



REVISTA DE

EDUCAÇÃO

ANEC

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL

**EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO CATÓLICA,
ECONOMIA DE FRANCISCO E
ECOLOGIA INTEGRAL**

Brasília, ano 43, nº 161, jan/jun 2020

DOSSIÊ
EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO CATÓLICA,
ECONOMIA DE FRANCISCO E
ECOLOGIA INTEGRAL

Brasília, ano 43, n. 161, jan./jun. 2020

Publicação Quadrimestral
Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

Conselho Superior

Ma. Irani Rupolo - Presidente
Me. Mario Sundermann - Vice-Presidente
Ma. Claudia Chesini - Secretária

Conselheiros

Dr. Gilberto Gonçalves Garcia
Me. Iranilson Correia de Lima
Profª. Ivanise Soares da Silva
Me. João Batista Gomes de Lima
Me. Joaquim Giovani Mol Guimarães
Dr. Josafá Carlos de Siqueira
Profª. Márcia Edvirges Pereira dos Santos

Diretoria Nacional

Dr. Paulo Fossatti - Diretor Presidente
Dra. Adair Aparecida Sberga - Diretora 1ª Vice-Presidente
Me. Natalino Guilherme de Sousa - 2º Vice-Presidente
Es. Marli Araújo da Silva - Diretora 1ª Secretária
Dr. Maurício da Silva Ferreira - Diretor 2º Secretário
Es. Roberto Duarte Rosalino - Diretor 1º Tesoureiro
Dr. Claudino Gilz - Diretor 2º Tesoureiro

Secretário Executivo

Es. James Pinheiro dos Santos

Presidente do Conselho Editorial

Dra. Adair Aparecida Sberga - Rede Salesiana de Escolas

Conselho Editorial

Dra. Hildegard Susana Jung - Universidade La Salle de Canoas, Brasil
Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília/UCB, Brasil
Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante - Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde/Brasil
PhD. Nilo Agostini – Universidade São Francisco, Brasil
Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira - GPER - Serviços Educacionais/Brasil

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitas, 4º Andar – Asa Norte
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

Publicação Quadrimestral

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

Comitê Editorial

- Dr. Adolfo Ignacio Calderón - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Brasil
Dra. Angela Ales Bello - Pontifícia Università Lateranense/Vaticano
- Dra. Azucena de la Concepcion Ochoa Cervantes - Universidad Autonoma de Queretaro/México
Dra. Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique/Portugal
Dra. Elaine Conte - Universidade La Salle de Canoas/Brasil
Dra. Ivone Yared - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Brasil
Dra. Janylle Rebouças Ouverney - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/Brasil
- Dra. Joana Paulin Romanowski - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil
Dr. João Casqueira Cardoso - Universidade Fernando Pessoa/Portugal
Dra. Joelma Ana Gutiérrez Espíndula - Universidade Federal de Roraima/Brasil
Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Dr. Mario Sandoval - Universidade Católica do Chile/Chile
- Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante - Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde/Brasil
Dra. Meire Silva Botelho de Oliveira - Faculdade Salesiana Dom Bosco e Universidade do Estado do Amazonas/Brasil
Dr. Miguel Mahfoud - Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil
Dra. Romilda Teodora Ens - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil
Dr. Ronaldo Zacharias - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil
Dra. Ruth Pavan - Universidade Católica Dom Bosco/Brasil
- Dra. Sônia Maria de Souza Bonelli - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil
Dr. Wellington de Oliveira - Centro Universitário Teresa D'Ávila/Brasil

Equipe Editorial

- Es. James Pinheiro dos Santos - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil
Ma. Roberta Valéria Guedes de Limas - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil
Es. Fabiana Deflon dos Santos Gonçalves - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil

Capa

Comunicação da ANEC

Responsável pela Editoração

Paulo César Borgi Franco

Traduções

Carlos Mario Vásquez

Suporte Editorial e Técnico

Es. Fabiana Deflon dos Santos Gonçalves

Endereço Eletrônico

revistaeducacao@anec.org.br

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 4º Andar – Asa Norte
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

SUMÁRIO

8 Editorial

DOSSIÊ

12 Economia de Francisco e Economia Ecológica: caminhos confluentes na construção de novos paradigmas

Francis Economy and Ecological Economy: confluent paths in the construction of new paradigms

Economía de Francisco y Economía Ecológica: caminos confluentes en la construcción de nuevos paradigmas

Luiz Henrique Vieira da Silva e Samuel Carvalho de Benedicto

38 A Economia de Francisco e Clara para “realmar” a humanidade

Francisco and Clara's Economy to “re-animate” humanity

La economía de Francisco y Clara para “realmar” la humanidad

Eduardo Brasileiro e Rudá Ricci

57 Educação ambiental à luz da Ecologia Integral: convergências conceituais e possibilidades pedagógicas

Environmental education in the light of Integral Ecology: conceptual convergences and pedagogical possibilities

Educación ambiental a la luz de la Ecología Integral: convergencias conceptuales y posibilidades pedagógicas

Breno Herrera da Silva Coelho

74 Aproximações à agroecologia escolar: princípios e práticas

Approaches to school agroecology: principles and practices

Enfoques de la agroecología escolar: principios y prácticas

Humberto Silvano Herrera Contreras

ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

86 Entre narcisismos e personalismos: a defesa do humanismo solidário na contemporaneidade

Between narcissisms and personalisms: the defense of humanitarian solidarity in contemporary times

Entre narcisismos y personalismos: la defensa del humanismo solidario en la actualidad

Anderson de Alencar Menezes

103 A produção de sentido em jovens secundaristas à luz da teoria de Viktor Frankl

The production of sense in young high school students in the light of Viktor Frankl's theory

La producción de sentido en jóvenes de escuela secundaria a la luz de la teoría de Viktor Frankl

José Lucas Marques Duarte e Paulo Fossatti

123 Educação Profissional e Tecnológica, uma janela de oportunidades

Professional and Technological Education, a window of opportunities

Educación Profesional y Tecnológica, una ventana de oportunidades

Ana Elizabeth M. de Albuquerque e Gustavo H. Moraes

142 A gestão escolar e a gestão da sala de aula: desafios e possibilidades a partir da BNCC

School management and classroom management: challenges and possibilities from the BNCC

Gestión escolar y gestión de la clase: retos y posibilidades a partir de la BNCC

Marli Dias Ribeiro

Prezado(a) leitor(a),

Nesta edição nº 161, a Revista de Educação da ANEC traz o Dossiê: Educação, Educação Católica, Economia de Francisco e Ecologia Integral. O objetivo do tema, além de trazer uma reflexão necessária para os tempos atuais, visa também divulgar e ampliar o conhecimento sobre propostas urgentes colocadas pelo Papa Francisco. As reflexões propõem ações para toda a sociedade, considerando novos caminhos, nova economia a serviço do ser humano, para que seja justa e viável, ambientalmente sustentável e eticamente responsável. O convite do Papa é por um pacto que inclua um novo protagonismo de quem hoje é excluído e de cuidado do planeta como a casa comum de todos, na perspectiva da Ecologia Integral. A Educação como um todo e a Educação Católica em particular assumem esse desafio como missão, com o propósito de formar para a solidariedade, para o trabalho colaborativo, com práticas ambientais e comunitárias que sejam assumidas por todos os líderes, gestores, docentes, pais e filhos. O convite é que todos os atores assumam seus papéis e cada um faça a sua parte, além de inspirar as próximas gerações a fazer o mesmo.

Na Seção Dossiê, o primeiro artigo *Economia de Francisco e Economia Ecológica: caminhos confluentes na construção de novos paradigmas*, apresenta um contexto histórico acerca das ações e dos documentos da Igreja que colaboraram para a elaboração de propostas, tais como: a Economia de Francisco, a Economia Ecológica e as pautas da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Além de explorar e fomentar que políticas públicas, ações sociais e comunitárias sejam formuladas e implementadas, também favorece mudanças paradigmáticas para um novo conceito de sociedade.

O segundo artigo, *A economia de Francisco e Clara para “realmar” a humanidade*, traz como tema fundamental o convite de conhecer profundamente a Economia de Francisco e Clara, sugerida pelo Papa, como reflexão em vista de novos de

rumos para “realmar” a economia mundial. Os autores destacam o encontro que ocorrerá em Assis com o Papa Francisco e os jovens do mundo inteiro, assim como discussões em torno do desenvolvimento econômico, do capitalismo e do extrativismo, que são abordados na Encíclica *Laudato Si'*.

O terceiro artigo, *Educação Ambiental à luz da Ecologia Integral: convergências conceituais e possibilidades pedagógicas*, convida o leitor a se inteirar de uma discussão leve e bastante consistente. Partindo do conceito de Ecologia Integral, o texto afirma que a Encíclica *Laudato Si'* oferece uma perspectiva da questão ambiental alicerçada na relação indissociável entre as dimensões natural e humana. A narrativa traz elementos para a educação ambiental que visam proporcionar aos estudantes possibilidades de uma reflexão integradora quanto à questão socioambiental.

O quarto e último texto da seção Dossiê, *Aproximações à agroecologia escolar: princípios e práticas*, traz uma pesquisa que contextualiza o tema da agroecologia escolar, destacando seus princípios e práticas com crianças e adolescentes. Vale ressaltar que a pesquisa se fundamenta, principalmente, em autores como Mamani, Leff, Luzuriaga, Martinez-Madrid e Eugenio. O estudo aponta que os valores constitutivos das práticas agroecológicas estão alinhados à concepção de Ecologia Integral e que a sua incorporação nos itinerários pedagógicos beneficiam o desenvolvimento da consciência ecológica das crianças e dos adolescentes.

Na Seção de Artigos de Demanda Contínua, o primeiro texto, *Entre narcisismos e personalismos: a defesa do humanismo solidário na contemporaneidade*, é um convite a todos para refletir acerca de suas atitudes, a partir de discussões em torno das patologias sociais no âmbito da contemporaneidade, que se revelam como distintos narcisismos. O autor utiliza a metodologia da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com bases epistemológicas da teoria crítica, do personalismo, da sociologia contemporânea, como Jürgen Habermas, Axel Honneth, Zygmunt Bauman, Emmanuel Mounier e o Papa Francisco na sua renomada Encíclica *Laudato Si'*, com o intuito de diagnosticar os principais sintomas da crise contemporânea. O texto propõe o personalismo como caminho fundamental para a concretização do humanismo integral e solidário.

O segundo texto, *A produção de sentido em jovens secundaristas à luz da teoria de Viktor Frankl*, apresenta o estudo acerca da produção de sentido na vida de jovens secundaristas do Ensino Médio. Com a metodologia qualitativa, por meio da aplicação de um questionário em escala Likert, de questões abertas, de diário de campo e da revisão de literatura, principalmente em Viktor Frankl e seus comentadores, fez-se a coleta de dados. Com isso, pôde-se alcançar o objetivo de analisar fatores intervenientes nas escolhas pessoais e profissionais dos estudantes de uma escola estadual do Sul do Brasil. Os resultados concluíram que os jovens buscam apoio em familiares para tomada de decisão pessoal e profissional; exercem o exercício de relativa autonomia e responsabilidade diante dos desafios da vida profissional; têm capacidade de fazer escolhas, mesmo na adversidade; atribuem sentido no exercício da autonomia, da responsabilidade, da dor e da alegria nas escolhas; sentem necessidade de formação continuada para consolidar a produção de sentido para o que fazem. Vale frisar que o texto traz diversos aspectos interessantes, em especial quanto à importância da educação para a produção de sentido na vida.

No terceiro texto dessa seção, *Educação Profissional e Tecnológica, uma janela de oportunidades*, os autores trazem uma análise do panorama da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio no país e comentam sobre sua expansão e potencialidade diante das alterações demográficas em curso e em termos de aprendizagem significativa. Também elucidam os resultados das pesquisas produzidas no âmbito do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e apresentam a educação profissional como “uma janela de oportunidades aberta”, a partir da reforma do Ensino Médio no Brasil.

Por fim, o quarto e último texto dessa seção, *A gestão escolar e a gestão da sala de aula: desafios e possibilidades a partir da BNCC*, apresenta uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com um recorte dos últimos 5 anos de artigos e legislações acerca da temática Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas inter-relações com a gestão escolar e a gestão da sala de aula. A pesquisa promove a investigação acerca dos desafios e das possibilidades que estão presentes na sala de aula e na gestão da escola, a partir dos novos contextos apresentados pela BNCC. As refle-

xões levantadas no texto contribuem para a implementação de ações pedagógicas em consonância com a BNCC, a fim de assegurar a aprendizagem dos estudantes.

Por meio de chamada pública para a submissão de artigos, conforme divulgado no sítio da ANEC e nas redes sociais, a Revista recebeu 22 artigos. O processo de suas avaliações foi realizado com a participação de 33 avaliadores, oriundos de diversas instituições de Ensino Superior, com expertise em ensino, pesquisa e extensão na referida temática apresentada. Concluídos os processos de seleção e a avaliação, 8 artigos integram o presente número, que compõem e complementam o dossiê temático. Na capa e contracapa, figuram imagens de livros que representam a Educação Católica em seus diversos aspectos. Aos que contribuíram para a realização deste número, autores e avaliadores *ad hoc*, um sincero e cordial agradecimento. Na oportunidade, o Comitê desta Revista manifesta seu reconhecimento e estima aos membros do Conselho Superior e da Diretoria da ANEC pela confiança e pelo apoio na publicação desta Revista da Educação Católica do Brasil, que dissemina ideias, reflexões e formação científica.

Boa leitura e bom proveito!

Ir. Adair Aparecida Sberga
Editora-Chefe

Economia de Francisco e Economia Ecológica: caminhos confluentes na construção de novos paradigmas

LUIZ HENRIQUE VIEIRA DA SILVA¹

SAMUEL CARVALHO DE BENEDICTO²

Resumo: A emergência climática e o agravamento das desigualdades em todo o planeta lançam luz à problemática que envolve as Ciências Econômicas, com o intuito de encontrar respostas factíveis que sejam capazes de solucionar os problemas atuais. Diante disso, após uma série de manifestações da Igreja Católica em favor do desenvolvimento humano integral e do cuidado com os ecossistemas, o Papa Francisco convocou jovens economistas, pesquisadores e empreendedores para que se reúnam em Assis, na Itália, a fim de debaterem uma nova forma de enxergar e praticar a economia. A expectativa é que as discussões resultem em contribuições teóricas e soluções práticas para demandas ambientais, sociais e econômicas em busca do “bem viver”. O presente artigo analisou, portanto, as confluências entre a Economia de Francisco, Economia Ecológica e pautas como a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, além de explorar e fomentar a possibilidade de que políticas públicas, ações sociais e comunitárias sejam formuladas e implementadas de acordo com as novas ideias que serão discutidas, resultando em uma mudança paradigmática.

Palavras-chave: Economia de Francisco. Economia Ecológica. Igreja Católica. Desenvolvimento sustentável. Agenda 2030.

Francis Economy and Ecological Economy: confluent paths in the construction of new paradigms

Abstract: The climatic emergency and the worsening of inequalities across the planet shed light on the problem surrounding Economic Sciences, with the aim of finding feasible answers that can solve current problems. After a series of manifestations by the Catholic Church for an integral human development and care for ecosystems, Pope Francis called on young economists, researchers and entrepreneurs to come together in Assisi, Italy, in order to discuss a new way of looking at and practicing economics. The expectation is that the discussions will result in theoretical contributions and practical solutions to environmental, social, and economic demands, in search of “good living”. This article, therefore, analysed the confluences between The Economy of Francis, Ecological Economics and guidelines such as the 2030 Agenda for Sustainable Develo-

ment, in addition to exploring and promoting the possibility that public policies, social and community actions are formulated and implemented in a according to the new ideas that will be discussed, resulting in a paradigmatic change.

Keywords: Francis Economy. Ecological economics. Catholic Church. Sustainable development. 2030 schedule.

Economía de Francisco y Economía Ecológica: caminos confluentes en la construcción de nuevos paradigmas

Resumen: La emergencia climática y el agravamiento de las desigualdades en todo el planeta lanzan luz a la problemática que envuelve las Ciencias Económicas, con el objetivo de encontrar respuestas factibles que sean capaces de solucionar los problemas actuales. Ante ello, después de una serie de manifestaciones de la Iglesia Católica en favor del desarrollo humano integral y del cuidado con los ecosistemas, el Papa Francisco convocó jóvenes economistas, investigadores y emprendedores para que se reúnan en Asís, en Italia, para debatir una nueva forma de se ver y practicar la economía. La expectativa es que las discusiones resulten en contribuciones teóricas y soluciones prácticas para demandas ambientales, sociales y económicas, en búsqueda del “bien vivir”. El presente artículo analizó, por tanto, las confluencias entre la Economía de Francisco, la Economía Ecológica y pautas como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, además de explorar y fomentar la posibilidad de que políticas públicas, acciones sociales y comunitarias sean formuladas e implementadas de acuerdo con las nuevas ideas que serán discutidas, resultando en un cambio paradigmático.

Palabras clave: Economía de Francisco. Economía ecológica. Iglesia Católica. Desarrollo sostenible. Agenda 2030.

Introdução

Definitivamente, o cristianismo tem algo a dizer – e muito a acrescentar – a respeito das transformações a que o mundo tem sido submetido, em vista da emergência climática e das penosas consequências sociais e econômicas advindas de séculos de depleção do meio ambiente, do aprofundamento de desigualdades e da exploração econômica imoral dos seres humanos e recursos naturais.

Na trajetória cristã, a ecologia está presente literalmente desde Gênesis: no primeiro livro da Bíblia, que conta, entre outras histórias, a fábula da Criação do mundo, evidencia-se que a Terra existe antes da humanidade e foi entregue a ela, não para que fosse dominada, mas sim “cultivada e guardada” (BÍBLIA, Gn, 2,15). De maneira igualmente importante, a justiça social é retratada em uma série de passagens, como em “Quero ver o direito brotar como fonte e correr a justiça qual riacho que não seca” (BÍBLIA, An, 5,24) ou nas longas pregações de Jesus Cristo, em que figuras marginalizadas ganharam protagonismo, fazendo delas uma opção preferencial.

Na Idade Média, São Francisco de Assis, um dos doutores da Igreja e santo padroeiro de todos os que estudam e trabalham no campo da ecologia, manifestou seu amor pela Criação, por todos os seres vivos e pelos pobres e excluídos. Seu testemunho certamente inspirou o Papa Francisco, tanto que tomou o nome do santo supracitado no momento de sua eleição para Bispo de Roma, em março de 2013.

Dois anos mais tarde, escreveu a carta encíclica *Laudato Si'*, “Louvado Sejas”, em alusão ao Cântico das Criaturas, de autoria de São Francisco de Assis. No documento, há uma profunda reflexão acerca do tratamento que os seres humanos têm despendido ao planeta. Nele o pontífice novamente evidenciou sua preocupação acerca do futuro que se projeta, caso os seres humanos continuem a utilizar de maneira irracional os recursos naturais, com base exclusivamente na lógica de mercado, algo que gera consequências que extrapolam a dimensão ambiental, influenciando negativamente aspectos sociais e econômicos dos países, sobremaneira daqueles considerados “em desenvolvimento”.

Por conseguinte, o evento intitulado “Economia de Francisco” será realizado em Assis³, uma iniciativa para a qual são chamados a participar jovens economistas, pesquisadores e empresários de todo o mundo, convidados a repensar a economia. Em um cenário “pós-coronacrise”, isso se mostra ainda mais imprescindível.

E, tomando como ponto de partida analítico a trajetória do Papa Francisco e da Igreja nos últimos anos, irrompe-se cristalina a pretensão de que as discussões ocorridas no âmbito eclesiástico ultrapassem a esfera institucional e impliquem diretamente mudanças positivas para as pessoas, bem como para os demais seres vivos e o planeta.

Partindo dessa premissa, o presente artigo investigou as conexões entre a trajetória do pontificado de Francisco, com atenção especial para o encontro Economia de Francisco, e a Economia Ecológica, uma interpretação revolucionária que considera a economia um subsistema da ecologia, passando pelas correntes alternativas das Ciências Econômicas e pela Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, promulgada pelos países-membros da ONU e apoiada pelo pontífice.

Nesta pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e de delineamento bibliográfico (GIL, 2008), inicialmente relacionou-se a Igreja Católica com as pautas socioeconômicas, a fim de ressaltar a relação da instituição com as demandas sociais ao longo das últimas décadas e também com a formulação e implementação de ações em conjunto com os governos e organizações do terceiro setor; posteriormente, a comunhão entre a fé e a ecologia foi evidenciada. Em seguida, lançou-se luz à Economia Ecológica, com o propósito de resgatar as contribuições teóricas desse ideário para a presente discussão. Subsequentemente, os pormenores do encontro Economia de Francisco foram dispostos, no intuito de situar o leitor acerca

do assunto e destacar os prováveis desdobramentos que o evento pode surtir no planeta. E, nas considerações finais, há um compilado do que foi discutido no artigo, bem como caminhos a serem explorados futuramente.

Igreja Católica, pautas socioeconômicas e políticas públicas

Para discorrer acerca da Igreja Católica e sua relação com as questões socioeconômicas, deve-se partir do pressuposto de que a instituição

não é um bloco monolítico plenamente harmonioso. Na Igreja existem disputas político-ideológicas pelo poder que a fazem ser uma instituição diversa e adversa. Todavia, há um discurso institucional preponderante que deve ser considerado, mas sempre em confronto com outras versões provenientes de diversos setores que a compõem (FORTE, 2012, p. 2).

Diante disso, ao analisar a maioria das pastorais e dos movimentos ligados à Igreja, é possível depreender que a instituição apresenta uma relação ampla com a assistência. Por meio do voluntariado, inspirado no apelo à caridade, seus membros empreenderam incontáveis iniciativas mundo afora no tratamento a doenças, no cuidado com migrantes, órfãos, presidiários e marginalizados, bem como experiências de mobilização social observadas no contexto campesino na América Latina, entre as décadas de 1970 e 1980, por meio da teologia da libertação, que se deslocaram para as periferias das grandes cidades recentemente.

Também, o combate à pobreza e à exclusão social pode ser encontrado nas aproximações da Igreja Católica com a economia popular solidária (EPS), conforme asseverado por Forte (2012), que descreveu a atuação da Cáritas no estado do Ceará, ou por meio da economia social solidária, conforme apresentado por Souza (2013).

Sobressaem-se, ainda, iniciativas como as Pastorais⁴ Carcerária, do Povo de Rua e do Meio Ambiente (CNBB, 2019). De maneira consonante, o ano de 2019 foi marcado pelo Sínodo para a Pan-Amazônia, ou Sínodo para a Amazônia, reforçando o chamado da instituição para a “conversão ecológica” (CNBB, 2019).

Destarte, apesar de sua inegável relação com o poder secular e, consequentemente, com a acumulação de capital, pode-se afirmar que a Igreja, inúmeras vezes, harmonizou-se com a ecologia e as Ciências Econômicas para combater – ou, no mínimo, atenuar – as relações perversas entre o capital e os seres humanos, sobremaneira daqueles mais explorados e excluídos dos processos produtivos e de usufruto das benesses alcançadas pelo acúmulo e pela desigualdade, propondo uma ou mais alternativas para o sistema capitalista, com forte apelo à conservação do meio ambiente.

Em sentido amplo, além do amor incondicional de São Francisco de Assis pela Criação e pelos marginalizados, a Igreja, durante séculos, demonstrou preocupação com temas ligados a demandas sociais. Por isso, os papas escreveram encíclicas e outros documentos sobre o assunto que repercutiram mundialmente e alteraram a maneira como a instituição passou a tratar o assunto. No Quadro 1, há um panorama dessa abordagem, embasado em Garmus (2009) e Rodrigues (2010).

Quadro 1 – Atuação da Igreja Católica em temas socioeconômicos.

Ano	Papado	Documento e descrição
1891	Leão XIII	Na Encíclica <i>Rerum Novarum</i> (sobre a condição dos operários), tratou de questões sociais e ambientais.
1931	Pio XI	Apelava a uma ordem econômica não baseada no individualismo e na “livre concorrência de forças”, a qual “desprezava as leis da natureza, tanto quanto as de Deus”, na Carta Encíclica <i>Quadragesimo Anno</i> .
1963	João XXIII	Escreveu a Carta Encíclica <i>Pacem in Terris</i> , realçando a importância do princípio da subsidiariedade, um dos fundamentos do desenvolvimento sustentável.
1967	Paulo VI	Foi responsável pela Carta Encíclica <i>Populorum Progressio</i> , na qual foi consolidado o direito dos povos ao desenvolvimento, com destaque ao receio da Igreja perante a atuação de uma tecnocracia desligada do homem e dos seus verdadeiros interesses, ou seja, para a Igreja, a tecnologia deveria ser um instrumento para o alcance do desenvolvimento e para a promoção da vida, e não o contrário.
1979	João Paulo II	Manifestou sua preocupação com a submissão da humanidade à tecnologia na Carta Encíclica <i>Redemptor Hominis</i> . Além disso, o Papa, que foi canonizado em 2014, demonstrava permeabilidade à sustentabilidade e conhecimento dela, manifestando que a ação humana foi responsável pela crise ecológica e social que o mundo vivia na época. O período de seu pontificado coincidiu com um momento de ebulição mundial da temática ambiental e de muitas reivindicações sociais.
2009	Bento XVI	Lançou a Carta Encíclica <i>Caritas in Veritate</i> , na qual foi muito incisivo acerca da necessidade de se preservar a dignidade humana e, conseqüentemente, toda a Criação divina.
2015	Francisco	Entre uma série de pronunciamentos e posicionamentos favoráveis às demandas socioambientais, publicou a Carta Encíclica <i>Laudato Si'</i> , o documento mais proeminente da história da Igreja Católica sobre esse tema.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Garmus (2009) e Rodrigues (2010).

O Código de Direito Canônico, que enumera as normas jurídicas que regulam a Igreja Católica, dispõe em seu cânone 222:

Os fiéis têm a obrigação de prover às necessidades de Igreja, de forma que ela possa dispor do necessário para o culto divino, para as obras de apostolado e de caridade, e para a honesta sustentação dos seus ministros. **Têm ainda a obrigação de promover a**

justiça social e, lembrados do preceito do Senhor, **de auxiliar os pobres com os seus próprios recursos** (CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO, 1987, p. 65, grifos nossos).

Ainda, o Catecismo da Igreja Católica (1998, p. 624), no parágrafo 2415, expande a atenção da instituição para além do cuidado exclusivamente com a vida humana, abarcando todas as criaturas, ao alertar os fiéis para o seguinte:

[...] O uso dos recursos minerais, vegetais e animais do universo não pode ser separado do respeito pelas exigências morais. O domínio dado pelo Criador ao homem sobre os seres inanimados e os seres vivos não é absoluto; é medido por meio da preocupação pela qualidade de vida do próximo, inclusive das gerações futuras; exige um respeito religioso pela integridade da criação.

Até então, a Igreja nomeou esse assunto como desenvolvimento humano integral, que pode ser entendido como um dos alicerces do desenvolvimento sustentável, o que será tratado nas próximas seções.

Acerca da realidade brasileira, a Campanha da Fraternidade talvez seja umas das mais populares expressões cristãs com aplicação social. Ao longo de sua história, a Campanha da Fraternidade separou-se em três fases: a primeira delas, de 1964 a 1972, foi centrada nas questões da própria Igreja; a segunda fase, de 1973 a 1984, abordou de forma ampla as questões sociais do Brasil; por fim, a partir de 1985 começou a terceira fase, quando passaram a ser abordadas as questões sociais de forma mais específica (COMISSÃO EPISCOPAL PASTORAL PARA A JUVENTUDE, 2013), concomitantemente ao período de redemocratização do Brasil. Destacam-se, para a presente análise, as Campanhas da Fraternidade de 1997 e 2019, respectivamente, “Fraternidade e Política” e “Fraternidade e Políticas Públicas”, ambas pertencentes à terceira fase.

No caso da primeira, a mobilização “Combatendo a corrupção eleitoral”, iniciada em 1996 e encabeçada pela Comissão Brasileira Justiça e Paz (CBJP), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que foi precedida pela Campanha da Fraternidade no ano seguinte, culminou com o Projeto de Lei Popular e, conseqüentemente, com a Lei Complementar nº 135 de 2010, mais conhecida como Lei da Ficha Limpa. Nessa empreitada, a Igreja contou com o apoio de algumas entidades, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), e de organizações da sociedade civil, como o Movimento de Combate à Corrupção Eleitoral (MCCE).

Quanto à segunda, os fiéis foram entronizados em um tema profundamente complexo e, concomitantemente, corriqueiro e necessário para as relações entre sociedade e Estado: as políticas públicas. O assunto foi debatido em milhares de paróquias por todo o país, abrindo espaço para que lideranças católicas leigas se aproximassem do poder público e pressionassem pautas para incrementar o bem-estar de todas as pessoas.

