionais relacionados às questões raciais.

Reconhece-se a necessidade de que todos os cursos de graduação incluam estudos obrigatórios sobre a questão racial independentes de serem ou não de licenciatura. Profissionais de todas as áreas precisam ter o domínio de conhecimentos que

expliquem a maneira pela qual as desigualdades raciais foram construídas, porque estas não se restringem à educação, mas são evidenciadas em todos os setores sociais. (OLIVEIRA, 2003, p.117)

Portanto, o professor deve valorizar as diversidades ajudando na sua identidade e no reconhecimento da história e cultura dos negros para a humanidade, fazendo com que as humilhações e desigualdades que sofreram, e ainda sofrem, sejam reparadas através da organização de uma sociedade mais justa e sem preconceito.

A escola tem uma grande contribuição nesta construção, nela se aprende a conviver com diversas culturas. Sendo assim, é necessário que no ambiente escolar se organize projetos interculturais sob a perspectiva antirracista.

A INSERÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DA PEDAGOGIA DA UFAL-CAMPUS DO SERTÃO

Conforme a lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, cabe às instituições educacionais inserirem a questão das relações étnico-raciais nos seus currículos escolares (BRASIL, 2003). É dever e obrigação das escolas trabalhar com essas discussões em sala de aula. Necessário rever a formação de professores já que são eles os formadores, aqueles que estão diretamente lidando com a aprendizagem das crianças e adolescentes.

É preciso que os docentes tenham melhor formação, que os auxiliem a se posicionar frente à história do povo negro, para não acabar caindo em armadilhas do racismo e propagar ideias estereotipadas da constituição do povo negro.

Com a lei 10. 639 algumas diretrizes foram criadas posteriormente e dentre elas está as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no qual determinam que as instituições de ensino superior deveriam incluir essa temática no currículo:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações

Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004)

Em 2006, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Nela é possível verificar a preocupação em incluir a temática étnico-racial na formação de pedagogos, visto que é estabelecido que dentre outras coisas, o egresso desse curso deverá estar apto a:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006)

Travar a discussão das relações étnico raciais na Universidade é fundamental. Tendo em vista isso, a seguir trataremos algumas reflexões para pensarmos como se processa essa discussão junto a Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão.

A Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão com sede em Delmiro Gouveia/AL, foi inaugurada no dia 15 de Março de 2010, e atualmente faz dez anos de sua fundação. Oferece oito cursos, e dentre estes, está o curso de Pedagogia.

A chegada da Universidade para o Sertão, ao longo desses dez anos, foi um importante passo na educação, oportunizando a diversos estudantes que não têm condições econômicas de ingressar e fazer um curso superior que não seja por meio do sistema público de ensino. Outra questão é a proximidade que o Campus teve, em relação ao deslocamento dos estudantes vindos de povoados e outras cidades da região, por motivos diversos, não têm condições de se deslocarem para estudar na Capital. Além disso, o Campus do Sertão oportunizou também que alunos oriundos de comunidades remanescentes quilombolas e indígenas pudessem ter esse acesso aos cursos ofertados na instituição.

Com base na lei 10.639/03, observamos a necessidade de se respeitar o direito dos povos negros e sua contribuição à formação étnica e cultural do Brasil, e a universidade precisa cumprir o papel de instituição social formadora. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada curso é um dos documentos essenciais. É por meio do PPP que se desenha a proposta educacional. Ele tem por finalidade apresentar a forma organizacional e estrutural do curso, esclarecendo metas e objetivos propostos.

De acordo com o documento de “Orientações e Ações para a Educação das relações étnico-raciais” os projetos pedagógicos dos cursos das instituições de ensino superior são componentes centrais, sendo ponto de partida para a inserção das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais dentro dos cursos. (BRASIL, 2006). O PPP pode revelar ou não a preocupação da Universidade em tratar sobre essas questões raciais dentro do curso.

O curso de Pedagogia ofertado pela UFAL Campus do Sertão, ao longo do tempo possuiu dois Projeto Político Pedagógico (PPP), um de 2011 e outro de 2018. Através da análise desses dois documentos foi possível verificar que no PPP de 2011, a temática da questão étnico-racial era abordada de forma superficial, em que apesar de existir uma disciplina voltada exclusivamente para tratar das relações étnico-raciais na educação, esta era ofertada com caráter de disciplina eletiva, no qual estudantes egressos ou que ingressaram em período anterior ao semestre de 2018⁸ não tiveram acesso, uma vez que essa disciplina não tinha caráter obrigatório, por essa razão, nem todos os semestres a disciplina era ofertada pelo curso.

⁸ Em 2018, o curso da Pedagogia passou por uma reformulação curricular.

No primeiro PPP de 2011, a disciplina era intitulada “Educação e diversidade étnico-racial”, tinha carga horária semestral de 40h, assim como as demais disciplinas eletivas, ofertadas pelo curso. Isso pode ser verificado no quadro abaixo, retirado do PPP do curso.

5.2. Disciplinas Eletivas

No de Ordem	Código	Disciplina	Carga Horária			
			Semanal	Teórica	Prática	Semestre
		Educação e Movimentos Sociais	2	30	10	40
		Corporeidade e Movimento	2	30	10	40
		Educação de Jovens e Adultos: desafios e práticas	2	30	10	40
		Introdução à Educação a Distância	2	30	10	40
		Educação do Campo	2	30	10	40
		Educação e Gênero	2	30	10	40
		Educação e Meio-Ambiente	2	30	10	40
		Educação e Diversidade Étnico-Racial	2	30	10	40
		Tópicos de História da Educação em Alagoas	2	30	10	40
		Educação e Economia Solidária	2	30	10	40
		Literatura Infantil	2	30	10	40
		Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa	2	30	10	40
		Jogos, Recreação e Brincadeiras	2	30	10	40

Quadro 1: Disciplinas eletivas da UFAL no PPP de 2011. Fonte: PPP da instituição de 2011.

Essa disciplina no PPP possuía a seguinte ementa:

Estudo da formação sociocultural da sociedade brasileira e, particularmente, da sociedade alagoana, perpassando a instituição escolar enquanto espaço de relações étnico-raciais em permanente socialização e a reconceitualização do currículo escolar, introduzindo culturas e histórias que estiveram à margem do processo escolar. (PPP, 2011, p. 60)

Percebe-se pela ementa que ela busca discussões sobre a formação sociocultural da sociedade tanto a brasileira, quanto à alagoana. Isso é muito importante, principalmente porque precisamos entender, trabalhar e valorizar a história dos contextos locais, cercados de comunidades quilombolas no Sertão, de povos que precisam ser visibilizados e reconhecidos.

No ano de 2018, ocorreu à reformulação curricular do curso, e com isso, a disciplina Educação e Diversidade Étnico-Racial que era eletiva, sofreu alteração passando a ser chamada de Educação e Relações Étnico Raciais, tornando-se disciplina obrigatória no currículo de Pedagogia, ocupando a carga horária de 72 horas na grade curricular, sendo ministrada no segundo período do curso.

Durante a reformulação do PPP do curso, foi observada a relevância de inserir essa disciplina de forma obrigatória, assumindo um caráter de destaque na formação dos pedagogos, para que estes em sua prática pedagógica saibam lidar com a diversidade e as diferenças, e sejam protagonistas do contexto educativo na luta contra o racismo e todas as formas discriminatórias.

Podemos perceber nesse PPP, lançado em 2018, que a ementa da disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais seguiu a mesma que a anterior, já as referências básicas e complementares tiveram algumas alterações.

Nesse PPP de 2018, outro ponto importante a destacar é o reconhecimento do curso quanto a importante contribuição da disciplina e a crítica que é feita em referência ao texto legal do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, quando diz que os povos indígenas e negros não só contribuíram, mas participaram da formação social, econômica e política do país, nesse sentido, “participar configura um papel de protagonismo, que é bastante diferente do papel periférico evocado no termo contribuição”. (PPP, 2018, p.36).

Com base no PPP, no que tange a disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais do curso de Pedagogia da UFAL, Campus do Sertão, o (a) egresso (a) deve possuir, dentre outras competências:

Aptidão para identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, de gênero, sexuais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, identidade de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, orientação sexual, entre outras.
(PPP, 2018, p. 30)

Isso também já constava no PPP de 2011, na disciplina que foi alterada. Podemos refletir, a partir disso, que com a inserção da obrigatoriedade dessa disciplina no curso, o aluno egresso tem mais possibilidades de alcançar uma postura crítica e um maior arcabouço teórico, levando para o exercício prático da sala de aula contribuições significativas.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR E NA DIFUSÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

Os professores têm uma função primordial no contexto educativo, são eles que na lida diária deparam-se com os mais diversos desafios da sala de aula, encontrando alunos formados com identidade e perfis distintos, advindos de contextos com culturas e etnias diferentes.

A partir desse elo que é formado entre professores e educandos, um elemento fundamental que deve ser garantido é o respeito entre todos, no qual cada um necessita aprender a respeitar a identidade do outro, sem qualquer comportamento de discriminação ou rejeição. Afinal, a escola é um ambiente que precisa ser acolhedor e inclusivo, onde todos devem dispor dos mesmos direitos e deveres, como demanda a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (BRASIL, 1996).

Desde a mais tenra idade a criança pode compreender e acolher as diferenças sem discriminação, pela origem, cor/raça, opção sexual etc., e isso é uma questão de orientação dada pela família. Logo na infância, na creche e pré-escola, os docentes precisam preocupar-se em fornecer bases para que as crianças tenham bom relacionamento em sala, e convivam bem, sem preconceito, sem atos de racismos, ou algo do tipo.

É na infância que as crianças recebem suas primeiras aprendizagens, e estas são significativas a sua vida. Ao lidar com um público preconceituoso, com um vocabulário que agride e condena o outro por conta da cor da pele, pela textura do cabelo, pelo nível social, a criança pode internalizar isso e reproduzir as mazelas deixadas pelo racismo.

Como o professor pode trabalhar numa perspectiva de práticas antirracistas em sala de aula? Essa é uma questão que precisa ser discutida e posta em prática. Mesmo com alguns avanços das escolas em levar a discussão para sala de aula, isso ainda é pouco. Vivemos em um país excludente e os nossos povos, -negros e indígenas, ainda continuam sendo marginalizados, sofrendo as mais perversas marcas do racismo que ainda reverberam na sociedade.

Segundo Munanga (2005, p.15), “[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. Por isso, devemos ter maior vigilância didático-pedagógica, enquanto docentes, para não contribuímos na perpetuação de práticas e ideias preconceituosas.

Sabendo-se que o racismo é uma questão grave na nossa sociedade, que o ambiente escolar é um local em que ele se faz presente, onde pode se perpetuar ideias preconceituosas que ainda estão arraigadas no imaginário social. A escola como instituição social de formação está envolvida nesse debate e na disseminação de ideias, que pode tanto contribuir positivamente quanto negativamente em torno da questão racial.

Nesse sentido, a escola e os professores têm papel fundamental na formação da personalidade da criança, sendo agentes sociais responsáveis pela formação de novas consciências étnico-raciais. De modo geral,

Os educadores são, também, profissionais da cultura, e não de um padrão único de aluno, de currículo, de conteúdo, de práticas pedagógicas, de atividades escolares. Todos, sem exceção, diferem em raça/ etnia, nacionalidade, sexo, idade, crenças, classe. Todas essas diferenças estão presentes na relação professor/aluno e entre os próprios educadores (GOMES, 2003, p. 77)

Reconhecer que a raça⁹, gênero e classe diferencia o indivíduo é o que faz o professor avaliar a necessidade de uma educação voltada para a diversidade. Assumir que entre os seres humanos há muitas diferenças exige do professor uma prática muito maior que a cultura do branco, do heterossexual e das classes dominantes. É imprescindível que além de reconhecer as diferenças, possa também estar a par das discriminações que acontecem na escola e na sociedade, mantendo uma posição diante de atos de preconceito e discriminação.

Trabalhar contra a discriminação não é tão simples e fácil como muitos pensam, pois a sociedade ainda acredita ou finge acreditar numa democracia racial.

A discriminação está em toda parte, e na escola não é diferente, embora se busque maquiagem uma harmonia entre brancos e negros, que na prática não existe. Mediante isso se abre um questionamento aos professores e unidades escolares sobre: qual é a responsabilidade real da Educação nesses casos? Como as escolas elaboram os projetos e trabalhos pedagógicos? De que maneira estão voltados para as questões étnico- raciais?

⁹ Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais o termo raça é utilizado “para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.” (BRASIL,2004, p. 13)

Uma escola comprometida e com professores inclinados a reconhecer as diversidades culturais através de uma prática educacional precisam estar a par desses questionamentos e fazer o possível para inseri-lo no cotidiano de trabalho. Segundo Lüdke (1998, p. 42)., “a prática reflexiva somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere”.

Através da educação se pode mudar opiniões. Ao se trabalhar em sala de aula o professor não deve ficar preso somente à discussões teóricas, mas, vivenciar na prática, demonstrando para os educandos a importância do negro para a construção identitária do nosso país.

Santos (2013) ressalta sobre a desarticulação que ocorre entre a teoria e a prática, entre o discurso e a ação na formação de professores, o que constitui algo grave no que tange às questões raciais. Isto porque não adianta somente o docente conhecer a teoria, fazer todo um discurso em defesa das questões das relações raciais, se as suas ações são contrárias à isso, se no seu cotidiano ou mesmo na sala de aula ele contribui com a manutenção do racismo e de todas as formas de discriminações.

O docente não deve ficar preso somente a livros didáticos como recurso pedagógico, em muitos casos os próprios livros abordam a cultura africana de forma errônea e equivocada. Muitos livros abordam a história afro brasileira apenas sobre um ponto de vista eurocêntrico, e quando mencionados se resume apenas ao período escravocrata. No entanto, como ressalta Silva (2005) o professor pode utilizar desse recurso de forma crítica, a fim de gerar maior consciência crítica nos educandos, fazendo com que estes reflitam sobre a realidade.

É preciso pensar em novas metodologias de ensino, contemplar outros ambientes fora da sala, levando seus alunos a conhecer os movimentos sociais, culturais, as comunidades indígenas e quilombolas.

Segundo o documento “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” (2006) é preciso que a prática escolar seja encaminhada diariamente para práticas antirracistas, nesse percurso é necessário trabalhar a questão racial como conteúdo multidisciplinar durante todo ano letivo e não somente em datas comemorativas como ocorre em muitos casos; Abordar temas contextualizados referentes ao cotidiano dos estudantes, e que envolvem a temática da discriminação racial; estudar o reconhecimento da cultura afro-brasileira, pois é conhecendo e refletindo sobre a cultura que os estudantes entenderão melhor o porquê do racismo e o porquê de lutarmos para que tais práticas sejam superadas.

O docente é sujeito preponderante nesse processo; em grande medida, ele prepara e conduz a aula, e mesmo que receba as orientações dos conteúdos a serem lecionados, sua postura e a forma crítica de pensar faz enorme diferença.

Assim, a luta em favor das práticas antirracistas precisa ser constante. É constatado que educar sem racismo pode ser uma tarefa muito difícil, muitos preconceitos estão dentro das pessoas de maneira enraizada.

Por esse motivo, se pode até inconscientemente falar e apresentar comportamentos racistas, daí a importância de analisar a prática, fazendo sempre uma autorreflexão sobre atitudes, a fim de melhorar e contribuir para a construção de uma educação antirracista.

Tendo como foco a valorização das diferenças e das competências existentes nas diversas culturas, acredita-se que a educação para a diversidade possa ser possível. Fica claro que o papel do professor é fundamental na formação do sujeito, no que diz respeito às questões étnico-raciais, podendo contribuir significativamente no combate à discriminação e preconceito racial, dentro e fora do ambiente escolar.

A escola deve ser um núcleo de resistência e luta contra a violência racial. Embora ainda reverberem marcas do racismo na sala de aula, na rua, e em muitos outros lugares.

CONCLUINDO

Este trabalho nos permitiu refletir sobre a importância exercida pela discussão das relações étnico-raciais dentro das disciplinas do Curso de graduação em Pedagogia da UFAL, Campus do Sertão.

Se aspiramos por uma sociedade mais justa, inclusiva, com direitos efetivos, precisamos unir forças para a transformação de práticas e mentalidades racistas no país. Não são as características fenotípicas do ser humano que determinam o caráter da pessoa, mais sim as ações práticas que o indivíduo exerce socialmente.

A educação pode transformar vidas, todavia, somente a educação antirracista poderá libertar a nação da masmorra do preconceito racial, da intolerância e ódio que historicamente alimentou a elite brasileira, contra minorias, grupos étnicos e expressões culturais populares.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M; PIOTTO, D. C; CORREA, B. C. 2015. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº1** de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 27 de abril de 2020.

_____. 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 de abril de 2020.

_____. 2006. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD.

FREIRE, P. 1987. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GOMES, N. L.. **Educação e Diversidade Étnico-Cultural. Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Secretaria de Educação Média e tecnológica, 2003.

LÜDKE, M. 1998. **Pesquisa em Educação: Conceitos, Políticas e Práticas**. Campinas.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). 2005. **Superando o racismo na escola**, 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade.

OLIVEIRA, I. (org.). 2003. **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro.

SANTANA, J. V. J.; AMARO, E. S. 2018 . Formação de professores para a educação das relações étnico-raciais: Um estudo bibliográfico. **Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias**, volume 5, número 16, p. 1-29.

SANTOS, A. O. 2013. **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana**: Novos desafios para uma prática reflexiva. Poíesis Pedagógica, Catalão-GO, v.11, n.2, p. 150-169.

SILVA, A. C. 2005. A Desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. Org.). **Superando o racismo na escola**, 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade.

UFAL (Universidade Federal de Alagoas). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Delmiro Gouveia: Ufal - Campus do Sertão, 2011. Disponível em: https://ufal.br/estudante/graduacao/projetospedagogicos/campus_sertao/ppp_pedagogia/view. Acesso em: 26 de abril de 2020.

UFAL (Universidade Federal de Alagoas). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Delmiro Gouveia: Ufal - Campus do Sertão, 2018. Disponível em: https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus_sertao/projeto-pedagogico-pedagogia-licenciatura-2018.pdf/view Acesso em: 26 de abril de 2020.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MUDANÇA OU REPRODUÇÃO?¹⁰

BRAZIL'S COMMON CORE CURRICULUM: REFORM OR REPRODUCTION?

Ana Clara de Sousa Lima¹¹
sousalimaa3@gmail.com

Marilza Pavezi¹²
marilzapavezi2009@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma análise do cenário sociopolítico em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é aprovada, além de discutir a história da educação brasileira. O objetivo é analisar e compreender, a contribuição da BNCC para a superação das desigualdades educacionais, e consequentemente para mudanças nas estruturas sociais vigentes. Assim, esta pesquisa é de abordagem qualitativa e natureza exploratória, desenvolvendo-se a partir de levantamento bibliográfico, com base na Teoria Social de Pierre Bourdieu (1989), para quem a condição estruturada e estruturante da escola permite que a instituição contribua para a conservação e a reprodução social por meio do seu currículo, ocultando relações de forças estabelecidas nesse processo. Como resultado principal, inferimos que a BNCC não se caracteriza uma ação educacional contra-hegemônica e que a política curricular nacional se apresenta mais como um instrumento de reprodução.

Palavras-chave: BNCC; Currículo; Mudança educacional; Reprodução.

ABSTRACT

The present work presents an analysis of the sociopolitical scenario in which the National Curricular Common Base (BNCC) is approved, in addition to discussing the history of Brazilian education. The objective is analyzing and understanding the contribution of the BNCC to overcoming educational

¹⁰ Este trabalho apresenta resultados parciais do Trabalho de Conclusão de Curso, “Base nacional Comum Curricular: mudança ou reprodução?”, defendido em fev. de 2020 no âmbito da Licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – *Campus* do Sertão, sob a orientação da Professora Doutora Marilza Pavezi.

¹¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus* do Sertão.

¹² Professora do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus* do Sertão.

inequalities, and consequently to changes in existing social structures. This bibliographic research has a qualitative approach and an exploratory bias, based on Pierre Bourdieu's Social Theory (1989), to whom the structured and structuring educational conditions allow the institution to contribute to conservation and social reproduction, through its curriculum, hiding force relations established within this process. As main result, we infer that BNCC is not a counter-hegemonic policy but another social reproduction instrument.

Keywords: BNCC; Curriculum; Educational change; Reproduction.

INTRODUÇÃO

Um campo conflituoso de embates e que gera contradições, o currículo escolar é atualmente um dos campos mais discutidos, seja na esfera governamental ou em meio aos profissionais e especialistas na educação. O currículo é, “*o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração*” (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 19). Se o currículo escolar pode ser considerado como o coração da escola, a aprovação e implantação de um documento curricular nacional e obrigatório, como a BNCC, aprovada em 2017, poderá trazer mudanças significativas para a dinâmica das instituições escolares. Assim, esta análise torna-se pertinente ao questionar não somente a aprovação de um currículo comum nacional, mas o próprio contexto político-social no qual tal aprovação acontece.

Em dezembro de 2017 foi publicada a resolução CNE/CP nº2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015, segundo informações do portal do MEC, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para a discussão da BNCC. A segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016, para sua discussão o Conselho Nacional de Secretários de Educação-CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME promoveram seminários estaduais, reunindo professores, gestores e especialistas. Sendo então em 2017 finalizada e homologada a terceira e última versão da BNCC, pelo então ministro da educação Mendonça Filho, contando com as orientações para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. O detalhamento correspondente ao Ensino Médio foi homologado somente um ano depois, em dezembro de 2018.

Em seu texto introdutório a BNCC apresenta-se como “*documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica*” (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p.7), servindo assim como referência nacional para a elaboração dos currículos de sistemas e redes escolares de todo o Brasil.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo, analisar a contribuição da BNCC para mudanças significativas no cenário educacional brasileiro, em prol da superação das desigualdades educacionais e conseqüentemente sociais. A análise é realizada a partir do cenário histórico e atual da educação e sociedade. Para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fez uso de levantamento bibliográfico, com base na teoria social de Pierre Bourdieu.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo, analisar a trajetória da aprovação da BNCC, a partir do cenário histórico e atual da educação e sociedade. Buscando responder a problemática sobre o grau de mudança ou de reprodução da BNCC. Para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fez uso de levantamento bibliográfico, com base na teoria social de Pierre Bourdieu.