E enfocando a pauta ambiental, uma série de outras Campanhas da Fraternidade, espalhadas em variados períodos históricos, voltou a atenção do país aos desafios impostos à conservação da natureza no Brasil (CNBB, 2019).

Levando-se em consideração que o principal foco da política pública está em identificar o tipo de problema e corrigi-lo, “na chegada desse problema ao sistema político (politics) e à sociedade política (polity), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública” (SOUZA, 2006, p. 40), a Igreja mostrou-se presente tanto na identificação das questões a serem abordadas pelas políticas públicas quanto no debate envolvendo a sociedade e outros atores, como organizações não governamentais, e também na modelação da decisão, ou seja, na formulação da política pública.

Em adição, sabe-se que “a política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes” (SOUZA, 2006, p. 37), algo que reforça o papel da Igreja nesse processo.

Confirmando essa predisposição, em missa celebrada na Casa Santa Marta, em setembro de 2013, o Papa Francisco recordou: “a política – diz a Doutrina Social da Igreja – é uma das formas mais elevadas da caridade, porque serve ao bem comum” (FRANCISCO, 2013, s/p). Ressalva-se que, em um Estado laico, nenhuma religião tem a prerrogativa de interferir em pautas concernentes à administração pública. Entretanto, a Igreja Católica no Brasil, como grupo de pressão ou como impulsionadora na detecção de problemas, na formulação e na execução de políticas públicas, atua na vida de milhões de pessoas, independentemente de suas crenças religiosas ou preferências político-partidárias.

Acerca dessa última informação, salienta-se que a participação social do catolicismo é endossada por organizações ecumênicas, como o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil (CONIC), que congrega, além da Igreja Católica Apostólica Romana, a Igreja Episcopal Anglicana do Brasil, a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, a Igreja Presbiteriana Unida e a Igreja Sirian Ortodoxa de Antioquia. No caso da Economia de Francisco, tema deste artigo, a cooperação também extrapolou os limites do cristianismo, contando com a participação de representantes ligados a religiões de matrizes africanas e indígenas do Brasil.

Em sua viagem apostólica à Bolívia, Francisco se dirigiu aos movimentos populares apresentando uma proposta disruptiva em relação ao sistema econômico capitalista e seus desdobramentos sociais e ambientais:

Queremos uma mudança, uma mudança real, uma mudança de estruturas. Este sistema é insuportável: não o suportam os camponeses, não o suportam os trabalhadores, não o suportam as comunidades, não o suportam os povos... E nem sequer o suporta a Terra, a irmã Mãe Terra, como dizia São Francisco (FRANCISCO, 2015b, s/ p).

A ideia presente no discurso do pontífice aborda as três dimensões mais difundidas da sustentabilidade – ambiental, econômica e social –, além de preparar o caminho para a discussão que será celebrada em Assis. Na próxima seção, a base para essa contestação do modelo socioeconômico dominante será discutida: a Ecologia Integral.

Igreja Católica e Ecologia Integral

Garmus (2009, p. 883) afirma que a Igreja caminha com a sociedade, acompanhando a problemática da ecologia.

De fato, o Concílio Vaticano II, por meio da *Gaudium et Spes*, indica um aceno à problemática da ecologia, em uma época em que o assunto era pouco difundido na sociedade, até mesmo entre governos e corporações de direito privado (GARMUS, 2009). Como destaca o documento, há a necessidade de se “prever o futuro e garantir um sã equilíbrio entre as necessidades do consumo hodierno, individual e coletivo, e as exigências de investimentos para a geração futura” (PAULO VI, 1965, n. 70), algo surpreendentemente semelhante à definição de desenvolvimento sustentável proposta pelo Relatório “Our Common Future”, ou “Relatório Brundtland”, que o caracteriza como “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT, 1987, s/p).

No entanto, em toda a história recente da Igreja, o assunto foi observado com mais afinco pelo Papa Francisco ao escrever a Carta Encíclica *Laudato Si'*, em 2015. No documento, o Pontífice manifestou profundo conhecimento sobre esse tema e, ao mesmo tempo, consternação ao mencionar os desafios a serem enfrentados pela humanidade para promover a justiça social respeitando os limites biofísicos do planeta. Entre todas as cartas e escritos da Igreja sobre o assunto, a encíclica de Francisco foi a mais objetiva sobre a emergência ambiental do planeta e os desdobramentos sociais e econômicos intrínsecos a essa tragédia, uma vez que, para o Papa, justiça social e ecologia estão profundamente ligadas.

Revela-se também que a carta encíclica lançou luz à Ecologia Integral, que extrapola os aspectos ambientais e inclui as dimensões humanas e sociais, como destaca o parágrafo 138 do documento:

A ecologia estuda as relações entre os organismos vivos e o meio ambiente onde se desenvolvem. E isto exige sentar-se a pensar e discutir acerca das condições de vida e de sobrevivência numa sociedade, com a honestidade de pôr em questão modelos de desenvolvimento, produção e consumo. Nunca é demais insistir que tudo está interligado (FRANCISCO, 2015a, p. 85).

Cavalcanti (2018) direciona sua análise para a semelhança da carta com a Economia Ecológica, que, para Martínez-Alier (1994), não constitui meramente um ramo da teoria econômica convencional, mas sim uma revisão a fundo da ciência econômica. Para o primeiro autor, a *Laudato Si'*

[...] não é um documento religioso, mas um aviso sobre a ameaça do caos ecológico que se forma a partir dos caminhos de uma economia global dominada pelo princípio do crescimento interminável e “sem fim”. A encíclica ainda está cheia de referências a conflitos ambientais, bem como uma macroeconomia ecológica sem crescimento (a redução também é mencionada). Além disso, um conceito na encíclica é o de justiça ambiental e ambientalismo dos pobres (CAVALCANTI, 2018, p. 55).

Além disso, logo após a publicação de um relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCCC) sobre a urgência de desenvolver políticas que limitem o aquecimento do planeta a 1,5°C, a Igreja convidou os políticos a se esforçarem em favor de uma implementação ambiciosa do Acordo de Paris para as pessoas e o planeta (PETRINI, 2018). Nesse sentido, Boff (2016), ao analisar os desdobramentos da COP21 à luz da Ecologia Integral, salienta que, por causa das pressões impostas pelos defensores dos modelos macroeconômicos que desconsideram os ecossistemas como preponderantes e fundamentais para a vida no planeta, a reunião não atingiu o resultado esperado, permitindo a continuidade da exploração dos recursos naturais e, conseqüentemente, o comprometimento do bem-estar dos seres vivos, ainda que liste nove pontos positivos referentes ao encontro.

Para Boff (2016), assim como para Daly (2004, p. 197), o “crescimento sustentável é impossível”, tendo em vista que essa noção está intrinsecamente ligada ao aumento de tamanho, enquanto o desenvolvimento se refere a tornar diferente, evoluir. Dessa forma, tem-se o desenvolvimento como antagônico ao crescimento. Diante disso, Cavalcanti (2010, p. 67) pondera: “se o desenvolvimento não for sustentável – o que significa que seja insustentável –, não será desenvolvimento. Constituirá um processo destinado ao fracasso, uma mentira (geralmente encapada pelo credo do crescimento)”.

Esquivel e Mallimaci (2017, p. 72) apontam que “as éticas religiosas e os sistemas econômicos têm estado, historicamente, inter-relacionados”, não sendo diferente para a relação entre o catolicismo e o processo de globalização, o desenvolvimento, o meio ambiente e a ecologia, conforme será discutido na seção seguinte.

Igreja Católica e desenvolvimento sustentável

A partir do final do anos 1960 e início da década de 1970, impulsionada pela carta “The Limits to Growth”, escrita pela equipe liderada pelos cientistas

estadunidenses Donella Meadows e Dennis Meadows, mediante pedido do think thank Clube de Roma, a crítica ao crescimento desenfreado, em contrapartida ao desenvolvimento, passou a ocupar posição de destaque no cenário mundial ao escandalizar economistas ortodoxos (GEORGESCU-ROEGEN, 2012).

O destaque desse documento recaiu sobre os padrões de consumo empregados pelos países centrais. Se adotados por todos os povos, pela primeira vez na história poderiam comprometer a sobrevivência das futuras gerações, tendo em vista a capacidade de produção existente até então, fazendo com que o apelo se voltasse para o chamado “crescimento zero”, ou “decrecimento”. De fato, foi exatamente nessa década que os cientistas passaram a estimar a sobrecarga da Terra, destacando que seria necessário mais de um planeta para suprir a demanda da população caso o consumo dos países desenvolvidos fosse replicado por todos os outros nas mesmas proporções (GLOBAL FOOTPRINT NETWORK, 2019).

Além disso, o documento recebeu duras críticas: para muitos economistas contemporâneos ao relatório, a utilização dos modelos computacionais seria passível de desconfiança e, segundo eles, os pesquisadores do MIT desconsideraram a ideia de que o progresso tecnológico seria capaz de aumentar a expectativa de vida do planeta (SAES; MYAMOTO, 2012). Ademais, para os países em desenvolvimento, como o Brasil, que à época vivia o “milagre econômico”, bem como para os chamados Tigres Asiáticos, a ideia de frear o crescimento do PIB e a geração de riquezas advindas da pujança industrial não convenceu, tendo em vista que, até então, “a grande maioria dos países permanecia pobre, com dificuldades de iniciar um processo de crescimento econômico sustentado” (ROMEIRO, 2012, p. 68).

Ainda assim, o debate suscitou uma série de encontros reunindo líderes e pesquisadores de todo o planeta, bem como publicações nesse sentido. A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972, foi a primeira grande reunião organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para tratar das questões relacionadas à degradação do meio ambiente, servindo como ponto de inflexão no consumismo referenciado anteriormente e atuando como precursora na criação de uma política ambiental internacional. Tendo em vista as pressões advindas de diversos países, mostrou-se imprescindível a construção de um modelo que contemplasse a satisfação das necessidades de uma sociedade de consumo sem se render ao paradigma de crescimento puramente econômico, isento de preocupações ambientais e sociais.

Em 1987, a conceituação do desenvolvimento sustentável lançou um olhar ainda mais atento ao desenvolvimento, a partir das dimensões ambiental, social e econômica, destoando definitivamente do modelo de crescimento fundamentado na acumulação de riquezas a qualquer custo, ou seja, ainda que implicasse a degradação dos ecossistemas e o aumento das desigualdades sociais e dos problemas a ela intrínsecos. Apesar disso, o desenvolvimento sustentável ganhou

medidas concretas e factíveis apenas a partir da virada do século, com a adoção dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), no ano 2000. O escopo dessa agenda era o de colocar em prática oito metas globais até o ano de 2015. Entretanto, por causa de sua complexidade e das rápidas mudanças vivenciadas em escala mundial nesse período, tornou-se necessário realizar uma atualização, a fim de que os novos objetivos pudessem responder aos anseios das diferentes realidades encontradas no planeta, ainda que tenha obtido êxito no cumprimento de algumas metas.

Com isso, a partir de 2013 iniciaram-se as discussões que teriam como ponto alto o mês de setembro de 2015, em que foram promulgados os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), também conhecidos como Objetivos Globais, por ocasião da Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, que reuniu todos os 193 Estados-membros da ONU em sua sede, em Nova Iorque.

Os ODS deverão orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional durante os 15 anos subsequentes, portanto até o ano de 2030, configurando o núcleo da chamada Agenda 2030, sucedendo e atualizando os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, que complementavam a Agenda 21. Os Objetivos Globais consistem em um conjunto de ações e políticas universais e transformadoras de longo alcance, com centro nas pessoas e apoiadas em cinco pilares: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parcerias (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015).

O lançamento da Agenda 2030 aconteceu no mesmo ano da publicação da *Laudato Si'*, por isso, na Cúpula, Francisco foi convidado a discursar, marcando a quinta vez que um Papa visitava as Nações Unidas: Paulo VI em 1965, João Paulo II em 1979 e 1995, e Bento XVI em 2008. Além de marcar assertivamente sua posição em consonância com a doutrina social da Igreja, como ao defender “casa, trabalho e terra”, o Pontífice também disse: “A adoção da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável [...] é um sinal importante de esperança. Estou confiante também que a Conferência de Paris sobre as alterações climáticas alcance acordos fundamentais e efetivos” (FRANCISCO, 2015c, s/p).

Essa proximidade levou o então secretário-geral da ONU, Ban Ki-Moon, a afirmar que a Ecologia Integral é sinônima ao desenvolvimento sustentável (ONU NEWS, 2015). Com efeito, “o Papa e a comunidade internacional expressaram uma preocupação comum” (GIRAUD; ORLIANGE, 2016, p. 6), visto que,

ao advertirem da situação alarmante do desafio climático, examinada do ponto de vista do “desenvolvimento sustentável” ou da “ecologia humana”, o discurso do Papa e as declarações da ONU convergem indiscutivelmente. Integrando a questão social no cerne da abordagem ecológica do desenvolvimento, ambos afirmaram o caráter necessariamente inclusivo de todo progresso político (GIRAUD; ORLIANGE, 2016, p. 17).

Tendo em vista essa abertura de diálogo da Igreja para com o desenvolvimento sustentável institucionalizado pela ONU e esquematizado em objetivos e metas globais, as discussões envolvendo a Economia de Francisco podem encontrar terreno fértil para servirem de termômetro e trampolim para a Agenda 2030 dez anos antes de seu término, não no sentido de alterá-la, mas sim de compor com esse documento um leque de oportunidades de ação para conter mudanças climáticas e defender sociedades mais justas e fraternas, contrariando as projeções que insurgem mediante o descumprimento de acordos globais pelo clima e o avanço de movimentos totalitários e intolerantes (MURADIAN; PASCUAL, 2020), bem como avaliando o cumprimento dos objetivos e metas em todo o planeta.

Para ilustrar essa afinidade, o Quadro 2 apresenta um comparativo entre a agenda global para o desenvolvimento sustentável e a Economia de Francisco.

Quadro 2 – Comparativo entre a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e a Economia de Francisco.

Agenda 2030	Economia de Francisco
Pautada nos tradicionais pilares ambiental, econômico e social, expandida nas dimensões pessoas, planeta, prosperidade, paz e parcerias.	Igualmente, para o Papa Francisco, a Ecologia Integral, base da Economia de Francisco, congrega variadas dimensões, extrapolando a ideia de sustentabilidade exclusivamente ambiental.
Parte da premissa de uma emergência climática, causada pela atividade antrópica e também da necessidade de relações humanas igualitárias.	Os posicionamentos de Francisco admitem a insustentabilidade do modelo econômico vigente, tanto para a manutenção da vida na Casa Comum quanto para a geração de dignidade e oportunidades às pessoas.
Trabalha com objetivos e metas estabelecidos.	A partir das discussões realizadas, serão traçados novos caminhos para as Ciências Econômicas, de maneira sistematizada.
Rompimento com métodos convencionais de exploração dos recursos naturais, obtenção de energia e organização social.	Ruptura com o sistema econômico e social capitalista, estruturalmente perverso. Acrescenta valores teológicos e filosóficos que escapam ao capital e, por isso, não podem ser quantificados.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Nações Unidas Brasil (2015).

Por sua vez, Sachs (2017, p. 2573) avalia que, além das similaridades entre a *Laudato Si'* e a Agenda 2030, o posicionamento eclesial chega a ser ainda mais ambicioso que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:

Enquanto a Agenda 2030 procura reparar significativamente o modelo econômico global existente, a encíclica exige um recuo da hegemonia econômica e uma responsabilidade mais ética em todos os níveis. Enquanto a Agenda 2030 prevê uma economia verde com tons

sociodemocratas, a encíclica prevê uma era pós-capitalista, baseada em uma mudança cultural em direção à ecossolidariedade.

Dessa forma, caso as discussões que ocorrerão na Economia de Francisco se mantenham harmonizadas com a emergência do pós-capitalismo, os Objetivos Globais poderão ser incrementados, no sentido de expandir sua atuação em pautas sociais e ambientais, abandonando por completo a ilusão de que é possível conciliar a expansão industrial ao bem-estar da vida no planeta.

Nesse sentido, consideram-se como fundamentais as dimensões teológica e filosófica, eixos do encontro em Assis, uma vez que elas não são quantificáveis pelo capital, endeusado pelo sistema dominante. Nesse sentido, Esquivel e Mallimaci (2017, p. 84) afirmam que “os valores espirituais são um componente central do capital simbólico e social de uma sociedade, e, segundo os desafios históricos concretos, podemos promover ou impedir desenvolvimentos sustentáveis e democráticos”.

A isso somam-se empreitadas como o Movimento Católico Global pelo Clima (2018), por exemplo, que reúne mais de 900 organizações católicas parceiras, englobando desde grandes redes internacionais até ordens religiosas locais, incluindo paróquias, movimentos e líderes religiosos, além de milhares de indivíduos.

E o diálogo inter-religioso também assume papel fundamental nessa missão, expandindo os atores responsáveis pelo cumprimento dos ODS e abrangendo cada vez mais pessoas, como visto na Conferência realizada em março de 2019, na Cidade do Vaticano, que contou com a participação de expoentes de várias religiões (GUERRA; JAGURABA, 2019).

Economia Ecológica

A Economia Ecológica (EE) tem seu surgimento atribuído ao momento sem precedentes de ebulição no cuidado com o planeta e com os desdobramentos sociais causados pela distribuição desigual das riquezas e da má utilização dos recursos naturais, em resposta à assimetria ambiental e socioeconômica característica do Antropoceno⁵, ou do “Capitaloceno”, tendo em vista que “a crise ecológica global não é resultado de Todos (a humanidade) contra Um (a natureza), mas da era histórica do capital contra a ampla trama da vida” (BARCELOS, 2019, p. 15).

Conforme apresentado anteriormente, a segunda metade do século XX representou um momento sem precedentes de ebulição de movimentos, como o ambientalismo e o ecologismo radical, entre outros que criticavam frontalmente o modelo de produção e consumo inerente ao capitalismo. Autores como Ophuls (1977) e Dupuy (1980) afirmam que, tendo em vista a ameaça à lógica econômica dominante e a contradição inerente ao seu modelo produtivo, os

limites internos e externos impostos ao capitalismo obrigatoriamente direcionariam o sistema a uma mudança estrutural; caso contrário, inevitavelmente estaria fadado a perecer.

Na mesma época, no domínio das Ciências Econômicas, a obra “The Entropy Law and the Economic Process”, de Georgescu-Roegen (1971), “forçaria a revisões profundas no corpo teórico convencional, a começar pela representação básica do funcionamento da economia” (VEIGA, 2010, p. 452), servindo como marco disruptivo ao considerar a economia um subsistema da ecologia. Isso custou o prestígio desse importante pensador (VEIGA, 2010), pelo fato de ele ter questionado a economia neoclássica dominante, que, de maneira trivial, reduz as relações econômicas às trocas entre as firmas e as famílias, relegando ao meio ambiente e às aspirações humanas o papel secundário de apêndice, penduricalho ou externalidade (CAVALCANTI, 2010).

A teoria de Georgescu-Roegen propõe “a economia-atividade como sistema aberto dentro do ecossistema (o ecossistema é o todo; a economia, uma parte)” (CAVALCANTI, 2010, p. 58), com base na 2ª Lei da Termodinâmica. Com isso, Georgescu-Roegen (1971, 2012) apontou que a atividade produtiva é responsável por absorver matéria-prima em um estado de baixa entropia e, após o transumo, dispersar resíduos em estado de alta entropia, como energia dissipada, resíduos e poluição, de maneira irreversível no meio ambiente. Há, conseqüentemente, “uma diferença qualitativa entre o que é absorvido no processo econômico e o que sai dele” (GEORGESCU-ROEGEN, 2012, p. 57), sendo o processo econômico “meramente responsável por transformar recursos naturais de valor em resíduos” (GEORGESCU-ROEGEN, 2012, p. 62).

Assim, ao contrário da economia ambiental neoclássica, que, ao tratar da produção econômica, desconsidera os limites físicos e ecológicos do planeta, e tendo em vista que alguns recursos ecossistêmicos não são substituíveis por capital, a EE defende que a vida na Terra corre o risco de desaparecer se alguns bens naturais se perderem ou forem comprometidos de maneira irreversível. Considerar a possibilidade das restrições ecológicas para o crescimento econômico revela uma nova consciência sobre os problemas ecológicos planetários. Costanza *et al.* (1997) explicitam a complementariedade existente entre a economia e a ecologia, que foi se manifestando durante décadas e culminou na união entre ambas, de maneira a criar uma ciência transdisciplinar capaz de responder a problemas cada vez mais complexos.

Outro ponto fulcral na EE remete-se à contraposição entre crescimento e desenvolvimento, ressaltada previamente na contextualização histórica deste artigo. Na concepção de Daly (2004, p. 197), o “crescimento sustentável é impossível”, tendo em vista que essa noção está intrinsecamente ligada ao aumento de tamanho, enquanto o desenvolvimento se refere a tornar diferente, evoluir. Dessa forma, para o autor, o

desenvolvimento sustentável faz sentido para a economia, mas apenas se entendido como desenvolvimento sem crescimento – a melhoria qualitativa de uma base econômica física que é mantida num estado estacionário pelo transumo de matéria-energia que está dentro das capacidades regenerativas e assimilativas do ecossistema (DALY, 2004, p. 198).

Ainda assim, para Cavalcanti (2010, p. 65), o termo “desenvolvimento sustentável” poderia ser entendido apenas como desenvolvimento, sem a necessidade de adjetivá-lo:

[...] um denominador comum dos praticantes da EE reside na defesa do desenvolvimento (ecologicamente, mas também social e economicamente) sustentável. O que, no fundo, implica qualificar algo que dispensa adjetivos. Na verdade, se o desenvolvimento não for sustentável – o que significa que seja insustentável –, não será desenvolvimento. Constituirá um processo destinado ao fracasso, uma mentira (geralmente encapada pelo credo do crescimento). Em essência, os economistas ecológicos tendem a adotar esta última postura.

Identifica-se que a EE amplia o campo de análise da própria concepção de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade econômico-ambiental, ao passo que a economia ambiental neoclássica busca incluir o conceito de desenvolvimento sustentável em sua estrutura analítica, procurando atender aos problemas ambientais, como realçado por Andrade (2008, p. 24). Assim, em essência, a EE e a economia ambiental neoclássica utilizam abordagens distintas para tratar da relação entre o sistema econômico e o meio ambiente.

Nesse contexto, é notório que a economia em conflito com os sistemas naturais do planeta “é uma evidência que ressalta das informações cotidianas sobre o desaparecimento das zonas de pesca, a redução das florestas, a erosão do solo... e o desaparecimento de espécies” (BROWN, 2003, p. 14). Quanto à crise ambiental e o modelo econômico dominante, Nascimento (2012, p. 58) relata que o agravamento da crise ambiental aponta para uma clara degradação das condições de vida em nosso planeta:

caso o cenário mais pessimista do aquecimento global venha a se confirmar, uma nova possibilidade de autoextinção será criada ao final deste século. De toda forma, a persistência do modelo de produção e consumo em vigor degrada não apenas a natureza, mas também, e cada vez mais, as condições de vida dos humanos.

A implosão do modelo econômico dominante, especialmente após a crise de 2008 e as recentes notícias que evidenciam a iminente catástrofe climática, levou Moraes e Torrecillas (2013, p. 59) a afirmar que “os conceitos considerados

por uma série de economistas como intocáveis estão ruindo e dando espaço para um campo emergente de críticas”. Dessa maneira, “os pressupostos teóricos da economia neoclássica não têm dado inteligibilidade suficiente para a compreensão dos fenômenos econômicos e políticos contemporâneos”.

Os trabalhos citados apontam para um conflito entre os sistemas naturais e o modelo econômico dominante de produção e consumo. Seus resultados revelam a necessidade de novas ideias que levem em conta a degradação das condições de vida na Terra, bem como a devastação do meio ambiente.

A EE, portanto, admite um modelo de desenvolvimento pautado na necessidade de uma produção consciente, que garanta o cuidado com todas as formas de vida no planeta, de maneira a gerar benefícios sociais para a humanidade, como a superação da fome e da pobreza. Mais precisamente, a EE considera que a natureza determina limites ao crescimento físico do sistema econômico (CAVALCANTI, 2010).

Spash (2020) defende que a EE é contrária ao paradigma de crescimento econômico e à crença no progresso humano por meio da competição, inovação, tecnologia e acumulação de capital, elementos centrais para a economia neoclássica.

Com base nessa premissa, pode-se assumir que a EE parece advogar em um campo conflitante e de ruptura de um modelo tradicional de se enxergar o mundo por meio de modelos econômicos demasiadamente simplificados. O campo dos fatores ambientais e humanos na tomada de decisões, em meio a um contexto de alterações climáticas, extinção de espécies animais, fome, pobreza e desigualdades no acesso a serviços públicos, mediante o alibi de um pretenso crescimento econômico, tornou-se uma venda nos olhos de muitos tomadores de decisão influenciados pelo capital financeiro em detrimento da manutenção da vida no planeta.

Sabe-se também que a EE pode balizar a formulação de políticas públicas ambientais ou a legislação ambiental. Essa utilidade foi observada por autores como: Weiss (2017), que enfatiza a função da EE na elaboração de políticas públicas para a América Latina; Garcia e Romeiro (2019), que estudaram as bacias do Alto Iguaçu e Afluentes do Alto Ribeira, no estado do Paraná, a partir de uma modelagem econômico-ecológica; e Cruz, Barella e Fonseca (2020), que consideraram a importância da EE no trabalho sobre questões regulatórias para compensar o desmatamento.

Além disso, é flagrante a relação da EE com correntes como a economia solidária, por exemplo, tendo em vista que ambas “compartilham predominantemente a preocupação com a desigualdade distributiva e a pobreza e buscam maneiras de uma sociedade justa e equitativa por meio de uma redefinição do que é atualmente o desenvolvimento econômico” (ROSAS-BAÑOS, 2012, p. 90).

Dessa maneira, relacionar a EE a outras vertentes econômicas comprometidas com valores socioambientais torna-se fundamental para conferir robustez à crítica ao sistema econômico capitalista e propor alternativas que considerem os limites físicos do planeta e as dramáticas assimetrias sociais presentes nos países em desenvolvimento.

Economia de Francisco

Costanza (2020, p. 1) afirma que “Ecologia e economia compartilham a mesma raiz grega, ‘oikos’, que significa ‘casa’. Ecologia significa literalmente ‘estudo da casa’, enquanto economia significa ‘administração da casa’, onde a casa é considerada o mundo”, ou seja, a Casa Comum.

Inicialmente, reitera-se que a Economia de Francisco não terá o intuito de fornecer informações estabelecidas aos ouvintes. Pelo contrário, em seu chamado, o Papa Francisco emitiu um apelo pela concepção de uma “economia diferente, que faz viver e não mata, inclui e não exclui, humaniza e não desumaniza, cuida da criação e não a depreda” (FRANCISCO, 2019, s/p).

Depreende-se, então, que o evento servirá como um espaço de discussões e criação, de maneira a fomentar para que as Ciências Econômicas enxerguem o mundo por meio das lentes da Ecologia Integral, admitindo como ponto de partida o testemunho de vida de São Francisco de Assis, inspiração para o nome do evento, e, igualmente, o de Santa Clara. Além das mesas de debate, as contribuições virão de personalidades como Amartya Sen, Bruno Frey, Jeffrey Sachs, Kate Raworth e Muhammad Yunus (THE ECONOMY OF FRANCESCO, 2020).

Estabelecendo um elo entre a economia do hoje e a do amanhã, o evento será organizado em 12 “aldeias”, que acolherão os trabalhos dos participantes sobre os temas expostos: finanças e humanidades; agricultura e justiça; energia e pobreza; lucro e vocação; negócios em transição; gestão e dom; trabalho e cuidado; políticas públicas e felicidade; CO2 das desigualdades; vida e estilo de vida; negócios e paz; economia e mulher.

Ademais, o encontro não será redundante à agenda global para o desenvolvimento sustentável formulada na ONU, mas sim complementar. Os textos de referência da Articulação Brasileira pela Economia de Francisco (ABEF) apontam para a construção de uma economia mais humana e inclusiva, seguindo a lógica do “bem-viver”, conceito trabalhado inicialmente pela economia solidária, como apontado por Brasil e Brasil (2013), que comentam essa harmonização de ideias que convergem tendo como pano de fundo o anticapitalismo e o decrescimento econômico.

Além disso, por todo o país, núcleos ligados à ABEF têm promovido encontros, espontânea e voluntariamente, com a finalidade de debater o assunto e internalizá-lo por meio de ações concretas na comunidade. A participação de movimentos sociais, representantes da sociedade civil, leigos atuantes nas comunidades e líderes religiosos nessas reuniões possibilita, ainda mais, a formulação de políticas públicas e ações sociais que carreguem, ainda que implicitamente, os princípios defendidos pela Economia de Francisco.