OS INCONVENIENTES DE UM CURRÍCULO COMUM E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO

Para iniciarmos a discussão a cerca da BNCC contamos com a contribuição das análises empreendidas por Rodrigues (2017) com base na obra de Sacristán e Gómez (1998)¹³, que discute alguns inconvenientes para um currículo comum. Estes inconvenientes, se analisados em uma sociedade autoritária como a atual sociedade brasileira, limitam a possibilidade de construção coletiva de um currículo nacional.

O primeiro e segundo inconvenientes são: “1º *Estabelecer conteúdo comum é impossível pela dificuldade de acordo sobre os fins da educação e seus conteúdos apropriados; 2º Se torna*

¹³ Embora, reconheçamos a contribuição da obra original de Sacristán e Gómez (1998) para as primeiras reflexões deste trabalho, optamos por utilizar o *apud* uma vez que esta análise baseia-se nas reflexões apresentadas na dissertação de Rodrigues (2017).

imposição a todos porque não há consideração da diversidade de valores e culturas; (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998 apud RODRIGUES, 2017, p. 33).”

Embora possamos considerar que a impossibilidade de uma definição de conteúdos comuns de maneira consensual, é ainda maior ao levarmos em conta a grande diversidade étnica e cultural do Brasil. A BNCC contornou este primeiro inconveniente e foi aprovada, definindo as aprendizagens essenciais para todo e qualquer estudante da Educação Básica. Uma vez definidos e aprovados, os conteúdos mínimos se tornam uma imposição para todo o país, corroborando o 1º e 2º inconvenientes. Manifestações e protestos contrários à aprovação da BNCC noticiados na mídia, apontam para o descontentamento de parcela de brasileiros, dentre os quais estão professores e estudantes que não estão satisfeitos com o documento, especialmente a parte que corresponde ao Ensino Médio.

Algumas constatações, na análise da BNCC, apontam características que a aproximam do terceiro e quarto inconvenientes analisados: “3º *Para ser aceitável, precisaria ser definido em termos gerais, o que o tornaria superficial; 4º Se for superficial, será demasiado vago e não terá valor prático nas escolas;*” (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998 apud RODRIGUES, 2017, p. 33). Embora parcialmente aceita, a BNCC está em vigor e apresenta ainda certa superficialidade em relação ao conceito de currículo, sendo que, enquanto documento oficial e obrigatório servirá como base para a elaboração dos currículos de todas as escolas. A BNCC não apresenta um conceito claro de currículo, ainda assim afirma ser orientada pelos mesmos princípios da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs. Ao analisarmos tais princípios nas DCNs encontramos uma importante discussão acerca do que vem a ser o currículo, fundamentada em autores como Moreira e Silva (1994), Moreira e Candau (2006), e Lopes (2004). As DCNs trazem um ponto específico para tratar da *Organização curricular: conceitos, limites, possibilidades*, ressaltando a indissociabilidade entre currículo e cultura, as Diretrizes apresentam que:

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos

espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (*Diretrizes Curriculares Nacionais*, 2013, p.24).

Para Gadotti e Romão (2004), a escola não ensina somente através do conteúdo, mas também por meio das relações sociais que são estabelecidas entre cada indivíduo dentro do espaço escolar, bem como a organização do tempo e espaço escolar também ensinam algo. Para os autores, *“Querendo ou não a prática cotidiana, os atos do dia-a-dia contribuem para reforçar ou superar determinadas formas de agir e pensar que poderão contribuir para reforçar ou superar determinado tipo de sociedade”* (GADOTTI E ROMÃO, 2004, p.65). Desta maneira, fazem parte do currículo escolar tanto o *currículo prescrito* (referenciais, planos, entre outros) quanto o *currículo em ação* (prática diária), ainda assim o processo de ensino-aprendizagem deve ser percebido considerando-se principalmente a prática pedagógica real e diária, tendo em vista que o que estava prescrito pode não ter sido posto em prática devido às condições reais das instituições.

O quinto inconveniente se refere a dificuldade de adequação ao contexto, pois cada escola tem a sua própria realidade educacional: *“5º Existe uma limitação para adequação das peculiaridades”* (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998 apud RODRIGUES, 2017, p. 33). De acordo com um estudo realizado por Érnica (2013) na cidade de Teresina Estado do Piauí, sobre as desigualdades educacionais no espaço urbano, o autor identificou alguns fatores que contribuem direta e/ou indiretamente para a produção e reprodução dessas desigualdades educacionais.

O nível de vulnerabilidade social é um dos fatores que fortemente influenciam nas desigualdades, pois, por mais que a rede municipal de ensino de Teresina apresentasse uma política educacional que procurava, *“assegurar uma mesma oferta educacional em qualquer ponto da cidade”*, com o *“intuito de padronização e uniformização das escolas”* o autor percebeu que tais políticas *“foram mais facilmente implementadas em áreas mais centrais e menos vulneráveis do município”* (ÉRNICA, 2013, p. 535). Desta maneira, embora a BNCC possa objetivar uma padronização dos conteúdos e das aprendizagens de maneira nacional, as realidades específicas de cada escola e até mesmo de cada estudante dificultam tal efetivação.

Apontamos o caráter ideológico contido no sexto inconveniente: *“6º Se for comum, obedecerá aos critérios do sistema dominante, causando obviamente a centralização dos poderes;”* (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998 apud RODRIGUES, 2017, p. 33). Entendemos que pode existir caráter ideológico por trás da elaboração de um currículo nacional, que sendo comum

obedecerá aos critérios do sistema dominante. Heleno (2017) destacou a presença de algumas entidades privadas que apoiaram a elaboração da BNCC, como o Instituto Natura, Instituto do Itaú, Fundação Lemann, empresas nacionais e internacionais. Uma vez obedecendo ao sistema dominante, a implantação de um currículo nacional contribuiria muito mais para a reprodução das desigualdades do que para a superação das mesmas. Pois, como afirma Paulo Freire (1987), a superação do estado de opressão não pode vir dos opressores. Para o autor somente os oprimidos podem libertar a si e aos opressores, e acrescenta ainda “*que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa*” (FREIRE, 1987, p.17).

A definição de um currículo comum implica a seleção de saberes e significados considerados essenciais, em detrimento dos que são considerados não essenciais. No entanto, esta seleção de saberes não é uma ação neutra e totalmente isenta de interesses particulares.

Toda ação educativa é intencional. Daí decorre que todo processo educativo fundamenta-se em pressupostos e finalidades, não havendo neutralidade possível nesse processo. Ao determinar as finalidades da educação, quem o faz tem por base uma visão social de mundo, que orienta a reflexão bem como as decisões tomadas. (*Diretrizes Curriculares Nacionais*, 2013, p. 182)

Para Bourdieu (1989) essa seleção de saberes é uma ação ideológica que via de regra ocorre para legitimar a dominação de uma cultura sobre outra(s), ação denominada pelo autor como *violência simbólica*. Do seu ponto de vista, as instituições escolares são sistemas simbólicos que legitimam essa dominação, uma vez que “*enquanto instrumento estruturado e estruturante de comunicação e conhecimento [...] cumprem a sua função política de instrumento de imposição ou de legitimação da dominação*” (BOURDIEU, 1989, p. 11). Desta maneira, enquanto documento normativo e obrigatório para a elaboração de todos os currículos escolares, a BNCC contribui para a perpetuação desta violência simbólica exercida pelas instituições escolares, uma vez que seleciona saberes essenciais que fazem parte de uma determinada cultura, a cultura dominante, e se utiliza do sistema educacional para legitimar a sua imposição.

Por fim, este último inconveniente alerta: “*7º Limita a autonomia dos professores*” (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998 apud rodrigues, 2017, p. 33). Diante dos inconvenientes discutidos, é possível perceber que a aprovação da BNCC pode contribuir para a limitação do

trabalho do professor, pois mesmo que esteja assegurada a autonomia da escola na construção dos seus currículos e propostas pedagógicas adequando-os às diferentes modalidades de ensino, há uma seleção prévia de conteúdos mínimos obrigatórios. Assim, o mínimo definido na BNCC pode tornar-se o máximo oferecido pelas instituições escolares, principalmente ao levar em consideração a precariedade em que se encontram muitas escolas públicas brasileiras¹⁴.

Contudo, mesmo diante de todos os inconvenientes mencionados e discutidos a BNCC não é mais um vir a ser, ou possibilidade distante. Ela foi discutida e aprovada como documento oficial e normativo para a elaboração dos currículos de todas as instituições escolares, e espera-se que até dois anos após sua homologação a BNCC já esteja devidamente implementada nas escolas.

Ao refletir sobre um documento que se constitui na base para os currículos, é necessário analisar o contexto em que ocorreram as discussões e sua aprovação. Um contexto de mudanças não somente na esfera educacional. Desde a década de 1990, com o advento da globalização da economia, desencadeou-se um amplo processo de reestruturação e reformas no Estado, na educação, na economia, entre outras dimensões da sociedade. As mudanças na economia levaram à reestruturação produtiva, baseada na chamada *acumulação flexível* que interferiu diretamente nas relações trabalhistas (KUENZER, 2001). Considerando que trabalho e educação estão intrinsecamente ligados, pois, segundo a CF e a LDB, a educação deve qualificar o indivíduo para o trabalho, as mudanças no mundo do trabalho influenciam a organização e oferta da educação.

A crise econômica que se instalou no Brasil desde 2014 contribuiu para a aprovação da reforma trabalhista, que ocorreu em 2017. Com o intuito de contornar a crise, foi aprovada em julho de 2017, a Lei nº 13.467 estabelecendo modificações nas leis trabalhistas, objetivando adequá-las às novas relações de trabalho vigentes (*Lei nº 13.467, 2017*). Dentre as modificações, a nova lei possibilita maior flexibilização na relação entre patrão e empregado, os acordos coletivos entre empresas e funcionários terão prioridade sobre a legislação, questões como, jornada de trabalho, remuneração e férias podem ser negociados.

Tendo em vista que o Brasil apresenta altas taxas de desemprego, segundo o IBGE o número de pessoas desocupadas no primeiro trimestre de 2018 foi de 13,7 milhões, flexibilizar as

¹⁴ Apenas 54,3% das escolas de Ensino Fundamental dispõem de biblioteca e/ou sala de leitura; 46,8% dispõem de laboratório de informática e até mesmo questões extremamente básicas e imprescindíveis como água, energia e esgoto não estão presentes em 10% das escolas. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura> acesso em: 21 de mar. 2019

leis trabalhistas num cenário de crise, pode contribuir para que o trabalhador tenha cada vez menos direitos assegurados, além de aumentar o trabalho informal. Tendo ciência que o sistema capitalista se ergueu a partir da exploração da mão de obra e da mais valia, as empresas visam o lucro e diante da crise que acarretou o crescimento das taxas de desemprego, a possibilidade de negociação abre portas para que o mínimo seja oferecido e aceito¹⁵.

O discurso ideológico que acompanhou o processo de elaboração e aprovação da BNCC foi o de uniformizar o currículo, a fim de “*atribuir à educação a responsabilidade pela construção, para todos, das mesmas condições de concorrência no mercado*” (Geraldi, 2016, p. 136). Percebe-se como a qualificação para o mundo do trabalho é priorizada na formação do indivíduo, em relação a formação integral para o exercício da cidadania que também é assegurada na CF e LDB.

Com a alteração na LDB a partir da Lei nº 13.415/2017, a chamada lei do novo Ensino Médio, é acrescentado o artigo 35-A o qual determina em seu inciso II, “*A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia*” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996). Diante disso, é possível perceber o esvaziamento destas áreas do currículo escolar, uma vez que, mesmo definidos como estudos obrigatórios não fica claro como serão estes estudos, se através de disciplinas ou projetos, nem tampouco se deverão ser contemplados ao longo de todo Ensino Médio. Como disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio estão somente Português e Matemática.

O artigo 36 é também alterado pela Lei nº 13.415/2017 e passa a definir que, o Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos que serão ofertados a partir do contexto local de cada sistema de ensino. O contexto local das instituições públicas de ensino revela grandes problemas de infraestrutura. A flexibilização do Ensino Médio contribuirá para que escolas com melhores condições, que atendam estudantes com baixos níveis de vulnerabilidade social, ofereçam mais e obtenham melhores resultados nas avaliações, enquanto escolas com condições precárias e que atendam a estudantes com altos níveis de vulnerabilidade social tendam a oferecer menos e obter os piores resultados.

A complementação do currículo por itinerários formativos evidencia o interesse em uma educação técnica e profissional, que para Branco (2018, p. 62),

¹⁵ Disponível em: <https://viacarreira.com/nova-clt-232603/> Acesso em: 22 de Mar. 2020

[...] possivelmente ocorrerá uma formação precária, primeiro, por ser “aligeirada”, segundo, porque grande parte das escolas não apresenta infraestrutura mínima adequada, e terceiro porque a Emenda Constitucional nº 95/2016 limita os gastos públicos por vinte anos, o que impediria altos investimentos necessários para adequar as escolas às novas demandas, devido aos novos arranjos curriculares, como os que estão sendo propostos. [...] o mais provável é que as escolas públicas, por não possuírem infraestrutura e recursos humanos para oferecer todos os itinerários, oferecerão apenas um e, se isso ocorrer, não haverá opções de escolha para os estudantes atenderem “seu” projeto de vida.

O artigo 61 da LDB, que trata da formação dos profissionais da Educação Básica, também é alterado. A alteração inclui, enquanto profissionais da educação,

IV-profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996, p.41)

Acrescentar profissionais com notório saber como profissional da educação, não pode ser considerado um avanço, mas sim um retrocesso para a política educacional brasileira. Há nesta alteração uma forte desvalorização do trabalho docente, que contribui para a reprodução da desigualdade na oferta da qualidade de ensino e aumento da precarização da escola pública. Pois, como apontam Ribeiro e Vóvio (2017), em pesquisa realizada nas cidades do Rio de Janeiro-RJ e São Paulo-SP concluiu-se que,

[...] nas trocas de professores de uma mesma sub-prefeitura e demais regiões de São Paulo, a maioria dos ingressantes na sub-prefeitura do estudo está entre os professores com menor capital profissional. Os docentes com maior capital profissional quando entram escolhem, em sua maioria, escolas de entorno menos vulnerável e que concentram alunos com maiores recursos culturais. (p. 75)

Desta maneira, tanto a nova reforma trabalhista quanto a BNCC contribuem para a dominação social e reprodução das desigualdades. As políticas implantadas nas escolas não caminham para a construção de uma sociedade justa, dialógica e solidária, que resultaria em um estado de *bem-estar social*. Mas pelo contrário, tais políticas vão na direção de uma sociedade individualista, egoísta e competitiva (GERALDI, 2016). São esses os ideais das entidades privadas ao apoiarem a BNCC, diante dos constantes avanços tecnológicos, é esta sociedade competitiva que está sendo construída e valorizada, sendo este então o perfil de indivíduo que consequentemente será formado.

O CENÁRIO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Ao fazermos uma breve análise de alguns pontos específicos da história da educação no Brasil, como a educação no Brasil Colônia com a forte atuação dos jesuítas, e a educação que se expande no período de industrialização do país, é possível perceber os ideais que estavam presentes. No período colonial, o processo de colonização dependia da conversão dos nativos à fé cristã, pois aquela população nativa não aceitava submeter-se aos homens brancos, e essa recusa ao trabalho, seja na lavoura ou em qualquer espaço, gerava conflitos. A educação cristã foi então a forma que os colonizadores encontraram para controlar os indígenas (ALVES, 2009).

Neste período, só os homens da classe dominante tinham direito a educação média e superior, estudavam fora e voltavam para administrar o país. Segundo Ribeiro (1993), "*O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras*" (RIBEIRO, 1993, p.15). Já nesta época é possível perceber objetivos distintos em relação à educação oferecida à população indígena, e a educação a qual o homem branco tinha acesso. Não havia o desejo de instruir a população nativa para o conhecimento das coisas, a fim de torná-los indivíduos letrados, este tipo de educação estava acessível somente aos senhores brancos, homens da classe dominante.

Analisando esse processo educativo, a partir da teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron, (1975), podemos perceber que a educação no Brasil colonial, não só estruturava-se de

forma desigual como também arbitrária. A atividade pedagógica exercida pelos jesuítas sobre a população indígena, sustentava-se na imposição de um arbitrário cultural. Uma vez que, considerando os indígenas indivíduos sem cultura, decidiram arbitrariamente que deveriam ser aculturados segundo sua própria cultura, europeia e branca.

De acordo com Alves (2009), os indígenas tinham suas próprias crenças e rituais e uma forma peculiar de viver. Porém, o desconhecimento desta cultura fazia com que os homens brancos os considerassem ignorantes e selvagens. Desta forma, a educação serviu aos interesses dominantes, contribuiu para o desenvolvimento da colonização. Tornando ou objetivando tornar a população indígena passiva, diante dos colonizadores. Porém, até mesmo neste processo arbitrário de educação dos indígenas houve conflito de interesses, “*alguns queriam integrá-los ao processo colonizador; os padres jesuítas desejavam convertê-los ao cristianismo e aos valores europeus; os colonos estavam interessados em escravizá-los*” (ALVES, 2009, p. 22).

Não desconsideramos as contribuições da Companhia de Jesus para a educação brasileira, mas destacamos *a que e a quem* esta educação serviu. Essencialmente serviu à coroa portuguesa, à formação de uma elite colonial, à própria Companhia de Jesus que também almejava poder, mas nunca à população indígena.

À medida que a Companhia de Jesus crescia e lograva êxito em seu projeto de evangelização, a coroa portuguesa encontrava-se numa situação crítica de estagnação em relação ao desenvolvimento de outras potências. Neste contexto, quando em 1750, D. José I chega ao poder, “[...] nomeia como seu primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo que ficará conhecido como Marquês de Pombal. [...] Pombal empreende esforços, especialmente para recuperar a economia e a política de Portugal” (ALVES, 2009, p. 26,27). Expulsando em 1759 a Companhia de Jesus de todos os domínios portugueses.

É proclamada a independência do Brasil em 1822, e em 1824 a Constituição Imperial determina a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Porém, é somente no século XX já no Brasil república que,

[...] os esforços em prol da democratização do ensino ganharam força. Isso porque, até os anos 1930, o Brasil era essencialmente agrário, de modo que a maior parte de sua população vivia no campo, e não percebia a necessidade de escolas. A partir do governo de Getúlio Vargas e seu projeto de desenvolvimento

econômico, pautado na industrialização, é que aumentou a demanda por escolarização no país (ROSA, LOPES, CARBELLO, 2015, p.165).

Com esta mudança no sistema econômico e na organização social, de um Brasil agrário para um Brasil industrial, um período de expansão do comércio e mudança nos modos de produção, torna-se essencial a aquisição de novos saberes, sendo necessária a criação de novas escolas sem caráter religioso. Contudo, assim como no período colonial, havia uma diferenciação no tipo de instrução que era oferecida. Para a classe trabalhadora a educação para o trabalho manual, no qual um ensino popular mínimo seria o suficiente. Para a classe dominante a educação para o trabalho intelectual que visava à manutenção da ordem social vigente e a garantia do poder (BONADIO E MORI, 2013).

Desta maneira, mesmo que a CF de 1988 e a LDB 9394/96 assegurem a educação enquanto direito de todos, e mais tantas outras leis e decretos objetivem a superação das desigualdades, esta superação ainda está distante de ser alcançada. O processo de desenvolvimento do Brasil estrutura-se nas desigualdades, e o acesso ao conhecimento surge como mais uma forma de dominação social. A expansão da escola dentro deste processo vem para contribuir com o crescimento econômico e desenvolvimento do capital, não para a superação das desigualdades e emancipação do indivíduo.

Para Bourdieu e Passeron (1975), a escola não só está estruturada nas desigualdades como também estrutura estas desigualdades, uma vez que, enquanto espaço de comunicação ela legitima a inculcação da cultura dominante, exigindo do educando certo *capital cultural*, contribuindo então para a reprodução social. E assim, a escola está exercendo a violência simbólica, ao impor as significações da cultura dominante como legítimas, ocultando as relações de poder que fizeram com que tal cultura se tornasse dominante.

Para a classe trabalhadora, a escola é vista como uma forma de ascensão social. Considerando que os melhores empregos, com os melhores salários, exigem certos níveis de escolaridade, “o sucesso nos estudos seria a grande oportunidade oferecida a todos para compensar as desigualdades de dinheiro de importância e de posição social” (CECCON et al, 1982, p. 18). Porém, na realidade a escola se apresenta como um espaço desmotivador, que se distancia da vivência dos educandos. No livro *A vida na escola e a escola da vida* (CECCON et al, 1982, p. 18) os autores apontam que os alunos da classe popular se desmotivam diante da escola.

Esta desmotivação tem origem nas constantes situações de *fracasso* na aprendizagem de um conjunto de conhecimentos distantes de sua realidade. Isto os leva a sentirem e acreditarem que aquele espaço não foi feito para eles, e nutrem um sentimento de autodepreciação e de incapacidade, construído pela forma como a escola está estruturada.

Estas experiências são analisadas por psicólogos, que, segundo Bourdieu “[...]observam que o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, em referência às probabilidades (intuitivamente estimadas através dos sucessos ou das derrotas anteriores) de atingir o alvo visado [...]” (BOURDIEU, 2012, p.49).

A história nos mostra que a escola não foi pensada para promover igualdade, principalmente por que a própria educação escolar não foi, nem está sendo oferecida de maneira igual. Por muito tempo o acesso ao saber esteve restrito a poucos, e mesmo que atualmente a educação escolar seja um direito de todos, e que hajam políticas públicas que objetivam a garantia desse direito¹⁶, a escola ainda desenvolve mecanismos de exclusão internos.