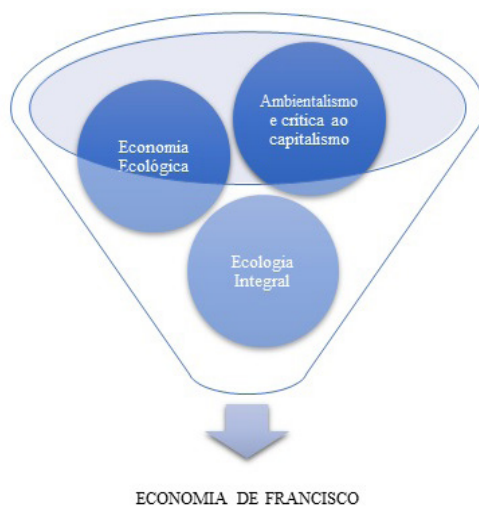
Em relação ao ensino da economia, também se vislumbram possíveis mudanças paradigmáticas. Söderbaum (2017) pontua assertivamente que o foco em

aspectos monetários ou financeiros em consonância com a economia neoclássica influencia os departamentos de economia em universidades de diferentes partes do mundo, criando uma espécie de monopólio de pensamento. Por isso, o autor parte em defesa de uma educação econômica mais pluralista nas universidades, bem como da produção científica voltada a explorar campos alternativos da economia.

Sob essa perspectiva, constata-se que a Economia de Francisco pode ser popularizada, tendo em vista o grande número de universidades católicas no mundo e, conseqüentemente, a quantidade igualmente expressiva de cursos ligados às Ciências Econômicas nessas instituições, permitindo uma abordagem diferenciada dessa área do saber, capacitando milhares de bacharéis que, futuramente, ocuparão posições decisivas na sociedade, para que enxerguem as relações econômicas de maneira abrangente, e não somente por meio do prisma reducionista dos modelos que consideram exclusivamente as trocas entre as firmas e as famílias, próprios da economia neoclássica.

De maneira esquematizada, é possível ilustrar a confluência entre as variadas correntes alternativas das Ciências Econômicas e agendas globais para o desenvolvimento sustentável que labutam tendo como ponto em comum a crítica ao modelo capitalista de produção, consumo e organização da sociedade. Ao contrário do que aparentemente poderia ser uma disputa por uma superioridade na heterodoxia, as visões se complementam de maneira harmoniosa, fortalecendo-se como resistência e como grupo de pressão à economia tradicional. Essa confluência é a base teórica da Economia de Francisco, como demonstrado pela Figura.

Figura – Esquematização da confluência das correntes de contestação da economia.



Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Considerações finais

Este artigo buscou explorar as aproximações existentes entre a Economia de Francisco, a EE, as correntes alternativas das Ciências Econômicas e as convenções mundiais pelo desenvolvimento sustentável, como a Agenda 2030 da ONU.

Inicialmente, evidenciou-se a ligação da Igreja Católica com as temáticas socioeconômica e ambiental, a partir de exemplos práticos em que a instituição foi determinante para organizar a sociedade na discussão de determinados temas e, conseqüentemente, para a mobilização e a ação transformadora.

Dada a capilaridade da Igreja, presente em todos os países e até mesmo em regiões remotas da Terra, uma iniciativa surgida em seu seio pode ter impacto global, do ponto de vista prático, de maneira relativamente rápida. Sua estrutura hierárquica e, ao mesmo tempo, permissiva para a atuação de leigos e leigas desde o Concílio Vaticano II impulsionam essa facilidade.

Diante disso, a Economia de Francisco pode despontar como uma oportunidade de participação para ativistas, gestores públicos, políticos e movimentos em todo o planeta, extrapolando o público-alvo do evento, composto de jovens economistas, pesquisadores e empresários, tendo em vista que as discussões envolvendo a Ecologia Integral e sua aproximação com as Ciências Econômicas podem criar um novo paradigma para responder à emergência climática e às demandas de todos os povos, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e com metas como as previstas no Acordo de Paris. Em vista da conjuntura “pós-coronacrise”, esse arrojo se configura ainda mais substancial, a fim de garantir uma reconstrução genuinamente sustentável dos países.

Da mesma forma, a sociedade civil pode fazer uso dos resultados desse evento, em confluência com as economias alternativas, para atuar com o poder público e demais atores sociais na elaboração de políticas públicas que trabalhem para a construção de um mundo melhor para todas as pessoas e seres vivos, preconizando o cuidado com a Casa Comum.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Submissão: 15/04/2020

Revisão: 17/05/2020

Aprovado: 20/05/2020

Notas

1 Mestrando em Sustentabilidade pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), na linha de pesquisa Ciência, Sociedade, Políticas Públicas e Sustentabilidade. Bacharel em Gestão de Políticas Públicas pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Pesquisador bolsista CAPES, Modalidade I. Compõe o grupo de pesquisa Gestão Estratégica e Sustentabilidade, o Conselho do PPGS da PUC-Campinas e a Comissão de Autoavaliação do PPGS da PUC-Campinas. E-mail: vieiraluiz77@gmail.com

2 Doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) (2011). Mestre em Administração pela UFLA (2004). Pós-graduação *lato sensu* em Educação pela UFLA (2002). Pós-graduação *lato sensu* em Biologia pela UFLA (2001). Graduado em Administração pela Universidade Uniderp/Anhanguera (2009). Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) (1999). Graduado em Biologia pela UEMG (1997). Graduado em Ciências Físicas e Biológicas pela UEMG (1995). Professor titular e pesquisador do Centro de Economia e Administração da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) em Sustentabilidade da PUC-Campinas. Avaliador de instituições e cursos superiores do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE-SP). Avaliador de instituições e cursos superiores do INEP. Membro do Grupo de Pesquisa Gestão Estratégica e Sustentabilidade do NUPEX-CEA/PUC-Campinas. Possui experiência em desenvolvimento de projetos sociais com pequenos agricultores. Desenvolve pesquisas em Sustentabilidade socioambiental; Responsabilidade socioambiental empresarial; Gestão estratégica e sustentabilidade; Gestão de pessoas e sustentabilidade; Inovação tecnológica e sustentabilidade. E-mail: samuel.debenedicto@gmail.com

3 Inicialmente, o evento seria realizado nos dias 26, 27 e 28 de março. No entanto, por causa da pandemia do novo coronavírus, o encontro foi remarcado para os dias 19, 20 e 21 de novembro de 2020. Posteriormente, a coordenação suspendeu as atividades presenciais e, até a data de publicação deste artigo, o evento seria inteiramente virtual, com possibilidade de atividades em Assis somente em 2021.

4 Pastoral é uma palavra derivada de “pastor”, que simboliza a ação da Igreja Católica no mundo ou o conjunto de atividades pelas quais a Igreja realiza a sua missão, a fim de atender a realidades sociais e espirituais específicas.

5 Artaxo (2014, p. 15) explica que “desde os anos 1980, alguns pesquisadores começaram a definir o termo Antropoceno como uma época em que os efeitos da humanidade estariam afetando globalmente nosso planeta”.

Referências

ANDRADE, Daniel Caixeta. Economia e meio ambiente: aspectos teóricos e metodológicos nas visões neoclássica e da economia ecológica. **Leituras de Economia Política**, Campinas, v. 14, p. 1-31, ago./dez. 2008. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/LEP/L14/1%20LEP14_Economia%20e%20Meio%20Ambiente.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

ARTAXO, Paulo. Uma nova era geológica em nosso planeta: o Antropoceno? **Revista USP**, n. 103, p. 13-24, nov. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/99279>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BARCELOS, Eduardo. Antropoceno ou Capitaloceno: Da simples disputa semântica à interpretação histórica da crise ecológica global. **Revista Iberoamericana de Economía Ecológica**, v. 31, n. 1, p. 1-17. Disponível em: <https://redibec.org/ojs/index.php/revibec/article/view/356/222>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BÍBLIA. Português. *In*: BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**: Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 1990.

BOFF, Leonardo. O desafio ecológico à luz da *Laudato si'* e da COP21 de Paris. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v. 76, n. 301, p. 24-43, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://reb.itf.edu.br/reb/article/view/231>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL, Francisco Salau; BRASIL, Manuela Salau. Economia Solidária, bem viver e decrescimento: primeiras aproximações. **Emancipação**, v. 13, p. 93-104, 2013. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/5190/4382>. Acesso em: 13 mar. 2020

BROWN, Leste. **Éco-économie**: une autre croissance est possible, écologique et durable. Tradução de Denis Trierweiler. Paris: Seuil, 2003.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. 9. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Paulinas, Loyola, Ave-Maria, 1998.

CAVALCANTI, Clovis. Concepções da economia ecológica: suas relações com a economia dominante e a economia ambiental. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 53-67, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v24n68/07.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

CAVALCANTI, Clovis. De la Economía Convencional a la Economía Ecológica: el significado de Nicholas Georgescu-Roegen y la Encíclica *Laudato si'* del Papa Francisco. **Gestión y Ambiente**, v. 21, n. 1, p. 49-56, 2018. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/gestion/article/view/75741/68331>. Acesso em: 13 mar. 2020.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Pastorais do Meio Ambiente conscientizam a população diante da realidade atual do planeta**. 2019. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/pastorais-ecologicas-e-do-meio-ambiente-realizam-acoes-para-conscientizar-a-populacao-diante-da-realidade-atual-do-planeta/>. Acesso em: 13 mar. 2020.

CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO. Promulgado pelo Papa João Paulo II. Tradução: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. São Paulo: Loyola, 1987.

COMISSÃO EPISCOPAL PASTORAL PARA A JUVENTUDE. Relembre todas as 50 Campanhas da Fraternidade da CNBB. **Jovens Conectados**, 14

fev. 2013. Disponível em: <https://jovensconectados.org.br/relembre-todas-as-50-campanhas-da-fraternidade-da-cnbb.html>. Acesso em: 13 mar. 2020.

COSTANZA, Robert. Ecological economics in 2049: Getting beyond the argument culture to the world we all want. **Ecological Economics**, v. 168, p. 1-5, fev. 2020. Disponível em: http://www.robertcostanza.com/wp-content/uploads/2020/01/2020_J_-Costanza-EcoEco-in-2049.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

COSTANZA, Robert *et al.* **An Introduction to Ecological Economics**. Boca Raton, Florida: CRC Press LLC, 1997.

CRUZ, Julio Cesar da; BARELLA, Cesar Falcão; FONSECA, Alberto. Compensating deforestation with forest surplus: Key regulatory issues within Brazil's atlantic forest. **Ecological Economics**, v. 167, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0921800919305579?via%3Dihub>. Acesso em: 13 mar. 2020.

DALY, Herman E. Crescimento sustentável? Não, obrigado. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 197-202, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v7n2/24695.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

DUPUY, Jean Pierre. **Introdução à crítica da ecologia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ECONOMIA DE FRANCISCO. 2020 Disponível em: <https://ecofranbr.org/>. Acesso em: 13 mar. 2020.

ESQUIVEL, Juan Cruz; MALLIMACI, Fortunato. Religión, medioambiente y desarrollo sustentable. **Revista de Estudios Sociales**, v. 60, p. 72-86, abr. 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/682#text>. Acesso em: 13 mar. 2020.

FORTE, Joannes Paulus Silva. A Igreja Católica e o desenvolvimento da Economia Popular Solidária no combate à “pobreza” e à “exclusão social”. **Scientia**, v. 1, ano 1, p. 1-24, jun./nov. 2012.

FRANCISCO, Papa. **Meditações matutinas na santa missa celebrada na capela da Domus Sanctae Marthae**. Publicado no L'Osservatore Romano, ed. em português, n. 38 de 22 de setembro de 2013. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/cotidie/2013/documents/papa-francesco_20130922_meditazioni-17.html. Acesso em: 13 mar. 2020.

FRANCISCO, Papa. **Carta encíclica Laudato Si'**: Sobre o Cuidado da Casa Comum. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2015a.

FRANCISCO, Papa. **Viagem apostólica do Papa Francisco ao Equador, Bolívia e Paraguai**: Participação ao II Encontro Mundial dos Movimentos

Populares (Discurso do Santo Padre). Santa Cruz de la Sierra, 9 jul. 2015b. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/july/documents/papa-francesco_20150709_bolivia-movimenti-popolari.html. Acesso em: 13 mar. 2020.

FRANCISCO, Papa. **Viagem Apostólica do Papa Francisco a Cuba, aos Estados Unidos da América e visita à sede da Organização das Nações Unidas**. Nova Iorque, 25 set. 2015c. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/september/documents/papa-francesco_20150925_onu-visita.html. Acesso em: 13 mar. 2020.

FRANCISCO, Papa. **Carta do Santo Padre para o evento “Economy of Francesco” (Assis, 26-28 de março de 2020)**. Vaticano, 1º maio 2019. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2019/documents/papa-francesco_20190501_giovani-impreditori.html. Acesso em: 13 mar. 2020.

GARCIA, Junior; ROMEIRO, Ademar Ribeiro. Modelagem econômico-ecológica como apoio para a avaliação dos serviços ecossistêmicos em bacias hidrográficas. **Revista Iberoamericana de Economía Ecológica**, v. 29, n. 1, p. 33-52, 2019. Disponível em: <https://redibec.org/ojs/index.php/revibec/article/view/60/170>. Acesso em: 13 mar. 2020.

GARMUS, Ludovico. Ecologia nos documentos da Igreja Católica. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v. 69, n. 276, p. 861-884, out. 2009. Disponível em: <http://revistaeclesiasticabrasileira.itf.edu.br/reb/article/view/1259>. Acesso em: 13 mar. 2020.

GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas. **The Entropy Law and the Economic Process**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.

GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas. **O decrescimento: Entropia, ecologia e economia**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRAUD, Gaël; ORLIANGE, Philippe. Laudato Si’ e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: uma convergência? **Cadernos Teologia Pública**, v. 13, n. 117, p. 3-24, 2016. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/teopublica/117_cadernosteologiapublica.pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.

GLOBAL FOOTPRINT NETWORK. **Data and Methodology**. 2019. Disponível em: <https://www.footprintnetwork.org/resources/data/>. Acesso em: 13 mar. 2020.

GUERRA, Marco; JAGURABA, Mariângela. A contribuição das religiões para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Vatican News**, 5 mar. 2019. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2019-03/contribuicao-religoes-objetivos-desenvolvimento-sustentavel.html>. Acesso em: 13 mar. 2020.

PETRINI, Paolo. Clima: Igreja pede uma ação ambiciosa e urgente em nível global. Tradução de Moisés Sbardelotto. **Instituto Humanitas Unisinos**, 27 out. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/584164-clima-igreja-pede-uma-acao-ambiciosa-e-urgente-em-nivel-global>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MARTÍNEZ-ALIER, Joan. **De la economía ecológica al ecologismo popular**. Barcelona: Icaria, 1994.

MORAES, Thiago; TORRECILLAS, Gealdo. Por uma nova economia política – notas críticas à teoria neoclássica, ao direito económico e à política económica. **Revista Angolana de Sociologia**, v. 11, p. 51-62, 2013. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-> <https://journals.openedition.org/ras/327>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MOVIMENTO CATÓLICO GLOBAL PELO CLIMA. 2018. Disponível em: <https://catholicclimatemovement.global/pt/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MURADIAN, Roldan; PASCUAL, Unai. Ecological economics in the age of fear. **Ecological Economics**, v. 169, p. 1-8, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337415838_Ecological_economics_in_the_age_of_fear. Acesso em: 14 mar. 2020.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 13 mar. 2020.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 74, p. 51-64, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10624/12366>. Acesso em: 13 mar. 2020.

ONU NEWS. **Papa diz que “adoção da Agenda 2030 representa sinal de esperança”**. 25 set. 2015. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2015/09/1525591>. Acesso em: 13 mar. 2020.

OPHULS, William. **Ecology and the politics of scarcity**: prologue to a political theory of the steady state. San Francisco: W.H. Freeman, 1977.

PAULO VI, Papa. **Constituição pastoral Gaudium et Spes**: sobre a igreja no mundo actual. Roma, 7 dez. 1965. Disponível em: <http://www.vatican.va/>

archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html. Acesso em: 13 mar. 2020.

RODRIGUES, Valdemar. A Igreja Católica e o desenvolvimento sustentável. **Revista Ciências da Religião - História e Sociedade**, v. 8, n. 1, p. 198-234, 2010.

ROMEIRO, Ademar Ribeiro. Desenvolvimento sustentável: uma perspectiva econômico-ecológica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 26, n. 74, p. 65-92, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v26n74/a06v26n74.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

ROSAS-BAÑOS, Mara. Economía Ecológica y Solidaria: rumbo a una propuesta teórica integrada que visualice las rutas hacia la transición. **Revista Iberoamericana de Economía Ecológica**, v. 18, p. 89-103, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254447552_Economia_Ecologica_y_Solidaria_rumbo_a_una_propuesta_teorica_integrada_que_visualice_las_rutas_hacia_la_transicion. Acesso em: 13 mar. 2020.

SACHS, Wolfgang. The Sustainable Development Goals and Laudato si': varieties of Post-Development? **Third World Quarterly**, v. 38, n. 12, p. 2573-2587, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01436597.2017.1350822>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SAES, Beatriz; MIYAMOTO, Bruno Cesar. Limites Físicos do Crescimento Econômico e Progresso Tecnológico: o debate The Limits to Growth versus Sussex. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 26, p. 51-68, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/26808/19671>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SÖDERBAUM, Peter. Do we need a new economics for sustainable development? **Real-World Economics Review**, n. 80, p. 32-44, jun. 2017. Disponível em: <http://www.paecon.net/PAERReview/issue80/Soderbaum80.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SOUZA, André Ricardo de. **Os laços entre igreja, governo e economia solidária**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SPASH, Clive. A tale of three paradigms: Realising the revolutionary potential of ecological economics. **Ecological Economics**, v. 169, p. 1-14, mar. 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0921800919307554?via%3Dihub>. Acesso em: 2 abr. 2020.

THE ECONOMY OF FRANCESCO. 2020. Disponível em: <https://francescoeconomy.org/>. Acesso em: 2 abr. 2020.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do Século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

WEISS, Joseph. The Role of Ecological Economics in Latin American Public Policy: Latin American Consensus at the ISEE Washington Meeting. **Ecological Economics**, n. 138, p. 238-241, ago. 2017.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT. **Our Common Future**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

A Economia de Francisco e Clara para “realmar” a humanidade

EDUARDO BRASILEIRO¹

RUDÁ RICCI²

Resumo: A proposta do Papa Francisco abre um espaço de discussão na sociedade contemporânea com a Economia de Francisco e Clara. O Papa Francisco convidou jovens de todo o mundo para discutir os rumos da economia mundial, em um convite para “realmar” a economia. O encontro que ocorrerá em Assis abrirá um enorme flanco de discussões em torno de desenvolvimento, capitalismo, extrativismo, passando para o debate central de transição gestado na encíclica *Laudato Si’*. As etapas que compõem a discussão desenvolvem um olhar sobre o enfrentamento à financeirização da economia global, seu aspecto de dominação da subjetividade humana e, com isso, sua desumanização, centrando esforços em uma nova cultura proposta pelo Pacto Educativo Global. Palavras-chave: Papa Francisco. Economia. Educação. *Laudato Si’*. Juventudes. Igreja Católica.

Francisco and Clara’s Economy to “re-animate” humanity

Abstract: Pope Francis’ proposal opens up a huge space for discussion in contemporary society with The Economy of Francesco and Clara. Pope Francis has invited young people from all over the world to discuss the direction of the world economy, in an invitation called to “re-animate” the economy. The meeting, which will take place in Assisi, will open a huge range of discussions around development, capitalism, extractivism, moving on to the central transition debate in the encyclical *Laudato Si’*. The stages that make up the discussion develop a look at the financialization of the global economy, its aspect of domination of human subjectivity and with that, its dehumanization, focusing efforts on a new culture proposed by the Global Compact on Education.

Keywords: Pope Francis. Economy. Education. *Laudato Si’*. Youth. Catholic Church.

La economía de Francisco y Clara para “realmar” la humanidad

Resumen: La propuesta del Papa Francisco abre un espacio de discusión en la sociedad contemporánea con la Economía de Francisco y Clara. El Papa Francisco invitó jóvenes de todo el mundo a discutir la dirección de la economía mundial, en una invitación llamada a “realmar” la economía. La reunión, que tendrá lugar en Asís, abrirá un enorme flanco de discusiones sobre desarrollo, capitalismo, extracción, pasando al debate central

de transición generado en la encíclica *Laudato Si'*. Las etapas que conforman la discusión desarrollan una visión sobre cómo enfrentar la financiarización de la economía global, su aspecto de dominación de la subjetividad humana y, con eso, su deshumanización, enfocando los esfuerzos en una nueva cultura propuesta por el Pacto Educativo Global. Palabras clave: Papa Francisco. Economía. Educación. *Laudato Si'*. Juventud. Iglesia Católica.

Por que uma Economia de Francisco e Clara?

“De modo geral, para os povos, a narrativa deles do universo e o papel humano no universo é a sua fonte primordial de inteligibilidade e valor. As crises mais profundas vivenciadas por qualquer sociedade são os momentos de mudança quando a narrativa se torna inadequada para enfrentar as exigências de sobrevivência de uma situação que se apresenta”.

Thomas Berry (padre e ecoteólogo)

“Que a nossa época seja lembrada como o despertar de uma nova reverência pela vida”.

A carta da Terra

O Papa Francisco, em seu sétimo ano de pontificado, estabelece os marcos mais duradouros de seu serviço para a sociedade global e apresenta os dois últimos filhos da Encíclica *Laudato Si'*: o encontro global “Economia de Francisco” e o “Pacto Educativo Global” – o filho nascido antes, a saber, foi o Sínodo para a Amazônia.

Ambas as iniciativas trazem no bojo a abertura de processos revolucionários, pois incidem em “[...] ocupar-se mais com iniciar processos do que possuir espaços. O tempo ordena os espaços, ilumina-os e transforma-os em elos de uma cadeia em constante crescimento, sem marcha atrás” (FRANCISCO, 2013c, n. 223). O Papa Francisco assume o compromisso de uma transição global: encaminhar processos que gestem uma sociedade biocêntrica, em que o centro está na vida que supera a economia neoliberal atualmente financeirizada, e passar para aquilo que a delegação brasileira enunciou em sua carta aberta para o Papa e todos os jovens que estarão em Assis:

Economias no plural. Economias solidárias e populares, criativas, colaborativas. A economia circular e ecológica. As economias da dádiva, a festa comunitária, a comunhão. A economia feminista, das mulheres. As economias camponesas e tradicionais. A economia do cuidado, a economia doméstica. As economias digitais e do software livre. A economia da cultura. O mundo do trabalho, enfim. As economias vivas (ARTICULAÇÃO BRASILEIRA PELA ECONOMIA DE FRANCISCO E CLARA, 2019, s/p).

O Papa Francisco (2019b, s/p) convoca um “realmar” a economia: “que faz viver e não mata, inclui e não exclui”. O foco dessa proposta está na superação das desigualdades globais e, portanto, mexe no coração do atual pacto econômico global: a acumulação sem nenhum precedente na história de uma minoria ilegítima e uma miséria alastrada em todo os territórios do mundo. Afinal, a perversidade do capitalismo está na desregulação das fortunas globais que passeiam por todos os países explorando os Estados-nação, cada um sofrendo pressão de elites locais e internacionais para “flexibilização” a favor de seus interesses.

Portanto, o Papa Francisco convoca um movimento nas proximidades da espiritualidade dos Santos de Assis, São Francisco e Santa Clara, que costuraram uma radical nova forma de viver, para romper um processo engendrado não somente na sociedade, mas na subjetividade de cada sujeito, como afirmaram Dardot e Laval (2016), detalhando o homem e a mulher empresarial. O conflito a que se propõe o Papa Francisco, unido a jovens ativistas, empreendedores sociais e intelectuais engajados, é a humanização da economia. Não se trata, portanto, de uma medida reformista, mas um desencadeamento de um movimento social para este século.

Joseph Stiglitz, fundador do Novo Pensamento Econômico, entidade que animou o Papa a construir essa frente internacional de discussão sobre novos modelos econômicos, afirmou:

É fundamental trabalhar a partir da educação em sistemas alternativos que não tenham como premissa a ideia de idolatrar o dinheiro. Temos que buscar desenvolver programas e estudos em torno do conceito de economia circular, que contribuam para uma educação consciente da sustentabilidade ambiental, que requer devolver ao meio ambiente o que lhe é retirado (LA VANGUARDIA, 2019, s/p).

O Papa Francisco, compreendendo esses desafios, sentenciou que “não há duas crises separadas: uma ambiental e outra social; mas uma única e complexa crise socioambiental” (FRANCISCO, 2015b, n. 139). O capitalismo neoliberal, síntese de tantos nomes que se deram às suas metamorfoses atuais (financeiro, imaterial, parasitário, global), converge seu domínio na “tecnociência” (FRANCISCO, 2015b, n. 107), que suspende o governo do cidadão sobre si e restringe a uma minoria de corporações bélicas.

O exemplo está nos extermínios populacionais e naturais no mundo e o monopólio de tecnologias. As políticas internacionais foram ofertadas a “uma concepção mágica do mercado” (FRANCISCO, 2015b, n. 190), centradas em um descontrole político e econômico de seus interesses, erguendo um monopólio político brutal.

“Realmar” a economia por meio de novas arquiteturas

Reivindicar uma nova arquitetura econômica é tarefa de primeira ordem para uma transição social e cultural. O poder de pensar na gestão da escola, de seu bairro, nas decisões do seu município e de grupos culturais, por exemplo, desenha-se como algo intangível em uma democracia de baixa intensidade. O sociólogo e economista alemão Wolfgang Streeck (2012) afirma que vivemos no fim do capitalismo democrático. Esse dado se intensifica com a dificuldade política em ser norteada por princípios como o bem comum a longo prazo, capturando o projeto de nação (FRANCISCO, 2015b, n. 178).

Neste cenário de pandemia do SARS-CoV2 (Covid-19), mostrou-se eminente a falácia da doutrina de austeridade que levou o mundo globalizado a desmontar políticas sociais e econômicas de apoio ao povo, garantindo liberdade econômica a um punhado de corporações que compuseram uma nova elite política econômica. Caberá em um processo de transição, nas palavras de Jurgen Schuldt (*apud* ACOSTA, 2015, p. 164), a “dissociação seletiva e temporal do mercado mundial”, retomando a soberania alimentar, processos de gestão democrática local e popularização do binômio formação de redes comunitárias e ocupação de espaços representativos deliberativos.

Realmar a economia está em superar o modelo de desenvolvimento, reconhecendo que o problema é de organização da vida econômica e, portanto, estabelecer a economia de suficiência, em que Francisco e Clara de Assis e os povos amazônicos e andinos têm muito a nos ensinar, freando a lógica de eficiência que se desdobra na acumulação global materialista. Nas palavras do equatoriano Alberto Acosta (2015, p. 185), presidente de Assembleia Constituinte que reconheceu no Equador os direitos da mãe terra, é:

[...] crer no autocentramento como desenvolvimento das forças produtivas endógenas, incluindo recursos produtivos locais e os correspondentes controle da acumulação e centramento dos padrões de consumo. Tudo deve ser acompanhado de um processo político de participação plena, de tal maneira que se construam contrapoderes com crescente níveis de influência no âmbito local.

Para economistas ortodoxos, é importante ressaltar que não se trata de “substituições de importações”, e sim uma essência se destaca: um mercado interno que capacita o viver com o nosso e para os nossos.

A emergência sanitária vivida em 2020 desnuda o fato de que, quando há vontade política, é possível se reverter o processo de globalização. A crise civilizatória e sistêmica revela o último véu de hipocrisia do que muitos analistas chamam de “ordem liberal”, ou de “hegemonia americana” do século XX. Urge “realmar” a organização popular que no aspecto político está por repensar profundamente

em um processo autodependente e participativo, criando fundamentos para uma ordem que concilia economias solidárias e sociedades democráticas.

Nenhuma teoria econômica será sustentável se não respeitar os limites do ecossistema nem será popular se não houver um envolvimento cada vez maior de forças territoriais com processos de autonomia produtiva e cultural. Trata-se aqui de uma ressignificação estrutural dada a magnitude do destino da humanidade e da vida. Com a pandemia, o que ficou evidente não é a autoimplosão do sistema produtivo, mas sua capacidade de reinvenção cruel. Portanto, medidas que recomponham o ser humano ao metabolismo da natureza, retomando a mística franciscana do cuidado, acolhida e diálogo, ganham com o chamado do Papa Francisco a capacidade de “dizer os limites a que a humanidade chegou” e recompor a trama de harmonia com o “sistema vida”.

A Economia de Francisco e Clara organiza uma nova cultura e um novo cidadão

A convivência na multipolaridade

A proposta do Papa Francisco não se sustenta em um programa único de superação do sistema capitalista. Bebe da fonte de diversos rios que desenharam resistências, reflexões e proposições diante da necessidade de transição do mundo atual. O bem viver dos indígenas, o decrescimento dos europeus, o ubuntu na África, as ecovilas que refletem o desenvolvimento local, tudo são desenhos de arquiteturas possíveis, que não se anulam, e sim se complementam.