Desta forma, a partir do momento que a escola, que não foi pensada e/ou planejada para atender a diversidade étnica e cultural do Brasil, passa a atender obrigatoriamente a toda esta diversidade, há um choque entre a cultura escolar que foi sendo construída desde o período colonial com as leis e as novas demandas da educação. A exclusão em relação ao direito à educação deixa de ser totalmente explícita para tornar-se simbólica. Bourdieu e Passeron (1975) analisam a atividade pedagógica como uma relação de comunicação, investigando o êxito desta relação de comunicação a partir de fatores sociais e escolares dos seus receptores. Para os autores quanto menor é a bagagem cultural que o estudante carrega maior é o grau de seleção e conseqüentemente está mais propício ao fracasso.

Se a escola não foi pensada para atender ao estudante diverso, quem é o estudante alvo da escola, aquele para quem ela foi pensada, o qual terá sucesso? Alguns autores como Martins (2012), Ferreira e Silva (2014) afirmam que o currículo escolar é bastante eurocêntrico, ou seja, são os saberes e significações da cultura europeia, considerada a cultura erudita que são, em sua maioria, contemplados no currículo. O estudante que tem sucesso na escola é aquele que historicamente teve acesso ao saber, para o qual estão destinados os melhores cargos e a posição

16 Como o bolsa família um programa do Governo Federal que, para ser pago, exige da (o) estudante frequência mínima de 85%. E o Benefício de Prestação Continuada, ou BPC na Escola, que garante um salário-mínimo aos estudantes com deficiência, que estejam frequentando a escola. Disponível em: <http://bolsa-familia.info/> acesso em: 28 de maio de 2019

de dominação, que é o homem branco filho da classe média-alta. Portanto, a escola acaba sendo uma espécie de máquina seletiva.

São os estudantes com maior poder aquisitivo, e em sua maioria advindos de escolas particulares, que adentram nas melhores Universidades e nos cursos mais concorridos, como medicina por exemplo¹⁷. Uma matéria publicada pelo jornal Estadão¹⁸ em janeiro de 2019 revelou uma disparidade entre os estudantes que logram êxito no Enem. Enquanto um, a cada quatro, são estudantes da classe média, um a cada 600 estudantes são pobres. A matéria afirma que quanto melhor é a condição socioeconômica do estudante maior tende a ser a sua nota no Enem.

Por que a condição socioeconômica do estudante influencia nas notas que ele irá obter do Enem? Se temos assegurada em lei a educação como dever do Estado e direito de todos?

Segundo Bourdieu,

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar e, a herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (2012, p.42).

Além dessa desigualdade inicial, advinda da acumulação de capital pelas classes mais favorecidas, e a falta de acúmulo de capitais pelos mais desfavorecidos, há ainda a desigualdade na oferta da educação como apontamos anteriormente. A educação pública não é ofertada com o mesmo nível de qualidade em todo o país, além de que as escolas privadas, que tem a educação como geradora de lucro, procuram formar os melhores competidores para o mercado, vestibular e Enem. Não é à toa que de acordo com as informações apresentadas anteriormente, são os estudantes com as melhores condições socioeconômicas que mais têm êxito no ENEM e ingressam nas Universidades de mais prestígio social. Desta maneira, a escola não só não consegue suprir aquela desigualdade inicial, como ainda a reproduz.

17 Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/medicina-da-usp-tem-42-de-novatos-com-renda-familiar-acima-de-r-10-mil.html> Acesso em: 28 de maio de 2019

18 Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao-no-enem-1-a-cada-4-alunos-de-classe-media-triunfa-pobres-sao-1-a-cada-600.953041> Acesso em: 29 de maio de 2019

Segundo o jornal da USP publicado em outubro de 2016, os “resultados do Enem aprofundam diferenças entre escolas públicas e privadas”¹⁹. A matéria revela que das 100 escolas que obtiveram maiores notas no Enem em 2016, apenas três eram públicas e ainda assim eram escolas públicas federais, que já são consideradas dentre as escolas públicas as melhores. A matéria ainda traz a entrevista concedida a rádio USP do professor Ocimar Alavarse (coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP). O professor faz uma crítica a reforma do ensino médio que na época ainda era proposta, hoje já foi aprovada. Para Alavarse, o problema está no ensino fundamental e não no ensino médio, ressalta ainda a necessidade de investimento na formação de professores e melhoria da infraestrutura das instituições.

Compartilhamos de suas afirmações em relação a necessidade de melhorias e investimento na formação do professor e na infraestrutura escolar, mas, nos arriscamos a afirmar que o problema da educação no Brasil não está em uma etapa específica, Ensino Fundamental ou Médio, mas sim no sistema de ensino como um todo.

Inúmeras são as notícias que afirmam e reafirmam que a educação brasileira não funciona para a redução das desigualdades, tampouco para a emancipação humana, mesmo que haja algumas pessoas que acabam sendo exceção à regra.

Temos enquanto grandes problemas educacionais, questões explícitas como a diferença entre a educação pública e privada, a diferença dentro da própria educação pública e questões mais simbólicas como o currículo escolar, a atividade pedagógica enquanto relação de comunicação que é recebida de maneira desigual, justamente porque a diversidade não está sendo contemplada nos currículos escolares. Questões estas que estão interligadas, pois a melhoria da infraestrutura das escolas e o investimento na formação de professores resultaria, conseqüentemente, em mudanças no currículo, possibilitando que cada vez mais as diversidades pudessem ser contempladas, tendo em vista que o currículo não é formado somente por conteúdos, mas por todas as experiências que a escola oferece.

¹⁹ Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/resultados-do-enem-aprofundam-diferencas-entre-escolas-publicas-e-privadas-diz-especialista/> Acesso em: 29 de maio de 2019

BNCC E A REPRODUÇÃO SOCIAL

Para Branco (2017), a escola necessita sim de uma reorganização uma vez que, as mudanças no âmbito social são constantes, e de acordo com o autor “*é impossível falar em reorganização escolar sem repensar e replanejar o currículo*” (p. 51). Porém, se não é possível reorganizar a educação sem pensar a reorganização dos currículos, não é possível repensar os currículos somente a partir de um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais de cada estudante, tendo em vista que como já discutimos, o conceito de currículo é bem mais amplo. Percebemos então, que a implantação de uma base nacional para os currículos, não será o suficiente para uma reorganização curricular, que de fato caminhe para a superação das desigualdades.

A própria BNCC reconhece esta dificuldade, ao explicitar que tem papel fundamental para expressar a igualdade educacional, definindo as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver. Mas, cabe às secretarias de educação e instituições escolares realizarem planejamentos anuais, tomarem suas decisões curriculares e didático-pedagógicas com foco na equidade, onde as singularidades devem ser asseguradas e atendidas. Reconhece também as desigualdades nas quais estrutura-se o sistema de ensino brasileiro, destacando a importância da equidade na busca pela igualdade.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (*Base Nacional Comum Curricular*, 2018, p.15).

Contudo, faltou ao documento compreender e assumir que a própria escola, enquanto instituição formadora contribui para a reprodução das desigualdades através do seu currículo. Uma

vez que, como já citado, ao definirem o currículo, as DCNs afirmam que *“toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes”*. Portanto, numa sociedade estruturada na desigualdade e divisão de classes como é a sociedade brasileira, é a classe dominante, que exercendo sua dominação através de um poder arbitrário, define essa seleção e produção de saberes dos currículos escolares. Percebemos isso ao constatar que mesmo com muitas críticas, manifestações e posicionamentos contrários de professores, e até mesmo de estudantes que vivenciam diariamente os problemas no chão da escola, a BNCC foi aprovada com o apoio de instituições privadas, às quais compunham o chamado movimento pela base.

Assim, ressaltamos mais uma vez que ao analisar a aprovação e implantação de um currículo nacional é necessário ir além do currículo em si. Afinal, como foi possível compreender ao analisar brevemente o histórico da educação, a escola assim como as mudanças curriculares que surgem ao decorrer do tempo, vêm para atender demandas da sociedade. Em sua grande maioria atendendo aos interesses dominantes, ligados majoritariamente à economia e consequentemente ao mercado de trabalho.

Mudanças na esfera social, economia e trabalho resultam em mudanças na área educacional no Brasil. Por exemplo, com o processo de industrialização, surgiram novas formas de organizações sociais, ou seja, novas demandas da sociedade e *“desta forma, cada modelo de sociedade exige da educação, respostas e soluções que atendam às necessidades de sua época, direcionando, por isso, o papel da escola, das tendências pedagógicas e das políticas educacionais”* (BONADIO E MORI, 2013, p.66).

Percebemos que é isso que está acontecendo atualmente com a BNCC, que foi aprovada dentro de um contexto de crise, marcado pela retirada dos direitos trabalhistas e privatizações na esfera da educação pública superior. É necessária então uma base que reforce o pensamento individualista e meritocrático na sociedade, embora apresente um texto que afirma a necessidade de equidade na educação, tendo em vista que o Brasil é um país desigual.

A BNCC também afirma, que depende das secretarias e das próprias escolas adequarem-se e oferecerem essa equidade. E, apesar de reconhecermos que as escolas não só precisam como devem ter essa autonomia nas suas escolhas didáticas, na construção de sua proposta curricular, uma reorganização curricular baseada na BNCC não será suficiente para que essa tão almejada equidade seja contemplada. Tendo em vista que o combate a desigualdade educacional no Brasil deve contar com,

[...] investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos (*Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, 1997, p.13).

Questões que os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem. Os problemas que professores e gestores escolares enfrentam na escola estão além de fazer com que os estudantes desenvolvam uma quantidade “x” de habilidades, um dos maiores desafios é fazer com que eles acreditem que podem desenvolver aquelas habilidades e competências.

Nas experiências de estágio da autora enquanto estudante de Pedagogia, este desafio foi vivenciado. Em especial ao realizar atividades na etapa do Ensino Fundamental, em uma sala de progressão que reunia mais de 20 estudantes entre 10 e 16 anos, com histórico de “*fracasso escolar*” e sem perspectiva em relação a escola, pois esses anos de *fracasso* lhes disseram que eles não são capazes. Tais experiências mostram que a escola é quem fracassou na educação dessas crianças/adolescentes.

Para Bourdieu (2012, p.47),

[...]se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível.

A escola fracassou para aqueles estudantes da sala de progressão, e fracassa constantemente para tantos outros educandos ao não exercer o que temos em lei, que segundo o Art. 22 da LDB, a Educação Básica tem por finalidade “*desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*” (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996) e assim a escola continua reproduzindo desigualdades.

Para Bourdieu e Champagne (2012), as mudanças ocorridas a partir dos anos 50, com ideais democráticos que visava a expansão escolar para categorias sociais que por muito tempo foram

excluídas, logo revelou a “*função conservadora da escola “libertadora” por parte dos marginalizados*” (p. 220). Ainda não é possível fazer conclusões em relação à BNCC, como Bourdieu e Champagne (2012) em relação à educação liberal, uma vez que o documento ainda está em processo de implantação nas escolas. Contudo, ao analisar o contexto em que se insere a elaboração e aprovação da BNCC, percebe-se que as mudanças que virão com sua implantação parecem não caminhar para a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária que busca o bem comum.

O que há é um *maquiamento* da realidade educacional brasileira, com uma falaciosa proposta de mudança educacional trazida na BNCC que possibilitará a igualdade. Uma base que contribui para a desvalorização do trabalho docente, que reforça o ideário individualista e competitivo, aprovada em um cenário de crise onde a educação está cada vez mais sucateada, é mais um instrumento de manutenção e reprodução das desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretendemos com este estudo assumir uma posição determinista e pessimista em relação à escola e às atuais políticas educacionais, afirmando que as mesmas só servem à reprodução social e que as estruturas sociais em que vivemos não nos permitem pensar em uma verdadeira transformação. Pelo contrário, procuramos discutir como a escola e a BNCC, enquanto política curricular atual, são importantes instrumentos de reprodução dentro dessas estruturas sociais. Não por não ser possível transformar, mas porque elas não estão de fato à serviço da transformação. Pois, se um dia a escola serviu à reprodução tendo seu acesso restrito a poucos, hoje ela serve à reprodução sendo teoricamente um direito de todos, quando na verdade ela continua sendo pensada e organizada para uma minoria.

Ter um currículo escolar adequado à BNCC não significa que as habilidades nela definidas serão desenvolvidas, nem tampouco ofereceremos a tão falada e almejada igualdade educacional, construindo a ideia de que com a BNCC todo estudante sairá da escola com as mesmas aprendizagens e concorrerão em nível de igualdade no mercado de trabalho.

Embora reconheçamos que a BNCC, enquanto política curricular, pudesse ser uma das

frentes para lutar contra a desigualdade, as análises realizadas ao longo deste estudo apontam que ela não caminha nesta direção.

Assim, diante do objetivo proposto no início deste trabalho, o qual se dispunha à analisar e compreender, a contribuição da BNCC para a superação das desigualdades educacionais. Apresentamos as seguintes considerações: a) o currículo escolar representa as experiências que o estudante pode vivenciar na escola, desta maneira, para que haja uma reestruturação curricular, baseada na equidade é necessário investimento em diferentes frentes como a valorização do trabalho docente, melhorias das estruturas e materiais didáticos, entre outras. A implantação da BNCC poderia ajudar em uma dessas frentes contra a desigualdade, se esse fosse de fato seu objetivo; b) embora a BNCC reconheça a importância da equidade na educação, tendo em vista a realidade desigual do nosso país, ela coloca sobre as instituições escolares a responsabilidade de adequar-se à base e oferecer essa equidade, desconsiderando suas condições objetivas; c) a BNCC serve ao capital e é mais um instrumento de reprodução social ao desconsiderar os inconvenientes de um currículo comum, e tem sua aprovação apoiada por entidades privadas ao passo que é reprovada por professores.

Neste sentido, consideramos que a BNCC atende a uma necessidade gerada pela crise econômica brasileira, pois, as principais mudanças educacionais ocorreram historicamente a partir de mudanças em outros âmbitos da sociedade, principalmente no mundo do trabalho e na economia. Enquanto a reforma trabalhista levou à flexibilização das leis trabalhistas, a aprovação da BNCC flexibilizou o currículo para formar este novo trabalhador, visando à reestruturação econômica do país.

A realidade educacional brasileira é preocupante, desmotivante e desafiadora, contudo, acreditar em uma educação contra-hegemônica ainda deve ser a utopia a reger à ação docente, buscando a transformação social.

REFERÊNCIAS

Alves, W. L. U. 2009. A história da educação no Brasil: Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996. 2009. 91 f. **Monografia** (Pós-Graduação “Lato Sensu” em Metodologia do Ensino Superior) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, São Paulo. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/47650.pdf> acesso em 08 de Ago. de 2019.

Base Nacional Comum Curricular. 2018. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 20 de maio de 2020.

Bonadio, R. A. A.; Mori, N. N. R. 2013. Tendências pedagógicas e patologização do aprender. In: **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica.** Maringá: Eduem, p. 65-114. ISBN 978-85-7628-657-8.

Bourdieu, P. ; Passeron, J. C. 1975. **A reprodução.** Livraria Francisco Alves Editora S. A.: Rio de Janeiro.

Bourdieu, P. 1989. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade.

Bourdieu, P. 2012. **Escritos de educação.** 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Branco, E. P. 2017. A implementação da BNCC no contexto das políticas neoliberais. 2017. 136 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Paraná, Paraná. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5918643 Acesso em 20 de maio de 2019.

Branco, E. P. 2018. **Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino Médio.** Debates em Educação, Maceió/AL Vol. 10, n. 21, Maio/Ago. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087> Acesso em: 18 de Ago. 2020.

Ceccon, C.; Oliveira, M. D.; Oliveira. R. D. 1992. **A vida na escola e a escola da vida.** 24. ed. Rio de Janeiro, Editora Vozes Ltda.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. 2013. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em 11/03/2019.

Érnica, M. 2013. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. **Revista brasileira de educação,** Campinas-SP, v. 18, n. 54, jul/set. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/02.pdf> Acesso em: 18 de abril de 2019.

Ferreira, M. G. ; Silva, J. F. 2014. **Protagonismo dos movimentos sociais negros na superação da herança colonial, nos currículos colonizadores das escolas brasileiras.** Tópicos educacionais, Recife, v. 20, n.1, jan/jun. Disponível em: [Tópicos educacionais, Recife, v. 20, n.1, jan/jun. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/22380-41500-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/22380-41500-3-PB%20(1).pdf) Acesso em: 27 de set de 2019. Acesso em: 27 de set de 2019.

Freire, P. 1987. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. ; Romão, J. E. (Orgs.). 2004. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 6. Ed. São Paulo: Cortez.

Geraldi, J. W. 2016. **Notas sobre a autonomia relativa do professor e seu cerceamento constante.** Revista do NESEF Filosofia e Ensino. Curitiba, ISSN 2317-1332, p. 116-118. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/56517-220097-1-SM.pdf> Acesso em: 25 de maio de 2019.

Heleno, C. R. 2017. Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. 2017. 145 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5116987 Acesso em: 20 de maio de 2019.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 de abr. de 2019.

Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm Acesso em: 13 de abr. de 2019.

Martins, M. A. 2012. O eurocentrismo nos programas curriculares de História do estado de São Paulo. 1942-2008.145 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). São Paulo: programa de estudos pós graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Marcel%20Alves%20Martins.pdf> Acesso em 15 de ago de 2019.

Moreira, A. F. B. ; Candau, V. M. 2007. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em: 25 de abr. de 2019.

Parâmetros curriculares Nacionais: *introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 10 de ago. de 2019

Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> acesso em 26/02/2019 Acesso em: 03 de maio de 2019.

Ribeiro, P. R. M. 1993. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf> Acesso em: 08 de maio de 2019.

Ribeiro, V. M.; Vóvio, C. L. 2017. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-87, set. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/51372-214849-1-PB.pdf> Acesso em: 25 de maio de 2019.

Rodrigues, V. A. C. 2017. A base nacional comum curricular em questão. 182 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5433038 Acesso em: 20 de maio de 2019.

Rosa, C. M.; Lopes, N. F. M.; Carbello, S. R. C. 2015. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Póesis Pedagógica**, Catalão, GO, v.13, n.1, p. 162-179, jan/jun. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/35982-Texto%20do%20artigo-150762-1-10-20150602.pdf> Acesso em: 08 de ago. De 2019.

Kuenzer, A. Z. 2001. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática e educação: atuais tendências novos desafios**. 3. ed. São Paulo. Cortez.

A OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO EM DURKHEIM E WEBER: UMA REFLEXÃO METODOLÓGICA.

THE OBJECTIVITY OF KNOWLEDGE IN DURKHEIM AND WEBER: A METHODOLOGICAL REFLECTION.

Vagner Gomes Bijagó²⁰
vagner.bijago@delmiro.ufal.br

RESUMO

Este artigo discute a objetividade do conhecimento nas ciências sociais, a partir da perspectiva de Émile Durkheim e de Max Weber. Apresenta os debates fecundos em torno de objetividade do conhecimento impetrado por Durkheim e da subjetividade do conhecimento postulado por Weber. A reflexão pondera as duas perspectivas, situando o período histórico da sua construção, suas aproximações e distanciamentos, pontuando e ratificando o rigor científico como a espinha dorsal da elaboração científica imanente às suas produções. Eclodindo frontalmente com uma certa “militância acadêmica” que ignora a noção da neutralidade axiológica para assim produzir a sua ideologia convicta. Portanto, a discussão relativa à importância destes autores clássicos no forjamento das Ciências Sociais, em especial, a questão do método.

Palavras-Chaves: Émile Durkheim. Max Weber. Objetividade do Conhecimento. Subjetividade do Conhecimento.

ABSTRACT

This article discusses the objectivity of knowledge in the social sciences, from the perspective of Émile Durkheim and Max Weber. It presents the fruitful debates around the objectivity of knowledge brought by Durkheim and the subjectivity of knowledge postulated by Weber. The reflection considers the two perspectives, situating the historical period of its construction, its approximations and distances, punctuating and ratifying scientific rigor as the backbone of the scientific elaboration immanent in its productions. Erupting head-on with a certain “academic militancy” that ignores the notion of axiological neutrality in order to produce its convinced ideology. Therefore, the discussion revives the importance of these classic authors in the forging of Social Sciences, especially in the matter of method.

²⁰ Universidade Federal de Alagoas (UFAL) *Campus Sertão*.

Keywords. Emile Durkheim; Max Weber; Knowledge Objectivity; Knowledge Subjectivity.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa trazer reflexões sobre a metodologia das ciências sociais em Durkheim e Weber. Sabe-se que nas ciências sociais não existe uma homogeneização ou uma uniformidade sobre os caminhos para a construção do conhecimento, daí a importância de trazer para o debate, dois autores cuja produção teórica e metodológica nos guia até hoje, mesmo com propostas metodológicas diferentes. A importância destes autores se reconhece não pelo biográfico e sim pelo bibliográfico, ou seja, não pela história de vida de cada um, mas pela produção teórica voltada a refletir o lugar das ciências sociais, sobretudo a questão do método. Mesmo com o projeto de fundação da sociologia imprimido por estes autores, eles ainda são alvos de discriminação e /ou de rótulos e até de casos extremos que apontam a sua superação, críticas ainda centradas no binarismo (certo, errado; mal, bem; inferno, glória). De tal modo, que o Durkheim enquadrado como objetivista e Weber como subjetivista, sem, no entanto, contextualizar o período histórico da produção em questão, ou ao menos fazer algumas indagações como, por exemplo, quais eram as áreas do conhecimento cristalizadas da época e quais tendências se devem tomar para legitimar o trabalho sociológico do período, ao invés de fazer uma leitura simplória. Este trabalho caminha também no sentido de chamar atenção dos precipitados sobre a superação dos fundadores da sociologia, pois se esquecermos o nosso passado significa dizer que não temos o presente, e o presente só se completa com o passado e o futuro, mas fundamentalmente com o passado, pois serve sempre como bússola, nesse caso os trabalhos do Weber e Durkheim serviam, servem e servirão como dispositivo de direção nos caminhos obscuros da procura pela cientificidade.