As dimensões no entorno do encontro que ocorrerá em Assis com o Papa Francisco e jovens de mundo inteiro foram desenhadas em uma cidade simples, mas carregada de um sentido místico. É o envolver de tradições de fé, de reflexões políticas, sociais e econômicas, na convergência de um projeto comum, que é a superação de dois males centrais do capitalismo neoliberal: a anulação da liberdade e a anulação das potências da vida humana em sua totalidade.

A mística que envolve as tramas das vilas será permeada pela cultura do encontro de:

- a) gestão e presente: foco em abordagens para a gestão sustentável;
- b) finanças e humanidades: desafios do capitalismo financeirizado por meio de novas formas de partilha e do compromisso em remanejar as grandes fortunas globais para a superação das misérias;
- c) trabalho e cuidado: pensar no trabalho na era da revolução 4.0, incidindo pela visão da “Ecologia Integral” (FRANCISCO, 2015b, n. 156), que almeja a superação da lógica de competição e acumulação, remete ao equilíbrio da vida e do trabalho, longe da cadeia de exploração e escravidão em que vivem boa parte das pessoas no mundo;

- d) energia e pobreza: “realmar” a economia com novo sistema energético que vise às capacidades locais de geração de riqueza, saindo do monopólio corporativo;
- e) agricultura e justiça: somente com a reforma agrária se prepondera um rompimento com a cadeia produtiva global, concretamente olhando a soberania alimentar.
- f) negócios e paz: costurar possibilidades da responsabilidade das grandes corporações nos conflitos regionais pelo planeta e sua superação pela lógica de economias que visem a negócios a partir da cultura colaborativa não extrativista;
- g) mulheres para a economia: só ocorrerá uma transição quando as vozes silenciadas, sobretudo as mulheres, envolverem um novo processo econômico;
- h) CO2 da desigualdade: superar o desequilíbrio da visão única de progressos sustentada em desmatamento e destruição de territórios e pessoas;
- i) lucro e vocação: entendendo a necessidade de superação dessa lógica atual do capital acima do trabalho, enfocando um desenvolvimento de uma superação do sujeito empresarial (DARDOY; LAVAL, 2016, p. 133), revisitando toda a sua cadeia subjetiva para seres humanos a caminho da liberdade;
- j) negócios em transição: para uma relação que privilegie as potencialidades e descobertas humanas e irrompa a cooperação e o compartilhamento no lugar da competição e acumulação;
- k) vida e estilo de vida: compreende o desafio de uma nova cultura diante do esmagamento do consumismo e da cultura do bem-estar que cria uma lógica de ganância, afastando-se da economia para o suficiente;
- l) políticas para a felicidade: propor uma nova arquitetura das relações humanas, em que a felicidade esteja acima da moral do capital, emergindo necessidades e desejos voltados para as comunidades e cidades inteligentes.

A complementaridade para novas economias

No Médio Xingu, em Altamira, no Pará, comunidades indígenas viram passar uma necropolítica por meio da imposição das ideias de progresso e soberania (MBEMBE, 2018). Essas ideias que motivaram o capitalismo moderno são filhas do produtivismo e do extrativismo, muito anterior ao capitalismo, que impôs uma lógica sempre crescente de uma ecologia política em torno da relação de dominação do homem com o planeta ao redor. O paradigma emergente, conforme Boaventura Sousa Santos (2010), ou o paradigma da complexidade, de acordo com Edgard Morin (2000), apontam para o que Bruno Latour (2019) afirmou: que fazer ecologia política está na constituição “moderna” de um ser humano desprovido de qualquer poder, mas que compreende a totalidade da

“criação” (FRANCISCO, 2015b, n. 6), “superando a mentira da dignidade exclusiva da natureza humana” (LÉVI-STRAUSS, 2013, p. 53).

Os exemplos são inúmeros, pois a amarra central de novas narrativas econômicas está nas políticas de guerra perpetradas pelo Estado, em parceria com corporações para a lógica da ganância e lucro capitalista. O desenvolvimento de forças complementares muda de lugar os sujeitos, que passam a compreender a necessidade de pauta unificadas. Portanto, para novas economias, o Xingu é na periferia urbana, e a periferia urbana é no Xingu. Essa narrativa de discussão do poder e sua centralidade na superação de um modelo econômico de morte necessita pulsar aquilo que o sociólogo Otavio Ianni (1997) afirmou: a política mudou de lugar. A economia capturada pelo mercado e a democracia pela necropolítica apresentam os desafios de retomar uma economia política distante das discussões acadêmicas que suscitam nos currículos formativos de economistas e áreas correlatas a compreensão de uma ciência a favor de um novo paradigma.

Novos currículos de economias partem do despossuir a lógica de dominação para construir uma lógica de complementaridade, ou, mais popularmente falando, de unidade na diversidade, compondo uma das sendas de um novo pacto econômico. Está forjado antes das academias nas narrativas de movimentos populares que incidem em uma descolonização dos saberes (DILGER; LANG; PEREIRA FILHO, 2016) por movimentos insurgentes que renovam a teoria crítica, tecendo pensamentos e práticas que reinventem a emancipação socioeconômica. É o que se vê quando são desafiados os movimentos populares e as novas gerações de direitos humanos erigidas nesta última década, ao comporem uma agenda global, sem deslocar-se das necessidades locais, percebendo as identidades em complementaridade aos desafios estruturantes.

A educação no caminho da cidadania ativa

“O trabalho não é divino; divino são os homens”.

Thomas Mann

O que a educação tem a ver com a formação para a cidadania? Onde estaria a intersecção entre educar e repensar a economia necessária, a Economia de Francisco e Clara?

Começemos pela tarefa central dos processos educativos.

Há quem tenha sugerido que a educação tem por finalidade socializar ou introduzir os educandos no mundo dos adultos, das regras e códigos estabelecidos. Essa é a proposta que encontramos em Émile Durkheim (1975), que chegou a sugerir que a pessoa jovem deveria aderir aos valores vigentes por vontade própria, por meio da educação. Na prática, um dos trabalhos vitais do educador seria a de motivar a “submissão consentida” do educando, criando um caminho

do egocentrismo à vida social. Uma variação dessa sugestão pedagógica seria a instrução para os testes de acesso aos níveis superiores da carreira educacional ou mesmo à inserção no mercado de trabalho a partir de um padrão técnico e de conduta preestabelecidos. Essa intenção fomentou a introdução de preocupações norte-americanas com o comportamento dos educandos (caso das sugestões de John Franklin Bobbitt) ou a adoção de pré-requisitos curriculares, em que um nível básico deveria organizar a base para o educando atingir o nível seguinte (sugestão de Joseph Mayer Rice e dos educadores tayloristas, com base no padrão de educando-trabalhador idealizado para a indústria) ou ainda na produção de testes avaliativos para medir a distância entre o desenvolvimento real dos educandos em relação ao padrão idealizado – caso das reformas educacionais norte-americanas do final do século XX, que, mais tarde, foram duramente questionadas por uma de suas formuladoras, a educadora Diane Ravitch (2011).

A educação para a cidadania não se pauta por padrões predefinidos, mas pela construção de autonomia, a qual, ao contrário da noção de liberdade individual absoluta, é uma construção consciente do educando sobre seu papel na sociedade. Paulo Freire (1996) sugeria que essa construção se dava por meio de um processo que denominava admiração: uma visada sobre suas próprias escolhas, uma autorreflexão sobre seus valores e sua relação com os outros; uma tomada de consciência sobre si e sobre o seu lugar no mundo.

Hannah Arendt (2010) contribuiu para essa vertente pedagógica ao sugerir que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos pela educação. A frase sugere que humanos se inserem na humanidade pelo envolvimento com a experiência coletiva acumulada ao longo do tempo. Pode parecer algo similar ao que sugeria Durkheim, mas é mais profundo. Arendt está se reportando à memória elástica da humanidade; memória que se alimenta da experiência humana repassada pela linguagem, pelas artes plásticas, pela música, pelo teatro, pela escrita. É por esse motivo que nos identificamos com experiências de outros humanos; não porque tenhamos experimentado o mesmo que eles, mas porque os descobrimos pelo registro em livros, textos ou tantas outras formas de linguagem. É por esse motivo que estudamos; não para meramente memorizarmos e, mais à frente, sermos testados por avaliações que esquadrinham um texto ou pensamento até transformá-lo em uma fórmula pasteurizada em que o percurso do autor pouco importa. Ao contrário, estudamos para nos inserir na humanidade.

Assim, tudo que é humano, tudo o que é experimentado pela humanidade, interessa à educação, desde que siga essa lógica do encontro, palavra central na concepção educacional de Papa Francisco.

Isso coloca em xeque a busca por padrões de comportamento, já que a experiência humana é dinâmica, não definida por padrões. Da mesma maneira, os conceitos de habilidades e competências, por essa vertente, são relativizados. As questões decorrentes são: competência para quê? Definida por quem?

Os conceitos de competência e habilidade, embora já existentes na literatura educacional desde os anos 1950, ganharam projeção no Brasil nos anos 1990, a partir da demanda industrial decorrente de outro conceito da área gerencial: o de empregabilidade. Buscava-se, naquela quadra de nossa história, sugerir que o emprego estaria vinculado a novas exigências tecnológicas e organizacionais do mundo do trabalho que seriam a porta de entrada para o emprego contemporâneo. Muitos estudos adiante revelaram que o emprego não tinha relação direta com esse repertório de conteúdos educacionais: os setores que mais empregavam já no final dos anos 1990 não exigiam tantos requisitos, como no caso do comércio varejista. Contudo, o princípio se alojou como verdade pedagógica.

Para Perrenoud (1999), um dos autores mais citados nos debates educacionais brasileiros no início deste século XXI, competência é a capacidade de agir com eficácia em determinado tipo de situação prática da vida cotidiana. Para isso, é preciso lançar mão de conhecimentos e colocar em ação vários outros recursos cognitivos.

Já para Benno Sander (*apud* DAVOK, 2007), aos critérios clássicos de eficácia e eficiência na educação se agregaram, nos últimos anos, os critérios de efetividade e relevância cultural para elaboração de políticas públicas educacionais, relativizando ainda mais as noções de competência e habilidade como eixos educacionais. Vejamos a síntese realizada por Davok (2007, p. 510-511) a respeito dessa contribuição de Sander:

A eficiência “[...] é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (p. 43). É um critério de dimensões instrumental e extrínseca. A eficácia “[...] é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos” (p. 46). Esse critério é de dimensão instrumental e preocupa-se com a consecução dos objetivos intrínsecos, vinculados, especificamente, aos aspectos pedagógicos da educação. A efetividade “[...] é o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa” (p. 47). É um critério substantivo extrínseco que reflete a capacidade de a educação responder às preocupações, exigências e necessidades da sociedade. A relevância, por sua vez, “[...] é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor” (p. 50). Esse critério é de natureza substantiva e intrínseca e está diretamente relacionado à atuação da educação para a melhoria do desenvolvimento humano e qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional e da comunidade como um todo. Esses quatro critérios não são excludentes na gestão da educação, porquanto, se complementam. Segundo Sander (1995, p. 67), “[...]”

embora distinguíveis, são dimensões dialeticamente articuladas de um paradigma abrangente e superador de administração da educação. No paradigma multidimensional de administração da educação a eficiência é subsumida pela eficácia; a eficácia e a eficiência são subsumidas pela efetividade; a efetividade, a eficácia e a eficiência são subsumidas pela relevância”.

Como se percebe, a proposição de Sander indica a ausência de diálogo social do critério solitário de eficácia (sendo um critério institucional, focado na formulação do autor da política educacional). Efetividade e relevância cultural, ao contrário, são destacados como critérios eminentemente dialogais em conexão com demandas e interesses da comunidade externa ao ator institucional, gestor da política.

Assim, se, como sugere Perrenoud, as competências são capacidades para agir com eficácia a partir de uma situação prática, estamos diante de um instrumento de ação, não de um conhecimento. Tal instrumento faz uso de conhecimentos, mobiliza-os para se atingir uma meta, um resultado esperado, um objetivo. A questão não resolvida, contudo, é se a meta ou o objetivo definido é adequado. No entanto, o conceito de competência não reflete o mérito do objetivo escolhido, e sim o naturaliza como correto.

Em outras palavras, a competência a ser desenvolvida em um currículo é apresentada como um dado infalível, como um padrão a ser perseguido pelo processo educacional. Ora, para fugirmos dessa noção estandardizada de competência, temos de fugir da noção de padrão preestabelecido, caminhando para uma necessidade intelectual a partir de um problema que se apresenta ao educando.

Essa digressão sobre competências e habilidades se relaciona diretamente com a sugestão do Pacto Educativo Global, como veremos mais adiante, justamente porque competência não se confunde com aquisição escolar verificável, pois se relacionaria com resoluções de situações-problema; tampouco tem o mesmo significado de desempenho. Competências não são potencialidades humanas inatas; competências, portanto, são construídas, são aquisições. Construir uma competência é aprender a identificar e buscar os conhecimentos necessários para resolver uma situação-problema que surge em uma sociedade dinâmica, em movimento. A construção de competências está estreitamente vinculada à formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos. Essa construção acontece em um contexto de ação, no âmbito da prática. Os sujeitos não constroem esquemas a partir de intervenções externas ou da interiorização de um procedimento (aulas expositivas ou demonstrativas, por exemplo). Esquemas se constroem a partir de um exercício do fazer, de experiências renovadas, que são mais eficazes por se associarem a uma postura reflexiva. Isso significa que, além de viver as experiências, os indivíduos deverão analisá-las.

A concepção de currículo a partir dessa interpretação não é estática ou prescritiva, mas um currículo em ação.

Este é o desafio pedagógico central da educação proposta pelo Pacto Educativo Global: o diálogo com o mundo real, seus desafios e com o processo de escuta e mobilização de conhecimentos voltados para a ação coletiva.

A formação por situação-problema, que dialoga com o mundo vivido e sentido, aproxima a sala de aula dos desafios da sobrevivência e da busca de felicidade e comunhão. É uma educação que se relaciona com a vida cotidiana, que se apresenta como método para o diálogo, para a escuta e busca de superações.

É aqui que se articula o Pacto Educativo Global com a Economia de Francisco e Clara: pelo cuidado com o outro e com a Casa Comum; pela contextualização de todo o processo educativo no interior dessa Casa Comum, não como algo externo, que se apresenta como demiurgo, mas como relação refletida, pensada, comprometida.

E é aqui que nasce seu vínculo com o que alguns autores denominaram cidadania ativa: a cidadania que não se limita ao voto, mas avança para a corresponsabilidade na gestão das coisas públicas, na cogestão dos territórios e comunidades.

As formulações do Papa Francisco a respeito dos desafios educacionais na direção do Pacto Educativo Global

Em 12 de setembro de 2019, Papa Francisco emitiu uma mensagem convocando lideranças mundiais para o que denominou Pacto Educativo Global. Sabe-se que esse chamado nasceu de uma demanda inicial que lideranças muçulmanas e judias apresentaram ao Papa, o que já se reveste, logo de início, em um pacto ecumênico, fundado na fé, e também em um sentido de urgência que parece nos guiar neste início de século XXI.

Nessa mensagem, reafirmou o necessário cuidado com a “nossa casa comum”, repetindo o alerta da Carta Encíclica *Laudato Si'*. O cuidado, afirma, será feito a partir de uma “nova solidariedade universal e uma sociedade mais acolhedora” (SAYAGO, 2019, p. 143). O pacto sugerido teria como elementos constitutivos “uma educação mais aberta e inclusiva, capaz de escuta paciente, diálogo construtivo e mútua compreensão” (SAYAGO, 2019, p. 143).

O pacto se fundamenta em um breve diagnóstico que o Papa Francisco (2019a, s/p) apresenta em sua mensagem de lançamento:

A educação é colocada à prova pela rápida aceleração que prende a existência no turbilhão da velocidade tecnológica e digital, mudando continuamente os pontos de referência. Neste contexto, perde consistência a própria identidade e desintegra-se a estrutura psicológica perante uma mudança incessante que “contrasta com a lentidão natural da evolução biológica”.

Ressalta a necessidade de superação da fragmentação contemporânea. Sugere que “toda a mudança precisa duma caminhada educativa que envolva a todos” e, para tanto, sugere a construção de uma “aldeia da educação”, na qual, na diversidade, partilhe-se o compromisso de gerar uma rede de relações humanas e abertas (FRANCISCO, 2019a, s/p). Trata-se de uma aliança mundial, “entre o estudo e a vida; entre as gerações; entre os professores, os alunos, as famílias e a sociedade civil, com as suas expressões intelectuais, científicas, artísticas, desportivas, políticas, empresariais e solidárias” (FRANCISCO, 2019a, s/p).

Desde 2013, Papa Francisco apresentou inúmeras reflexões a respeito dos desafios educacionais contemporâneos. O Pacto Educativo Global está assentado em um longo percurso reflexivo.

Vejamos alguns desses pensamentos e seu encadeamento. Desde o início de seu papado, o Papa Francisco foi muito objetivo nos desafios educacionais do mundo contemporâneo. Educação, aliás, mereceu atenção especial desde seus primeiros pronunciamentos.

Em 21 de novembro de 2015, na Sala Paulo VI do Vaticano, em discurso proferido no congresso mundial promovido pela Congregação para a Educação Católica, Papa Francisco recordou um conselho que deu às irmãs da Patagônia:

A uma congregação de irmãs com uma vocação especial na Argentina, para o Sul da Argentina, para a Patagônia, eu disse: por favor, fechar metade dos colégios da capital, de Buenos Aires, e enviai para lá as irmãs, para aquela periferia da pátria porque de lá virão as novas contribuições, os novos valores, e virão também as pessoas capazes de renovar o mundo (FRANCISCO, 2015d, s/p).

O conselho se embasava em uma leitura da realidade social que provoca o compromisso educacional, em especial, cristão. Nessa fala no congresso de novembro, Papa Francisco sustenta que o primeiro desafio educacional cristão seria deixar os lugares onde há muitos educadores e ir às periferias para procurar ali os que têm a experiência da sobrevivência, da fome, das injustiças, que têm a humanidade ferida. Nas suas palavras:

Eles têm uma coisa que os jovens dos bairros mais ricos não possuem – não por culpa deles, mas porque é uma realidade sociológica: têm a experiência da sobrevivência, também da crueldade, da fome, das injustiças. Têm uma humanidade ferida. E penso que a nossa salvação vem das feridas de um homem ferido na cruz. Das aquelas feridas, eles obtêm sabedoria, se houver um bom educador que os leve em frente. Não se trata de ir lá fazer beneficência, ensinar a ler, dar de comer... não! Isto é necessário, mas é provisório. É o primeiro passo. O desafio – e eu os encorajo – é ir lá para os fazer crescer em humanidade, em inteligência, em valores, em hábitos, para que possam ir em frente e levar aos outros experiências que não conhecem (FRANCISCO, 2015d, s/p).

Ainda nessa oportunidade, Papa Francisco avança sobre a urgência de um pacto educativo que adote como referência a superação do neopositivismo, que só educa para as coisas imanentes e se esquece da transcendência. Sugere que não se pode falar em Educação Católica sem falar de humanidade. Sustenta que educar é conduzir jovens e crianças nos valores humanos em todas as realidades:

Hoje há a tendência a um neopositivismo, ou seja, a educar para as coisas imanentes, para o valor das coisas imanentes, e isto tanto nos países de tradição cristã como nos países de tradição pagã. O que não significa introduzir os jovens, as crianças na realidade total: falta a transcendência. [...] A educação tornou-se demasiada seletiva e elitista. Parece que só os povos e as pessoas com um certo nível ou capacidade têm direito à educação; mas sem dúvida nem todas as crianças e jovens têm direito à educação. Esta é uma realidade mundial que nos envergonha. É uma realidade que nos leva a uma seletividade humana, e que em vez de aproximar os povos, afasta-os. [...] Mas isto acontece também em nosso âmbito: o pacto educativo entre a família e a escola se quebrou! Deve-se recomeçar. [...] A educação formal empobreceu por causa da herança do positivismo. Concebe apenas um tecnicismo intelectualista e a linguagem da mente. E por isso empobreceu-se. É preciso interromper este esquema. E há experiências como a arte, o esporte. A arte e o esporte educam. É preciso abrir-se a novos horizontes, criar novos modelos (FRANCISCO, 2015d, s/p).

Essa passagem indica nitidamente uma revisão das prioridades educacionais para crianças e jovens. Um currículo aberto, que supere as hierarquias de conteúdos enfocada na inserção no mundo de racionalidades e sucessos individuais. Não foi a primeira vez que Papa Francisco sugeriu o abandono da área de conforto na prática educacional. Em 2013, já havia fundamentado essa necessidade a partir de um esforço de empatia com a busca dos jovens. Em 7 de junho daquele ano, ao responder às perguntas dos representantes das escolas dos jesuítas na Itália e na Albânia, sustentou que era necessário que todos fossem magnânimos, sem medo, apostando sempre em grandes ideais. E propõe:

Na educação, há um equilíbrio a respeitar, há que equilibrar bem os passos: um passo firme na zona de segurança, mas o outro entrando na área de risco. E quando este risco se torna segurança, o passo seguinte procura outra zona de risco (FRANCISCO, 2013a, s/p).

Mas, afinal, por que o risco, enquanto ato pedagógico? Papa Francisco, em um outro encontro, realizado em 21 de agosto de 2013, ao falar para professores do colégio japonês Seibu Gakuen Bunri Junior High School de Saitama, explicita sua leitura sobre o movimento de encontro aos jovens. Esse movimento é uma

das chaves de suas reflexões educacionais: a pedagogia do encontro. Para o Papa, ao nos isolarmos em nós mesmos, só teremos o que já temos e não cresceremos culturalmente. O diálogo, então, torna-se um exercício de amadurecimento, no confronto de culturas, de experiências humanas. E sustenta:

E qual é a atitude mais profunda que devemos ter para dialogar e não brigar? A mansidão, a capacidade de encontrar as pessoas, de encontrar as culturas com a paz; a capacidade de fazer perguntas inteligentes: “mas por que pensas assim? Por que esta cultura é assim?” Ouvir o próximo e depois falar. Primeiro ouvir, depois falar (FRANCISCO, 2013b, s/p).

E, na escuta, revela-se o lugar do professor “incompleto”: “[...] os jovens compreendem, ‘farejam’ e são atraídos pelos professores que têm um pensamento aberto, ‘incompleto’, que procuram ‘um mais’, e assim contagiam os estudantes com esta atitude” (FRANCISCO, 2014c, s/p).

Uma pedagogia aberta, dinâmica, da escuta e do encontro de experiências e culturas.

Assim, a escola apresenta-se como espaço de abertura à realidade e um lugar de encontro. E é a partir dessa escola – e de todo o processo educacional – como espaço de encontro que Papa Francisco esboça a aldeia educacional. Nesse encontro com as escolas católicas, em 2014, cita um provérbio africano que diz “para educar uma criança é necessária uma aldeia”, uma ação conjunta, contributiva, de várias experiências e esforços. “Para educar um jovem”, afirma, “é necessária muita gente: família, professores da escola básica, pessoal não docente, professores, todos!”. E, ainda: “amo a escola porque nos educa para o verdadeiro, para o bem e o belo. Os três caminham juntos. A educação não pode ser neutra. Ou é positiva ou negativa; ou enriquece ou empobrece” (FRANCISCO, 2014c, s/p).

E, então, em 4 de setembro de 2014, o Pacto Educativo Global parece se esboçar mais nitidamente. Em um discurso realizado no encontro mundial dos diretores de Scholas Ocurrentes, Papa Francisco sugere a recomposição do pacto educativo, recomposição daquela aldeia para educar crianças:

Não podemos deixá-las sozinhas, não podemos deixá-las pelas ruas, sem tutela, à mercê do mundo, no qual prevalece o culto do dinheiro, da violência e do descartável. Insisto muito sobre este tema, mas é evidente que se impôs a cultura do descartável. O que não serve joga-se fora. Descartam-se os jovens porque não os educamos ou não queremos educá-los (FRANCISCO, 2014d, s/p).

No encontro seguinte das Scholas Ocurrentes, realizado em 5 de fevereiro de 2015, complementa:

É o pacto educacional, um pacto educativo que se cria entre a família, a escola, a pátria, a cultura. Rompeu-se profundamente e já não se consegue consertar. O pacto educacional que se rompeu significa que tanto a sociedade como a família e as diversas instituições delegam a educação aos agentes da educação, aos docentes que – geralmente mal pagos – carregam nos seus ombros esta responsabilidade e, se não obtêm bons resultados, são repreendidos. Mas ninguém recrimina as várias instituições, que faltaram ao pacto educativo, delegando-o ao profissionalismo de um professor. [...] Scholas deseja harmonizar a linguagem da cabeça com a linguagem do coração e das mãos. Que uma pessoa, uma criança, um jovem pense no que sente e faz; que sinta aquilo em que pensa e o que faz; que faça o que sente e aquilo em que pensa (FRANCISCO, 2015a, s/p).

Papa Francisco (2015a, s/p) sustenta a necessidade de se descobrir o jogo como caminho educacional, já que a educação “não é apenas informação, mas criatividade no jogo, aquela dimensão lúdica que nos faz crescer na criatividade e no trabalho em equipe”,

A concepção educacional sugerida pelo Papa apoia-se, assim, em vários aspectos:

1. O valor do diálogo, que fundamenta o pluralismo cultural e religioso.
2. A preparação qualificada de formadores, tendo em mente que não podem improvisar e que educar é um ato de amor exigente,

muito competente, qualificado e, ao mesmo tempo, rico de humanidade, capaz de permanecer no meio dos jovens com um estilo pedagógico, para promover o seu crescimento humano e espiritual. [...] Não se pode educar sem coerência e testemunho (FRANCISCO, 2014a, s/p).

3. A integração ao mundo, evitando-se o isolamento. É preciso que se saiba “entrar intrepidamente no areópago das culturas contemporâneas e estabelecer um diálogo, conscientes do dom que podem oferecer a todos” (FRANCISCO, 2014a, s/p).
4. Transmitir conteúdos, hábitos e sentidos dos valores, os três elementos juntos (FRANCISCO, 2014).
5. Falar nas três línguas: a língua da mente, a língua do coração e a língua das mãos.
6. A educação do cuidado com a Casa Comum, para a educação e espiritualidade ecológicas (FRANCISCO, 2015b).

Essa é a estrutura de pensamento e do projeto educacional de Papa Francisco que se plasmou no Pacto Educativo Global; projeto que se revela mais intensamente em uma reflexão que fez em 7 de julho de 2015, em Quito, na Pontifícia Universidade Católica do Equador:

Eu vivo em Roma. No inverno, faz frio. Pode acontecer que, bem pertinho do Vaticano, apareça um idoso, pela manhã, que morreu por causa do frio. Não é notícia em nenhum dos jornais, em nenhum relato. Um pobre morre por causa do frio e da fome e isso não é notícia, mas se as bolsas das principais capitais do mundo caem dois ou três pontos arma-se um grande escândalo mundial. Eu me pergunto: onde está o teu irmão? E peço-vos que vos façais outra vez, cada um, essa pergunta, e que o façais à universidade: A ti, Universidade Católica, onde está o teu irmão? (FRANCISCO, 2015c, s/p).

O Pacto Educativo e o encontro pela Economia de Francisco compõem esse tecido que vem envolvendo inúmeras práticas, discussões, reflexões em torno de um novo humanismo. Ancorado nas dimensões da proximidade, da partilha, da solidariedade, é um despertar para novas práticas. Mais do que um pacto de governo, dimensiona uma política de sociedade, que retoma as relações comunitárias como capazes de perfazer os cenários que compõem a visão e a prática nas instituições democráticas, a saber, a Igreja Católica, os movimentos sociais, as universidades e o Estado.

“Realmar” a economia se assemelha a buscar a humanização, porém, desta vez, biocêntrica, prevalecendo o todo da dimensão da vida do planeta em complementaridade à vida humana. Essa dimensão avança sobre novas perspectivas teológicas, políticas, econômicas e culturais a se desenharem nos marcos desses dois pactos e também na dinâmica das comunidades, territórios e povos que ensaiam resistência e lutas pela mudança radical dessa sociedade que aqui está.

Submissão: 25/03/2020

Revisão: 20/04/2020

Aprovação: 25/04/2020

Notas

1 Educador e sociólogo, atua com movimentos populares e religiosos na Zona Leste de São Paulo. É consultor do Instituto Cultiva. Faz parte da Coordenação da ABEFC – Articulação Brasileira pela Economia de Francisco e Clara. E-mail: eduardobrasileiro@gmail.com

2 Sociólogo, mestre e doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Assessor de movimentos populares e sindicais no Brasil. É presidente do Instituto Cultiva e membro da Coordenação da ABEFC – Articulação Brasileira pela Economia de Francisco e Clara, e também da Articulação Brasileira pelo Pacto Educativo Global.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARTICULAÇÃO BRASILEIRA PELA ECONOMIA DE FRANCISCO E CLARA. Carta de Clara e Francisco. Direto do Brasil para o Encontro Mundial em Assis. **Instituto Humanitas Unisinos**, 30 nov. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/594766-carta-de-clara-e-francisco-direto-do-brasil-para-o-encontro-mundial-em-assis>. Acesso em: 19 dez. 2019

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300007. Acesso em: 7 dez. 2019.

DILGER, Gerhard; LANG, Miram; PEREIRA FILHO, Jorge (org.). **Descolonizar o imaginário**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

FRANCISCO, Papa. **Respostas às perguntas dos representantes das escolas dos jesuítas na Itália e na Albânia**. Vaticano, 7 jun. 2013a. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2013/june/documents/papa-francesco_20130607_scuole-gesuiti.html. Acesso em: 12 dez. 2019.

FRANCISCO, Papa. **Discurso aos estudantes e aos professores do colégio japonês Seibu Gakuen Bunri Junior High School de Saitama - Tóquio**. Vaticano, 21 ago. 2013b. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2013/august/documents/papa-francesco_20130821_collegio-saitama-giappone.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

FRANCISCO, Papa. **Exortação Apostólica Evangelii Gaudium**: o anúncio do Evangelho no mundo atual. Roma, 24 nov. 2013c. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html. Acesso em: 12 dez. 2019.

FRANCISCO, Papa. **Discurso aos participantes na plenária da Congregação para a Educação Católica**. Vaticano, 14 fev. 2014a. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/february/documents/papa-francesco_20140213_congregazione-educazione-cattolica.html. Acesso em: 7 dez. 2019.

FRANCISCO, Papa. **Discurso à plenária da Pontifícia Comissão para a América Latina**. Vaticano, 28 fev. 2014b. Disponível em: <http://www.vatican.va>

va/content/francesco/pt/speeches/2014/february/documents/papa-francesco_20140228_pontificia-commissione-america-latina.html. Acesso em: 7 dez. 2019.

FRANCISCO, Papa. **Discurso aos estudantes e professores das escolas italianas**. Vaticano, 10 maio 2014c. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/may/documents/papa-francesco_20140510_mondo-della-scuola.html. Acesso em: 7 dez. 2019.

FRANCISCO, Papa. **Discurso aos participantes do Encontro Mundial dos Directores de “Scholas Occurrentes”**. Vaticano, 4 set. 2014d. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/september/documents/papa-francesco_20140904_direttori-scholas-occurrentes.html. Acesso em: 7 dez. 2019.

FRANCISCO, Papa. **Discurso por ocasião do IV Congresso Mundial de “Scholas Occurrentes”**. Vaticano, 5 fev. 2015a. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/february/documents/papa-francesco_20150205_scholas-occurrentes.html. Acesso em: 7 dez. 2019.

FRANCISCO, Papa. **Laudato Si’**: sobre o cuidado da Casa Comum. Roma, 24 maio 2015b. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si.html. Acesso em: 7 dez. 2019.

FRANCISCO, Papa. **Encontro com o mundo da escola e universidade**: discurso do Santo Padre. Quito, 7 jul. 2015c. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/july/documents/papa-francesco_20150707_ecuador-scuola-universita.html. Acesso em: 7 dez. 2019.

FRANCISCO, Papa. **Discurso aos participantes no congresso mundial promovido pela Congregação para a Educação Católica com o tema: “Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova”**. Vaticano, 21 nov. 2015d. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151121_congresso-educazione-cattolica.html. Acesso em: 7 dez. 2019.

FRANCISCO, Papa. **Mensagem para o lançamento do pacto educativo**. Vaticano, 12 set. 2019a. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html. Acesso em: 12 dez. 2019.

FRANCISCO, Papa. **Carta para o evento “Economy of Francesco”**. Vaticano, 1º maio 2019b. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2019/documents/papa-francesco_20190501_giovani-imprenditori.html. Acesso em: 12 dez. 2019.

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

IANNI, Octavio. A Política mudou de Lugar. **São Paulo em Perspectiva**, v. 11, n. 3, p. 3-7, 1997. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v11n03/v11n03_01.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza**: como associar as ciências à democracia. São Paulo: UNESP, 2019

LA VANGUARDIA. **Papa Francisco e Joseph Stiglitz querem estimular uma “economia social de mercado” que dê voz aos jovens**. Barcelona, 13 maio 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/589135-papa-francisco-e-joseph-stiglitz-querem-estimular-uma-economia-social-de-mercado-que-de-voz-aos-jovens>. Acesso em: 12 dez. 2019.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SAYAGO, Óscar Armando Perez (org.). **O projeto educativo de Francisco**. Curitiba: Pucpress, 2019

STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado**: a crise adiada do capitalismo democrático. São Paulo: Boitempo, 2012.

Educação ambiental à luz da Ecologia Integral: convergências conceituais e possibilidades pedagógicas

BRENO HERRERA DA SILVA COELHO¹

Resumo: Por meio do conceito de Ecologia Integral, a Encíclica *Laudato Si'* oferece uma perspectiva da questão ambiental alicerçada na relação indissociável entre as dimensões natural e humana. Tal perspectiva alinha-se à vertente crítica, transformadora e emancipatória da educação ambiental. Cotejando a leitura da Encíclica com aportes teóricos da educação ambiental, o presente trabalho investiga a importância da conversão ecológica individual e coletiva, concluindo pela preponderância da dimensão coletiva no enfrentamento da crise socioambiental contemporânea. Nesta perspectiva, são apresentadas duas sugestões de temas geradores (áreas naturais protegidas e água) a serem desenvolvidas em contexto escolar, visando proporcionar aos educandos elementos que possibilitem uma reflexão integradora sobre a questão socioambiental.

Palavras-chave: Ecologia Integral. Educação ambiental. *Laudato Si'*.

Environmental education in the light of Integral Ecology: conceptual convergences and pedagogical possibilities

Abstract: Through the concept of Integral Ecology, the Encyclical *Laudato Si'* offers a perspective of the environmental issue based on the inseparable relationship between natural and human dimensions. This perspective is in line with the critical, transformative and emancipatory current of Environmental Education. Comparing the content of the Encyclical with theoretical contributions from Environmental Education field, this paper investigates the importance of individual and collective ecological conversion, concluding by the preponderance of the collective dimension in facing the contemporary socio-environmental crisis. In this perspective, two suggestions of generator themes are presented (natural protected areas and water) to be developed in the school context, aiming to provide students with elements that allow an integrative reflection on the socio-environmental issue.

Keywords: Integral Ecology. Environmental education. *Laudato Si'*.

Educación ambiental a la luz de la Ecología Integral: convergencias conceptuales y posibilidades pedagógicas

Resumen: A través del concepto de Ecología Integral, la Encíclica *Laudato Si'* ofrece una perspectiva del tema ambiental con base en la relación inseparable entre las dimensiones na-

tural y humana. Esta perspectiva está en línea con el aspecto crítico, transformador y emancipatorio de la Educación Ambiental. Comparando la lectura de la Encíclica con las contribuciones teóricas del campo de la Educación Ambiental, este artículo investiga la importancia de la conversión ecológica individual y colectiva, concluyendo por la preponderancia de la dimensión colectiva al enfrentar la crisis socioambiental contemporánea. En esta perspectiva, se presentan dos sugerencias de temas generadores (áreas naturales protegidas y agua) que pueden ser desarrollados en el contexto escolar, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes elementos que permitan una reflexión integradora sobre el tema socioambiental. Palabras clave: Ecología Integral. Educación ambiental. *Laudato Si'*.

Conversão ecológica: desafio individual ou coletivo?

No dia 24 de maio de 2015, solenidade de Pentecostes, foi publicada a Encíclica *Laudato Si'*, a primeira na história bimilenar da Igreja a tratar especificamente da questão ambiental. Tal publicação foi bastante divulgada pelos veículos de mídia, tanto pela relevância do tema perante o mundo contemporâneo quanto pelo inquestionável carisma do Papa Francisco, autor do documento, cujos atos e opiniões vêm sendo objeto de grande interesse da opinião pública e da imprensa.

O principal veículo midiático brasileiro – o diário televisivo Jornal Nacional – não se furtou a reportar o lançamento dessa carta pontifícia. Procurando resumir o conteúdo da Encíclica nos poucos minutos reservados à matéria, a reportagem enfatizou que o Papa exortava os leitores a assumir condutas ambientalmente corretas em suas atividades individuais cotidianas, tais como: evitar o uso de papel e plástico, apagar as luzes desnecessárias, não desperdiçar água no banho etc. Ou seja, os 246 parágrafos da Encíclica foram resumidos a orientações cotidianas, que deveriam ser adotadas individualmente, no intuito de se evitar a degradação do meio ambiente.

Será que é essa mesma a essência da mensagem de Francisco, contida na *Laudato Si'*? Um manual de comportamento politicamente correto – ou, a propósito, ecologicamente correto – voltado aos indivíduos, isoladamente?

O presente artigo objetiva, embasando-se no conceito de Ecologia Integral apresentado na Encíclica *Laudato Si'*, refletir sobre os papéis do indivíduo e da sociedade no necessário e urgente processo de conversão ecológica, bem como oferecer algumas sugestões concretas de atividades de Educação Ambiental que possam contribuir nesse sentido.

Convergências entre o paradigma da Ecologia Integral e a Educação Ambiental

A Encíclica *Laudato Si'* fundamenta-se no conceito de Ecologia Integral², por meio do qual se entende que a questão ecológica não pode ser resumida à

dimensão biológica ou natural, mas, ao contrário, deve ser ampliada de modo a se correlacionar com as dimensões humana (aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos) e espiritual (abertura ao numinoso). Para além da cisão moderna entre natureza e sociedade, o conceito de Ecologia Integral convida à compreensão da unicidade do mundo criado, configurado como uma trama de inter-relações que envolve a diversidade da vida e a plenitude da história. No âmbito da Ecologia Integral, há de se ouvir tanto o grito da Terra quanto o grito dos pobres (BOFF, 1995)³. Nas palavras assertivas do Papa Francisco (2015, n. 139): “não há duas crises separadas: uma ambiental e outra social; mas uma única e complexa crise socioambiental”.

Tamanha a importância do paradigma da Ecologia Integral na Encíclica, que um capítulo inteiro dela é dedicado exclusivamente a esse conceito, no qual o Papa Francisco (2015) aponta como elementos necessários a tal abordagem da questão socioambiental a dimensão individual (ecologia da vida cotidiana – n. 147-155) e, fundamentalmente, a dimensão coletiva (ecologia ambiental, econômica e social – n. 138-142; ecologia cultural – n. 143-146; o princípio do bem comum – n. 156-158; e a justiça intergeracional – n. 159-162).

Ao compararmos o paradigma da Ecologia Integral com as perspectivas hegemônicas acerca da questão ambiental assumidas na sociedade contemporânea, deparamo-nos com uma contradição. Conforme sugerido na abertura deste artigo – por meio da referência avocada sobre a abordagem que a *Laudato Si'* recebeu na imprensa brasileira –, há uma grande tendência no discurso dos principais formadores de opinião, no sentido de se considerar a crise ambiental como desafio a ser vencido mediante a mudança de comportamentos individuais. Na linguagem popular, prevalece o entendimento que, “se cada um fizer a sua parte, o problema será resolvido”.

Não há dúvidas de que o paradigma da Ecologia Integral reconhece e confere grande importância ao comportamento individual⁴. Entretanto, o Papa Francisco (2015, n. 219, grifos nosso) afirma taxativamente que isso não é suficiente para dar conta dos problemas socioambientais.

[...] para se resolver uma situação tão complexa como esta que o mundo atual enfrenta, **não basta que cada um seja melhor**. [...] **Aos problemas sociais responde-se não com a mera soma de bens individuais, mas com redes comunitárias**: “As exigências desta obra serão tão grandes, que as possibilidades das iniciativas individuais e a cooperação dos particulares, formados de maneira individualista, não serão capazes de lhes dar resposta. Será necessária uma união de forças e uma unidade de contribuições”⁵. **A conversão ecológica, que se requer para criar um dinamismo de mudança duradoura, é também uma conversão comunitária.**

Diante do grande desafio de reorientar a percepção hegemônica (individualista e comportamentalista) sobre a problemática ambiental – perspectiva essa alinhada à ideologia do sistema político-econômico vigente na sociedade hodierna, que supervaloriza a iniciativa individual (o mito do self-made man) e a supremacia do mercado na estruturação das relações sociais –, o Papa Francisco (2015, n. 215) identifica o importante papel sociocultural da educação, enfatizando que também nesse campo é necessária uma reorientação paradigmática:

A educação será ineficaz e os seus esforços estéreis, se não se preocupar também em difundir um novo modelo relativo ao ser humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza. Caso contrário, continuará a perdurar o modelo consumista, transmitido pelos meios de comunicação social e através dos mecanismos eficazes do mercado.

Especificamente em relação ao campo da Educação Ambiental, o pontífice defende uma perspectiva alinhada às premissas da Ecologia Integral, reconhecendo e valorizando os avanços já galgados nesse sentido:

A educação ambiental tem ampliado os seus objetivos. Se, no começo, estava muito centrada na informação científica e na conscientização e prevenção dos riscos ambientais, agora tende a incluir **uma crítica dos “mitos” da modernidade** baseados na razão instrumental (individualismo, progresso ilimitado, concorrência, consumismo, mercado sem regras) e tende também a recuperar os distintos níveis de equilíbrio ecológico: o interior consigo mesmo, o solidário com os outros, o natural com todos os seres vivos, o espiritual com Deus (FRANCISCO, 2015, n. 210, grifos nossos).

Ao apontar a necessidade de a Educação Ambiental ampliar seu horizonte de análise e atuação para além de uma perspectiva meramente cientificista e tecnicista, de modo a incorporar ao seu escopo epistemológico e à sua dimensão praxiológica elementos da teoria e da práxis crítica, o Papa Francisco se distancia da assim chamada Educação Ambiental conservadora e se aproxima da vertente da Educação Ambiental crítica (LOUREIRO, 2004).

Resumidamente, na Educação Ambiental conservadora ou convencional, há uma ênfase em aspectos biológicos e conservacionistas (preservação de ambientes naturais intocados, conservação de espécies ameaçadas de extinção, entre outros). Quando a dimensão humana é abordada, via de regra tal abordagem é marcada por uma feição notadamente misantrópica – a humanidade seria meramente a fonte de “impactos antrópicos” negativos sobre a natureza, de modo que, para melhor salvaguardar os ambientais naturais, a melhor alternativa seria mantê-los imunes da negativa ação do homem.

No campo moral, conforme já apontado, essa corrente da Educação Ambiental prescreve mudanças de comportamento individuais, sem maiores considerações sobre questões sociais, econômicas e políticas.

Por outro lado, a corrente denominada como Educação Ambiental crítica enfatiza a correlação entre aspectos naturais e socioeconômicos para a devida análise da problemática socioambiental. Tal corrente identifica que as causas da degradação ambiental não repousam em supostos desvios de comportamentos individuais, mas sim em fatores estruturais do modo de produção capitalista, marcado pela necessidade incessante de uso e abuso dos recursos naturais, em dissonância aos ritmos de regeneração da natureza. Segundo tal concepção, a competitividade e a ganância pelo lucro imediato, marcas indeléveis da modernidade capitalista, seriam, em última análise, os principais fatores responsáveis pela degradação socioambiental. Frequentemente, além da adjetivação crítica, essa vertente da Educação Ambiental é também qualificada como transformadora e emancipatória (LOUREIRO, 2004; QUINTAS, 2002). É transformadora porque, ao identificar no sistema socioeconômico a raiz do desequilíbrio socioambiental, não se limita a criticá-lo, mas também a sugerir alternativas no sentido de sua superação e transformação. É emancipatória por reconhecer que a sociedade é marcada por assimetrias estruturais, de modo que uma parcela minoritária da população se beneficia do controle das riquezas e meios de produção – tendo condições, dessa forma, de proteger-se dos efeitos da degradação ambiental –, enquanto uma parcela majoritária, empobrecida, recebe de modo desigual as consequências negativas da poluição e da degradação da natureza. Ao identificar tal assimetria social – e seus respectivos desdobramentos socioambientais –, a Educação Ambiental emancipatória assume afirmativamente o lado dos mais desfavorecidos, tendo como meta a superação de sua condição de vulnerabilidade (emancipação). Neste ponto específico, a Ecologia Integral do Papa Francisco, alinhada à premissa teológica da opção preferencial pelos pobres, assume uma posição clara, ao considerar que as populações aborígenes ou tradicionais (isto é, indígenas, ribeirinhos, quilombolas) em condição de vulnerabilidade socioambiental devem assumir condição de protagonismo na luta por sua libertação e emancipação:

é indispensável prestar uma atenção especial às comunidades aborígenes com as suas tradições culturais. Não são apenas uma minoria entre outras, mas **devem tornar-se os principais interlocutores**, especialmente quando se avança com grandes projetos que afetam os seus espaços. Com efeito, para eles, a terra não é um bem econômico, mas dom gratuito de Deus e dos antepassados que nela descansam, um espaço sagrado com o qual precisam de interagir para manter a sua identidade e os seus valores. **Eles, quando permanecem nos seus territórios, são quem melhor os cuida** (FRANCISCO, 2015, n. 146, grifos nossos).

Sugestões de temas geradores e atividades pedagógicas

Considerando os aportes teóricos apresentados, que emolduram um entendimento da Educação Ambiental inspirado pelo paradigma da Ecologia Integral, são apresentadas a seguir duas sugestões de temas geradores (TOZONI-REIS, 2006) e respectivas atividades pedagógicas. Tais sugestões se aplicam ao contexto escolar (Educação Ambiental formal), sem se limitar a ele, ou seja, contemplam também elementos da Educação Ambiental não formal – praticada além do ambiente escolar (GOHN, 2010)⁶. Outrossim, as atividades sugeridas são concebidas pedagogicamente como metodologias ativas (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), ou seja, diferenciam-se de atividades convencionais nas quais o educador meramente transmite conhecimentos preestabelecidos aos educandos, por meio de aulas expositivas, caracterizando-se, por outro lado, como atividades de ensino e aprendizagem nas quais o educando assume maior protagonismo no processo de aquisição de conhecimentos e no aprimoramento de habilidades e atitudes vinculadas e derivadas da ação pedagógica, mediante o emprego de elementos lúdicos e atividades extraclasse.

Tema gerador: áreas naturais protegidas / Atividade didática: visita de campo a parques ou reservas

O estabelecimento de áreas naturais protegidas é considerado internacionalmente a mais efetiva estratégia de conservação da biodiversidade (IUCN, 1994). Segundo a definição oficial estabelecida pela União Internacional para Conservação da Natureza, uma área protegida é: “uma área terrestre e/ou marinha especialmente dedicada à proteção e manutenção da diversidade biológica e dos recursos naturais e culturais associados, manejados através de instrumentos legais ou outros instrumentos efetivos” (IUCN, 1994, s/p).

Em âmbito nacional, as áreas protegidas são classificadas como unidades de conservação da natureza, de acordo com a lei federal que normatiza o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (BRASIL, 2000). O Brasil é um dos países com mais extensa cobertura de unidades de conservação, abrangendo cerca de 10% do território continental e 25% de nosso território marinho (ICMBio, 2020).

Para a aplicação dessa atividade didática, o educador deve, após uma breve exposição conceitual sobre o tema, solicitar aos alunos que façam uma pesquisa para identificar os parques e reservas mais próximos da escola. Além disso, pode solicitar àqueles que já tenham visitado tais parques – ou que eventualmente tenham o hábito de visitar – que tragam à turma fotos e/ou relatos dessas experiências. É de se esperar, considerando o comportamento prevalente de adolescentes e jovens contemporâneos – bastante interessados em jogos e entretenimentos virtuais, mas desabituaados a atividades ao ar livre, em ambien-

tes naturais –, que a maior parte dos estudantes não tenha muitas experiências de visitas a parques e reservas. Essa constatação pode ser objeto de reflexão em sala de aula, abordando a questão do afastamento da sociedade contemporânea, marcada pela urbanização e virtualização, em relação à natureza.

Após o levantamento das unidades de conservação mais próximas, trazido pelos alunos, caberá ao professor verificar qual dos parques ou reservas elencados melhor se prestaria à realização da atividade didática. Devem pesar nessa decisão algumas considerações: proximidade física da escola, logística de transporte dos alunos, infraestrutura da unidade de conservação (centros de visitante, banheiros, áreas para lanche, existência de programas de Educação Ambiental e/ou recepção de visitantes, trilhas ecológicas em condição de uso e segurança). É fundamental que o professor procure contato com a administração das unidades de conservação para checar tais informações, verificar a viabilidade da visita (com eventual acompanhamento, caso existente, de pessoal treinado na própria unidade para acompanhar a atividade) e se adequar aos protocolos de visitação estabelecidos. Obviamente, é imprescindível que, após escolhida a unidade de conservação a ser visitada e organizada a logística da visitação, seja solicitada aos responsáveis dos alunos a devida ciência e autorização para a realização do trabalho de campo.

Para a visita de campo propriamente dita, é importante que cada aluno esteja trajando vestuário adequado (calçado fechado, roupas confortáveis) e traga consigo água, lanche, protetor solar e repelente contra insetos. Detalhes específicos sobre a atividade fogem ao escopo do presente artigo e dependerão da realidade de cada grupo escolar, assim como das particularidades de cada parque ou reserva a ser visitada. Desta forma, apontaremos a seguir algumas sugestões de caráter geral que devem ser consideradas na realização da atividade didática, consoantes as premissas da Ecologia Integral, assumidas como norteadoras da perspectiva pedagógica a ser aplicada.

Quanto à dimensão subjetiva, de modo a melhor aproveitar a experiência sensorial e psíquica proporcionada pela presença em um ambiente natural, os educandos devem ser orientados a manter seus celulares desligados, ou em modo off-line (apenas para registros fotográficos). Apesar da comum excitação decorrente do trabalho de campo – e especificamente do sentimento de “aventura” que normalmente acompanha a visita a um ambiente natural de jovens acostumados a uma vida urbana –, o professor deve reiterar a importância de que o grupo evite muitos ruídos e conversas desnecessárias durante as trilhas, estimulando os sentidos da visão e audição das imagens e sons que o ambiente oferece. A postura ideal dos alunos – embora, reitere-se, de difícil atingimento – seria de um comportamento o mais contemplativo possível. Quanto mais o educador conseguir aproximar o grupo desse comportamento, mais profunda será a experiência de imersão proporcionada pela atividade. Como técnica para se aproximar desse objetivo, pode ser praticado um minuto de silêncio, no início

da trilha e/ou esporadicamente durante a atividade, de modo a serenar a agitação do grupo e proporcionar uma maior concentração.

Em relação à dimensão natural (ecológica *stricto sensu*), é importante destacar quais espécies mais notáveis da fauna e da flora local são protegidas pela existência da unidade de conservação. Além disso, devem ser abordados conceitos referentes aos serviços ambientais (PARRON *et al.*, 2015) que aquele ambiente natural presta à sociedade, por exemplo, a importância do ecossistema para a regulação do clima local e a relação entre a cobertura florestal protegida com a manutenção das águas de rios e nascentes. A identificação dos principais serviços ambientais que a unidade de conservação visitada oferece deve ser objeto de estudo prévio do professor, de modo a melhor instruir a turma em sua apropriada identificação e análise.

No que se refere à dimensão social, é importante que, além dos elementos biológicos estudados, dê-se também atenção ao histórico de criação do parque ou reserva estudado. Neste ponto, o ideal seria contar com o relato de algum técnico ou servidor da unidade de conservação para explicar à turma quais foram os motivos que levaram à criação da unidade de conservação, contextualizando o momento histórico do estabelecimento oficial da área protegida. Para aprofundar o debate entre as relações dos aspectos ambientais e sociais da unidade de conservação, algumas perguntas orientadoras podem ser empregadas: “Quais são os bairros que fazem fronteira com o parque?”; “Quais são as condições socioeconômicas desses bairros?”; “Qual deve ser o perfil das pessoas que visitam este parque?”; “Como este parque influencia a economia local?”; “Há atividades econômicas no entorno que são prejudiciais à conservação ambiental?”.

Quanto à dimensão política (exercício da cidadania), é recomendado, ao final da atividade, o emprego da pergunta orientadora: “A quem pertence este parque?” ou “Quem é o dono deste parque?”. Na discussão subsequente, devem ser exploradas as ideias de pertencimento coletivo daquela área pública (o entendimento da área como “bem comum”, para benefício de toda a sociedade) e da importância do engajamento social em sua defesa e conservação, enfatizando a responsabilidade de todos e de cada um nesse sentido.

Posteriormente à atividade de campo, é recomendado, como reforço pedagógico, a reflexão em sala de aula sobre a visita, incluindo relatos individuais sobre a vivência realizada (“Como você se sentiu durante a atividade? O que ficou de relevante após a experiência?”) e exposição das melhores fotos registradas em campo.

Tema gerador: água / Atividades didáticas: debates a partir de perguntas orientadoras e júri simulado

É bastante significativo o potencial pedagógico do emprego da água como tema gerador em processos de Educação Ambiental inspirados pelo conceito de

Ecologia Integral. Em âmbito ecológico/natural, podem ser abordados conteúdos como o ciclo hidrológico, a poluição hídrica e a relação água-floresta (isto é, relação entre a preservação da cobertura vegetal e a manutenção da vazão de nascentes e rios). Em âmbito socioeconômico, podem ser objetos de debate os diferentes usos da água pela sociedade (abastecimento humano, uso industrial e agrícola) e os conflitos de interesse associados. Em âmbito subjetivo, a água evoca, talvez melhor que qualquer outro elemento natural, a importância de sua conservação como fator indispensável à vida: todos os estudantes, todos os seres humanos, já passaram pela experiência fisiológica e psicológica da sede – mesmo que por um rápido instante –, de modo que todos guardaram, consciente e inconscientemente, a sensação de sua indispensabilidade. Além disso, nas instituições de ensino onde a religiosidade faz parte do conteúdo educacional, há abundantes elementos teológicos nas mais diversas tradições religiosas que evocam a relação entre água, vida e espiritualidade, os quais podem ser desenvolvidos em contexto pedagógico. Trata-se, portanto, de tema muito adequado ao paradigma sistêmico e relacional associado à Ecologia Integral, permitindo diferentes abordagens.

A perspectiva de escassez de água potável nas próximas décadas é uma das mais urgentes questões ambientais do mundo contemporâneo. Evidências dessa crescente escassez são notadas em todos os continentes: redução das geleiras em áreas montanhosas temperadas, retração das calotas polares registrada por satélites⁷, redução da vazão ou secagem completa de rios, lagos e nascentes, avanço da desertificação sobre ecossistemas nativos, comprometimento de potabilidade em decorrência de poluição hídrica etc. Tais fenômenos são particularmente preocupantes em regiões economicamente desfavorecidas, frequentemente desprovidas de água encanada e saneamento básico.

No Brasil, país detentor da maior reserva de água doce do planeta – armazenada destacadamente na bacia Amazônica e em aquíferos subterrâneos, como o Guarani, localizado no subsolo das regiões Centro-Oeste e Sul –, a constatação da crescente escassez era menos sentida no passado recente, mas, na atualidade, já é uma realidade preocupante que atinge os principais centros urbanos da região Sudeste. Reservatórios que abastecem grandes metrópoles frequentemente têm se mantido em níveis preocupantes de volume hídrico nas estações mais secas. O aporte de água atmosférica que se desloca como vapor da região Amazônica para o Sudeste – constituindo os chamados “rios voadores” – vem reduzindo sua intensidade, em decorrência das queimadas que atingem a Floresta Amazônica, interferindo no ciclo hidrológico regional e nacional (GUIMARÃES, 2014).

Por outro lado, o histórico flagelo da seca que aflige a caatinga da região Nordeste vem sendo menos danoso, recentemente, às populações rurais que vivem e trabalham nos sertões, apesar da crescente escassez de água global. O emprego de tecnologias sociais relativamente simples – como a construção de

cisternas para uso doméstico e/ou comunitário, que armazenam as águas das chuvas durante os curtos períodos de maior pluviosidade, garantindo o abastecimento nos períodos de estiagem – foi medida suficiente, alicerçada em políticas sociais, para minorar o impacto histórico da seca nessas comunidades sertanejas (PASSADOR; PASSADOR, 2010). Esse é um exemplo notável da capacidade humana em responder com solidariedade e inteligência aos problemas socioambientais enfrentados. Se, indubitavelmente, a sociedade moderna é responsável pela crescente degradação ambiental planetária, ao mesmo é o próprio ser humano que carrega consigo também o potencial de recuperação do que foi degradado. É fundamental que o educador ambiental reconheça e denuncie, criticamente, os descaminhos civilizatórios que geram a poluição e a degradação, sem se esquecer de anunciar os exemplos – não são poucos! – que apontam em sentido contrário, ou seja, que evidenciem também a capacidade humana de regeneração e correção de rumos. Cabe ao educador ambiental, portanto, trabalhar com atenção o binômio denúncia-anúncio, de modo a proporcionar aos educandos o desenvolvimento de sua consciência crítica, sem pessimismo ou desalento diante da realidade encontrada, vislumbrando que, apesar das dificuldades impostas, há caminhos alternativos, que inspiram esperança e levam à ação consciente e transformadora⁸.