DURKHEIM E A OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO

Às vezes somos levados de forma preconceituosa a atacar o positivista que existe em Durkheim sem, no entanto, buscar as contribuições trazidas pelo positivismo por forma a balizar, definir e delimitar fronteiras teóricas e metodológicas em busca de um lugar científico para as ciências sociais mesmo que para isso fosse obrigado a remeter as metodologias utilizadas nas ciências naturais que era modelo científico de então.

Esta preocupação é tão patente em Durkheim ao ponto de tomar para si a responsabilidade de escrever as regras do método sociológico no sentido de legitimar a sociologia como ciência e

de distingui-la em relação às outras áreas de conhecimento, ou seja, demarcar o território sociológico. Neste sentido, direciona críticas à psicologia e à economia, chamando atenção sobre a concepção de sociedade. Para o pensador, estas áreas de conhecimento equivocadamente concebem a sociedade como um mero somatório dos indivíduos e, conseqüentemente estuda os comportamentos individuais. Negligenciam assim o produto final que é o resultado deste somatório, que funciona como fio condutor dos indivíduos que exerce um poder coercitivo e coativo sobre eles que independe das suas vontades individuais; ainda sobre a objetividade do conhecimento e a conduta do pesquisador ele afirma:

Devemos afastar sistematicamente todas as prenoções. (...) Descartes se impõe a obrigação de duvidar de todas as idéias anteriores aceites, é porque pretende utilizar apenas conceitos cientificamente elaborados, isto é, construídos segundo o método que estabeleceu; todos que provêm de outra origem devem, pois, ser rejeitados, pelo menos provisoriamente (DURKHEIM, 2001, p.54-55).

Com esta afirmação, ao abordar sobre o fato social fica explícito o quanto é “sagrado” a isenção do cientista dentro de um processo de investigação, pois ele parte de princípio que este deve conceber o fato social como coisa ao menos provisoriamente, esta forma de compreender a investigação é também compartilhada por alguns historiadores, como é o caso de Ranke, que afirmava que o historiador não deve julgar ou dar lições, mas relatar os fatos tal qual eles ocorram realmente. Também nesta mesma linha Seignobos corrobora através da sua abordagem das matérias históricas, onde o sujeito cognoscente deve anular seu próprio “eu” para melhor mostrar o “em si” da coisa, ao qual se deve voltar mais de uma vez ao longo do estudo (DOMINGUES, 2004, p.174).

Esta busca incessante pela objetividade do conhecimento é constitutiva das ciências positivas onde o investigador deve esforçar-se quase que de forma obsessiva em estabelecer proposições “incontestáveis” em torno delas, o resultado da pesquisa passa a ser unânime e acatada para toda a sociedade; sempre deve se trabalhar no sentido de apreender uma fórmula tão impessoal que não possa ser impressa da outra forma; ademais uma proposição impregnada da marca pessoal de um homem não é digna de uma verdade prestes a entrar no domínio público. Nesta linha de raciocínio Domingues afirma que:

Quanto à questão de saber como estabelecer as correlações, fixar os nexos causais e instaurar as leis que governam os fenômenos humano-sociais, quem nos dá um bom exemplo da atitude do positivista e das regras a ser por ele seguida na análise dos fenômenos sociais é Durkheim, especialmente em sua obra consagrada ao estudo do suicídio (DOMINGUES, 2004, p.174).

Nesta mesma perspectiva Durkheim (2001) traz contribuições que dão conta de explicar a diferença entre o normal e o patológico. Para ele, em sociologia, pode ser considerado normal todos os fatos que apresentam às formas mais gerais e que ocorrem com certa regularidade. Os que fogem a esta regra recebem o nome de mórbidos ou patológicos. Como recurso metodológico, ele traz para análise o tipo médio, uma individualidade abstrata que reuniria todas as características mais frequentes da espécie, logo se pode dizer que o tipo normal se confunde com o tipo médio uma vez que o normal apresenta estas características, e qualquer desvio a este padrão é considerado como mórbido ou patológico.

Dito isso, se pode considerar como normal a doença, o assassinato o suicídio e outras formas de conflitos sociais, desde que apresentam as características do tipo médio ou normal, caso não apresentar tais características, pode-se afirmar que se está perante um fato mórbido ou patológico. É corriqueiro tentarmos banir a doença em nós assim como um ato de assassinato e os conflitos, estes agentes geralmente são vistos como “intrusos” e estranhos ao nosso tecido biológico e social, quando na realidade são constitutivos do tecido biológico e social de tal forma que, ainda que de forma inconsciente ajude a manter o equilíbrio social. Aliás, estes agentes desconfortantes funcionam também como termômetro biológico e social, ou seja, é um meio através do qual se pode sinalizar o grau da funcionalidade social. Ora para medir o nível de saúde das pessoas, ora para medir o nível de violência, e se estes indicadores forem anormais aí sim, pode transformar em dados para as instituições competentes no sentido de uma intervenção no âmbito das políticas públicas no sentido de normalizar a situação.

Na abordagem sobre a questão do método, percebemos a preocupação com a demonstração objetiva dos fenômenos sociais, esta forma de conceber a ciência faz com que o autor lança a mão para a utilização do método estatístico adaptado a sociologia, Durkheim consegue com propriedade medir a taxa de suicídio e estabelecer os nexos causais que podem ser fatores psicológicos, médicos (patológicos), o fim de um casamento, depressão aguda, alcoolismo etc. Também nesta perspectiva podem-se levar em consideração os fatores externos, ou seja, não sociológicos, a exemplo de

(raças, distúrbios mentais etc.), para ele, os fatores extra sociais não dão conta da explicação de algumas propriedades observadas nas taxas. Como por exemplo, o fato de ela permanecer estável de diferentes sociedades de ano para ano, e aumentando nos períodos de instabilidade e crise econômica mais ou menos prolongada. Diminuindo em períodos de estabilidade e de estagnação, logo se pode afirmar que contém uma lógica social na explicação e na compreensão do suicídio.

Por outro lado, o aludido autor registra que em países católicos se registra a menor taxa suicida se comparado aos países protestantes. Para ele esta assimetria se deve a uma ética católica que é diferente da protestante. A ética católica se funda em solidariedade, de uma não frouxamente dos laços sociais e na coletividade, ou passo que a protestante o protestante o caminho inverso, a sua ética é calcada na frouxidão das relações sociais e das comunidades religiosas e no individualismo.

Nestes moldes é justificável e possível de constatar sociologicamente que numa situação de crise se os dois mundos com éticas distintas forem abalados sentirão o impacto do abalo de forma diferenciado, pois seus campos simbólicos estão construídos de forma não homogênea, vai se requer um nível de solidariedade muito grande e menos o individualismo característico dos protestantes. Logo se justifica o porquê do baixo índice de taxa suicida dos países católicos se comparado aos protestantes, por assim ser, durkheimianamente falando, podemos afirmar que os protestantes se expõem mais as correntes egoísticas e suicidóginas ao romper o elo tênue que os ligava à sociedade. Além desse contraponto, o sociólogo ainda estabeleceu por outro lado que se comparados a taxa suicida entre os protestantes católicos e judeus, este último fica numa posição intermediária (DOMINGUES, 2004: 175-76).

O sociólogo francês não se limitou apenas a estudar o suicídio de forma particular como vimos acima, mas também estabeleceu leis universais para a compreensão do fenômeno em diferentes esferas da sociedade. Nesse sentido, tipificou as diferentes formas do suicídio: anômico, egoísta e altruísta. Ainda nos exorta que a possibilidade de ocorrer a maior taxa de suicídio na cidade é muito maior que no campo, pois a complexificação das relações sociais, a industrialização e a frouxidão das relações sociais, a baixa taxa de solidariedade cria um ambiente favorável para o desencadeamento das práticas suicidas.

Diferentemente do campo, onde as relações sociais são mais coesas, calcada numa alta solidariedade minando assim as possibilidades de individualismo que por sua vez minimiza significativamente as possibilidades as correntes suicidóginas que tem como a sua motivação

principal a desintegração social e a falta de solidariedade, tais características é quase inversamente observado no campo se comparado a cidade.

O rigor científico pode ser considerado como marca em obra de Durkheim também em o Suicídio não foi diferente, é notória a sua preocupação com a comprovação dos fatos; senão vejamos: na discussão sobre raça²¹, o autor de O Suicídio coloca em dúvida o conceito de uma raça pura, a ideia bíblica da humanidade ou de uma localidade onde nasceram os primeiros homens. Ideia está defendida por Quatrefages, onde sustenta que a raça pode ser definida como “conjunto de indivíduos semelhantes que pertencem a uma mesma espécie e transmitem por gerações sexuais os caracteres de uma variação primitiva. Para ele estas afirmações não passam de conjecturas uma vez que não é passível de uma comprovação com a experiência”. Em contraposição a esta idéia, o autor de Suicídio diz:

o Infelizmente, se aderirmos a esta formulação a existência e o domínio de uma raça só poderão ser estabelecidos com o auxílio de uma investigação histórica e etnográfica, cujos resultados são sempre duvidosos, já que em se tratando de questões de origem, só se pode chegar a possibilidades muito incertas. Ademais, não se pode afirmar a existência, em nossos dias, de raças humanas que correspondem a essa definição; pois, em decorrência dos cruzamentos havidos em todos os sentidos, cada uma das variedades das nossas espécies deriva de origens muito distintas. Portanto, se não nos for dado outro critério, será muito difícil conhecer as relações que as diferentes raças mantêm com: suicídio [...] (DURKHEIM, 2003, p.64).

O recurso a uma abordagem não somente qualitativa, mas também quantitativa, pode ser percebida como uma preocupação do autor em trazer dados objetivos que expliquem o universo social estudado sem, no entanto, oferecer dúvidas de ponto de vista metodológica sobre a cientificidade do resultado final do estudo. Nos dados estatísticos apresentados por ele, teve sensatez de expor amostras de taxas de suicídios entre homens e mulheres, regiões de um mesmo

²¹ Esta discussão entre Durkheim e Quatrefages se justifica não pela superação do debate, mas, sobretudo pela crítica feita por Durkheim ao Quatrefages sobre sua produção cuja cientificidade é duvidosa ao menos provisoriamente, uma vez que a sua afirmação não traz no seu bojo elementos que dão a sustentabilidade.

país, entre os países²², faixa etária das pessoas que se suicidam e entre religiões católicas protestantes.

Com a afirmação acima, podemos perceber a influência de Descartes em Durkheim, sobretudo no que tange a questão do método, do rigor científico, do não juízo de valor, de afastar todas as pré-noções, este é típico de um cientista preocupado fundamentalmente com a objetividade do conhecimento.

Ainda exorta o referido autor que os fatos sociais apresentam características muito especiais: que consistem em formas de agir, de pensar e de sentir que se encontram fora do indivíduo munido de uma força coercitiva através da qual se lhe impõe. No entanto, não se pode confundir estes com os fenômenos orgânicos, pois consistem em representações e em ações; nem com fenômenos psíquicos, pois é desprovido da existência se não na consciência individual. Constituem então uma espécie nova que ao se pode atribuir a qualificação de sociais (DURKHEIM, 2001)

Com esta afirmação podemos perceber a preocupação com o rigor metodológico nele, aliás esta preocupação perpassa todos os seus livros. No seu livro sobre as regras do método sociológico, dirige primeiramente críticas ao Spencer e Stuart Mill demonstrando a fragilidade dos seus trabalhos de ponto de vista de uma metodologia das ciências sociais e de um rigor científico na produção dos seus trabalhos, nestes moldes Durkheim afirma:

Os grandes sociólogos cujos nomes acabamos de referir praticamente não passaram das generalidades, em relação à natureza das sociedades, sobre as relações do reino social e do reino biológico, sobre a sociologia de Spencer, só tem por motivo como a lei da evolução universal se aplica às sociedades (DURKHEIM, 2001, p. 24).

²² Vale ressaltar que estes estudos foram feitos em muitos países da Europa sobretudo trabalhou com dados secundários de Morcelli. Esta discussão entre Durkheim e Quatrefages se justifica não pela superação do debate, mas, sobretudo pela crítica feita por Durkheim ao Quatrefages sobre sua produção cuja cientificidade é duvidosa ao menos provisoriamente, uma vez que a sua afirmação não traz no seu bojo elementos que dão a sustentabilidade.

Vale ressaltar que estes estudos foram feitos em muitos países da Europa sobretudo trabalhou com dados secundários de Morcelli.

Com efeito, Durkheim (2001) compreende a sociedade como a somatória das pessoas, cujo resultado extrapola-nas e exerce a coerção sobre elas. Logo, podemos perceber que no entendimento durkheimiano, a sobreposição da sociedade sobre a pessoa se apresenta evidente, quase axiomática. Isto é: se a pessoa não agir de acordo com as regras da sociedade que vive, sofrerá a punição da mesma. A característica que ele denomina “generalidade”, prende-se também ao princípio axiomático de que, existe uma validade universal para os fatos sociais, isto é: independe da sociedade que o sujeito pertence, sempre haverá os fatos sociais de acordo com as lógicas sociais daquela cultura. Porém, em outros casos, a coerção é menos violenta, mas não deixa de existir. Se não se submeter às convenções do mundo, como por exemplo: se ao vestir, não se levar em consideração os costumes observáveis no seio social na qual está inserido, o risco de se provocar o afastamento das pessoas é evidente e produz, ainda que de maneira diferenciada e atenuada efeitos tão coercitivos quanto uma pena convencional.

O rigor científico pode ser considerado como uma marca das obras do autor. Percebe-se claramente a influência de Descartes nas suas ponderações metodológicas, o rigor científico, do não juízo de valor, de afastar todas as pre-noções, típico de um cientista preocupado fundamentalmente com a objetividade do conhecimento.

Nesta busca do rigor científico, Durkheim chega a conceber a sociologia como prolongamento da biologia. Nesse sentido, o autor das “Regras do Método Sociológico” concebe a sociedade como um organismo biológico em que a funcionalidade harmoniosa entre os órgãos é de vital importância para a manutenção do todo orgânico. No imaginário durkheimiano, há indicações de que é possível estabelecer uma comparação, ainda que hipotética, dos organismos biológicos com as instituições sociais, em que a disfunção de uma delas compromete a funcionalidade do todo.

Neste sentido, pode-se conceber ao Durkheim, o título de organicista ou funcionalista uma vez que se preocupa com a organização social e moral da sociedade. Esta preocupação se evidencia no seu livro²³ onde demonstra como a divisão do trabalho social pode ser um fator mantenedor da solidariedade social, pois geraria a interdependência entre os trabalhadores uma vez que não executam a mesma tarefa, nesse sentido não haveria a necessidade de se anularem, visto que existe

²³ Da Divisão do Trabalho Social

um ambiente favorável para a coesão, logo se instala a solidariedade; nesta perspectiva ele sustenta que:

Um sentimento coletivo, que se manifesta numa assembléia, não exprime apenas o que havia de comum entre todos os sentimentos individuais. É algo de muito diferente, como já mostramos. É uma resultante de vida comum, um produto das ações e das reações entre as consciências individuais; e se ressoa em cada uma delas, e em virtude da energia especial que deve justamente à sua gênese coletiva. Se todos os corações vibram em uníssono, não é por causa de uma concordância espontânea e preestabelecida; é porque uma mesma força os move no mesmo sentido. Cada um é arrastado pelos outros (DURKHEIM, 2001, p.37).

Esta forma de conceber a sociologia pode de certa forma trazer subsídios para uma explicação sobre o fato social proposto por autor: que os fatos sociais devem ser tratados como coisa²⁴, a princípio esta afirmação pode causar certo estranhamento na cabeça do leitor, este pode até se perguntar por que coisa? Mas um olhar atento pode desvendar que o autor atribui o nome de “coisa” a algo ainda por descobrir, caótico, duvidoso e confuso. Uma “coisa” ainda é algo desconhecido.

De acordo com Durkheim o fato social pode ser designado mais ou menos todos os fenômenos que se dão no interior da sociedade, por menos que apresentam com certa generalidade, algum interesse social. Ainda o autor sustenta que quando executamos compromissos que assumimos e cumprimos deveres que são definidos independentemente da nossa vontade no direito e nos costumes ainda que eles estejam na direção dos costumes e sentimentos na qual concordamos, este não deixa de ser objetiva a nós, pois não fomos nós que as instituiu, mas sim foi recebida pela educação (DURKHEIM, 2001).

Esta conduta não apenas são exteriores ao indivíduo, como também são dotados de uma força imperativa e coercitiva em função da qual se impõe aos indivíduos sem, no entanto, restar-lhes alguma possibilidade de contestação. Porém em outros casos, a coerção é menos violenta, mas não deixa de existir. Se não se submeter às convenções do mundo, se ao vestir não levar em

²⁴ Às vezes o nível de abstração da construção teórica pode dificultar o entendimento do leitor, por isso atentamos para um exemplo sobre o fato social, demonstração do próprio autor: o ato de dormir e de comer é biológico, mas também é estabelecido socialmente, sobretudo o horário de dormir e de comer envolvendo ainda até a que comer. Sentir a fome é um ato biológico, mas o que comer é estabelecido socialmente, às vezes independente da nossa vontade e exerce um poder coercitivo sobre nós e legitimado pela sociedade.

consideração os costumes observáveis no seio social na qual está inserido o risco de se provocar o afastamento das pessoas é evidente e produz ainda que de maneira diferenciada e atenuar os efeitos tão coercitivos quanto uma pena convencional. Esta questão demonstra a eficácia da coerção indireta, pois segundo ele, esta é anterior a nós e exerce um poder coercitivo sobre nós e independe da nossa vontade²⁵.

Por outro lado, o autor nos fala sobre as regras relativas à constituição dos tipos sociais, neste sentido Durkheim dialoga com os historiadores e filósofos no sentido de obter resultados científicos característicos dos tipos sociais. Ele reconhece a infinita variabilidade do real, ou seja, das instituições morais, jurídicas, econômicas, etc., mas, no entanto, estes obstáculos não anulam a possibilidade de um olhar científico sobre elas.

Com efeito, ele nos revela um adepto do método comparativo, pois parte de pressuposto que num ato de investigação o uso do recurso comparativo pode ser um meio de obter resultados acerca de uma dada realidade, sem, no entanto, negligenciar as suas limitações no sentido de não cair nas suas armadilhas que leva a comparação das sociedades ou dos fatos cuja característica fundante é dissociável. Mas é sobretudo nas regras sobre o estabelecimento das provas que se percebe claramente o uso do método comparativo, quando ele afirma que: “temos um meio somente de demonstrar que um fenômeno é a causa de outro: é comparando os casos em que estão simultaneamente presentes ou ausentes, e procurar saber se as variações por elas apresentadas nessas diferentes combinações de circunstanciais testemunham que um depende do outro” (DURKHEIM, 2001, p.133). Ainda na busca incessante pela comprovação e a experimentação o autor demonstra a impossibilidade de alcançar a “exatidão” das ciências exatas e biológicas visto que a natureza e o objeto destas áreas de conhecimento são distintos.

Logo fica evidenciado que as ciências sociais são mais complexas onde a utilização do método experimental é mais difícil. No entanto isso não o torna menos importante, pois segundo Durkheim “a sociologia não é, portanto, o anexo de qualquer outra ciência; é ela própria uma ciência distinta e autônoma e a noção da especificidade da realidade social é de tal modo necessário ao sociólogo que só uma cultura sociológica pode prepará-lo para a compreensão dos fatos

²⁵ Exemplo de uma coerção indireta: estando no seu país é obrigado a utilizar o dinheiro que aí se usa. E se for a outro país é obrigado a fazer câmbio do dinheiro que se usa no seu país para o país de chegada, caso contrário seu equivalente universal de troca fica sem valor útil naquele país. Da mesma forma vai acontecer no que se refere a língua, estando num país estrangeiro é obrigado a comunicar na língua deles, caso contrário corre-se o risco de ser incomunicável, por assim ser é quase impossível agir de outra forma.

sociais”. Esta observação demonstra um Durkheim preocupado com a autonomia da sociologia, uma sociologia não atrelada às outras ciências já consolidadas, com vista a independência teórica e metodológica, trabalhou com afinco nas suas obras tendo como elemento fundante o rigor teórico metodológico que funcionaria como passaporte para a consolidação e a autoafirmação da sociologia. Mesmo que para isso fosse obrigado a negligenciar a subjetividade, o juízo de valor inerente ao pesquisador no processo de produção do conhecimento.

WEBER E A SUBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO

Diferentemente do Durkheim, Weber teve outra compreensão no que se refere à objetividade das ciências sociais, talvez esta diferença de percepção se explique em grande parte pela influência da hermenêutica fundada em descrição, explicação e interpretação. Neste sentido Weber inaugura uma nova concepção na relação sujeito objeto onde postula a idéia de uma epistemologia construtivista e não operacionalista. Pois segundo ele, o conhecimento deve ser concebido como uma construção teórica ou mental vinculando-o a uma perspectiva que a realidade é infinita e inesgotável, portanto, não é passível de conhecer na sua plenitude.

Nesta linha de raciocínio, nos vem à mente a reflexão sobre sujeito e objeto, sobretudo das possibilidades do conhecimento do real; aí nos depara com duas realidades principais, de um lado tendo em conta a viabilidade da pesquisa se manipula a realidade para conhecê-la e por outro lado se conhece a realidade para manipulá-lo, nesta dialética para apreender o real que é caótico, confuso, difuso, infinito e inesgotável, o cientista não consegue por tais condições ter o domínio do real, visto que este incompletude é a característica fundante do real. Por assim ser, Weber enxerga o conhecimento não como algo dado, mas sim um processo de construção, desconstrução e reconstrução, em outras palavras poderiam significar algo inacabado. Ainda se observou que no processo de construção do conhecimento nas ciências sociais não é passível de dissociar o objetivo de subjetivo, ou seja, a exterioridade e a interioridade, senão vejamos a observação do autor quanto à construção do conhecimento:

Que fique claro também o modo como a epistemologia construtivista weberiana se instaura, o papel do sujeito construtor e o limite do argumento do criador. Quem instaura de deflagra a investigação é o problema, cujo modo de colocação não pode ser metodizado nem formalizado, a depender do sujeito (que o seleciona) e considerado da ordem da heurística (modo como intui e o compreende). Quanto ao sujeito e ao seu papel, por mais importante que seja (e Weber nunca negou isso), seu limite não poderia ser mais claro: não se trata de uma nova demiurgia; o cientista não cria e não constrói o sentido, mas o recria e o reconstrói (DOMINGUES, 2004, p.412).