Outro exemplo notável da capacidade humana em recuperar a natureza degradada, com ênfase na questão da água, é o caso do reflorestamento da floresta da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro. Na segunda metade do século XIX, a então capital imperial do Brasil começou a atravessar problemas de abastecimento de água. As nascentes e os córregos que desciam do maciço da Tijuca para a área central da cidade – por meio de sofisticado sistema de adução, composto de um aqueduto sobre a icônica construção dos Arcos da Lapa – começaram a secar, em razão da acelerada conversão de florestas em fazendas de café, que à época se constituía no principal item de exportação da economia brasileira. Deu-se início, então, a um arrojado e visionário programa de recuperação de áreas degradadas. Grande parte das fazendas foram nacionalizadas e replantadas com espécies nativas da Mata Atlântica. Após poucas décadas, o volume das águas foi restituído, dando fim ao problema de escassez hídrica e compondo a exuberante floresta da Tijuca, posteriormente convertida em parque nacional, que viria a alcançar o posto de maior floresta urbana do planeta. O mais notável desse caso pioneiro de restauração ambiental, com base na relação água-floresta, reside no fato de que a mão de obra empenhada em tão grandiosa missão foi composta de apenas seis homens! Seis homens escravizados, que, por meio de seu trabalho diligente, converteram cerca de 3 mil hectares de solo exposto em uma densa floresta tropical (DRUMMOND, 1998). Hoje, em póstuma homenagem, esses trabalhadores são lembrados por uma estátua instalada na entrada do centro de visitantes do Parque Nacional da Tijuca. Tal exemplo remete a uma reflexão:

se apenas seis homens foram suficientes para tamanha façanha há mais de um século, o quanto mais podemos fazer pela recuperação ambiental com as técnicas disponíveis hoje, por meio de engajamento comunitário e trabalho coletivo? Isso leva a refletir também que, no campo social, muito se avançou ao superar o inadmissível flagelo da escravidão institucionalizada do homem sobre o homem, bem como a lutar pela superação da exploração indigna de trabalhadores e trabalhadoras, submetidos a regimes opressores de trabalho, ou até mesmo à anacrônica ocorrência de trabalhos clandestinos análogos à escravidão, em pleno século XXI.

A dialética entre o privado e o comum – manifestada no exemplo supracitado (uso privado dos recursos hídricos pelas fazendas de café vs. oferta coletiva de água para a cidade) – avoca importantes reflexões e debates em âmbito pedagógico. Em sentido análogo, discussões sobre a contribuição individual doméstica vs. usos econômicos da água também são bastante oportunas. A partir, por exemplo, da pergunta orientadora “O que podemos fazer para reduzir a escassez de água?”, o educador pode aprofundar essa questão, impulsionando os educandos a uma perspectiva crítica. Comumente, as principais respostas dos alunos a essa questão estão relacionadas a mudanças de comportamentos individuais, adotadas no cotidiano doméstico, por exemplo, não tomar banhos demorados e desligar a torneira ao escovar os dentes ou ao lavar a louça. Ocorre que, em âmbito global, o uso doméstico da água corresponde a aproximadamente apenas 10% do uso total, enquanto o uso industrial (majoritariamente voltado ao arrefecimento de maquinário) corresponde a 20% – o dobro do uso doméstico – e o agronegócio corresponde a 70% – sete vezes mais que o uso privado ou residencial (ANA, 2012). Ou seja, se toda a humanidade deixasse de desperdiçar água em suas residências, no máximo apenas 10% da água consumida no cômputo global seria poupada. Tal disparidade contrasta com as principais campanhas publicitárias voltadas à conservação da água (via de regra, exclusivamente direcionadas à redução do consumo privado doméstico) e também, provavelmente, conforme apontado, com a maioria das respostas trazidas pelos alunos. Ao problematizar tal reflexão, caberá ao educador reconhecer a importância das ações individuais na redução do consumo da água, ainda que objetivamente pouco contribuam para a redução global do desperdício dos recursos hídricos. Espera-se que cada pessoa faça o melhor de si para evitar o uso desnecessário de um bem tão valioso, o que, além de tudo, reforça o compromisso moral de todos e de cada um rumo à conversão ecológica. Por outro lado, é oportuno que o educador contribua com o entendimento sobre as razões mais objetivamente significativas do uso e do abuso econômico das águas. Para além de todo o esforço de mudança de comportamento individual, é necessário haver mudanças estruturais na economia contemporânea, envolvendo a indústria e o agronegócio, de modo a efetivamente reduzir o desperdício global da água. Ou seja, para se discutir e se

repensar sobre a questão da água, além da dimensão individual, é imprescindível envolver a dimensão socioeconômica.

Daí se desdobra outro importante tema para reflexão: como os indivíduos podem se envolver em questões ambientais coletivas e sociais? Em outras palavras, como passamos da responsabilidade individual para a responsabilidade comunitária? No processo pedagógico de reflexão sobre essas indagações devem ser abordados conceitos como participação social e cidadania. A questão da água e, por extensão, a questão ambiental impelem para além do individual e do privado, rumo ao coletivo e ao comum. Neste sentido, convém apresentar aos educandos o papel dos conselhos e comitês de políticas públicas, como espaços preferenciais para o exercício da cidadania e, especificamente, do controle social acerca das questões ambientais públicas (GOHN, 2010). São exemplos desses fóruns de participação social os Conselhos de Unidades de Conservação, Conselhos de Bacias Hidrográficas e Conselhos Municipais de Meio Ambiente; colegiados compostos de entidades governamentais e da sociedade civil, aos quais deve ser facultada a participação e o acompanhamento de todos cidadãos interessados e nos quais as questões ambientais relevantes ao conjunto da sociedade devem ser partilhadas entre o poder público e a coletividade (COELHO, 2017; ICMBio, 2014; GOHN, 2011). É importante trazer exemplos do funcionamento de tais conselhos para a realidade do aluno, priorizando aqueles mais próximos ao contexto social no qual a escola esteja inserida. Dependendo do grau de interesse da turma nessa questão e da funcionalidade logística, pode ser considerada uma atividade de campo em que os alunos possam acompanhar como ouvintes uma reunião formal de algum desses conselhos, desenvolvendo, anteriormente e posteriormente à reunião, reflexões sobre assuntos específicos discutidos no conselho, como o licenciamento de alguma obra com potencial poluidor ou o sistema de saneamento municipal.

Outra possibilidade de aplicação de metodologia ativa para abordar o tema gerador água é o júri simulado (ALBUQUERQUE; VICENTINI; PIPITONE, 2015). Casos reais ou hipotéticos de conflitos pelo uso da água – como o uso empresarial das águas de um rio, as quais também tenham a função de abastecimento público, ou a privatização de sistemas de saneamento público – podem ser empregados. A turma é dividida entre as duas partes em conflito (por exemplo, advogados da empresa que defendem a necessidade de crescimento econômico e geração de empregos locais vs. “promotores” que questionam a poluição hídrica decorrente da atividade empresarial), e cabe ao professor a condição de “juiz”, moderando os debates. Tal atividade envolve: a) a pesquisa e a preparação dos argumentos de cada parte; b) a realização do júri simulado, propriamente dito, incluindo a confrontação de argumentos das partes e o “veredito” do juiz/professor; e c) discussão em grupo sobre os resultados da atividade. Essa atividade permite desenvolver criticamente, com os alunos, a tensão dialética do

entendimento da água como direito ou mercadoria, ou seja, como elemento vital cujo acesso universal às pessoas deve ser assegurado ou como bem econômico a ser regulado pelo mercado⁹.

Conversão ecológica: desafio individual e, principalmente, coletivo!

À guisa de conclusão, retoma-se a pergunta apresentada na primeira seção deste artigo, almejando respondê-la. Ancorada esta reflexão no paradigma da Ecologia Integral, consoante uma perspectiva crítica, transformadora e emancipatória da Educação Ambiental, afirma-se que, sem desconsiderar a importância do comportamento individual, a conversão ecológica constitui desafio eminentemente coletivo.

No ambiente em que todos atuam, as misérias e dificuldades individuais são ressignificadas. Nesse palco-mundo, cada um é impelido a sair de si ao encontro do outro. Um convite à relação e ao encontro. Um desafio de convivência e partilha. Nesse sentido, a questão ecológica é fundamentalmente coletiva.

A atitude basilar de se autotranscender, rompendo com a consciência isolada e a autorreferencialidade, é a raiz que possibilita todo o cuidado dos outros e do meio ambiente. [...] Quando somos capazes de superar o individualismo, pode-se realmente desenvolver um estilo de vida alternativo e torna-se possível uma mudança relevante na sociedade (FRANCISCO, 2015, n. 208).

Os temas geradores e as respectivas atividades pedagógicas aqui sugeridas objetivam desenvolver nos educandos uma consciência integradora acerca da problemática ambiental, calcada na perspectiva de que o exercício da cidadania constitui ato político e pedagógico (FREIRE, 2015; QUINTAS, 2002). O quintal da minha casa é responsabilidade minha, mas o parque público do meu município é responsabilidade de todos munícipes. A limpeza de minha caixa d'água compete a mim, mas a qualidade ambiental do rio que a abastece – e abastece as casas de meus vizinhos – é direito e dever de todos, poder público e coletividade. No limite, o cuidado do planeta é responsabilidade de toda humanidade. A ética ambiental é, essencialmente, uma ética de cuidado, conforme ensina o Papa Francisco, cujas palavras afirmativas e amorosas resumem e encerram as reflexões aqui esboçadas:

O amor à sociedade e o compromisso pelo bem comum são uma forma eminente de caridade, que toca não só as relações entre os indivíduos, mas também “as macrorrelações como relacionamentos sociais, econômicos, políticos”. [...] O amor social é a chave para um desenvolvimento autêntico: “Para tornar a sociedade mais humana, mais digna da pessoa, é necessário revalorizar

o amor na vida social – nos planos político, econômico, cultural – fazendo dele a norma constante e suprema do agir”. Neste contexto, juntamente com a importância dos pequenos gestos diários, **o amor social impele-nos a pensar em grandes estratégias que detenham eficazmente a degradação ambiental e incentivem uma cultura do cuidado que permeie toda a sociedade** (FRANCISCO, 2015, n. 231, grifos nossos).

Submissão: 13/01/2020

Revisão: 14/02/2020

Aprovação: 06/03/2020

Notas

1 Doutor em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2017). Mestre em Planejamento Ambiental pela UFRJ (2002). Graduado em Ciências Biológicas (Bacharelado *Cum Laude* em Ecologia) pela UFRJ (1999). Pesquisador do Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ). Professor de Ecoteologia do Instituto Teológico Franciscano (ITF). E-mail: breno.herrera@gmail.com

2 De acordo com os filósofos Sean Esbjörn-Hargens e Michael Zimmerman (2009), o primeiro emprego do termo “Ecologia Integral” em toda a literatura especializada internacional se deve ao teólogo brasileiro Leonardo Boff, em seu livro “Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres” (BOFF, 1995).

3 Em chave teológica, o Papa Francisco associa as premissas da Ecologia Integral à figura de São Francisco de Assis: “Nele se nota até que ponto são inseparáveis a preocupação pela natureza, a justiça para com os pobres, o empenhamento na sociedade e a paz interior” (2015, n. 10). A espiritualidade franciscana constitui uma das categorias conceituais estruturantes da *Laudato Si'*, assim como o envolvimento ecumênico, a crítica ao capitalismo predatório e a ênfase na responsabilidade humana.

4 A este respeito, afirma Francisco (2015, n. 218) que “a conversão integral da pessoa [...] exige também reconhecer os próprios erros, pecados, vícios ou negligências, e arrepende-se de coração, mudar a partir de dentro”. No intuito de oferecer exemplos concretos sobre comportamentos individuais que contribuam para a conversão ecológica, o Papa aponta que: “A educação na responsabilidade ambiental pode incentivar vários comportamentos que têm incidência direta e importante no cuidado do meio ambiente, tais como evitar o uso de plástico e papel, reduzir o consumo de água, diferenciar o lixo, cozinhar apenas aquilo que razoavelmente se poderá comer, tratar com desvelo os outros seres vivos, servir-se dos transportes públicos ou partilhar o mesmo veículo com várias pessoas, plantar árvores, apagar as luzes desnecessárias... Tudo isso faz parte de uma criatividade generosa e dignificante, que põe a descoberto o melhor do ser humano” (FRANCISCO, 2015, n. 211).

5 Romano Guardini, *Das Ende der Neuzeit* (Würzburg 1965), 72.

6 Conforme a Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9.795/99, “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, s/p). As atividades sugeridas neste artigo estão voltadas mais adequadamente à aplicação em turmas de Ensino Médio, dada a necessidade de conhecimentos básicos prévios – tanto das ciências naturais quanto sociais –, e à faixa etária dos alunos envolvidos, considerando o grau necessário de desenvolvimento pedagógico e cog-

nitivo para as análises e reflexões pretendidas. Sugere-se uma abordagem interdisciplinar, com conteúdos contemplados principalmente, mas não exclusivamente, nas disciplinas de Biologia e Geografia, consoante o parágrafo primeiro do art. 10 da referida lei: “A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” (BRASIL, 1999, s/p).

7 No Polo Norte este fenômeno é tão grave que, nos períodos de verão, já é possível atravessar por navio áreas que há poucos anos eram mantos de gelo intransponíveis (ALENCASTRO, 2019).

8 “Nem tudo está perdido, porque os seres humanos, capazes de tocar o fundo da degradação, podem também se superar, voltar a escolher o bem e regenerar-se” (FRANCISCO, 2015, n. 205).

9 Sobre essa questão, é bastante ilustrativo o depoimento do presidente da Nestlé, gigante internacional do setor empresarial de alimentos, que vem adquirindo mundo afora nascentes e mananciais para expandir seus negócios: “A água deveria ser tratada como qualquer outro bem alimentício e ter seu valor de mercado estabelecido pela lei da oferta e da procura. Só desta maneira, diz, empreenderíamos ações para limitar o consumo excessivo que se dá neste momento.” (ABADIA DIGITAL, 2013).

Referências

ABADIA DIGITAL. Presidente da Nestlé: “A água não é um direito; deveria ter um valor de mercado e ser privatizada”. **EcoAgência**, 24 abr. 2013. Disponível em: <http://www.ecoagencia.com.br/?open=noticias&id=VZISXRV-VONVTVFjcX1GeXJfBkVVVB1TP>. Acesso em: 3 jan. 2020.

ALBUQUERQUE, Carolina de; VICENTINI, Juliana de Oliveira; PIPITONE, Maria Angélica. O júri simulado como prática para a educação ambiental crítica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 199-215, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00199.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Com o degelo do polo norte, rotas marítimas são intensificadas no Ártico. **UOL**, 17 mar. 2019 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/luiz-felipe-alencastro/2019/03/17/com-o-degelo-do-polo-norte-rotas-maritimas-sao-intensificadas-no-artico.htm>. Acesso em: 6 jan. 2020

ANA - Agência Nacional das Águas. **Conjuntura dos recursos no Brasil**: informe. ed. especial. Brasília: ANA, 2012

BOFF, Leonardo. **Ecologia**: grito da Terra, grito dos pobres - dignidade e direitos da Mãe Terra. Petrópolis: Vozes, 1995

BRASIL. Lei nº 9.975, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm. Acesso em: 7 jan. 2020.

COELHO, Breno Herrera da Silva. **Potencialidade e limites de conselhos gestores de unidades de conservação**: considerações sobre a implantação do Comperj no Mosaico da Mata Atlântica Central Fluminense. 2017. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila; MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>. Acesso em: 5 jan. 2020.

DRUMMOND, José Augusto. O jardim dentro da máquina: uma breve história ambiental da floresta da Tijuca. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 276-298, 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2167>. Acesso em: 5 jan. 2020.

ESBJÖRN-HARGENS, Sean; ZIMMERMAN, Michael. **Integral ecology**: uniting multiples perspectives on the natural world. Massachusetts: Integral Books, 2009.

FRANCISCO, Papa. **Laudato Si'**: sobre o cuidado da Casa Comum. Roma, 24 maio 2015. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 7 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Maria. Dança da chuva: a escassez de água que alarma o país tem relação íntima com as florestas. **Pesquisa Fapesp**, n. 226, dez. 2014. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/danca-da-chuva/>. Acesso em: 7 jan. 2020.

ICMBio - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Conselhos gestores de unidades de conservação federais**: um guia para gestores e conselheiros. Brasília: ICMBio, 2014.

ICMBio - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Painel dinâmico de informações**. 2020. Disponível em: http://qv.icmbio.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc2.htm?document=painel_corporativo_6476.qvw&host=Local&anonymous=true. Acesso em: 6 jan. 2020.

IUCN - International Union for the Conservation of Nature. **Guideline for protected area management categories**. Gland, Switzerland: IUCN, 1994.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004

PARRON, Lucília Maria *et al.* (ed.) **Serviços ambientais em sistemas agrícolas e florestais do bioma Mata Atlântica**. Brasília: EMBRAPA, 2015.

PASSADOR, Cláudia; PASSADOR, João Luiz. Apontamentos sobre as políticas públicas de combate à seca no Brasil: cisternas e cidadania? **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 15, n. 56, jan. 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/3203>. Acesso em: 3 jan. 2020.

QUINTAS, José. **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2. ed. Brasília: IBAMA, 2002

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como temas geradores: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n27/a07n27.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

Aproximações à agroecologia escolar: princípios e práticas

HUMBERTO SILVANO HERRERA CONTRERAS¹

Resumo: A pesquisa contextualiza o tema da agroecologia escolar, destacando seus princípios e práticas com crianças e adolescentes. Define a agroecologia como o conjunto de saberes dos povos originários e dos agricultores familiares quanto à sua relação com a natureza e com as práticas de produção da vida. Nesse sentido, ressalta os valores que a agroecologia potencializa na perspectiva da soberania alimentar e da saúde das pessoas. Enfatiza os saberes agroecológicos a partir de exemplos de iniciativas de pessoas, comunidades e instituições, bem como destaca as suas aproximações ao ambiente escolar. Cita práticas de agroecologia escolar, apontando o sentido das práticas e possibilidades de realização. Comenta a experiência dos guardiões mirins de sementes crioulas e das hortas agroecológicas nas escolas. A pesquisa é de caráter exploratório e apoia-se em fontes bibliográficas, na sua maioria, que tratam da sistematização de práticas de agroecologia escolar registradas. O estudo aponta que os valores constitutivos das práticas agroecológicas estão alinhados à concepção de Ecologia Integral e que a sua integração nos itinerários pedagógicos de formação é benéfica para o desenvolvimento da consciência ecológica de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Agroecologia. Escola. Ecologia.

Approaches to school agroecology: principles and practices

Abstract: The research contextualizes the issue of school agroecology, highlighting its principles and practices with children and adolescents. Defines agroecology as a set of knowledge of native peoples and family farmers about their relationship with nature and with the production practices of life. In this sense, it highlights the values that agroecology enhances in the perspective of food sovereignty and people's health. It emphasizes agroecological knowledge based on examples of initiative of people, communities and institutions, and highlights its approaches to the school environment. It points out school agroecology practices, highlighting their meaning and their possibilities of realization. He comments on the experience of children who are custodians of native seeds and of agroecological gardens in schools. The research is exploratory in nature and relies on bibliographic sources, mostly due to the systematization of school agroecology practices that they record. The study points out that the constitutive values of agroecological practices are aligned with the conception of integral ecology, and that their integration into the pedagogical training itineraries is beneficial for the development of the ecological awareness of children and adolescents.

Keywords: Agroecology. School. Ecology.

CONTRERAS, H.S.H.

Aproximações à agroecologia escolar: princípios e práticas
Rev. Educ., Brasília, ano 43, n. 161, p. 74-85, jan./jun. 2020

Enfoques de la agroecología escolar: principios y prácticas

Resumen: La investigación contextualiza el tema de la agroecología escolar, destacando sus principios y prácticas con niños y adolescentes. Define la agroecología como un conjunto de saberes de los pueblos originarios y de los agricultores familiares sobre su relación con la naturaleza y con las prácticas de producción de la vida. En ese sentido, resalta los valores que la agroecología potencializa en la perspectiva de la soberanía alimentaria y de la salud de las personas. Enfatiza los saberes agroecológicos a partir de ejemplos de iniciativa de personas, comunidades y instituciones, y destaca sus aproximaciones al ambiente escolar. Apunta prácticas de agroecología escolar, destacando el sentido de ellas y sus posibilidades de realización. Comenta la experiencia de los niños custodios de semillas nativas y de las huertas agroecológicas en las escuelas. La investigación es de carácter exploratorio y se apoya en fuentes bibliográficas, en su mayoría, por la sistematización de prácticas de agroecología escolar que registran. El estudio apunta que los valores constitutivos de las prácticas agroecológicas están alineados con la concepción de ecología integral, y que su integración en los itinerarios pedagógicos de formación es benéfica para el desarrollo de la conciencia ecológica de los niños y adolescentes.

Palabras clave: Agroecología. Escuela. Ecología.

Considerações preliminares

*“O meu livro é a natureza.
A terra e todos os seres criados são as páginas do livro
que procuro ler quando quero ler a palavra de Deus”.*
Monge Antão²

A educação não é uma área isolada da política, da economia ou da filosofia; é um pilar estruturante no processo de mudança para o horizonte do viver bem/bem viver. A introdução aos processos de ensino da cosmovisão dos povos nativos e de práticas pedagógicas comunitárias é essencial na formação do viver bem/bem viver³. Essa perspectiva está alinhada à concepção de Ecologia Integral⁴ e afirma que os processos de aprendizagem não podem ser individuais ou isolados do entorno, tendo em vista que a natureza indica que tudo está conectado.

Os valores comunitários integram a formação de uma consciência integrada à natureza e apontam a necessidade de processos metodológicos que considerem a dimensão comunitária, sensibilidade e percepção da vida, principalmente por meio do afeto. No entanto, essa dimensão precisa ser necessariamente produtiva e ligada à vida cotidiana, o que demonstra a complementaridade do teórico, com a prática comunitária conectada aos ciclos da vida na natureza. Essa produtividade está relacionada à prática dos valores de reciprocidade:

o fruto é produto da convergência de muitas forças e energias, não somente da ação mecânica do semear; para que a semente se converta em fruto, muitos seres contribuíram com suas forças: o sol, a lua, a chuva, a terra, a água, as minhocas, o vento etc. (MAMANI, 2010, p. 69, tradução nossa).

Segundo Mamani (2010, p. 70), a metodologia das capacidades naturais está expressa na prática da educação comunitária:

La educación comunitaria tiene que generar espacios primero para descubrirse en su capacidad y luego para ampliar su capacidad natural. Esto no significa aislar las capacidades sino generar espacios complementarios con otras capacidades. La vida florece cuando hay diálogo, cuando hay complementación, cuando hay reciprocidad, cuando hay deliberación.

A agroecologia é um conhecimento que reúne os saberes dos povos originários e dos agricultores familiares de determinado lugar sobre a agricultura ecológica. A agricultura agroecológica valoriza a cultura das pessoas e da região, cultiva diversas espécies vegetais e usa fertilizantes naturais. A expressão dessa experiência são as feiras de produtos agroecológicos⁵ que explicitam um testemunho de resistência, de soberania alimentar e de saúde das pessoas.

Sobre os saberes agroecológicos, Leff (2002, p. 37) afirma que “são uma constelação de conhecimentos, técnicas, saberes e práticas dispersas que respondem às condições ecológicas, econômicas, técnicas e culturais de cada geografia e de cada população”. E acrescenta que esses saberes “incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (LEFF, 2002, p. 42).

É importante enfatizar, como referência da agroecologia, o protagonismo da mulher nos saberes agroecológicos preservados pela tradição oral dos povos nativos, agricultores familiares e pessoas que optaram pela agroecologia como filosofia de vida. Pode-se referenciar, por exemplo, as mulheres negras que utilizavam seus cabelos como “guarda de sementes” (NAIZ, 2019), para cultivar e garantir a alimentação das suas famílias; ou também a iniciativa da queniana Wangari Maathai, com o Movimento Cinturão Verde, que, desde 1970, defende as florestas africanas do desmatamento e garante a geração de emprego para as mulheres a partir do plantio de sementes. Semelhante a ela, em 1982, a ecologista indiana Vandana Shiva criou a Fundação de Pesquisa para a Ciência, Tecnologia e Ecologia (RFSTE) e, posteriormente, o movimento Navdanya para incentivar a agricultura ecológica e a agrobiodiversidade das sementes para as próximas gerações. Na compreensão de Shiva, as sementes são sagradas e precisam ser

protegidas e “estar nas mãos dos agricultores” (CASTRO; PAULINO, 2017). Essa afirmação recorda a expressão utilizada pelo bispo católico Tomás Balduino, na Festa da Semente Crioula, realizada na Associação Brasileira de Amparo à Infância (ABAI), em 2014, na qual pronunciou a todos os presentes: “A semente é a cara de Deus”. Essa compreensão está presente historicamente nas lutas e iniciativas da Comissão Pastoral da Terra (CPT) na defesa das sementes e da resistência dos camponeses.

Na encíclica *Laudato Si'*, o Papa Francisco critica as culturas produtivas orientadas pelo agronegócio:

A expansão destas culturas destrói a complexa trama dos ecossistemas, diminui a diversidade na produção e afeta o presente ou o futuro das economias regionais. Em vários países, nota-se uma tendência para o desenvolvimento de oligopólios na produção de sementes e outros produtos necessários para o cultivo, e a dependência agrava-se quando se pensa na produção de sementes estéreis que acabam por obrigar os agricultores a comprá-las às empresas produtoras (FRANCISCO, 2015, n. 134).

A contribuição da agrônoma e professora austríaca Ana Maria Primavesi, que, em 1980, lançou no Brasil o livro “Manejo ecológico do solo”, revolucionou as práticas agrícolas. Seus estudos marcam um movimento de disseminação da agricultura orgânica no país e de referência para a agroecologia. Seria possível citar ainda muitas outras mulheres, como Margarida Maria Alves, Elisabete Teixeira, Aleixa Crespo, Vanete Almeida e Maria José Carneiro, que participaram do movimento agroecológico brasileiro (SILIPRANDI, 2009). Cabe destacar ainda a luta de Rigoberta Menchú pelos direitos humanos dos povos indígenas e da preservação dos seus saberes como patrimônio cultural.

Recentemente, organizações do mundo inteiro assinaram o Manifesto do Dia da Terra, 22 de abril de 2020, Um Planeta, Uma Saúde, Uma reconciliação com a Terra, no qual registraram um compromisso pela “Democracia Terrestre”. Entre esses compromissos estão:

Promover alimentos locais, agroecológicos e saudáveis por meio de sistemas agroalimentares baseados na valorização da biodiversidade local e na cultura e economia do cuidado (mercados e feiras de agricultores camponeses, produtos de povos indígenas e populações tradicionais) (NAVDANYA INTERNATIONAL, 2020, p. 6).

Ainda, destaca-se como um dos compromissos “Criar Hortas de Esperança e Hortas de Saúde em toda parte”, como em escolas (NAVDANYA INTERNATIONAL, 2020, p. 7).

Agroecologia escolar

“Uma boa educação escolar em tenra idade coloca sementes que podem produzir efeitos durante toda a vida”.

Papa Francisco (2015, n. 213)

Ao conceituar agroecologia escolar, é preciso contextualizar o espaço educativo a que se dirige. No caso específico deste trabalho, aproxima-se a discussão das escolas urbanas, principalmente a partir de projetos educativos que despertem o interesse dos alunos e dos professores (LUZURIAGA, 2001) com base em perspectivas didáticas integradas entre os componentes curriculares, que objetivem o desenvolvimento dos saberes agroecológicos por meio de atividades práticas de semear, cuidar, colher e celebrar a multiplicação da vida.

As pedagogias agroecológicas recomendam que se priorizem os entornos naturais como cenários educativos e a naturalização dos entornos escolares, incluindo nas suas instalações elementos não artificiais que favoreçam a interação das crianças com o meio natural (MARTÍNEZ-MADRID; EUGENIO, 2016). A agroecologia escolar sugere práticas como o jogo livre e a experimentação nos diferentes ecossistemas naturais, a contação de histórias da natureza, a semeadura de cereais, hortaliças e ervas medicinais e temperos, o cuidado com a horta, classes de horticultura e floricultura, práticas agrícolas e de arborização, de alimentação saudável, entre outras.