A afirmação acima pode nos levar a pensar neutralidade axiológica como uma categoria conceitual de análise que weber lança mão para explicar que no processo de construção do conhecimento está embutido pontos de vistas “unilaterais” assim como a necessidade de formação de conceitos precisos e na rigorosa separação entre o “saber empírico” e o “juízo de valor” sem com isso se acreditar na existência de algo essencialmente novo. Em última análise pode-se dizer que nada se cria, mas, no entanto, se recria, se interpreta, reinterpreta e sem perder de vista que o pesquisador é um ser eminentemente cultural.

Nesta dinâmica do conhecimento Weber ao contrário do Durkheim demonstra o elemento valorativo da ciência, segundo ele o investigador social é por excelência um ser cultural, nesta óptica ao realizar um trabalho investigativo deve, sobretudo procurar a neutralidade e a objetividade, visto que estas são uma das características basilares que levam a legitimação ou não de uma produção. Mas por outro lado, o autor da Ética Protestante teve a capacidade e a ousadia de demonstrar os limites da neutralidade do pesquisador, limites estes constitutivos do próprio pesquisador. Ele nos chama atenção que o ato de elegermos dentro de um universo um determinado objeto de investigação e não o outro, por si só é um ato valorativo, ou seja, o ato da escolha do objeto pode ser caracterizado pela simpatia do pesquisador para com objeto escolhido. O autor ainda sustenta que o indivíduo histórico está carregado de “ideias de valor”. Dito isso, fica evidente que cada pesquisador carrega consigo a sua cultura e a sua visão do mundo que de forma involuntária acaba aparecer no trabalho. Vejamos o que Weber nos diz a respeito:

Uma ciência empírica não pode ensinar a ninguém o que deve fazer. É verdade que, no setor das nossas atividades científicas, continuamente são introduzidos elementos da cosmovisão pessoal, bem como na argumentação científica. Eles sempre causam problemas, fazendo com que nós atribuamos pesos diferentes na elaboração de simples relações causais entre fatos, na medida em que o resultado

aumenta ou diminui a possibilidade da realização de nossas idéias pessoais (WEBER, 1992, p.111).

Mas esta afirmação não deve de forma alguma induzir os leitores a pensar que o Weber está fazendo a apologia de um conhecimento que tem como pano de fundo juízo de valor, pois é justamente esta forma de conceber a ciência que ele repudia. Neste sentido podemos lembrar a distinção que ele faz entre o cientista e o ativista, para ele não existe a incompatibilidade de residir em uma pessoa o cientista e o ativista, mas é de fundamental importância informar quando começa a fala do cientista e quando cessa assim como sinalizar a fala do ativista e quando encerra. Se assim não for pode gerar dúvidas ao leitor sobre a imparcialidade do cientista uma vez não existir meios para aferir até que ponto fala o cientista ou o ativista (WEBER, 1992, p.117). Esta chamada de atenção pode nos pareceres óbvio, mas é de uma importância metodológica inestimável no sentido que estabelece o princípio de corte entre o pesquisador e o político isto possibilita que o receptor estabeleça análise de momentos distintos de uma mesma análise.

No próprio dizer do Weber, o termo “juízo de valor” tem provocado um mal-entendido e uma discussão do termo totalmente infecundo. As acusações infrutíferas se referem a avaliação prática tendo em vista determinados pontos de vista éticos, culturais ou de qualquer outra natureza. Ele ainda sustenta que a ciência se esforça em produzir resultados “providos de valor”, isto é, resultados que são corretos a partir de um ponto de vista da lógica com relação aos fatos, e resultados que são importantes no sentido do interesse científico, e mais ainda, que a própria seleção do objeto reflete numa avaliação (WEBER, 1992).

Nesta investida de trazer elementos teóricos e metodológicos para explicar o social e de fundar a sociologia, Weber faz um esforço no sentido de trazer um método de análise que é o “tipo ideal”. Este recurso, segundo ele, pode ser utilizado para caracterizar um tipo específico de consciência típica dos homens de certa época, possibilitando assim a construção de um tipo de consciência a qual não se atribui nenhum predicado, ou seja, está fora da história. Nesta ordem de idéia, as construções dar-se-ia sempre dentro das investigações empíricas, tendo como o único fim “comparar” a realidade empírica, estabelecer a semelhança ou o contraste e estabelecer a aproximação ou não com intuito de descrever, compreender e sobretudo explicar a realidade estudado (WEBER,1992, p. 394-5).

Nesta mesma direção, Julien Freund corrobora com Weber no que tange o papel do tipo ideal, segundo ele este recurso é construído único e exclusivamente para a pesquisa, pois nenhuma realidade é capaz de reproduzir integralmente a infinidade do real, nesse sentido o tipo ideal vem no sentido de colaborar através do recorte e de certos pontos de vistas constitutivo do próprio pesquisador (FREUND, 1988, p. 48).

Mas é no livro intitulado a Ética Protestante e o espírito do Capitalismo que Weber vai dar uma das contribuições mais importantes da sua obra. Neste livro o autor se encarrega de fazer uma análise das religiões cristãs, sobretudo o protestantismo e o catolicismo. Desde logo Weber percebeu que os protestantes têm como característica principal a impessoalidade e o empreendedorismo, pois se comparados aos católicos veremos que não crescem na mesma direção, esta assimetria de ponto de vista de crescimento está vinculada a uma ética calcada nos pilares diferentes e antagônicos. De um lado, a ética católica preocupa com a coesão social, não afoito a competitividade e nem um planejamento a longo prazo.

Diferentemente da ética católica, os protestantes têm uma visão do mundo onde a busca pela maximização do lucro, a impessoalidade e a competitividade é a regra, ainda que para isso levasse ao afrouxamento das instituições sociais (WEBER, 2004). Ainda o autor demonstra que no universo dos católicos e protestantes entre os formados verifica-se que em termos percentuais, os protestantes procuram mais cursos e recebem estudos técnicos, comerciais e industriais. E por outro lado, os católicos já preferem os cursos ofertados pelos ginásios humanísticos. Entretanto esta observação de Weber, não decreta de forma imperativa ou explica cabalmente a menor participação dos católicos nas empresas, mas não se pode negar que é uma das razões da fraca participação dos católicos nas empresas capitalistas. Registra ainda que os diaristas católicos tendem a preponderar nas suas oficinas trabalhando como mestres-artesãos, enquanto os protestantes são diretamente absorvidos pela fábrica onde ocupam cargos superiores de mão de obra qualificada e de posições administrativas. Com estas nítidas diferenças, podemos de grosso modo afirmar que o católico é menos impulsivo e prefere uma vida com pouca agitação e consequentemente menor aquisição material, enquanto o protestante prefere uma vida mais agitada com mais riscos com intuito de ganhar riquezas. Diz o provérbio, jocosamente: “Coma ou durma bem”, neste caso o protestante prefere comer bem e o católico dormir sossegado (WEBER, 2004, p. 37-41).

Esta constatação sobre o modo de ser e de agir dos protestantes e dos católicos pode de certa forma trazer elementos para a reflexão sobre o tipo ideal weberiano e da burocracia. Se formos classificar um tipo ideal protestante encontraríamos o princípio da impessoalidade, onde existe nas cabeças das pessoas um consenso coletivo que ao pedir empréstimo se deve pagar no prazo estipulado sob pena de juros, esta cultura está tão naturalizada no cotidiano protestante ao ponto de não causar estranheza dos seus operadores. Fator este é impulsionador da economia, pois a relação de confiança no seio comercial não é comprometida pela inadimplência, muito pelo contrário, e mesmo que ocorra a inadimplência é contrabalanceada pelos juros, tudo isso somada a uma busca constante de profissionalização e consequentemente do lucro mesmo que os meios para atingir tais resultados fossem proibidos de ponto de vista moral.

Enquanto que a igreja católica poderia ser caracterizada pelo inverso do protestante, ou seja, pela coesão social, pessoalmente uma profunda preocupação com a moral no sentido da permanência dos costumes seculares de salvação da alma que os leva ao ponto de não atualizar suas práticas, como por exemplo, o empréstimo com juros, esta modalidade que os protestantes utilizam não são praticadas pela igreja católica e caso houver uma situação de inadimplência ou de atraso de pagamento facilmente os investidores podem entrar numa situação complicada, pois não preveniram tais riscos como fazem os protestantes onde o homem é dominado pela geração de dinheiro como, e pela aquisição como propósito final da vida. Ganhar sem limite combinado ao afastamento de todo prazer espontânea de viver, este é pensado como um fim em si mesmo. Também por outro lado, vale ressaltar que não existe uma ética protestante capitalista homogênea, pois existem as suas assimetrias regionais e doutrinárias variando de acordo com o país. Os calvinistas parecem ser mais intensos nas suas procuras pela riqueza se comparados aos luteranos, na França e na Alemanha os calvinistas são muito mais sucedidos em termos econômicos que os luteranos, esta diferença pode estar ligada diretamente às suas doutrinas.

Podemos perceber que Weber ao fazer uma abordagem sobre um determinado objeto de pesquisa não emite o seu juízo de valor, assim como Durkheim, mas eles têm uma diferença notável no que se refere à conceituação. Weber evita trabalhar com a categoria sociedade, mas sim de ação social, e por sua vez, Durkheim concebe a sociedade ou a estrutura como elemento definidor das relações sociais que exerce um poder coercitivo e coativo sobre os indivíduos em que estes tivessem possibilidades de reação, por outro lado Weber percebe no indivíduo um agente de mudança social não passivo somente a uma coerção social, mas, sobretudo atores sociais ativos

no processo de agenciamento indivíduo sociedade. Entre tais conceitos podemos verificar relação social, associação, comunidade, Estado, dominação, legitimidade, tradição, carisma, legalidade, democracia, entre outros.

Na discussão sobre os três tipos puros de dominação, Weber nos mostra que nenhuma forma de dominação é absolutamente unilateral, segundo ele, para que houvesse uma dominação, precisa necessariamente um mínimo de legitimação da sociedade, pois em muitas sociedades para no senso comum do imaginário popular ideias que tentam explicar uma dominação sob ponto de vista único e exclusivamente do dominador como se a sociedade como um todo não fosse coadjuvante de tal processo. Também por outro lado, no sentido de não definir o provável objeto a ser estudado como o que Durkheim chamava de coisa. Weber nesse sentido, faz o caminho inverso não traz nenhuma definição para o objeto a ser estudo, para ele estes não passam de conjecturas, pois o conceito completo de “coisa” não pode ser fornecido no início da pesquisa, mas sim no fim dela (DOMINGUES, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das reflexões sobre os dois autores, um fato curioso nos chamou atenção, este se refere a não comunicação entre eles, o que indica que tinham posicionamentos diferentes ou contrários ao ponto de se ignoraram, minando assim qualquer possibilidade de diálogo, este fato chega a ser algo estranho, estranho no sentido que os dois contemporâneos fundadores da sociologia nunca terem se comunicado, nem mesmo para contestar a ideia do outro e nem para corroborar. E quando olharmos os autores aos quais eles beberam chega a impressionar, pois muitos lhes são comuns, como é o caso de Dilthey, Simmel, Tonnies, Kant entre outros.

Mas se olharmos nas entre linha da produção dos dois pensadores, apesar dos limites impostos decorrentes do período da produção do conhecimento e de suas visões de mundo, veremos as semelhanças nítidas que em alguns momentos até parecer que o Durkheim estivesse falando pela boca do Weber e vice-versa, senão vejamos a questão do método: tanto Durkheim quanto Weber elegem o método comparativo como o mais adequado, e ainda ao falar da objetividade em ciências sociais, Durkheim reconhece os limites metodológicas decorrente da

especificidade do campo do conhecimento em análise. Nesse sentido, ele nos lembra que ciência social é mais complexa que as exatas ou naturais visto que, nas ciências naturais se tem quase que total possibilidade de observar de forma objetiva o seu objeto de estudo (um biólogo pode objetivamente observar uma molécula, pois este é exterior ao investigador), com esta afirmação, Durkheim admite a possibilidade de não ser objetivamente realizável uma pesquisa nas ciências humanas a exemplo das outras que citamos acima. Ainda que ele não elabore de forma contundente uma teoria admitindo a possibilidade de uma neutralidade axiológica como sustenta Weber. Mas com uma leitura atenta e nas entre linhas, nos demonstra esta possibilidade. Ao fazer um contraponto com o Weber, se percebe claramente que o autor da *Ética Protestante* antecipou o autor de *o Suicídio*, no sentido que teve a ousadia de contrariar as tendências do pensamento hegemônico do período, armadilhas essas que Durkheim não conseguiu escapar.

No que se refere à questão do método e da neutralidade axiológica, o autor traz uma nova abordagem que admite a possibilidade do juízo de valor dentro de um ambiente dominado pela objetividade. Nota-se que o autor percebeu muito cedo o espírito das ciências sociais que é absolutamente diferente das ciências naturais e para isso teriam que ter perspectivas epistemológicas diferentes, logo ele inaugura a perspectiva construtivista em sociologia. Em suma, podemos dizer que os dois autores nada devem às ciências sociais, muito pelo contrário, esta ciência tem um enorme débito com estes, enquanto pais fundadores da sociologia, e qualquer tentativa de esquecê-los ou de ignorá-los, se apresenta obscurantista e negacionista.

REFERÊNCIAS

- DOMINGUES, IVAN. 2004. **Epistemologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Ed. Loyola.
- DURKHEIM, ÉMILE. 2001. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Ed. Martin Claret.
- DURKHEIM, ÉMILE. 1999. **Da Divisão do Trabalho Social**. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- DURKHEIM, ÉMILE. 2003. **O Suicídio**. São Paulo: Ed. Martin Claret.
- FREUND, JULIEN. 1980. **Sociologia de Max Weber**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- WEBER, MAX. 2004. **A Ética Protestante e o Espírito Capitalismo**. São Paulo: Ed. Martin Claret.
- WEBER, Max. 1992. **Metodologia das Ciências Sociais**. parte 2. Campinas, São Paulo: CORTEZ; Ed. da UNICAMP.

MAX WEBER: O PROCESSO DE RACIONALIZAÇÃO NA MODERNIDADE.

MAX WEBER: THE RATIONALIZATION PROCESS IN MODERNITY.

Tairine Ferreira Pimentel²⁶

tairineferreira@gmail.com.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar a gênese da racionalização na cultura ocidental a partir de algumas questões conceituais e teóricas que nortearam a produção do Max Weber no livro a “Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo”, a fim de analisar a conexão entre a ética protestante e o capitalismo do século XIX. Como objetivo específico, toma-se sua obra a “Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo” a fim de analisar propriamente como o autor desenvolveu o conceito de racionalização a partir de uma ética religiosa. Utilizou-se do método e técnica da pesquisa documental para analisar a obra já citada. Utiliza-se da discussão do campo da sociologia clássica, especialmente de Max Weber para fundamentar a base teórica desta pesquisa, especialmente sobre os conceitos de vocação e racionalização, como forma de compreender o Ethos religioso.

Palavras-chave: Racionalização; Modernidade; Ética Protestante; Ascese intramundana.

ABSTRACT

To understand the path Max Weber took to analyze the rationalization of modernity it is necessary to conceive the connection between Protestant ethics and capitalism. In this sense, this text aims to reflect on the genesis of rationalization in Western culture. For this, the first topic seeks to situate the reader about the context prior to the rationalization and to reflect on the philosophical and theoretical influences on the author's production. In the second moment, we will analyze in his work the Protestant Ethics and the “Spirit” of Capitalism to properly understand how he developed the concept of rationalization from a religious ethic. And finally, we will reflect on the conception of the rational state that, for Weber, was only possible in the West.

Keywords: Rationalization; Modernity; Protestant Ethics; Intramundane asceticism.

²⁶ Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPB.

INTRODUÇÃO

O projeto do movimento cultural iluminista no século XVIII, foi incentivar um espaço intelectual necessário para desenvolver uma ciência objetiva, além de uma moralidade e leis universais. Isto tinha como pretensão o acúmulo de conhecimento em busca da emancipação humana. A partir deste projeto, sucedeu o desenvolvimento de modelos racionais de organização social e modos objetivos de pensar o real que buscavam a libertação da irracionalidade -religião, mitos, magias, lado desconhecido da natureza e a arbitrariedade do poder que antes era concentrada na mão da Igreja Católica. Apesar disso, sabe-se que o movimento iluminista não conseguiu deslegitimar a religião como esfera que busca dar sentido para muitas pessoas, já que o discurso religioso não foi abandonado, mas perdeu bastante força (BURITY, 2007).

Acreditava-se que somente por meio desse projeto poderiam as qualidades universais, eternas e mudáveis de toda humanidade serem reveladas. A ideia de progresso estava atrelada a uma ruptura com a tradição, movimento secular que buscava desmistificar o conhecimento e a organização social. O Estudo do homem²⁷, a exaltação da criatividade humana através do fazer científico possibilitaria, portanto, a transformação do homem e da sociedade; É a partir deste processo que surge a transitoriedade como uma condição do projeto modernizador.

Segundo KANT (1784) a partir de promessas doutrinárias de igualdade, liberdade, o projeto depositou sua fé no homem e em sua racionalidade e compreensão de si e do mundo. Assim, progrediu-se moralmente e encontraria a justiça e a felicidade, algo que as guerras mundiais no início do século XX colocaram em xeque.

Isso porque as considerações acerca do iluminismo acreditavam que este foi um projeto que se voltou contra si. O que deveria ser a emancipação tornou-se a opressão, como colocaram Adorno e Horkheimer. A lógica iluminista é posta como a lógica da dominação e da opressão, pois a razão puramente instrumental acaba exercendo um poder opressor sobre a cultura e a personalidade. Alguns pensadores continuam a apoiar o projeto, mas com certo ceticismo e pessimismo enquanto, que outros insistem no abandono dos objetivos para emancipar o ser

²⁷ Aqui irei me referir em falar da modernidade a partir do conceito de homem justamente porque a linguagem da modernidade é masculina e branca, contudo, estou atenta a crítica feminista à ciência.

humano. A posição a ser tomada depende de como se entende e explica a história recente da modernidade (HARVEY, 2006; ADORNO, 1965; HORKHEIMER ET AL, 1985).

Max Weber, sociólogo que nos seus estudos dedicou atenção para discutir a concepção e os problemas advindos com a modernidade, foi um crítico ferrenho dessa. Nos seus estudos históricos realizou pesquisas comparadas sobre as religiões mundiais, a partir dessas pesquisas desenvolveu uma via para compreender a modernidade. Para ele a modernidade seria consequências de um extenso percurso específico de racionalização. No entanto, ainda que essa razão ocidental tenha promovido benefícios positivos como o domínio da ciência, a liberdade do indivíduo, entre outras conquistas, percebe-se repercussões negativas como a perda de sentido da existência e desencantamento do mundo (SELL, 2017).

A fim de entender o percurso que o autor irá desenvolver para analisar a racionalização da modernidade, precisamos conceber a conexão entre a ética protestante e o capitalismo, nessa sequência, esse texto modestamente buscará refletir sobre a gênese da racionalização na cultura ocidental.

Para investigar o percurso que o sociólogo desenvolveu para analisar a racionalização da modernidade ocidental é necessário investigar a conexão entre a ética protestante e o capitalismo do século XIX. Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo geral identificar a gênese da racionalização na cultura ocidental no livro *A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo* de Max Weber. Para isso, no primeiro tópico busca-se situar a/o leitora/o sobre o contexto anterior à racionalização e refletir sobre as influências filosóficas e teóricas na produção do autor. Como objetivo específico, iremos examinar sua obra *Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo* para compreender propriamente como ele desenvolveu o conceito de racionalização a partir de uma ética religiosa. E por último, analisa-se sobre a concepção do Estado racional que, para Weber, só foi possível no Ocidente.

CONTEXTO ANTERIOR À RACIONALIZAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS SOBRE MAX WEBER

Antes de adentrar propriamente no debate sobre os aspectos da racionalidade no conjunto da obra do autor, é necessário contextualizar as transformações ocorridas anteriormente. Neste

aspecto, um movimento importante foi o Romantismo. O mérito do Romantismo foi ter sido o maior movimento recente que transformou a vida e o pensamento do mundo ocidental. Pesquisadores que estudaram esse período consideram esse movimento importante, pois possibilitou muitas mudanças na consciência do Ocidente, e todas as outras mudanças que aconteceram ao longo dos séculos XIX e XX, parecem, de todo modo, profundamente influenciado por ele (BERLIN, 2015).

O romantismo obteve as seguintes características: interesse pelos edifícios góticos, pela introspecção, as pessoas subitamente se tornam neuróticas e melancólicas, passam a admirar os voos inexplicáveis do gênio espontâneo, há um senso de singularidade e profunda introspecção emocional. O movimento romântico, segundo Berlin, foi um protesto apaixonado contra a universalidade de qualquer tipo, foi um movimento de oposição aos excessos da razão iluminista e da valorização da introspecção e dos sentimentos (BERLIN, 2015).

Antes do intenso processo de racionalização da sociedade moderna as lógicas sociais eram organizadas a partir da coletividade e os processos de socialização das pessoas eram guiados por valores aos quais elas atribuíam a maior importância a integridade, sinceridade, disponibilidade para sacrificar a vida para alguma causa interior, dedicação a algum ideal pelo qual valia a pena sacrificar tudo aquilo que a pessoa é, ou seja, pelo qual valia a pena viver e entregar a vida a uma causa coletiva. Não era preocupação central o avanço da ciência, nesse tipo de sociedade quem governava eram os reis, a preocupação ética dessas pessoas era viver em paz com seu governo, prestando lealdade a seu rei ou a sua república. Então, neste aspecto os processos de subjetivação e solidariedade social eram de outra ordem (HALL, 2006; DURKHEIM APUD FERNANDES; DURKHEIM, 1984).

Essas pessoas acreditavam na necessidade de lutar por suas crenças até o último alento de seu ser, e que acreditavam no valor do martírio como tal - martírio pelo quê, isso não importava. Acreditavam que as majorias eram mais santas do que as minorias, que o fracasso era mais nobre do que o sucesso, o qual tinha algo de inferior e vulgar. A própria noção de idealismo, não no sentido filosófico, mas no sentido comum em que utiliza-se, isto é, o estado mental de um homem que está disposto a sacrificar muitas coisas pelos princípios ou por alguma convicção, que não está disposto a se vender, que está inclinado a ir para a fogueira por algo em que acreditava, porque confiava naquilo - essa atitude era relativamente nova. O que as pessoas admiravam era a

sinceridade, o empenho de todo o coração, a pureza da alma, a capacidade e a disponibilidade para se dedicar a seu ideal, qualquer que fosse (BERLIN, 2015).

Maximilian Karl Emil Weber, mais conhecido pelo último nome, nasceu no século XIX na Alemanha. Filho de um importante advogado, conseguiu a oportunidade de realizar seus estudos em Heidelberg e Berlim. A formação em Direito que realizou não impediu o autor de dedicar-se a outras áreas do conhecimento como filosofia, teologia, história e economia. Ao analisar sua obra, percebe-se a nítida influência que essas áreas refletiram nas suas pesquisas (COHN, 1979).

A produção do conhecimento de Max Weber expressa diferentes áreas da convivência social. Sua obra abrange múltiplas temáticas, a saber: a religião, a política, a economia, a ciência, a música e o trabalho. Porém, sua expertise vai além da produção teórica e metodológica. Como pode-se analisar na sua produção, encontra-se em Weber importantes pesquisas empíricas. Procurando entender a modernidade a partir de uma ampla pesquisa das religiões mundiais, Max Weber entendia que uma das características primordiais da modernidade era um aparecimento de uma particularidade fundamental de racionalismo, ou seja, o racionalismo da dominação instrumental. Max Weber (1999) ressaltou nos seus escritos que o racionalismo ocidental só obteve sucesso por meio da sua introjeção em algumas esferas da vida social, como o direito, a ciência, a burocracia do Estado, o mercado e que as consequências dessa racionalização possibilitaram um desencantamento do mundo²⁸, ou seja, embora, de um lado, aumente a capacidade técnica e avanço científico, do outro, conduz a perda da liberdade e do sentido da vida.

Segundo Sell (2017), entre as perspectivas que mais influenciaram o pensamento de Max Weber pode-se mencionar três, são elas: pensamento econômico, social e filosófico. Enquanto professor universitário responsável pela disciplina de economia, Weber conhecia e precisou dialogar com as correntes econômicas dominantes da sua época que tinha como representantes: Wilhelm Roscher, Karl Knies e Gustav Schmoller.

Weber foi um dos precursores da associação alemã de sociologia. Suas teses sobre a economia e a sociedade moderna estão relacionadas com os importantes pioneiros do pensamento

²⁸ Um autor importante nesse debate sobre modernidade foi Walter Benjamin, que durante sua produção intelectual dedicou-se em compreender as transformações ocorridas no século XX. Em um de seus ensaios mais conhecidos, *A obra de arte na era da sua reprodutividade técnica*, ele explora como as transformações advindas pela modernidade com o cinema e fotografia, ou seja, aperfeiçoamento da técnica, foram capazes de modificar o status da obra de arte, retirando-lhe a “aura”, qualidade que a torna única, isto é, o racionalismo da modernidade ocidental entra em contradição com a era do período clássico.

sociológico alemão: Ferdinand Tönnies, Werner Sombart e Ernest Troeltsch (WEBER, 1994; 1999). De maneira oposta a Émile Durkheim, que construiu sua teoria sociológica considerando maior importância a objetividade do conhecimento, já Max Weber vai construir sua produção sociológica elegendo como unidade de análise a subjetividade do conhecimento. A concepção de que a unidade de análise na sociologia weberiana passa a ser o indivíduo trouxe alterações epistemológicas e metodológicas nas ciências sociais. Nesse aspecto, o autor possibilitou à sociologia uma nova abordagem de interpretação e compreensão da realidade social, isto é, a corrente teórica da sociologia compreensiva. Vejamos:

Se agora tornei-me oficialmente sociólogo, é essencialmente para pôr fim nesse negócio de trabalhar com conceitos coletivos. Em outras palavras, também a Sociologia só pode ser realizada a partir da ação de indivíduos mais ou menos numerosos, portanto de modo estritamente 'individualista' quanto ao método. (WEBER apud COHN, 1979, p. 102.).

O autor, por sua qualificada erudição durante sua produção intelectual envolveu-se com os debates filosóficos que estavam empenhados em refletir sobre a condição científica das ciências humanas. Somando-se neste debate, ele elaborou uma valiosa reflexão epistemológica em direção aos problemas de pesquisa e da necessidade de respaldar a sociologia enquanto área científica. Aqui, aponta-se a importância de dois filósofos na construção do pensamento de Max Weber, são eles: Immanuel Kant e Friedrich Nietzsche.

Kant, no seu texto, "O que é o iluminismo?", vai afirmar que o "Iluminismo" é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem." (KANT, 1784, P.1). Neste sentido, Kant defendia que o homem deveria ter a coragem de se servir do seu próprio entendimento. Para o autor o esclarecimento é a saída do homem da menoridade, ou seja, quando a humanidade começa a entrar na maioridade.

Menor de idade para Kant é alguém que não consegue ir aonde quer, estar sob a tutela dos pais (tutela do Estado e Religião), e nem pensa sozinho. Precisa de alguém para dizer o que é certo ou errado. O menor de idade vive em uma situação de heteronomia, ou seja, sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outrem; ausência de autonomia. Na maioridade a humanidade começa a fazer uso público da razão.

Está subjacente ao pensamento desse autor que a ideia de progresso e que o esclarecimento ou uso público da razão iriam melhorar a humanidade, que era, na verdade, uma esperança típica do movimento iluminista. Coisas que os filósofos alemães da escola de Frankfurt mais na frente irão criticar esse progresso previsto pelo projeto da modernidade o qual defendia os iluministas.

As influências de Nietzsche em Weber se deram por via do niilismo que encontra-se no conjunto da produção filosófica do autor que foi um dos críticos do racionalismo ocidental, Outra influência importante em que Max Weber precisou trabalhar para construir sua produção intelectual pode-se destacar o historicismo alemão, pensamento filosófico elaborado entre o fim do século XIX e início do século XX. Uma das características desse movimento era distinguir entre as ciências da natureza e da cultura.

O “ESPÍRITO” DO CAPITALISMO E A RACIONALIZAÇÃO EM MAX WEBER

A ética protestante e o “espírito” do capitalismo foi escrito em forma de ensaio pelo sociólogo alemão Max Weber em 1904 e revisado pelo autor em 1920. Esse livro é considerado um clássico das ciências sociais e obteve uma grande permeabilidade dentro das ciências humanas. Podemos destacar duas preocupações que o texto pretende esclarecer, a saber: preliminarmente, pretende pesquisar sobre os princípios do capitalismo moderno e o capitalismo racional, que ele identifica como símbolo da civilização ocidental. Max Weber está empenhado em saber qual a ligação entre determinada religião e o recente regime econômico capitalista na sua fase industrial.

Nesse aspecto, a questão central da sociologia de Max Weber é compreender como se deu o aperfeiçoamento da racionalização da vida no Ocidente e quais suas semelhanças em relação a outras configurações culturais e sociais. Por exemplo, quando o autor analisa os sistemas das religiões do oriente, considera que essas religiões não foram suficientes racionais para quebrar com o tradicionalismo²⁹ e produzir uma ética que possibilitasse alavancar as forças capitalistas, como podemos perceber no protestantismo ascético de caráter calvinista.

²⁹ No tradicionalismo a ética do lucro era bem menos explorada e a instituição católica via o lucro como pecado.

Doutrinas luterana e católica não conseguiram incorporar essa ética ascética justamente por acreditarem que a “glória de Deus” poderia ser alcançada pela vida humilde e pela vivência dos sacramentos, pela condenação moral pela busca da riqueza e também por um aspecto conformista de aceitar tudo como “vontade de Deus”. Já para o calvinismo, essa doutrina propagava que o mundo é terreno sagrado que existe para o fiel conquistar sua salvação e a ausência de vontade de trabalhar e acumular riqueza é indício da falta de graça, ou seja, é mediante o trabalho físico que o crente garante ou não a certeza da sua salvação (Weber, 2004).

Ao se questionar sobre a origem desse capitalismo moderno, Max Weber analisa o racionalismo como correspondente da técnica e do direito racional, mas que é determinado pela organização dos homens de assumirem apropriados tipos de condutas racional-práticas. Por esse ângulo, o autor acredita na interferência de ideias religiosas no desenvolvimento do ethos de um sistema econômico. Assim, Max Weber observou que os protestantes apresentavam maior interesse em potencializar comportamentos racionais do que os cristãos católicos, devido à peculiaridade de negação das coisas do mundo. Vejamos a seguir:

Noutras palavras, os camaradas artesãos católicos mostram uma tendência mais acentuada a permanecer no artesanato, tornando-se portanto mestres artesãos com frequência relativamente maior, ao passo que os protestantes afluem em medida relativamente maior para as fábricas para aí ocupar os escalões superiores do operariado qualificado e dos postos administrativos. Nesses casos, a relação de causalidade repousa sem dúvida no fato de que a peculiaridade espiritual inculcada pela educação, e aqui vale dizer, a direção conferida à educação pela atmosfera religiosa da religião de origem e paterna, determinou a escolha da profissão e o subsequente destino profissional (WEBER, 2004).

Uma discussão importante e que é explorada pelo autor nesse texto e em outras obras é o conceito de vocação. A concepção de vocação está diretamente conectada com uma valorização positiva das ocupações mundanas. Um dos princípios fundamentais para a racionalização na esfera da conduta humana foi à inclusão pelos protestantes da concepção de vocação enquanto mecanismo para “glorificar a Deus”.

De fato: essa ideia singular, hoje tão comum e corrente e na verdade tão pouco autoevidente, de profissão como dever, de uma obrigação que o indivíduo deve sentir, e sente, com respeito ao conteúdo de sua atividade “profissional”, seja ela qual for, pouco importa se isso aparece à percepção espontânea como pura valorização de uma força de trabalho ou então de propriedades e bens (WEBER, 2004, P. 47).

A fim de buscar compreender como essas forças mágicas e religiosas e suas éticas do dever tem influenciado o comportamento humano, o autor nos convida em seu texto a analisar a origem da racionalidade na sociedade moderna. Weber demonstra que a reforma na igreja não liquidou seu controle sobre os comportamentos dos fiéis, mas levou a uma nova condição de controle muito mais rígida, que obteve permeabilidade na vida individual e coletiva. Nesse cenário, o calvinismo se transformaria em uma força importante, pois este parecia ter a capacidade de desenvolver “o espírito” do capitalismo.

Esse espírito do capitalismo moderno se define pela busca do lucro de forma racional e organizada. Ele é historicamente singular, um complexo de elementos agregados da realidade histórica e unificados em um todo conceitual.³⁰ A ética de ganhar e acumular dinheiro, marcada pela renúncia do gozo da vida mundana, possibilita que esses lucros sejam reinvestidos novamente para gerar mais lucro. Como podemos perceber em uma passagem do texto:

Lembra-te que tempo é dinheiro; aquele que com seu trabalho pode ganhar dez xelins ao dia e vagabundeia metade do dia, ou fica deitado em seu quarto, não deve, mesmo que gaste apenas seis pence para se divertir, contabilizar só essa despesa; na verdade gastou, ou melhor, jogou fora, cinco xelins a mais. Lembra-te que o dinheiro é procriador por natureza e fértil. O dinheiro pode gerar dinheiro, e seus rebentos podem gerar ainda mais, e assim por diante. Cinco xelins investidos são seis, reinvestidos são sete xelins e três pence, e assim por diante, até se tornarem cem libras esterlinas. Quanto mais dinheiro houver, mais produzirá ao ser investido, de sorte que os lucros crescem cada vez mais rápido. Quem mata uma porca prenhe destrói sua prole até a milésima geração. Quem estraga uma moeda de cinco xelins, assassina (!) tudo o que com ela poderia ser produzido: pilhas inteiras de libras esterlinas (WEBER, 2004, pp. 42-43).

³⁰ É necessário entender que essa análise de uma ética religiosa e desenvolvimento do capitalismo é completamente datada para Weber. Porém, refletindo contemporaneamente essa obra do autor a partir do campo religioso de base neopentecostal, especificamente a vertente da Igreja Universal do Reino de Deus IURD, podemos perceber a atualidade da obra em um momento de completa autonomia do capital.

Assim como é conhecida a argumentação que a fundamentação do capitalismo moderno está apoiada na ética protestante ascética, porém, é importante afirmar que Max Weber não enxergava o protestantismo como “única” via de prosperidade do sistema capitalista atual. Ele considerava que a origem do capitalismo tinha variadas causas e complexidade, como a política, a econômica, técnicas e jurídicas. Nesse sentido, não poderíamos crer que a religião seria precisamente o motivo causador de origem do comportamento econômico capitalista, num aspecto linear e definido (WEBER, 2004; GIDDENS, 2005).

Pode-se analisar as transformações ocorridas em várias esferas. No âmbito do Estado, presencia-se uma racionalidade burocrática fundamentada nas normas, leis racionalmente ordenadas, monopólio legítimo da violência militar concentrada no Estado. Na Ciência, o que vai predominar é a ação cognitiva instrumental, ou seja, nessa perspectiva importa a ela estabelecer instrumentos causais e compreender como funciona o mundo num dado momento, isto é, o enfraquecimento do conhecimento filosófico e humanístico em detrimento do conhecimento técnico que vai contribuir para gerar lucro para o sistema capitalista³¹ (WEBER, 1982; 1994).

Na cultura, houve uma autonomização das esferas de valor como produto do desencantamento do mundo, como podemos identificar na ciência, na arte e direito. Para Max Weber, essas esferas estão totalmente interligadas com o campo econômico e vice-versa. Na arte, há uma estética-expressiva, como podemos perceber no romantismo³² que surgiu como reação ao racionalismo e materialização da vida moderna ocidental. Ocorre a autonomização da esfera da arte, os indivíduos passam a expressar com maior autonomia sua subjetividade. Embora continuem a precisar de outros para custear seus trabalhos, esses financiadores tornam-se “anônimos”, não pressionam o artista como era na época clássica.

Outro aspecto que se precisa considerar é que Max Weber não considera o capitalismo e o protestantismo de maneira genérica, mas busca observar suas particularidades. Nesse ponto de vista, acreditamos que o comportamento racional fundamentado na ideia de vocação vigente na

³¹ Com o advento da modernidade podemos ver que outras profissões foram ganhando espaço, a exemplo das ciências contábeis e administração.

³² O movimento artístico surrealista surgiu em um contexto histórico marcado pela descoberta e a consolidação da teoria freudiana do inconsciente, nesse sentido, este movimento incorporou essa perspectiva psicanalítica. A própria psicanálise foi uma corrente psicológica/filosófica a fim de se contrapor a explicação existencialista Sartreana que existia na época.

cultura moderna e nascida desse espírito do ascetismo religioso possibilitou o acúmulo de capital necessário para engendrar o sistema capitalista atual. Contudo, é necessário salientar que hoje o próprio capitalismo não precisa necessariamente de nenhuma base religiosa, porém, contemporaneamente podemos analisar dentro do campo religioso os grupos neopentecostais utilizando o discurso de uma ética do consumo (WEBER, 2004).

O ESTADO MODERNO PARA MAX WEBER

No fim do século XIX e início do século XX, dois grandes autores vão criticar o projeto da modernidade defendido pelos iluministas a sua maneira particular: Max Weber fala sobre a expectativa ilusória do iluminismo enquanto legado, já que teve como consequência o triunfo da racionalidade instrumental, que não trouxe emancipação ou liberdade, mas cria uma “jaula de ferro” da racionalidade burocrática da qual não há escapatória. Tenta mostrar, através dessa argumentação, que nem todos projetos de racionalização objetiva chegam a resultados éticos³³. Outro crítico ferrenho no pensamento moderno é Nietzsche. Explica que as imagens iluministas sobre a civilização, de razão e moralidade, não valem, pois, a essência eterna e imutável da humanidade reside na manifestação dionisíaca – manifestação do eu, que não é unitária, e é manifestada pela vontade de potência dos seres humanos (HARVEY, 2006).

No campo da literatura, dois escritores importantes que demonstraram bem a vida moderna foram Charles Baudelaire através da sua poesia que mostrava o caráter transitório e fugidio da vida moderna e Franz Kafka que pelo meio de seus romances desvenda toda irracionalidade do projeto moderno (BENJAMIN, 1994, 1995).

A imagem Nietzscheana da destruição criativa estabelece uma ponte entre os dois lados da formulação de Charles Baudelaire de uma nova maneira. Assim, no início do século XX, a razão iluminista já estava abalada com as intervenções de pensadores que a questionavam – Nietzsche chegou inclusive a posicionar o fazer estético acima da ciência, da racionalidade e da política.

³³ Aqui, historicamente podemos analisar vários acontecimentos totalitários que pessoas consideradas “inferiores” viveram no século XX, como o fascismo e nazismo.

Desse modo, o meio estético tornou-se poderoso no estabelecimento daquilo que é eterno e imutável em meio ao caos patente da vida moderna (HARVEY, 2006).

Essa modernidade para Max Weber irá possibilitar um tipo específico de pensamento que será responsável por intermediar a nova ordem social, ou seja, a racionalidade instrumental e que se pode encontrar esse conceito do autor nas suas diversas obras. Aqui, irei discorrer sobre a concepção de Estado Racional para o autor.

Uma questão importante que é preciso salientar na concepção de Estado em Weber é que o mesmo analisou que essa concepção de Estado racional com um corpo técnico especializado, uma burocracia racional referente a fins só foi possível a partir do Ocidente e isso possibilitou o florescimento do capitalismo moderno. Ao analisar o antigo regime da sociedade chinesa ele observa que o modelo de organização administrativo dessas sociedades era composto por literatos de formação humanística, porém, não estavam capacitados para exercer essas funções, ou seja, não tinham capacidade técnica para trabalhar com as leis, sendo muito bons na escrita de poesia e grandes conhecedores da literatura chinesa milenar (GIDDENS, 2005).

Contudo, a sociedade chinesa, durante os séculos VII e XI, experimentou uma administração com um corpo especializado, mas não se sustentou por muito tempo. Vejamos o trecho a seguir:

No oriente, foram essencialmente razões rituais, ao lado da constituição em castas e clãs, que impediram o desenvolvimento de uma política econômica planejada. Na China, havia mudanças extraordinárias de sistemas políticos. O país viveu uma época de comércio exterior muito intenso, indo até a Índia, Mas depois limitou-se a política econômica ao fechamento, em relação ao exterior, de modo que todas as importações e as exportações estavam nas mãos de apenas treze empresas e passavam por um único porto, o de Cantão. No interior, a política orientava-se, exclusivamente, por idéias religiosas; somente quando se davam acontecimentos naturais terríveis procurava-se detectar deficiências administrativas (WEBER, 1999, p. 520).

Um dos aspectos importantes nessa concepção de Estado foi o mérito do direito romano em detrimento dos demais. Juristas formados nessa concepção do direito tinham maior capacidades para atender as demandas que o recente capitalismo impunha, isto é, aptidão para ocuparem os quadros técnicos. Nessa análise sobre o Estado podemos observar que o autor mobiliza alguns de seus conceitos, como por exemplo, os tipos de dominação. Vejamos:

O Estado, do mesmo modo que as associações políticas historicamente precedentes, é uma relação de dominação de homens sobre homens, apoiada no meio da coação legítima (que dizer, considerada legítima). Para que ele subsista, as pessoas dominadas têm que se submeter à autoridade invocada pelas que dominam no momento dado. Quando e por que fazem isto, somente podemos compreender conhecendo os fundamentos justificativos internos e os meios externos nos quais se apóia a dominação (WEBER, 1999, P. 526).

Esses conceitos de dominação para Max Weber encontramos no capítulo III do primeiro volume do livro: *Economia e Sociedade*. A concepção de dominação em Weber estabelece uma hierarquia de quem manda e quem obedece, ou melhor, capacidade de impor sua vontade ao menor, no caso do Estado analisa-se que este determina sua força através do aparato dos poderes repressivos que o compõem. Ele estabelece três tipos de dominação, a saber: racional, tradicional e carismática.

Porém, é preciso destacar que esses conceitos operam, na prática, de maneiras interligadas. Como foi dito, a dominação racional consiste na crença dos indivíduos nas leis estabelecidas e exercício do poder daqueles que dispõe; a dominação tradicional está relacionada com aspectos culturais que, historicamente se mantiveram por intermédio do familismo; já a dominação carismática é bastante comum na política e no âmbito religioso, por exemplo, adoração a personagem da liderança religiosa, política, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi desenvolvido nas seções acima, pode-se compreender a referência filosófica ou epistemológica de Max Weber para se pensar a noção de racionalização na modernidade. Para entender o pensamento e as argumentações do autor, em sua interpretação da sociedade moderna, é preponderante olhar para suas raízes filosóficas, ou seja, a fonte da qual toda a estrutura de seu pensamento parte e se relaciona com outras concepções.