É importante compreender os valores que pautam as práticas agroecológicas, como “compartilhar” o semear, o cuidar e o colher; “associar” a criatividade com a natureza; “envolver-se” no mundo orgânico (BARBA MERINO; DURAN TAPIA, 2019); e “preservar” os saberes dos povos tradicionais, indígenas e quilombolas.

Tiriba (2018), em suas pesquisas sobre o direito das crianças à natureza, motivada pela busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias, reconhece como fundamental a aproximação das crianças aos saberes dos povos tradicionais.

De acordo com a autora:

é fundamental participar da luta em defesa desses povos porque com eles teremos a possibilidade de aprender os saberes necessários à produção de outra lógica social e escolar, pautada no respeito à natureza, na valorização do lúdico, dos rituais que alimentam os laços comunitários (TIRIBA, 2018, p. 263).

Em suas conclusões sobre aprender e ensinar a democracia na Educação Infantil, a partir dos saberes dos povos tradicionais e como modo de convivência que inclui seres humanos e não humanos, escreve:

Uma escola amorosa é o que necessitamos não apenas para as crianças indígenas, mas também para as do campo, da cidade, da floresta, do cerrado, da caatinga, da beira de praia ou de qualquer recanto do país. Uma escola que não se organize pela lógica da apropriação do conhecimento, pelo individualismo e a competição, pela ideologia do aprisionamento dos corpos e do esmaecimento dos desejos, pela imposição antidemocrática de normas e regras que não estão voltadas para o benefício da maioria; mas se fundamenta na ética do cuidado, aposte na democracia como modo de convívio amoroso, do qual poderá emergir criatividade, inventividade, liberdade (TIRIBA, 2018, p. 270-271).

Essas pedagogias se multiplicam em diferentes contextos, movimentos sociais, associações comunitárias, cooperativas, escolas e instituições não governamentais. Em âmbito da América Latina e Brasil, encontros de agroecologia se realizam anualmente e se regionalizam para constituir redes que se multiplicam ao afirmar os valores da agroecologia como um modo de vida sustentável.

Experiências agroecológicas em escolas

As sementes são uma pauta importante na agroecologia ao se aproximarem dos contextos escolares latino-americanos, formando grupos nas escolas de crianças e adolescentes que são chamados de “guardiões mirins de sementes nativas ou crioulas” (principalmente no Brasil) (CONTI *et al.*, 2012) e/ou de “custódios de semillas” (nos outros países). Os guardiões, ao plantarem, multiplicarem e guardarem as sementes, fazem uma defesa cultural, política, econômica e agroecológica das sementes:

Defender las semillas es considerarlas base y sustento de la identidad; la semilla es la que nos hace ser campesinos, indígenas y afros. Defender las semillas es tenerlas y usarlas como resistencia consciente y crítica ante las amenazas legales y comerciales por parte de las transnacionales y el estado-nación. Defender las semillas es fortalecer los mercados locales y regionales; recuperar el valor de uso de las semillas y producir la comida propia. Defender las semillas es no considerarlas un simple artefacto con formas, tamaños y colores, sino soberanía y autonomía alimentaria. Conservar las semillas es usarlas; pasar a la idea de que cada familia y cada comunidad son la casa de las semillas con libre intercambio (ÁLVAREZ RAMÍREZ *et al.*, 2013, p. 144).

Por sua vez, esses grupos estão ligados à comunidade e/ou redes que fortalecem e ampliam essas iniciativas locais, promovendo encontros e espaços de trocas (OLIVEIRA *et al.*, 2016) entre as “famílias guardiãs” (OLANDA, 2015), que ressaltam o direito à alimentação saudável e à soberania alimentar.

Cabe ainda comentar a organização dessas famílias na criação de “casas comunitárias de sementes”, que visam reafirmar uma posição contrária às “sementes corporativas” (BARBOSA, 2014).

Apoiadas nessas iniciativas, escolas organizam experiências concretas fundamentadas na filosofia permacultural e nas técnicas de agricultura agroecológica, com o objetivo de que os alunos se apropriem do território, desenvolvam hábitos saudáveis, valorizem os alimentos produzidos pelos camponeses e expressem a vontade de defender as plantas nativas (SANTANA CÁRDENAS; DURANGO CARDOZA, 2018). Exemplos dessas experiências são as hortas agroecológicas, que, alinhadas às aprendizagens curriculares, contribuem para o desenvolvimento de valores e atitudes sociais e de educação alimentar, alcançando até as famílias dos estudantes. Bellenda *et al.* (2015, p. 4) destacam as aprendizagens atitudinais que docentes sinalizaram das práticas pedagógicas na horta:

“Los niños aprenden a compartir, a ser más solidarios y a generar junto a sus pares, el cuidado y mantenimiento de un espacio que es común a todos”. La huerta produce “la generación de un clima de motivación y felicidad en la escuela, ya que el hecho de tocar la tierra y estar en contacto directo con los procesos de la naturaleza, sobretudo del ciclo de los alimentos, es ya de por sí motivador para los niños” y valoran “el traslado a algunos hogares de estos aprendizajes y la instalación de una huerta en ellos”. “La escuela con huerta es otra escuela; se vivencian otros ánimos cuando uno llega a ella. Los niños son felices aquí, hay menos conflictos y creo que una de las cosas que influye, además del personal docente y no docente, es la huerta”.

Ainda, destacam-se as iniciativas das hortas mandalas, organizadas a partir de canteiros circulares, que, além de integrarem os princípios agroecológicos, revelam o calor da roda e da circularidade a partir dos saberes africanos e indígenas.

Outra experiência que constitui um exemplo significativo e inovador tem sido protagonizada por escolas em comunidades andinas, as quais têm resgatado a memória e o cuidado da vida do território por meio de “bioraladuras”, narrativas dos momentos vividos, que podem ser contadas ou cantadas.

La bioraladura se propone como un nuevo concepto en la enseñanza de la Biología contextualizada, en la medida en que posibilita retomar el conocimiento y sabidurías propias de culturas que han tenido o tienen vivo el legado de la oralidad. De igual manera revitaliza la memoria ancestral de los pueblos, sus lenguas y las relaciones que han tejido con el espacio vivido y sentido. Estas bioraladuras que pueden ser orales (cantos, poesías), escritas, visuales o ilustradas se retoman y se recrean según las necesidades educativas de los wawas claramente comprendiendo y haciendo las lecturalezas propias del lugar donde se está dando la práctica educativa (LOZANO PRADO, 2018, p. 111).

Experiências metodológicas como essas propõem processos educativos contextualizados, fortalecedores de identidade. Outras possibilidades que têm sido registradas a partir das práticas agroecológicas são as produções musicais, artísticas, de brinquedos e jogos, que surgem da própria sistematização das atividades que realizam.

Por exemplo, em 2018, a Associação Brasileira de Amparo à Infância (ABAI)⁶, instituição que atende crianças e adolescentes de escolas públicas do município de Mandirituba, por meio de projetos socioambientais e de educação agroecológica, publicou o CD “Filhos a Mãe Terra – Cantando, brincando e convivendo com a Mãe Terra”, como resultado das atividades realizadas com as crianças. As 16 músicas foram gravadas pelas próprias crianças, e o CD acompanha material didático que descreve o contexto de surgimento das letras das músicas e possíveis atividades que podem ser propostas a partir delas. Entre outras produções musicais, destacam-se o CD “Ñande Reko Arandu: Memória viva Guarani”, das crianças Guarani, e a série radiofônica *Laudato Si'*, que integra 20 episódios sobre “irmãos e irmãs da natureza”, evidenciando a urgência dos problemas socioambientais que os afetam e provocando a consciência ecológica dos ouvintes.

Também, inúmeras práticas têm sido sistematizadas e estão à disposição dos educadores em sites como Criança e Natureza (<https://criancaenatureza.org.br/>), Humanaterra (<https://www.humanaterra.org/>), Tierra en las manos (<http://www.tierraenlasmanos.com/>), Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá (<http://www.centrosabia.org.br/>), Grupo Semillas (<https://www.semillas.org.co/>), entre outros. Destaca-se o livro “Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar”, de Gandhi Piorski (2016), no qual o autor registra a experiência criativa de brinquedos com materiais de diferentes regiões e origens. Também os educadores da ABAI criaram o jogo de tabuleiro O Guardião da Semente Nativa⁷, que sintetiza um percurso de saberes agroecológicos para as crianças se apropriarem e compreenderem as dimensões que integram a agroecologia.

Considerações finais

A pedagogia é sempre uma construção criativa que se sistematiza a partir das práticas educativas. Não existe uma pedagogia pronta; existe um registro de experiências cotidianas que vão adquirindo consistência a partir dos resultados positivos que vão aparecendo nas pessoas que participam delas.

Os saberes da agroecologia permitem às crianças perceber que há vida na natureza, uma vida cheia de mistérios, de sementes, de terra, água, passarinhos, flores... e que elas são também uma extensão dessa vida! Assim como a natureza cuida delas, elas também podem cuidar da natureza (e dos seus irmãos terra,

árvores, milho, água...). Essa relação de cuidado fraterno é fundamental para o desenvolvimento da consciência ecológica das crianças, que expressam vontade de proteger a natureza para elas e para as outras crianças que precisam dela no futuro.

Na intenção de oportunizar essas experiências de cuidado é que as atividades agroecológicas integram os saberes dos povos nativos, valorizando uma dimensão ecológica preocupada com a justiça, a cultura, a economia solidária e o bem comum. Aproximar os saberes agroecológicos à formação escolar das crianças e adolescentes é uma forma de oportunizar a eles uma experiência concreta e coletiva de relação com a natureza.

Submissão: 10/02/2020

Revisão: 24/04/2020

Aprovação: 27/04/2020

Notas

1 Licenciado em Filosofia e Pedagogia. Mestre em Educação. Atua como docente na Faculdade Padre João Bagozzi. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Assessor da área de Ensino Religioso e Pastoral Escolar da SM. E-mail: humberto.herrera@faculdadedebagozzi.edu.br

2 Citado por Barros (2016, p. 18).

3 Um exemplo dessa experiência educativa comunitária foi a da Escola-Ayllu de Warisata (1931-1940) na Bolívia. As práticas de ensino não estavam somente dentro das salas de aula, mas também fora delas, e sob a direção das Ulakas e Amaut'as (avós e avós sábios) (MAMANI, 2010).

4 Cf. Papa Francisco (2015).

5 Cf. Animação “Comida que alimenta” (2015).

6 Cf. <http://www.abai.eco.br/>.

7 O tabuleiro do jogo, as cartas do jogo e as instruções podem ser solicitados à equipe da Associação Brasileira de Amparo à Infância (ABAI).

Referências

ABAI - Associação Brasileira de Amparo à Infância. **Filhos da Mãe Terra**. Cantando, brincando e convivendo com a Mãe Terra! Mandirituba, Paraná: ABAI, 2019. 1 CD + livreto.

ÁLVAREZ RAMÍREZ, Fernando de Jesús *et al.* Las escuelas campesinas de agroecología, centros de formación campesina y los custodios de semillas en los Andes tuluëños (Colombia). **Revista de Investigación Agraria y Ambiental**, v. 4, n. 2, p. 135-147, 2013. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/riaa/article/view/988>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BARBA MERINO, Evelyn Michelle; DURAN TAPIA, Mônica Alexandra.

Proyectos agroecológicos escolares en Educación Inicial: estudio de caso comparativo entre dos centros de Educación Inicial. Ecuador: Universidad Nacional de Educación, 2019. (Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de Educación Inicial). Disponível em: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1162>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BARBOSA, Mônica de Moura. **Casas de sementes comunitárias:** estratégia de resistência e manutenção da vida camponesa. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/16077>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BARROS, Marcelo. **A profecia da Terra, a Espiritualidade e Desafios para a Fé.** Brasília: CNBB, 2016. (Caderno de Formação).

BELLENDÁ, B. *et al.* Aportes de la huerta escolar agroecológica al aprendizaje de niñas y niños en escuelas de Montevideo, a través del Programa Huertas en Centros Educativos. Facultad de Agronomía, Universidad de la República. *In:* CONGRESO LATINOAMERICANO DE AGROECOLOGÍA, 5., 2015, La Plata. **Anais...** La Plata: UNLP, 2015. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59003>. Acesso em: 21 jan. 2020.

CASTRO, Haroldo; PAULINO, Giselle. Vandana Shiva mostra em fazenda-modelo como alimentos esquecidos podem ser recuperados. **Época**, 3 ago. 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/sociedade/viajologia/noticia/2017/08/vandana-shiva-mostra-em-fazenda-modelo-como-alimentos-esquecidos-podem-ser-recuperados.html>. Acesso em: 25 jan. 2020.

COMIDA QUE alimenta. Produção: Centro Sabiá. Recife: Centro Sabiá, 2015 1 vídeo (ca 5 min). Publicado pelo canal sabiacentro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z6xAkNPV3QI>. Acesso em: 9 jan. 2020.

CONTI, Valquiria *et al.* O papel da escola na formação dos guardiões mirins das sementes crioulas de Ibarama – RS. *In:* ENCONTRO NACIONAL de Geografia Agrária: “Territórios em disputa: os desafios da Geografia Agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro”, 21., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2012. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1211_1.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

FRANCISCO, Papa. **Laudato Si’:** sobre o cuidado da Casa Comum. Roma, 24 maio 2015. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si.html. Acesso em: 7 jan. 2020.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 3, n. 1, p. 36-51, 2002. Disponível em: http://taquari.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano3_n1/revista_agroecologia_ano3_num1_parte08_artigo.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

LOZANO PRADO, Karol. **Auka urkuta yakumanta**. Guardianes del agua y la montaña Reconstrucción de las bioralturas con los wawas (niños y niñas) de la Escuela de Saberes Munay-ki Uma del Resguardo Hatun Wakakayu de San Agustín (Huila): un aporte a la defensa y cuidado de la vida del territorio. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018. (Trabajo de grado para obtener el título de Licenciada en Biología). 131p. Disponível em: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11226>. Acesso em: 20 jan. 2020.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Diccionario de Pedagogía**. Buenos Aires: Losada, 2001.

MAMANI, Fernando. **Buen Vivir/Vivir Bien**. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Investigación realizada con el apoyo de Oxfam América y Solidaridad Suecia América Latina (SAL). Lima: CAO, 2010.

MARTÍNEZ-MADRID, Belén; EUGENIO, Marcia. Acercamiento a la agroecología en la infancia: propuestas educativas y reflexiones. **Agroecología**, v. 11, n. 1, p. 7-18, 2016. Disponível em: [https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-56050/Agroecolog%C3%ADa%2011%20\(1\),%207-18,%202016.%20ACERCAMIENTO%20A%20LA%20AGROECOLOGIA%20EN%20LA%20INFANCIA%20-%20PROPUESTAS%20EDUCATIVAS%20Y%20REFLEXIONES.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-56050/Agroecolog%C3%ADa%2011%20(1),%207-18,%202016.%20ACERCAMIENTO%20A%20LA%20AGROECOLOGIA%20EN%20LA%20INFANCIA%20-%20PROPUESTAS%20EDUCATIVAS%20Y%20REFLEXIONES.pdf). Acesso em: 25 jan. 2020.

NAIZ, Tamara. Tamara Naiz: Sobre tranças e apropriação cultural. **Vermelho**, 14 jan. 2019. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2019/01/14/tamara-naiz-sobre-trancas-e-apropriacao-cultural/>. Acesso em: 25 jan. 2020.

ÑANDE REKO ARANDU: memória viva guarani. Direção geral: Antônio Maurício Fonseca. Gravação: José Henrique Mano Penna. São Paulo, 1999. 1 CD.

NAVDANYA INTERNATIONAL. **Manifesto do Dia da Terra**: 22 de abril 2020 – Um planeta, uma saúde, uma reconciliação com a Terra. Tradução de Murilo Mendonça Oliveira de Souza. Rome, 2020.

OLANDA, Rosemeri Berguenmaier de. **Famílias guardiãs de sementes crioulas**: a tradição contribuindo para a agrobiodiversidade. 2015. 155f. Tese (Doutorado em Agronomia) – Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar, Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/3038>. Acesso em: 11 jan. 2020.

- OLIVEIRA, Iolanda Lopes *et al.* Agrobiodiversidade Crioula: os 13 anos dos Dias da Troca das Sementes Crioulas de Ibarama-RS. **Cadernos de Agroecologia**, v. 10, n. 3, p. 1-6, maio 2016. Disponível em: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/17583>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- PRIMAVESI, Ana Maria. **Manejo ecológico do solo**: a agricultura em regiões tropicais. São Paulo: Nobel, 1980.
- PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016
- REPAM; CÁRITAS ECUADOR. **Laudato Si'**: sobre o cuidado de nossa casa comum. Quito: REPAM, Cáritas Ecuador, 2015.
- SANTANA CÁRDENAS, Juan Carlos; DURANGO CARDOZA, Yina Margoth. **Apropiación de territorio y protección de las variedades nativas de semillas agrícolas, a través de la implementación de una huerta agroecológica y permacultural en el Colegio Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, Bogotá D.C.** Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018. (Trabajo de Grado en Modalidad de Investigación - Innovación para optar al título de Licenciado en Biología). Disponível em: <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/8950>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- SILIPRANDI, Emma. **Mulheres e agroecologia**: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar. 2009. 291f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Entre narcisismos e personalismos: a defesa do humanismo solidário na contemporaneidade

ANDERSON DE ALENCAR MENEZES¹

Resumo: Este artigo tem o objetivo de discutir sobre as patologias sociais no âmbito da contemporaneidade que se revelam como distintos narcisismos e propor o personalismo como caminho fundamental para a concretização do humanismo integral. Para essa finalidade, servimo-nos de algumas bases epistemológicas da teoria crítica, do personalismo, da sociologia contemporânea, como Jürgen Habermas (2018), Axel Honneth (2009), Zygmunt Bauman e Leonidas Donskis (2014), Emmanuel Mounier (2004) e o Papa Francisco na sua renomada Encíclica *Laudato Si'*, para citar os principais, com o intuito de diagnosticar os principais sintomas da crise contemporânea e esboçar uma saída a partir do humanismo integral e solidário. A metodologia utilizada norteia-se por uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, de um estudo acurado das fontes, e os resultados mais salientes estão no diagnóstico de que vivemos em sociedades marcadas por patologias sociais que se refletem em profundas feridas narcísicas, cujo antídoto principal é o resgate urgente de uma Ecologia Integral e humana.

Palavras-chave: Narcisismo. Personalismo. Humanismo solidário.

Between narcissisms and personalisms: the defense of humanitarian solidarity in contemporary times

Abstract: This article aims to discuss social pathologies in the context of contemporary times that reveal themselves as distinct narcissisms, and to propose Personalism as a fundamental path for the realization of Integral Humanism. For this purpose, we use some epistemological bases of Critical Theory, Personalism, contemporary Sociology, such as Jürgen Habermas (2018), Axel Honneth (2009), Zygmunt Bauman (2014), Emmanuel Mounier and Leonidas Donskis (2004) and Pope Francis in his renowned Encyclical *Laudato Si'*, to name the main ones, in order to diagnose the main symptoms of the contemporary crisis and outline a way out of Integral and Solidary Humanism. The methodology used is guided by a qualitative research of bibliographic nature, an accurate study of the sources and the most outstanding results are in the diagnosis that we live in societies marked by social pathologies that are reflected in deep narcissistic wounds, whose main antidote is urgent rescue of an Integral and Human Ecology.

Keywords: Narcissism. Personalism. Solidary humanism.

Entre narcisismos y personalismos: la defensa del humanismo solidario en la actualidad

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir las patologías sociales en el contexto actual, que se revelan como narcisismos distintos, y proponer el personalismo como un camino fundamental para la realización del humanismo integral. Para ello, utilizamos algunas bases epistemológicas de la teoría crítica, el personalismo y la sociología contemporánea, como Jürgen Habermas (2018), Axel Honneth (2009), Zygmunt Bauman y Leonidas Donskis (2014), Emmanuel Mounier (2004) y el Papa Francisco en su reconocida encíclica *Laudato Si'*, para nombrar los principales, con el fin de diagnosticar los principales síntomas de la crisis contemporánea y esbozar una salida a partir del humanismo integral y solidario. La metodología utilizada se guía por una investigación cualitativa de naturaleza bibliográfica, un estudio preciso de las fuentes y los resultados más destacados están en el diagnóstico de que vivimos en sociedades marcadas por patologías sociales que se reflejan en profundas heridas narcisistas, cuyo antídoto principal es el urgente rescate de una Ecología Integral y Humana.

Palabras clave: Narcisismo. Personalismo. Humanismo solidario.

Considerações iniciais

O contexto contemporâneo é marcado por várias ambivalências e paradoxos. Vivemos em uma cultura marcada por feridas e cicatrizes que nos deixam perplexos e atônitos diante de tantas monstruosidades. Vivemos em uma época de sofrimentos psíquicos em que as pessoas se sentem abaladas em suas formas de vida e danificadas na formação da sua personalidade. O quadro que vem se desenhando é de grandes preocupações. Existe toda uma relação complexa e global, sobretudo após a pandemia causada pelo coronavírus.

Recentemente, Vladimir Safatle, Nelson da Silva Junior e Christian Dunker (2018) organizaram uma obra intitulada “Patologias do Social: Arqueologia do sofrimento psíquico”, que reflete as mais profundas angústias e patologias dos homens e mulheres na sociedade contemporânea. Ou seja, a intuição da obra é perceber que o sofrimento e a angústia são fenômenos que atravessam a existência humana. O conceito de patologias sociais externa, de forma precisa, as paranoias e as esquizofrenias da cultura contemporânea (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2018). A experiência de vivermos em sociedades sociopatas, cujas evidências se apresentam na expansão do individualismo possessivo, na desintegração das identidades coletivas e no enfraquecimento da solidariedade, reflete uma concepção de ser humano cada vez mais fragilizado e em profunda decadência na compreensão da integralidade do seu ser pessoa, na sua ecologia humana, parafraseando o Papa Francisco na sua Encíclica *Laudato Si'*.

Narcisismos contemporâneos: globalização da indiferença e patologias sociais

Início este artigo evocando Zygmunt Bauman e Leonidas Donskis (2014), que, em sua obra primorosa, “Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida” (2014), fazem um verdadeiro diagnóstico das mudanças culturais e sociais pelas quais passam as sociedades hodiernamente. É precioso o olhar para as narrativas sociais contemporâneas sobre as transformações em “tempos líquidos” das pessoas, da natureza e das nossas relações com o mundo que nos circunda. A cegueira moral é uma das maiores patologias do nosso tempo.

Segundo Brandão (1987, p. 173), “do ponto de vista etimológico, temos em *Nárkeisos* o elemento *nárke*, que, em grego, significa ‘entorpecimento, torpor’. Com o sentido de torpor, *nárke* já é empregado por Aristófanes”. Nessa perspectiva, a cegueira moral nasce no bojo de uma cultura narcísica que nos remonta à mitologia grega, o que se passou ao Ocidente com a denominação do Mito de Narciso, que traça a trama da bela ninfa Eco perdidamente apaixonada pelo belo Narciso, porém seu amor nunca foi correspondido (BRANDÃO, 1987).

Neste sentido, vale destacar a relação entre arquétipo, narcisismo e self a partir das concepções junguianas. É possível discutir sobre o caráter de Narciso enquanto arquétipo. Segundo Jung (2000, p. 17), “o significado do termo ‘archetypus’ fica sem dúvida mais claro quando se relaciona com o mito, o ensinamento esotérico e o conto de fada”. Neste sentido, existe toda uma relação entre Narciso e arquétipo ao modo de Jung no contexto contemporâneo, o culto da autoimagem. Essa relação se evidencia na concepção de Jung do conceito de self: “a meta final de qualquer personalidade é chegar a um estado de auto-realização e de conhecimento do próprio self” (HALL; NORDBY, 2005, p. 43). Esse aspecto é de fundamental importância, pois desconhecer o próprio self inconsciente tende a projetar elementos reprimidos do próprio inconsciente nos outros. Nesse âmbito de compreensão, o narcisismo é a negação do verdadeiro self. Como afirma Lowen (1993, p. 9),

os narcisistas estão mais preocupados com o modo como se apresentam do que com o que sentem. São egoístas, concentrados em seus próprios interesses, mas carentes dos verdadeiros valores do Self – auto-expressão, serenidade, dignidade e integridade.

A partir dessa compreensão, os narcisistas são soterrados por uma cegueira que invisibiliza as pessoas, que as inferioriza, motivados por razões étnicas, culturais, sociais e políticas. Um episódio mais recente que externa bem essa cultura narcísica e a cegueira moral foi a morte do jovem negro afro-americano, George Floyd, que foi assassinado brutalmente por um policial branco. A complexidade brutal dessas relações estão nos empurrando para uma globalização da

indiferença que nos atormenta, ao criar discursos e narrativas em torno das vidas desperdiçadas (BAUMAN, 2005), ou seja, a construção dos refugos sociais, dos lixos humanos. Segundo Bauman (2005, p. 99), “todo refugio, incluindo as pessoas refugadas, tende a ser empilhado de maneira indiscriminada nos mesmos depósitos. O ato de destinar ao lixo põe fim às diferenças, individualidades, idiossincrasias”, sobretudo ao se tratar dos refugos humanos em contextos multiculturais, em que os desafios éticos são imensos para garantir a integridade e a inviolabilidades dos sujeitos dos diferentes países que vivem em situações de profunda vulnerabilidade humana.

O Papa Francisco, na Encíclica *Laudato Si'*, convoca-nos a repensar as formas humanas de lidar com a natureza, procurando manter o diálogo em torno da preservação da ecologia humana e integral, cuidando de salvaguardar as bionarrativas e as biodiversidades. Assim nos diz o Papa:

O desaparecimento duma cultura pode ser tanto ou mais grave do que o desaparecimento duma espécie animal ou vegetal. A imposição dum estilo hegemônico de vida ligado a um modo de produção pode ser tão nocivo como a alteração dos ecossistemas (FRANCISCO, 2015, p. 89)

O Papa Francisco alerta-nos na referida encíclica sobre os modelos econômicos hegemônicos que acabam corroendo formas de vida e impondo padrões culturais e estéticos, criando uma cultura de consumidores vorazes (BAUMAN; DONSKIS, 2014). Coincide aqui a análise de Bauman e do Papa Francisco na percepção de novos padrões impostos pela cultura do consumo que deteriora a biodiversidade e extingue a vida no planeta. Neste sentido, ambos apontam a destruição das bionarrativas e dos ecossistemas frutos de um consumismo desenfreado, destituindo, assim, qualquer apelação de ordem ética ou moral na relação com a natureza.

Essa visão é corroborada pela Encíclica Patriarcal de Bartolomeu I, sobre a Fraternidade Universal, cujas preocupações refletem uma grande sensibilidade ecológica.

Respeitar e cuidar da criação são uma dimensão da nossa fé, o conteúdo da nossa vida na Igreja e como Igreja. Respeitar e cuidar da criação constitui uma dimensão da nossa fé, o conteúdo da nossa vida na Igreja e como Igreja. A própria vida da Igreja é ‘uma ecologia vivida’, um aplicado respeito e cuidado pela criação e fonte de suas atividades ambientais (BARTOLOMEU I, 2019, p. 2).

Será preciso retomar o respeito e o cuidado como partes integrantes da nossa fé, como sinal de profundo respeito à Criação a partir de uma perspectiva teológica e antropológica, refletindo-se na vivência eclesial, pois, como nos diz

Bartolomeu I na referida Encíclica Patriarcal (2019), a vida da Igreja é “uma ecologia vivida” no sentido das nossas diversidades culturais, étnicas e religiosas.

De fato, a vida do planeta está ameaçada justamente pela falta de respeito e cuidado com a sua existência enquanto diversidade étnica, cultural e social. O que ocorreu no Brasil, em Brumadinho, Minas Gerais, em 2019, é um exemplo clássico dessa realidade. Não foram apenas mais de 259 pessoas mortas e 11 desaparecidas, mas milhares de anfíbios, répteis, seres vertebrados e invertebrados – fala-se de 11 toneladas de peixes (FREITAS; ALMEIDA, 2020). Ou seja, todo um ecossistema ameaçado e devastado por uma política econômica que é regulada pela lógica dos mercados. E agora, todo o drama atual da pandemia do coronavírus que nos faz repensar os nossos estilos de vida, as nossas formas de sociabilidade humana, as regras econômicas de um capitalismo avançado que se esgotou.

Em entrevista à Revista Ponto e Vírgula da PUC de São Paulo, Sassen (2015, p. 174) afirma que:

o conceito de expulsão é direto e forte. Uma das questões que me guiaram com o livro é que a linguagem de mais desigualdade, mais pobreza, mais prisões, mais destruição ambiental, e assim por diante, é insuficiente para marcar a proliferação de condições extremas, obriga a levar muito a sério um pouco do que está acontecendo.