Observou-se que os conceitos sobre vocação e racionalização, que foram desenvolvidos nesse texto foram importantes para compreendermos como o Ethos religioso possibilitou todo um desenvolvimento de um tipo de capitalismo específico que apenas o Ocidente conheceu e que por

meio do desenvolvimento da ciência e conseqüentemente da tecnologia tem sido utilizado para gerar mais riqueza.

A capacidade do avanço dessa racionalidade ocidental foi importante no desenvolvimento da saúde e, especificamente da medicina, contudo, no período dos conflitos políticos das nações europeias no século XX, o Estado alemão utilizou esse conhecimento para manter uma supremacia frente aos demais povos, exterminando os povos judeus, homossexuais e ciganos. Max Weber, diferente dos outros clássicos da sociologia, Karl Marx e Émile Durkheim, como sociólogo de uma fase histórica bastante racionalizada, analisou essas transformações da sociedade moderna com um sentimento bastante pessimista.

O Estado moderno, isto é, racional burocrático, diferente das outras organizações estudadas pelo autor no oriente médio, era para Weber um “mal necessário” diante da nova ordem social recentemente constituída. É que por instrumento do Direito irá operar por meio de uma administração especializada, com profissionais como contadores, administradores e juizes, constituindo assim, uma alta burocracia.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. et al. 1965. **La personalidad autoritaria**. Buenos Aires: Proyección.
- ADORNO, TW & HORKHEIMER, Max. 1985. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- “Trajetórias da religião e da modernidade: a narrativa histórica de uma objeção”. Estudos de Sociologia, 13 (12): 19-48, 2007^a
- BERLIN, Isaiah. 2015. **As raízes do romantismo**/edição de Henry Hardy: tradução Isa MaraLando. – 1 ed. -São Paulo: Três Estrelas.
- BENJAMIN, Walter. 1994. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. 3^a ed. São Paulo: Brasiliense, p.185-236.
- _____. 1995. **A Modernidade e os Modernos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- CONH, Gabriel. 1979. **Crítica e resignação**: fundamentos da sociologia de Max Weber. Editora T..A. Queiroz.
- DURKHEIM, Émile. 1977. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes.
- FERNANDES, Florestan (org). 1984. **Durkheim**: sociologia. São Paulo: Ática (Grandes Cientistas Sociais).
- DURKHEIM, Émile. 1977. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes.
- GIDDENS, A. 2005. “**Max Weber, o protestantismo e o capitalismo**”. In: **Capitalismo e moderna teoria social**. Queluz de Baixo: Presença.
- _____. 2005. “**A racionalização, as religiões mundiais e o capitalismo ocidental**”. In: **Capitalismo e moderna teoria social**. Queluz de Baixo: Presença.
- HALL, Stuart. 2006. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Porto Alegre: DP&A.
- HARVEY, David. 2006. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Edições Loyola.
- KANT, Immanuel. 1784. “**O que é o Iluminismo?**”, editora: Lusosofia.
- SELL, C. E. 2017. **Sociologia clássica: Marx, Durkheim e Weber**. Editora Vozes Limitada, Petrópolis.
- WEBER, Max. 1982. “**A ciência como vocação**”. In: **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. 1994. **“Os tipos de Dominação”**. In: Economia e sociedade. Vol.1. Brasília: UnB.

_____. 1999. **Economia e sociedade**. Vol.2. Brasília: UnB.

_____. 2004. **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo**. São Paulo, Companhia das Letras.



ARQUEOLOGIA E COMUNIDADE: APRESENTAÇÃO DAS ORIGENS DA HUMANIDADE E POVOAMENTO DAS AMÉRICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO RAIMUNDO NONATO/PI.

ARCHEOLOGY AND COMMUNITY: PRESENTATION OF THE ORIGINS OF HUMANITY AND THE PEOPLING OF THE AMERICAS IN PUBLIC SCHOOLS IN SÃO RAIMUNDO NONATO/PI.

Angélica Assis Santos³⁴
angelica00assis@gmail.com

Maria Alda Braga³⁵
mariaaldabraga05@gmail.com

Marildes Lima Miranda Sousa³⁶
Marildessousa@gmail.com

Paila Costa Gomes³⁷
pailaoliveiraarqueo@gmail.com

Rafael Pereira Magalhães³⁸
magalhaes.rafael@outlook.com

Mauro Alexandre Farias Fontes³⁹
mauro.farias@univasf.edu.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma práxis sobre as atividades de pesquisas que foram desenvolvidas pelos discentes do curso de Bacharelado em Arqueologia e Preservação Patrimonial da Universidade Federal do Vale do São Francisco, em São Raimundo Nonato – PI com a participação de alunos do ensino fundamental das unidades escolares: Maria de Castro Ribeiro e Escolinha do saber. O objetivo é expandir o assunto sobre Evolução Humana nas escolas, logo foram divididos dois grupos com

³⁴ Universidade Federal do Vale do São Francisco- UNIVASF.

³⁵ Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

³⁶ Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

³⁷ Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

³⁸ Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

³⁹ Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

três pessoas. Cada grupo teve o encargo de produzir seu próprio conteúdo acerca do tema “Evolução Humana”, e que fosse adequado de acordo com a faixa etária dos alunos. No final da apresentação foram expostas algumas informações sobre as pesquisas realizadas no Parque Nacional Serra da Capivara, além de ter sido feito um questionário a fim de compreender a melhor didática para trabalhar com o tema apresentado. A partir da experiência e dos resultados obtidos com este trabalho é notável a possibilidade de formar conhecimentos com as diferentes modalidades de ensino.

Palavras-chave: Evolução Humana; Ensino; Arqueologia.

ABSTRACT

This article aims to present a praxis about the research activities that were developed by students of the bachelor's degree in Archeology and Heritage Preservation at the Federal University of Vale do São Francisco, in São Raimundo Nonato-PI with the participation of students from the of the school units: Maria de Castro Ribeiro and Escolinha do Saber. The objective is to expand the subject of Human Evolution in schools, so they were divided into two groups with three people. Each group had the task of producing its own content on the theme “Human Evolution”, and that was appropriate according to the age group of students. At the end of the presentation, some information about the research carried out in the Serra da Capivara National Park was exposed, in addition to a questionnaire in order to understand the best didactic to work with the presented theme. From the experience and results obtained with this work, the possibility of forming knowledge with the different teaching modalities is remarkable.

Keywords: Human Evolution; Teaching; Archeology.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa tratar sobre algumas atividades relacionadas à Arqueologia Pública, que foram desenvolvidas pelos discentes da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), durante um projeto de ensino, pesquisa e extensão. Neste projeto, o objetivo central foi de realizar apresentações acerca dos estudos de evolução humana, dentro de algumas escolas da área urbana do município de São Raimundo Nonato-PI. As escolas escolhidas para o desenvolvimento deste trabalho foram: uma escola municipal Maria de Castro Ribeiro e uma escola particular, a Escolinha do Saber. Em cada uma das apresentações dinâmicas com os alunos o tempo de duração foi entre 30-40 minutos.

O município está inserido dentro de uma área de grande potencial arqueológico, entre dois parques nacionais: Parque Nacional Serra das Confusões e o Parque Nacional Serra da Capivara, este último considerado Patrimônio Mundial da Humanidade pela UNESCO, e conta com centenas de sítios pré-históricos, como por exemplo, abrigos com grafismos rupestres. As diversas pinturas rupestres estão representadas por figuras zoomorfas, principalmente capivaras, cervídeos; antropomorfos com representações de cenas de sexo, caça, danças; e figuras geométricas.

Esses remanescentes dão conta de períodos recuados de ocupação. Entre os arqueólogos norte-americanos prevalece a hipótese de que os primeiros povoadores do nosso continente teriam vindo da Ásia em três ondas migratórias. A travessia da Ásia para a América seria via Estreito de Bering ou Beríngia e possivelmente ocorreram por volta de 15 mil anos Antes do Presente.

A partir de 1970, começaram as escavações no sítio arqueológico Toca do Boqueirão da Pedra Furada - na área que atualmente abrange o Parque Nacional Serra da Capivara - patrocinadas pela Missão Franco-Brasileira e chefiadas pela arqueóloga Niède Guidon. Suas descobertas de peças líticas e estruturas de combustão durante os trabalhos permitiram divergir da visão “tradicional” até então aceita pela maioria da comunidade arqueológica internacional sobre o povoamento das Américas. A primeira datação obtida no sítio Toca do Boqueirão da Pedra Furada foram de 48 mil a 18 mil anos Antes do Presente.

Segundo Gaudêncio (2018), a Niède Guidon sugeriu outra via possível, em sua opinião, há cerca de 100 mil anos o *Homo Sapiens* chegou à América vindo da África, atravessando por via marítima o Atlântico. Porém, Guidon não excluiu a hipótese de outras rotas para a América. Com isto, justifica-se a escolha do tema proposto para apresentação nas escolas da região de São Raimundo Nonato já que trata de abordar a origem da humanidade na África e povoamento das Américas. Também foram inseridas e relacionadas junto às pesquisas arqueológicas da região do Parque Nacional Serra da Capivara as investigações sobre as origens e evolução da humanidade realizadas nos continentes africano, asiático e europeu.

A princípio o objetivo era abranger o ensino médio e fundamental para compreender como o assunto seria agregado nas duas modalidades de ensino, porém foi possível efetuar o trabalho apenas nas turmas de ensino fundamental do 5º ao 9º ano. Dessa forma foram apresentados conteúdos didáticos de como se deu a evolução da humanidade e a chegada de grupos humanos pretéritos na América, sendo possível a partir dessa apresentação a aplicação de um questionário para então observar o grau de compreensão dos alunos acerca das informações veiculadas.

A atividade foi proposta para atender a demanda da disciplina de Núcleo Temático ofertada no curso de Bacharelado em Arqueologia e Preservação Patrimonial da UNIVASF —na qual foi solicitada aos discentes a elaboração de uma aula com o tema evolução humana. De acordo com as instruções fornecidas, as aulas tiveram como público alvo unidades escolares do ensino público e privado do município de São Raimundo Nonato, que se destaca pelo seu patrimônio arqueológico de grande relevância para explicar as origens do povoamento das Américas. Nossa missão é sensibilizar os estudantes secundaristas para que se tornem agentes multiplicadores de ações de proteção e preservação do acervo arqueológico do Parque Nacional Serra da Capivara.

Segundo Funari (2003), a Arqueologia é a área de ciência humana que tem como foco estudar a cultura material que está relacionada à vida e ao cotidiano das civilizações que viveram no passado. Portanto, essa área estuda diretamente a cultura material de épocas passadas, levando em consideração que essa cultura pode ser material ou imaterial independente da sua cronologia. O propósito é compreender as relações sociais e quais foram às transformações que ocorreram ao longo do tempo.

A arqueologia consegue estudar o desenvolvimento das sociedades e culturas, enxergando mudanças através do tempo e por ser multidisciplinar, pois se vale de outras ciências para responder às perguntas sobre o passado da humanidade. Por exemplo, surgem perguntas de como viviam, o que comiam, como se organizavam e como pensavam. Logo, o intuito é compreender como se deu a construção da história dos povos antigos.

Com a arqueologia podemos preservar o patrimônio cultural desses povos, pois esse patrimônio é uma forma de reconhecermos a identidade dos mesmos, buscando entender como ocorreu à história das sociedades, principalmente àquelas de classes sociais inferiores que foram “maquiadas” ou “negligenciadas” pelas classes dominantes durante toda a história ou pré-história.

De acordo com Sousa (2018), a pesquisa arqueológica passou a ter um compromisso social, uma prática engajada construindo diálogos com as diferentes comunidades, permitindo que elas façam parte da prática arqueológica nas interpretações sobre o passado, deixando de olhar somente o que ocorreu na história para assumir seu fazer social na compreensão do presente e envolvimento com o tempo antigo.

A ligação entre arqueologia e comunidade é essencial pelo fato de existir possibilidade de troca de conhecimento e proteção ao patrimônio. Os profissionais de arqueologia devem realizar processos educativos relacionados ao patrimônio cultural, estimulando assim a sensibilização que

a população deverá ter para com a preservação do mesmo. Para proferir esses conhecimentos científicos à população é fundamental ter uma adequação na linguagem de comunicação primária (utilizada pelos pesquisadores), para que o conteúdo repassado às pessoas seja de fácil compreensão. (CAMARGO *et al.* 2013).

A proposta do desenvolvimento das atividades da disciplina de Núcleo Temático ser com o tema evolução humana voltada para a comunidade escolar, está inserido dentro da perspectiva da Arqueologia Pública, que tem como intuito estabelecer diálogos junto às comunidades acerca do que vem sendo produzido no âmbito das pesquisas arqueológicas. A disciplina de Arqueologia Pública surgiu na década de 1980 com o escopo de pensar em quais e que tipos de metodologias deveriam ser adotadas para difundir entre o público não acadêmico o conhecimento arqueológico.

Para Fernandes (2008), entende-se Arqueologia Pública como área de pesquisa, discussões e forma de inserir a arqueologia, que tem como objetivo efetuar debates com a sociedade sobre demandas públicas da disciplina. De acordo com Souza & Silva (2017), a Arqueologia Pública é uma disciplina que interliga diretamente relações com as pessoas, buscando propor diálogos e discutir acerca de simbologias e representações constituídas através da cultura material. Com o escopo de construir essa interação e compartilhar com o público o que vem sendo produzido no âmbito das pesquisas arqueológicas e o que contribuiu com a sociedade nas questões sociais, políticas e educacionais.

Portanto, a ampliação para fora dos muros universitários torna a Arqueologia uma área popularizada, desconstruindo muitas vezes pensamentos diferentes que a comunidade tem sobre esse campo de estudo. Funari e Camargo (2018) apontam que:

A arqueologia apresenta um campo de conhecimentos complexos. Muitos associam-na à busca pelo tesouro, ao colecionismo, a grandes aventuras, dentre tantos outros signos. É uma ciência social, que ultrapassa a concepção mais tradicionalista de recuperação de objetos antigos, chegando à esfera de compreensão de sociedades por meio de objetos deixados por elas. Para a realização dessas ações, utiliza-se e desenvolve metodologias científicas para extrair as melhores informações dos objetos (FUNARI & CAMARGO, 2018, p. 13).

Dessa forma, construir diálogos com a sociedade acerca do que vem sendo feito no âmbito arqueológico, pode-se obter um resultado que leve a sensibilização na valorização do patrimônio

em geral e do entendimento sobre o que se faz e o que é a arqueologia, informando-os, da existência das pesquisas arqueológicas e sua importância para a construção do passado e compreensão do presente.

OBJETIVO GERAL

Almejamos no trabalho, contribuir para o aprendizado em escolas públicas e divulgação do conhecimento científico, sobretudo relacionado com a ciência Arqueológica, Evolução da Humanidade e Povoamento das Américas em algumas unidades escolares da cidade de São Raimundo Nonato-PI.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Demonstrar a importância do Patrimônio Arqueológico.
- ✓ Verificar o grau de conhecimento destes alunos de ensino fundamental, sobre o que é arqueologia, como surgiu a humanidade e das pesquisas que vêm sendo feito no Parque Nacional Serra da Capivara e em seu entorno.
- ✓ Avaliar e discutir compreensões distintas dos nossos colaboradores.
- ✓ Contribuir para expansão de trabalhos colaborativos entre público, não arqueólogo (Alunos, Professores) e discentes do curso de Arqueologia e Preservação Patrimonial, ou seja, futuros arqueólogos (as).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram selecionados para a realização da pesquisa os colégios Escolinha Do Saber e Maria De Castro Ribeiro, com os questionários sendo aplicados entre os dias 11 e 28 de junho de 2019

para alunos com idade entre 10 e 14 anos, com a soma das duas escolas um total 73 estudantes participaram da aula expositiva que era aplicada no intervalo das suas aulas, tendo duração de 40 minutos cada.

As aulas ministradas de forma expositivas com linguagem apropriada para a idade dos alunos, tendo como escolha o campo da Evolução Humana, para isso foram utilizadas réplicas dos crânios de hominídeos, abordando a existência da espécie humana como fruto do processo evolutivo com todas as outras espécies que existem ou já existiram.

Um primeiro momento, as equipes compostas de três discentes cada, foram aos colégios combinar horários e datas com os diretores e professores, para que os colégios se organizassem para nos receber e também para que as equipes pudessem se organizar para as apresentações. Após todas as datas combinadas, os grupos realizaram a montagem do conteúdo a ser apresentado, este variando as abordagens de um grupo para outro, sendo que alguns não abordaram a chegada do *Homo sapiens* às Américas, porém todos utilizaram referências que foram empregadas em algumas disciplinas no decorrer do curso de Bacharelado em Arqueologia e Preservação Patrimonial. A pesquisa foi desenvolvida nas escolas, tendo como maior foco a explicação das duas teorias de surgimento da humanidade – Criacionismo e Evolucionismo – suas mudanças ao longo do tempo, a sua construção material e pôr fim a sua chegada a América.

Para as aulas foram utilizadas apresentação de slides com projetores, além de vídeos de animação onde continham um breve resumo de como se seguiu a evolução humana. Para complementar os vídeos e a explicação juntamente com os slides foram utilizadas réplicas de crânios dos gêneros *Australopithecus* e *Homo* – que se encontram na Universidade Federal do Vale do São Francisco na cidade de São Raimundo Nonato- PI –, para melhor ilustrar a apresentação das informações assim como dar uma dinâmica diferente para as aulas. De acordo com a explicação de cada crânio era exibida uma foto da reconstituição de como provavelmente possa ter sido aquele hominídeo no passado. Após o final da explicação e da apresentação de todo o conteúdo, foi aberto para dúvidas e algumas críticas sobre o assunto, os questionamentos vieram não somente dos alunos, mas também dos professores que acompanharam todas as apresentações.

Por fim, após a apresentação do conteúdo, foi distribuído entre os alunos um questionário consultivo contendo cinco questões de múltipla escolha e dissertativas, estes questionários serviram para verificar o que os alunos conseguiram adquirir de conhecimento após apresentarmos a história da evolução humana.

RESULTADOS

Após as apresentações e aplicação dos questionários foi realizado o tratamento dos dados, contabilizando as respostas e elaborando gráficos com a finalidade de uma consulta mais otimizada na observação das informações que foram coletadas durante as apresentações nas escolas. Esses gráficos são importantes para ter uma leitura qualitativa sobre o que os alunos da rede de ensino municipal entenderam acerca da evolução humana, na tentativa de elucidar algumas questões que não são abordadas no âmbito do ensino fundamental além de obter uma consulta dos dados de forma estruturada, para compreendermos qual a melhor maneira de trabalhar esse tema.

A seguir serão apresentados os gráficos gerados com os questionários aplicados em duas escolas do município de São Raimundo Nonato – PI. Os discentes que participaram da realização da pesquisa foram divididos em grupos de três alunos para cada escola, o primeiro realizou atividades na escola municipal Maria de Castro Ribeiro e o segundo grupo realizou atividades na unidade de ensino particular Escolinha do Saber.

Com o primeiro grupo foram respondidos trinta questionários de 5 perguntas cada, o primeiro gráfico (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) consiste na quantidade de perguntas que foram respondidas, ficando com 73% de todas as questões respondidas – 22 questionários –, 14% com apenas quatro respostas – 4 questionários – e 13% com apenas três – 4 questionários.

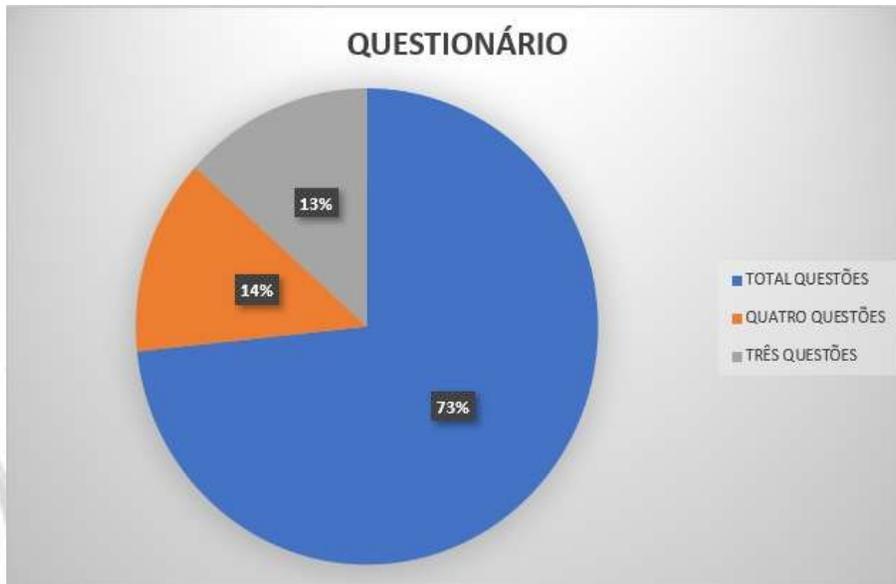


Figura 2: Quantidade de respostas do questionário.

A primeira pergunta tratava das duas teorias abordadas Criacionismo e Evolucionismo representados no gráfico 2: 64% dos alunos acreditam na teoria Evolucionista (19 alunos); 33% na teoria Criacionista (10 alunos) e 3% não marcaram nenhuma alternativa (1 aluno).

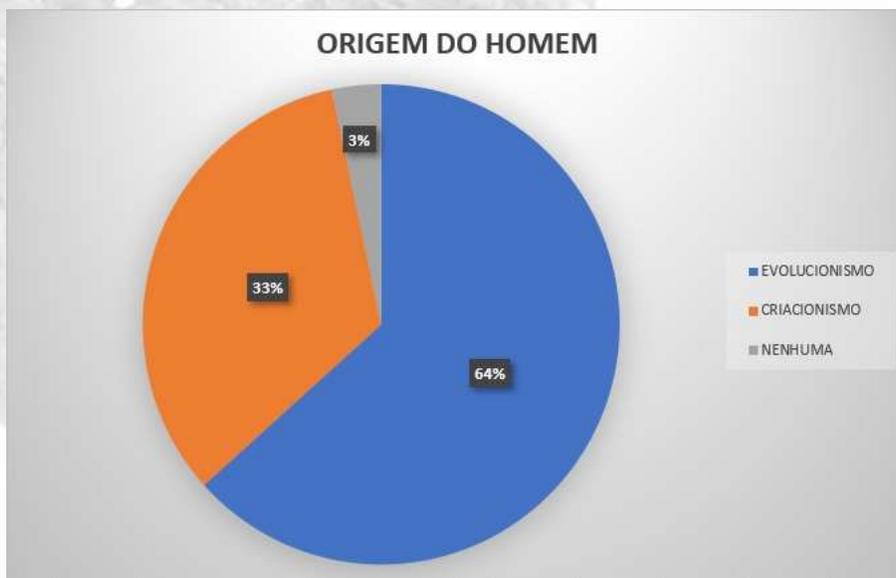


Gráfico 2: Teoria sobre a origem do homem

Para melhor entender sobre a escolha da resposta da primeira pergunta, a segunda pergunta foi formulada para obter subjetivas, afim dos alunos justificarem seus argumentos (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**): 10 % acredita na Teoria de Bering (3 pessoas); 20% respondeu que a Terra evoluiu ao longo do tempo, ocorrendo assim várias modificações favoráveis para a permanência do ser humano na Terra (6 pessoas); 16% respondeu que concordou e achou coerente os dados apresentados durante a aula (5 pessoas); 17% respondeu que Deus criou o homem (5 pessoas); 17% não respondeu (5 pessoas) e 20% preferiu dizer que não sabe a justificativa (6 pessoas).

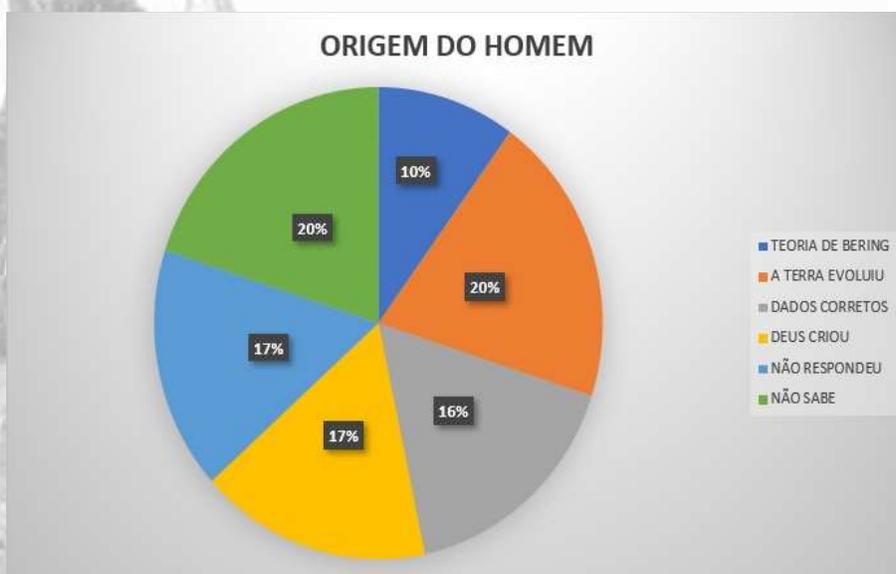


Gráfico 3: Justificativa das teorias

O quarto gráfico (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) possui dados sobre a pergunta de qual evidência arqueológica eles acreditam e entenderam ser a mais antiga: 57% dos alunos marcaram que seria material lítico (17 estudantes); 17% marcou que seriam as pinturas rupestres (5 estudantes); 3% marcou que seria a cerâmica (1 estudante); 20% marcou que seriam os dinossauros (6 estudantes) e 3% não soube opinar (1 estudante).

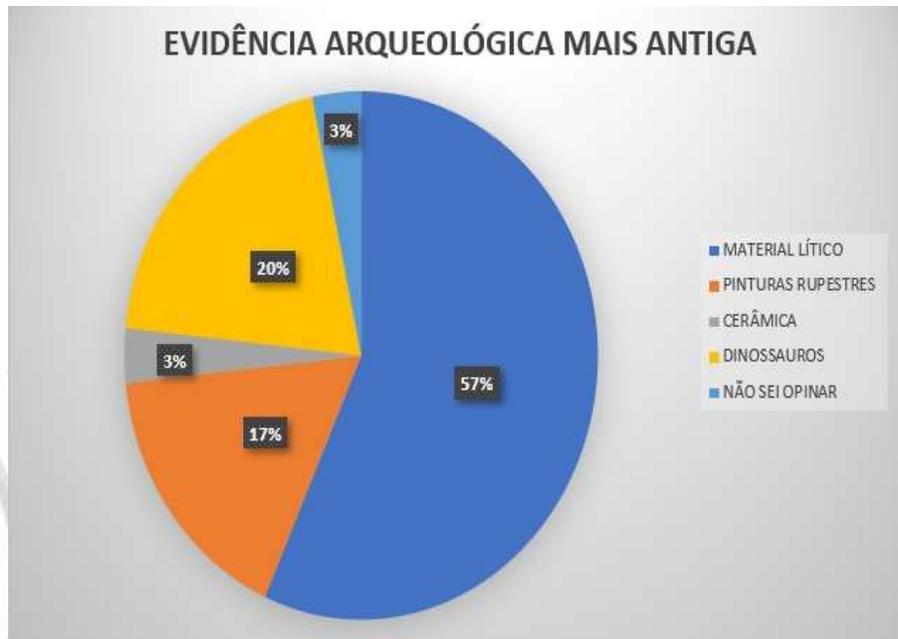


Gráfico 4: Evidência arqueológica mais antiga.

A quinta questão era também para respostas subjetivas e questionava o que é cultura material para os arqueólogos. O gráfico (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) apresenta os seguintes dados sobre as respostas desta pergunta: 40% responderam que seriam evidências arqueológicas (12 alunos); 13% respondeu que é aquilo que representa o homem (4 alunos); 7% respondeu que é o homem (2 alunos); 17% respondeu que não sabia responder (5 alunos) e 23% não respondeu (7 alunos).



Gráfico 5: Definição de cultura material.

O sexto e último gráfico (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) deste primeiro grupo, mostra os dados sobre a pergunta de qual ciência é responsável por estudar os antepassados do homem: 83% dos alunos responderam que seria a Arqueologia (25 questionários); 10% respondeu que seria a História (3 questionários) e 7% acreditaram ser a Paleontologia (2 questionários).



Gráfico 6: Ciência que estuda os antepassados do homem.

Os gráficos a seguir representam as informações coletadas pelo segundo grupo, que distribuiu um total de 28 questionários. O gráfico 7 apresenta a quantidade de perguntas respondidas 93% dos questionários tiveram todas as 5 questões respondidas (26 alunos); 3% responderam apenas três questões (1 aluno) e 4% responderam quatro questões (1 aluno).

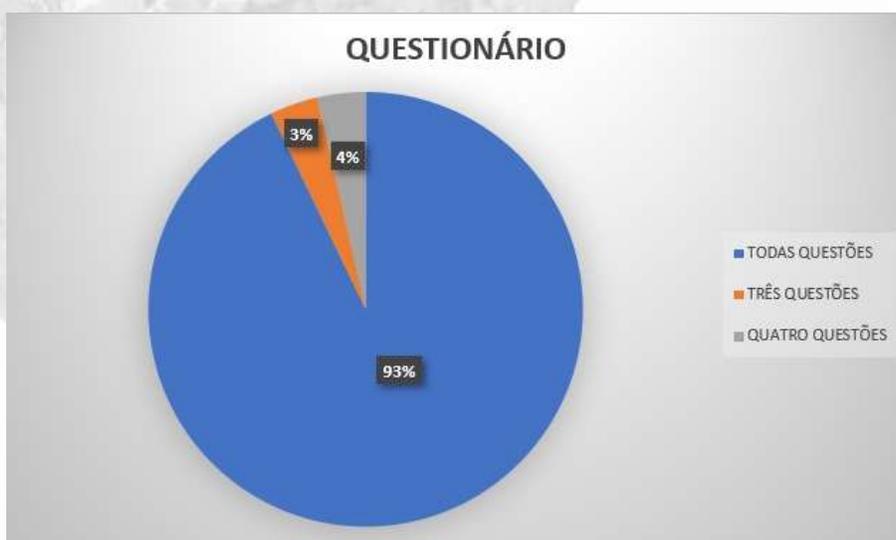


Gráfico 7: Quantidade de respostas no questionário

Na segunda questão os alunos teriam que marcar em qual teoria da origem da humanidade eles acreditam ser a correta (Gráfico 8): 36% optaram pelo evolucionismo (18 pessoas) e 64 % optaram pelo criacionismo (10 pessoas).

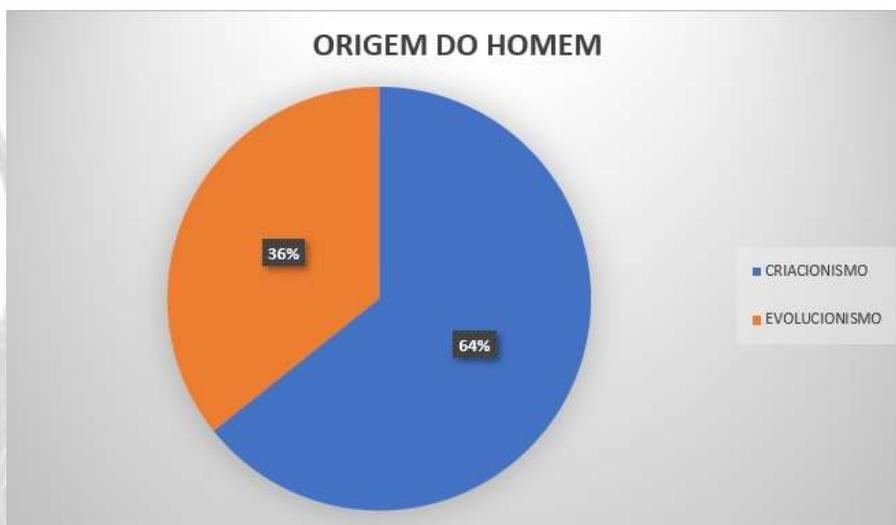


Gráfico 8: Teoria da origem do homem.

A terceira pergunta (**Erro! Fonte de referência não encontrada. Erro! Fonte de referência não encontrada.**) sobre a origem da humanidade eles podiam responder de forma subjetiva, 50% dos alunos utilizaram a teoria criacionista (14 questionários); 25% optaram pela teoria de Charles Darwin (7 questionários); 14% acreditam que os dados são coerentes para uma ideia mais evolucionista (4 questionários); 4% escolheram como resposta que a origem se deu por um processo mais demorado (1 questionário); 3% afirmaram que o evolucionismo é mais interessante (1 questionário) e 4% dos estudantes não responderam (1 questionário).

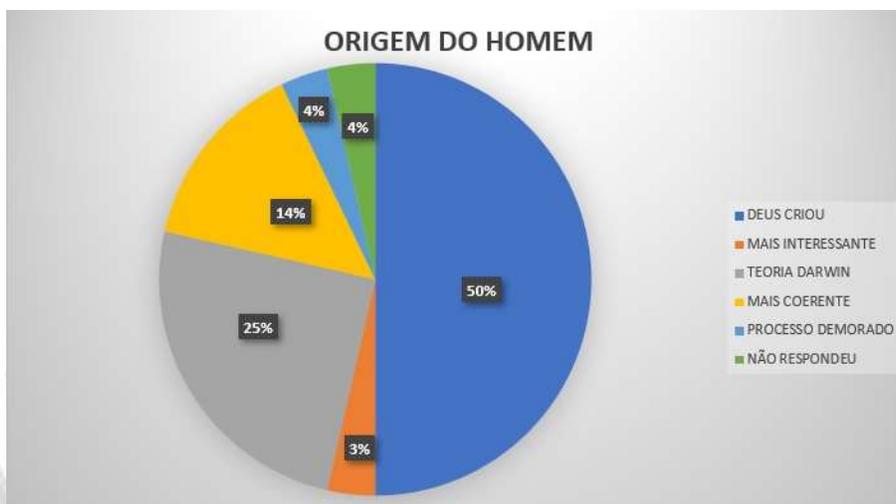


Gráfico 9: Justificativa das Teorias.

O gráfico (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) se refere a pergunta de qual evidência arqueológica seria a mais antiga e entre as opções apresentadas, foram marcadas apenas pinturas rupestres com 43% (12 pessoas) e os dinossauros com 57% das afirmações (16 pessoas).



Gráfico 10: Evidência arqueológica mais antiga.

Para a pergunta do que seria cultura material (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**), 57% marcaram que seria as evidências arqueológicas (16 alunos); 32%

responderam que são algo que representa o homem (9 alunos) e 11% não responderam esta questão (3 alunos).



Gráfico 11: Definição de cultura material.

No gráfico (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) que corresponde à última questão sobre qual ciência estuda os antepassados da humanidade, 68% responderam arqueologia (19 alunos); 18% acreditam ser a biologia (5 alunos); 11% afirmam ser a história (3 alunos) e 3% marcaram a opção paleontologia (1 aluno).

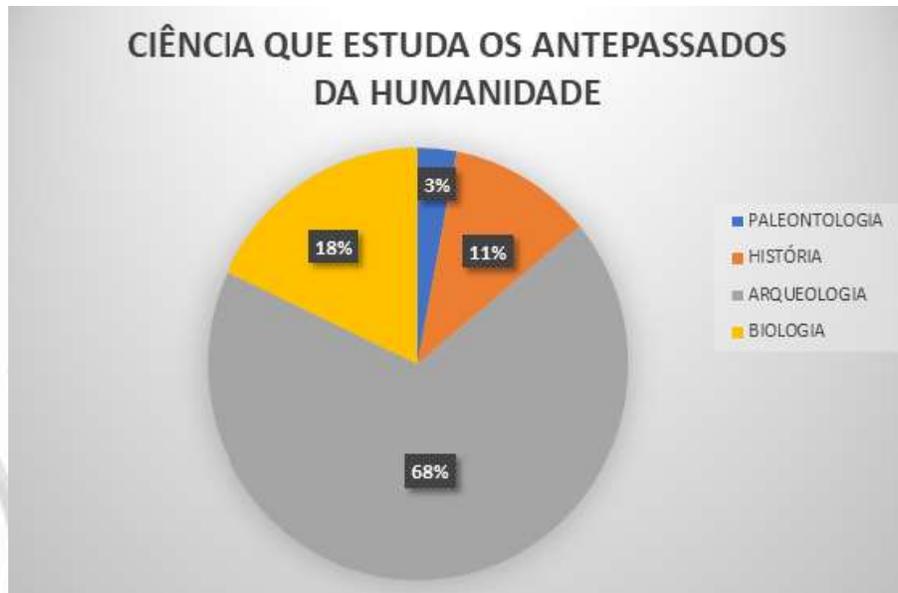


Gráfico 12: Ciência que estuda os antepassados do homem.

Durante as apresentações foi relatado pelos distintos grupos o interesse demonstrado por vários alunos pela temática, e com o material didático utilizado (as réplicas de crânios de diferentes hominídeos), estes despertaram curiosidade e inquietação nos alunos e professores, onde ativamente trouxeram suas dúvidas e que foram respondidas de forma objetiva.

Portanto, podemos levantar algumas hipóteses em relação a compreensão das informações que foram transmitidas, de acordo com as análises dos questionários aplicados nas escolas juntamente com as informações adquiridas durante as apresentações, como observar a facilidade que alguns alunos tiveram em compreender as informações assim como a falta de interesse de outros sobre o tema, entendemos que a falta de entusiasmo ou curiosidade sobre o que estava sendo apresentado, seja devido à ausência de disciplinas escolares que tratem da evolução humana de um ponto de vista científico e de ensinamento sobre a riqueza patrimonial que cerca a região.

Os estudantes responderam ao questionário atribuindo ao criacionismo à explicação das origens do homem e do mundo. Em menor proporção de respostas foi atribuída ao evolucionismo. Pode-se entender que a teoria que prevaleceu sobre a criação da humanidade proveniente do “Criacionismo” justifica-se pelo fato que as crianças estão imbuídas de uma concepção cristã onde Deus criou o mundo, ideias que estão arraigadas nos seios domésticos desde a infância.

Como proposta didática e pedagógica é necessário ter disciplinas que expliquem o mundo sob uma ótica científica e evolucionista, para que dessa forma, os estudantes possam ter desde a infância um entendimento da separação entre ciência e religião de forma educativa, clara, objetiva e cidadã. Fomentando, desde os primeiros anos escolares, uma concepção de separação entre Estado e religião.

Em relação a qual cultura material seria mais antiga, o primeiro grupo obteve um maior número de respostas corretas, tendo em vista que dos trinta alunos, dezessete (57%), conseguiram compreender sobre as ferramentas utilizadas pelos humanos, ou seja, o material lítico, mostrando que mesmo sendo um assunto de maior complexidade para a faixa etária entre 10 e 14 anos, o conteúdo foi apresentado de forma coerente e clara. Tendo ainda alguns que confundem Arqueologia com Paleontologia. No segundo grupo, a diversidade de respostas foi menor, assinalando apenas pinturas rupestres e dinossauros, nenhuma destas corresponde a correta, logo observa-se que houve uma falha na comunicação das informações por parte do segundo grupo de alunos. Entretanto ao que é, o que a Arqueologia estuda e trabalha, os dois grupos conseguiram ter uma boa comunicação. E apenas 15 alunos não quiseram participar da dinâmica de responder ao questionário.

Neste sentido é necessário sempre procurar uma boa forma de comunicação entre o emissor e o receptor das informações, devem ser abordadas com termos simples e claros para maior compreensão dos dados que foram apresentados.

Por fim, acreditamos que o objetivo do trabalho foi alcançado, mostrando que é possível manter uma relação com outros públicos além do acadêmico, realizando a extroversão do conhecimento científico. É perceptível a relevância do papel da comunidade em relação ao desenvolvimento de estudos/pesquisas que dizem respeito à educação, uma ferramenta que permite aos pesquisadores uma visão crítica e com finalidade de determinar o quão importante é o seu papel na observação de comportamentos e práticas atreladas ao meio social, e como estes comportamentos podem agir de forma efetiva no processo educacional como um todo.



Figura 1: Aula expositiva na Escolinha do Saber. Acervo: Rafael Magalhães, 2019.



Figura 2: Aula expositiva no colégio Maria de Castro Ribeiro. Acervo: Paíla Gomes, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desses gráficos é possível observar o positivo interesse pelo assunto abordado. O interesse também foi notado na participação ativa dos estudantes em todas as apresentações e na dinâmica com os crânios, refletindo nas respostas corretas que foram dadas aos questionários. Mesmo que uma minoria de alunos não tenha aceitado responder ao questionário, chega-se à conclusão que o resultado foi satisfatório já que houve compreensão por parte da maioria dos alunos sobre o conteúdo apresentado.

Durante o planejamento para o desenvolvimento das atividades propostas nas escolas de São Raimundo Nonato no Piauí, mesmo ocorrendo algumas dificuldades com alguns grupos, devido ao fato do tempo ser considerado curto para conseguir repassar todo o conteúdo planejado e também para obter uma determinada ordem em cada sala de aula. Ainda assim foi possível fomentar o conhecimento sobre Evolução Humana na infância/adolescência e suas interpretações no ambiente escolar.

É notável que existe uma grande ausência na educação pública e privada da cidade, falta ensino que demonstre a importância científica existente em nossa região, acreditamos que seja necessário um novo planejamento escolar com disciplinas que incentivem a educação científica, dessa forma no futuro existirá cientistas formados na região e que estejam fazendo pesquisa utilizando-se da cultura patrimonial que se encontra no Parque Nacional Serra da Capivara conhecido mundialmente. O fato da maioria dos alunos terem demonstrado entusiasmo pelo tema, mostra que se existisse em sua educação disciplinas que fomentasse o interesse pela ciência, teria um número maior de futuros pesquisadores interessados pelo grande leque de possíveis pesquisas em diferentes áreas de estudo no mundo da ciência.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, V.R.T.; FERREIRA, M.B.R.; GLORIA, T.; GUIMARAES, M. C. F; DELFINA, C.; DIAS, C. D. 2013. **Divulgando a arqueologia: comunicando o conhecimento para a sociedade.** Ciência e Cultura, v. 65, p. 48-52.

CAMPOS, J. B.; RODRIGUES, M. H. S. G. da.; FUNARI, P. P. A. 2017. **A Multivocalidade da Arqueologia Pública no Brasil: comunidades, práticas e direitos.** Criciúma -SC.

FERNANDES, Tatiana Costa. 2008. **Vamos criar um sentimento? Um olhar sobre a Arqueologia Pública no Brasil.** 2008. 212f. Dissertação (Mestrado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FUNARI, P. P. A. 2003. **Arqueologia.** São Paulo: Contexto, 125p.

FUNARI, P. P. A. e CAMARGO, V. R. T. 2018. **Divulgando o patrimônio arqueológico** – Rio de Janeiro (RJ) Bonecker.

GAUDÊNCIO, J. da Silva. 2018. **Niède Guidon: a cientista brasileira responsável pelo tesouro arqueológico nacional.** Volume 18 (especial)– pp. 76-87.

SOUSA, L. C.; SILVA, Abrahão Sanderson N. F. da. 2017. Arqueologia Pública: um olhar sobre a interação social e a preservação de recursos arqueológicos no Estado do Piauí. **REVISTA DE ARQUEOLOGIA PÚBLICA**, v. 11, p. 67-86.

SOUSA, Laize Carvalho de. 2018. **Arqueologia Pública e sua práxis social: uma contribuição necessária para a preservação de recursos arqueológicos e interação social.** In: Cadernos do Lepaarq, v. XV, n.30., p. 80-97, Jul-Dez.

PEZO-LANFRANGO, L.; PETRONILHO, C.; EGGERS, S. 2014. **Descobrimos a Arqueologia: o que os mortos podem nos contar sobre a vida?** São Paulo, Editora Cortez.