Segundo Sassen (2015), neste âmbito de compreensão é que se pode pensar em expulsões, não mais como algo ruim que está acontecendo, mas com uma ruptura radical. Daí a ideia de que novos conceitos emergem para capturar a concepção dos grandes deslocamentos ambientais no mundo e o aprofundamento das disparidades sociais gritantes no planeta. É o caso de famílias inteiras que estão sendo expulsas de suas nacionalidades por diversas motivações que perpassam as questões econômicas, étnicas e culturais, que são invisíveis, não contam estatística e economicamente falando. Neste sentido, será preciso pensar nos conceitos de “terra morta” e “borda sistêmica”. Bordas sistêmicas estão proliferando em diversos domínios, referindo-se às famílias quando elas se tornam invisíveis, fora do espaço de conhecimento, do espaço experiencial. Com a concepção de terra morta, pensa-se além das questões climáticas, mas toca de perto os milhões de refugiados que perderam suas terras, porque foram substituídas por uma mina, por novas expansões urbanas.

Por sua vez, cresce no espaço público o império das fake news, criando um profundo vácuo moral. Essa tendência se manifesta de duas formas: a insensibilidade ao sofrimento humano e o desejo de colonizar a privacidade, apoderando-se do segredo de uma pessoa. A facilidade do mundo editorial em apresentar fórmulas de sucesso, expondo globalmente biografias, intimidades, vidas e experiências de outras pessoas, é um sintoma de insensibilidade e falta de

sentido (BAUMAN; DONSKIS, 2014). Habermas (2018), em sua obra, “A Inclusão do Outro”, tem uma preocupação clara e incontestável com essa dimensão ligada à insensibilidade ao sofrimento humano.

Em um dado momento, Habermas (2018) reflete sobre o papel das democracias na perspectiva da inclusão, sobretudo dos refugiados e imigrantes que vêm crescendo por todos os lados dos hemisférios, pois a vida vem sendo relegada em grande parte do planeta. Trata-se de milhões de refugiados que buscam novos territórios e lugares em busca de novas esperanças para si mesmos e para seus filhos e netos. É uma onda migratória que toma corpo no mundo e se dá por questões culturais, religiosas e políticas. É o que se costuma afirmar entre o medo e a indiferença, a perda da sensibilidade (BAUMAN; DONSKIS, 2014).

Neste contexto de modernidade líquida, Bauman (2008) problematiza esse conceito de liquidez apresentando a complexidade de suas implicações para o tecido social e a formação das subjetividades. De fato, a concepção de líquido ampara-se em um contexto de fugacidade e efemeridade. Não existem mais fenômenos e realidades tão sólidos assim. Existem contextos líquidos, *softs* e *lights*. Nada se constrói a partir de um conceito de longevidade; tudo é muito transitório e efêmero. Inclusive, os tempos e os espaços são compreendidos a partir desse ângulo. Segundo Castells (2002, p. 57), “as novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade. A comunidade mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais”. A sociedade em rede torna complexa o conceito de identidade, problematizando a rede e o ser em um contexto de novos espaços de fluxos porosos das relações entre temporalidade e espacialidades. A construção de novas subjetividades perpassa a compreensão de outras temporalidades, como a cultura da virtualidade real.

No cenário contemporâneo, em que há transitoriedade e banalidade de nossos laços afetivos, o compromisso é um palavrão, significando a contramão de como a pós-modernidade se apresenta. A palavra de ordem é, em vez disso, o descaso, a indiferença e o mínimo sentimento de coletividade (BAUMAN; DONSKIS, 2014). São reflexos de um sintoma maior, de uma cultura profundamente hedonista, narcisista e individualista. Como bem afirmam Bauman e Donskis (2014, p. 15):

o individualismo se expressa ferozmente, nos induzindo à nomeada imoralidade de tempos antigos, pois a defesa do grupo, o olhar cuidadoso e genuíno às necessidades do outro persistem como uma esquecida nota de rodapé de nossos tempos contemporâneos.

Essa afirmação nos faz pensar que o cuidado não é um imperativo nos tempos atuais. Vivemos verdadeiras ambiguidades que nos conduzem a profundas indeterminações no campo prático-estético, prático-moral e prático-normativo.

De fato, estamos perdendo sensivelmente esse olhar cuidadoso que possibilita uma visão integral das realidades profundamente humanas. Consequentemente, percebemos as relações fraturadas, alquebradas por instituições extremamente autoritárias, verticalizadas e antidemocráticas que pulverizam e liquidificam. Segundo Bauman e Donskis (2014), o sentido moral e ético das relações humanas possui centralidade que deveria passar pelo respeito: ao outro, às diversidades étnico-culturais, às bionarrativas e às construções autobiográficas. Percebe-se globalmente um recrudescimento das atmosferas democráticas, de sociedades que estão se perdendo em anomias, em legitimidade das suas próprias identidades individuais e coletivas.

Habermas (2018) percebe todo esse movimento de perda exponencial da sensibilidade para com as diferenças nas atuais democracias: a ausência de uma cultura pública democrática que assegure aos sujeitos os seus direitos e as suas liberdades em um contexto de crescente multiculturalismo, em uma concepção de Estados pós-nacionais. O que está em causa aqui, na ótica de Habermas (2018), é a interpretação e aplicação de uma política do reconhecimento que esteja sensível às minorias “natas”, sobretudo em sociedades pluriétnicas e multiculturais nas quais vivemos contemporaneamente.

Veja-se toda a crise hodierna com a morte do jovem negro, George Floyd, nos Estados Unidos, em um ato de profundo desrespeito e tirania contra a vida humana. Deve-se salientar, neste sentido, que uma interpretação liberal ou neoliberal da política econômica obstaculiza uma política de reconhecimento com profunda sensibilidade para com as diferenças, pensando em contextos culturais diversos e com distintas formas de vida, amparadas em diversas tradições socioculturais.

O problema percebido por Habermas com bastante agudeza é que, geralmente, a “maioria”, em uma interpretação liberal, impõe regras e costumes às minorias “natas”, que ficam à mercê da “vontade geral” e, assim, impedidas de viver à sua própria cultura, língua, tradições e costumes, tratando-se aqui de um multiculturalismo fraco, em que as diferenças não são respaldadas e asseguradas pelo Estado de direito democrático.

Por sua vez, uma interpretação mais comunitarista, ao modo de Taylor (2011), percebe-se uma maior sensibilidade para com as diferenças em um contexto de um maior reconhecimento: “a coexistência em igualdade de direitos de diversas comunidades étnicas, grupos linguísticos, confissões e formas de vida não pode ser comprada ao preço da fragmentação da sociedade” (HABERMAS, 2018, p. 254). A maior denúncia da interpretação comunitarista é que “a cultura da maioria precisa se livrar de sua fusão com a cultura política geral” (HABERMAS, 2018, p. 254).

No contexto brasileiro, atualmente isso se aplica às regras econômicas adotadas pelo sistema neoliberal, no qual há o livre mercado, ou seja, a interpretação neoliberal é de soterrar as minorias “natas” no Brasil, como indígenas,

quilombolas, sem-terra, sem-teto. São regras perversas que nos controlam e nos dominam, gerando a cegueira moral (BAUMAN; DONSKIS, 2014), que ocasionam a perda da sensibilidade na modernidade líquida.

No âmago dessa compreensão, a sensibilidade comporta a ordem dos afetos, das emoções, dos sentimentos, como Goleman (2001) e Damásio (2009) dizem muito bem, em contextos tão massificados pelas regras econômicas e pela ditadura do capital. Estamos vivendo em sociedades sociopatas. Como nos diz Contardo Calligaris (2013), a perda dos laços afetivos nos impulsionam a entrar em um processo autodestrutivo, em que a capacidade moral é diluída em escolhas sem responsabilidade nenhuma para com o coletivo, para com o outro. O outro nada me diz ou inquieta; vivo minhas escolhas privadas e solitárias, próprias de uma cultura sensivelmente hedonista e narcisista. Essa cultura brutal provoca consequências drásticas na existência humana.

É impressionante que essa cultura da indiferença marca toda uma sorte de políticas do sofrimento, seja no âmbito pessoal, cultural, político ou social. Dunker (2017), ao tratar da “Reinvenção da Intimidade”, em sociedades contemporâneas, remete-nos não somente às questões do psiquismo ou aos temas clássicos da psiquiatria, mas nos endereça às políticas do sofrimento. A ideia é de que o sofrimento, mesmo vivido no subjetivo, compõe uma dimensão política estruturante, ou seja, existem mediações que conferem legitimidade ao nosso sofrimento: pode ser o médico, o padre, o Estado ou o policial. O reconhecimento por parte desses sujeitos confere força às dinâmicas do poder em sociedades complexas. Neste sentido, vivemos situações muito paradoxais, tendências à hipersocialização, disposição a ficar conectados permanentemente, impotência para criar momentos de intimidade e solidão.

Vivendo um momento de narcisismo, de culto ao corpo, de aparência e de satisfação momentânea e situacional, que permissão nos damos para expressar nossos erros, nossas falhas e nossas imperfeições? (BAUMAN; DONSKIS, 2014). De fato, esse conceito de narcisismo passou a ser inflacionado, chegando mesmo à sua plena vulgarização. Não é pretensão aqui, dos nossos estudos, discutir sobre o conceito de forma pormenorizada, mas tentar perceber o seu alcance do ponto de vista sociocultural, pois, na história da tradição psicanalítica, existiu um debate denso entre Freud e Jung sobre esse conceito tão fundamental para o imaginário da cultura ocidental, já que existe um narcisismo infantil, adulto e patológico (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2018). Ainda, Adorno e Horkheimer (1997) discutem sobre a centralidade do conceito de narcisismo ao tratarem da interpretação freudiana de irracionalidade, de injustiça e de dominação, presentes nas relações dos indivíduos com a sociedade. De fato, no âmbito dessa discussão, existe toda uma crítica à indústria cultural que produz sujeitos débeis, incapazes de reflexão crítica em suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo que nos rodeia.

O trabalho de Adorno e Horkheimer (1997) é muito contundente ao diagnosticar e denunciar as mazelas produzidas pelo fenômeno nazista. A tentativa é de perceber a coexistência entre paranoia e narcisismo, ligando-se às falsas projeções, derivadas da falsa certeza da autonomia e da identidade. Em síntese, os mecanismos narcísicos representam um movimento de eleição da supressão das diferenças (eleição dos objetos de preconceito) em sociedades totalitárias.

No Brasil, essa eleição dos objetos de preconceito vem se acentuando cada vez mais. Reflete-se uma vida social mais dominada pela lógica do capital, o que gera profundas desigualdades étnicas, políticas e socioculturais. Percebe-se uma regressão dos comportamentos racionais, do ethos mais significativo. Esse processo de regressão tem postulado uma sociedade sociopata, retomando a análise freudiana na relação entre o eu ideal e o ideal do eu, já que se percebe na figura narcísica o excesso e a falta de um eu. Portanto, nas imagens societárias atuais, constata-se essas relações conflituosas e coordenadas por um excesso de violência.

Freud (2010), em “O mal-estar na civilização”, aponta para essa brutal realidade. Esta onda de violência e fascismo crescente no Brasil liga-se a uma relação de promiscuidade entre violência e poder; liga-se a um narcisismo patológico, autodestrutivo e que vomita violência e indiferença, sobretudo para com os tais objetos de preconceito: quilombolas, indígenas, favelados, sem-teto, sem-terra, mulheres. É uma cultura do ódio que gera uma obsessão e uma compulsão pela destruição daquilo que é diferente. É só ver o movimento crescente do feminicídio no Brasil. Neste sentido, os intelectuais da Escola de Frankfurt trouxeram uma contribuição *sui generis*, ou seja, perceberam no movimento nazifascista a obsessão pela lógica da identidade em oposição à diversidade, à diferença.

O propósito nazifascista era de destruir de forma obstinada as diferenças étnicas, culturais e sociais. Percebendo o Brasil de hoje, estamos imersos no mesmo dilema. O terror e a apatia são as linguagens utilizadas pelo sistema neoliberal para criar um clima de apavoramento e imobilização sociais.

A globalização da indiferença é percebida sensivelmente hoje no mundo. No Brasil, de modo especial, reflete-se na cultura dos maus-tratos para com idosos, crianças e minorias “natas” (mulheres, negros, indígenas).

Já faz um tempo que Honneth (2009) vem discutindo acerca de uma nova gramática moral a partir dos conflitos sociais. A problemática levantada por ele é a de pensar no contexto das sociedades complexas e suas discrepâncias socioeconômicas e socioculturais. De fato, o rigor da sua análise perpassa as tramas das sociedades regidas pelo capitalismo que, de uma forma preponderante, impõe regras econômicas e morais e produz identidades e sociedades portadoras de grandes patologias sociais, doenças crônicas que se revelam no cotidiano das pessoas, em suas vidas rotineiras.

As suas análises fundam-se no jovem Hegel de Jena e em Georg Herbert Mead, além de servir-se da psicanálise de Donald Winnicott (2019). De fato, a

categoria central do reconhecimento é a sua chave de leitura principal. A partir das influências dos teóricos citados, Honneth (2009), com uma postura analítica ímpar, discorre sobre as relações sociais de reconhecimento em sociedades com altos índices de patologias sociais. Obviamente que a sua tese central se articula a partir de três padrões de reconhecimento: amor, direito e solidariedade. Porém, em cada forma de reconhecimento, desenvolve-se uma relação consigo mesmo de autoconfiança, autorrespeito e autoestima. O Papa Francisco, na Encíclica *Laudato Si'*, é magistral ao afirmar:

a falta de preocupação por medir danos à natureza e o impacto ambiental das decisões é apenas o reflexo evidente do desinteresse em reconhecer a mensagem que natureza traz inscrita nas suas próprias estruturas. Quando, na própria realidade, não se reconhece a importância de um pobre, de um embrião humano, de uma pessoa com deficiência – só para dar alguns exemplos –, dificilmente se saberá escutar os gritos da própria natureza (FRANCISCO, 2015, p. 117).

É interessante como o Papa Francisco retoma o conceito de ecologia humana e integral ao se referir à natureza, ou seja, estamos envoltos em uma grande complexidade humana e social. As respostas não são simples, então o melhor caminho é perceber as sensibilidades morais que circundam as relações humanas e perpassam as relações com a natureza. Não existe um verdadeiro cuidado com a natureza quando se desdenha dos mais vulneráveis, dos mais empobrecidos social e culturalmente falando. São novas gramáticas, novas linguagens que precisam ser reconhecidas em sua globalidade.

Neste sentido, existem formas de desrespeito que ferem a integridade do ser humano. Destacam-se os comportamentos lesivos que implicam em contrariar a visão positiva que as pessoas cultivam de si mesmas em uma relação intersubjetiva. As ofensas, humilhações, rebaixamentos são categorias morais que revelam constantemente um reconhecimento recusado. De fato, os maus-tratos e as violações fazem sucumbir a autoconfiança; por sua vez, a privação de direitos e a exclusão eliminam o autorrespeito; e, por fim, a degradação e a ofensa minam a autoestima. A partir desse âmbito de compreensão, percebemos a complexidade da globalização da indiferença em sociedades complexas nas quais vivemos diuturnamente.

O personalismo em Emmanuel Mounier (1905-1950): por um reabilitar da concepção de pessoa humana

Emmanuel Mounier é um pensador, filósofo, fundador da Revista *Esprit* e um dos mais conceituados filósofos do século XX. Foi influenciado por Charles

Péguy e Henri Bergson. Além do mais, frequentou os círculos de estudos propostos por Jacques Maritain. Neste sentido, Mounier está na raiz do pensamento personalista contemporâneo.

Segundo Mounier (2004, p. 57), a pessoa se abre aos outros e ao mundo; ela, “diferentemente das coisas”, é caracterizada pela pulsação de uma vida secreta, da qual parece derramar incessantemente a sua riqueza. É o momento do “recolhimento em si”. Para Mounier (2004), o ser humano pode viver como uma coisa, mas estará sempre inquieto, no desejo de separar-se das coisas, de entender-se para além delas, ou seja, precisará de modo fundamental desse recolhimento para não se confundir com o tumulto exterior; fugir dos imediatismos momentâneos, de uma vida sem memória, sem projeto, da própria exterioridade e vulgaridade.

Segundo Marcel (*apud* MOUNIER, 2004, p. 59), “a pessoa não é uma coisa que se pode encontrar no fundo das análises, ou uma combinação definível de aspectos. Se fosse uma súpula, poderia ser inventariada: mas é, exatamente, o não inventariável”.

O personalismo construiu uma oposição ao individualismo, ao narcisismo. Enquanto este último mantém o ser humano centrado em si mesmo, a primeira preocupação do personalismo é a busca do descentramento, pois é a partir daqui que o ser humano se abre para uma tríplice perspectiva: para o mundo objetivo das coisas, para o mundo social das normas e para o mundo subjetivo, das emoções e dos sentimentos.

A pessoa, segundo o personalismo, surge como uma presença aberta para as outras pessoas e para o mundo. Nesse sentido, de forma exemplar, o Papa João Paulo II, na Encíclica *Fides et Ratio*, afirma:

Importa sublinhar que as verdades procuradas nesta relação interpessoal não são primariamente de ordem empírica ou de ordem filosófica. O que se busca é sobretudo a verdade da própria pessoa: aquilo que ela é e o que manifesta do seu própria íntimo. De fato, a perfeição do homem não se reduz apenas à aquisição do conhecimento abstrato da verdade, mas consiste também numa relação viva de doação e fidelidade ao outro (JOÃO PAULO II, 1998, p. 36).

Nesta perspectiva, acontece um verdadeiro entrelaçamento, ou seja, a presença das outras pessoas não é um sinal de intimidação ou limitação, mas algo que estimula e faz crescer. Na ótica de Mounier (2004, p. 46), “a experiência primitiva da pessoa é a experiência da segunda pessoa. O tu e, adentro dele, o nós, precede o eu, ou pelo menos acompanha-o. Mas a pessoa, no mesmo movimento que a faz ser, expõe-se”.

De fato, a perspectiva de Mounier (2004) é a quebra desse autorreferenciamento, desse eu enclausurado, encerrado em si mesmo. O personalismo é

essa busca essencial pela comunicação que não se deixa corromper pelas alienações da existência. A tentativa do personalismo é tentar evitar, como bem diz Mounier (2004, p. 46),

quando a comunicação se enfraquece ou se corrompe perco-me profundamente eu próprio: todas as loucuras são uma falha nas relações com os outros – o alter torne-se alienus, torno-me também estranho a mim mesmo, alienado. Quase se poderia dizer que só existo na medida que existo para os outros, ou numa frase-limite: ser é amar.

Neste âmbito de compreensão, “o primeiro ato da gente deve ser a criação com outros de uma sociedade de pessoas, cujas estruturas, costumes, sentimentos, e até instituições estejam marcados pela sua natureza de pessoas” (MOUNIER, 2004, p. 46).

Nesta perspectiva, a pessoa funda-se em uma série de atos originais que não tem equivalente em lugar algum do universo, dada a sua singularidade. Mounier (2004) apresenta, portanto, cinco atos originais da pessoa humana.

O primeiro ato original é sair de nós próprios – como bem nos diz Mounier (2004, p. 47), “a pessoa é uma existência capaz de se libertar de si própria, de se desapossar, de se descentrar para se tornar disponíveis aos outros”. A grande tradição personalista pensou na ascese do despojamento e a propôs para livrar-se das amarras, das escravidões do mundo contemporâneo. Toda a tradição espiritual, cristã e mística buscou nessa máxima do despojamento de si próprio um caminho fundamental e necessário para a vida pessoal. Toda a tradição antiga, aqui nos reportamos à patrística grega e latina, como também aos grandes místicos, pregava a luta contra o amor-próprio, vencer o próprio ego inflamado e envaidecido. Parafraseando, São João da Cruz (2020), a compreensão de amor-próprio é traduzido hoje, hodiernamente, como egocentrismo, narcisismo e individualismo.

O segundo ato original é compreender. Segundo Mounier (2004, p. 47), “não me procurar numa pessoa escolhida e igual a mim, mas captar com a minha singularidade a sua singularidade, numa atitude de acolhimento e num esforço de recolhimento”. A grande concepção aqui é acolher os outros nas suas diferenças e singularidades. A diferença dos outros não me subtrai; pelo contrário, enriquece-me, estimula-me na minha mais profunda singularidade. O esforço é não me procurar nos que são iguais a mim. A atitude fundamental é a dinamização da relação entre acolhimento e recolhimento, em um gesto profundo de ser todo para todos sem deixar de ser eu.

O terceiro ato original, na compreensão de Mounier (2014, p. 47), é “tomar sobre nós, assumir o destino, os desgostos, as alegrias, as tarefas dos outros”, ou seja, a construção da realidade pessoal e humana é um construto coletivo; liber-

tamo-nos quando libertamos os outros, engajando-nos historicamente para que as pessoas não se destruam em suas realidades humanas, pessoais e sociais. Toda a tradição personalista cultivou o desejo e se engajou para que nenhuma ordem política ou sistema econômico destrua o nosso gosto de sermos pessoas. É uma tarefa árdua em um contexto em que as políticas econômicas e os sistemas financeiros colocam como via de regra o lucro em detrimento da realização profunda das pessoas.

O quarto ato original é dar. Na percepção de Mounier (2004, p. 47),

a força viva do ímpeto pessoal não está, nem na reivindicação (individualismo pequeno-burguês), nem na luta de morte (existencialismo), mas na generosidade e no ato gratuito, ou seja, numa palavra, na dádiva sem medida e sem esperança de recompensa.

A economia da pessoa é uma economia de dádiva, não baseada em recompensas, lucros, cálculos. A generosidade é uma das grandes características da tradição personalista. Somente a generosidade é capaz de dissolver a opacidade e anular a solidão da pessoa que vive na penumbra da própria existência. É preciso compreender que a pessoa é um dom, uma dádiva, que não pode se encerrar nos próprios preconceitos que anula as pessoas, que as tenta miniaturizar e rebaixar. Daí o valor do perdão e da confiança em uma sociedade dominada pelo canibalismo verbal, por relações extremamente predatórias.

O quinto ato original é ser fiel. Para Mounier (2004, p. 48), “a aventura da pessoa é uma aventura constante desde o nascimento até a morte. As dedicações pessoais, amor, amizade, só podem ser perfeitas na continuidade”. Essa continuidade não é uma mera repetição uniforme, linear, mas um contínuo gesto de renovoamento. Compreende-se que a fidelidade pessoal é uma fidelidade que sempre recria e se renova; é uma fidelidade criadora.

Por fim, percebe-se que o desejo em se propor a discussão do personalismo na ótica de Emmanuel Mounier é de reabrir o debate na contemporaneidade sobre o significado da pessoa e da vida pessoal e as suas singularidades em contextos tão complexos e desafiadores. A ideia é reacender o debate sobre o valor da pessoa humana solapada pelos poderes econômicos e rebaixada a uma condição natural de coisa. O intuito é resgatar da tradição personalista o gosto de ser pessoa em um processo contínuo e progressivo de realização plena da pessoa, enquanto consciência e liberdade.

Nesse âmbito de compreensão, o Papa Francisco (2015), na Encíclica *Laudato Si'*, convida-nos a refletir a partir da Ecologia Integral, a rever os modelos de desenvolvimento da produção e do consumo, a repensar os modelos que afetam a natureza e violam a pessoa humana. Na realidade, o Papa Francisco postula que tudo está interligado, os tempos e os espaços, assim como os vários componentes do planeta – físicos, químicos e biológicos – estão intimamente

relacionados. Na percepção do Papa Francisco, deve-se evitar os conhecimentos fragmentários e isolados que impedem uma visão mais ampla e complexa da realidade e da vida humana.

O personalismo é retomado no magistério atual a partir das concepções de ecologia humana e Ecologia Integral. O conceito “pessoa” é a maior contribuição do cristianismo para a cultura humana em geral; foi a tradução mais emblemática para a cultura greco-romana. Foi a partir de Boécio (480-524) que se pensou de forma mais sistemática no conceito de pessoa, e o personalismo é herdeiro dessa tradição. O Papa João Paulo II, na Encíclica *Redemptor Hominis*, retoma e aprofunda essa tradição à luz do Mistério da Revelação, quando afirma:

E por isto precisamente Cristo Redentor revela plenamente o homem ao próprio homem. Esta é – se assim é lícito exprimir-se – a dimensão humana do mistério da Redenção. Nesta dimensão o homem reencontra a grandeza, a dignidade e o valor próprios da sua humanidade. No mistério da Redenção o homem é novamente “reproduzido” e, de algum modo, é novamente criado (JOÃO PAULO II, 2000, p. 64).

Neste sentido, o verdadeiro humanismo tem sua fonte e ápice no mistério da Revelação, assim a dignidade humana encontra o seu cerne e grandeza na exemplaridade dos gestos do Redentor que nos redimiu mediante a qualidade do seu agir humano.

Por sua vez, o Papa Francisco reafirma essa concepção na cultura hodierna mediante a sua Encíclica *Laudato Si'*. Assim, afirma “quando o pensamento cristão reivindica, para o ser humano, um valor peculiar acima das outras criaturas, suscita a valorização de cada pessoa humana, e, assim, estima o reconhecimento do outro” (FRANCISCO, 2015, p. 75). É nessa esteira que o Papa Francisco faz uma crítica contundente ao antropocentrismo desordenado que secundariza as relações humanas e que perpassa a crise ecológica, ética, cultural e espiritual da modernidade.

Neste sentido, ainda afirma o Papa Francisco (2015, p. 74): “ não haverá uma nova relação com a natureza, sem um ser humano novo. Não há ecologia sem uma adequada antropologia”.

Considerações finais

Este artigo pretendeu discutir sobre os pressupostos de uma realidade extremamente ambivalente na contemporaneidade. Constata-se uma tendência crescente e acelerada a favor da exacerbação da cultura do eu, dos subjetivismos, dos individualismos; um reflexo profundo de uma sociedade narcisista, autocentrada e profundamente apática.

Os narcisismos contemporâneos revelam sintomas maiores que envolvem as dinâmicas societárias e que fraturam as mais diferentes sociabilidades, ou seja, quando os acordos ou contratos sociais são rompidos ou quebrados, as manifestações surgem e pululam de todas as partes do planeta. Estamos escrevendo este artigo em um momento em que o mundo se opõe de forma veemente contra o racismo, a partir da morte do afro-americano George Floyd e do menino Miguel, negro e pobre, morto em Recife, ao ser deixado no elevador, pela própria patroa de sua mãe. São reflexos de uma cultura que carrega a ferida narcísica, das autorreferencialidades, que expõem os efeitos de uma supremacia branca, preconceituosa e autoritária. São os resquícios de uma cultura dominada pelos signos da barbárie; de anulação e sujeição dos que são diferentes de mim.

Por outro lado, existem os movimentos personalistas, que acreditam e defendem no âmbito da democracia os valores incontestes da pessoa humana. Movimentos e grupos que se articulam para a promoção da dignidade humana em busca da defesa de uma democracia radical que se pauta pelos princípios dos direitos fundamentais.

A proposta do artigo é pensar na tradição personalista a partir de um dos seus grandes expoentes, Emmanuel Mounier. A tentativa de Mounier é de nos fazer repensar todos os sistemas de sociabilidade, lógicas econômicas e organizações humanas que devem se pautar pelo objetivo maior de realização das pessoas humanas em sua integralidade e inteireza.

Na ótica de Mounier, Sartre percebeu apenas que o olhar do outro nos desnuda, nos despe. Viu no outro uma presença que usurpa, despoja e escraviza. A perspectiva de Mounier é perceber o outro como alguém que me perturba, introduz uma desordem nas minhas convicções e modos, arranca-me do meu sono egocentrista. No âmago dessa compreensão, a relação interpessoal positiva é uma provocação recíproca, uma mútua fecundação.

A aposta deste artigo é de nos ajudar a repensar a concepção de pessoa humana. O Papa Francisco o fez, de forma muito lúcida, na Encíclica *Laudato Si'*, quando entende e compreende a pessoa como ecologia humana e integral.

Submissão: 15/05/2020

Revisão: 16/06/2020

Aprovação: 25/06/2020

Notas

1 Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (1998). Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Pio XI (2002). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto/Portugal (2009). Pós-doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco e pela Universidade de Valência/Espanha (2019).

Membro da Sociedade Brasileira de Teologia Moral. Líder do grupo de pesquisa TECER (Teoria Crítica, Emancipação e Reconhecimento). Atualmente é professor e pesquisador do mestrado e doutorado em Educação do Universidade Federal de Alagoas. E-mail: anderufal@gmail.com

Referências

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. São Paulo: Zahar, 1997.
- BARTOLOMEU I. **Encíclica Patriarcal**. Constantinopla, 1º set. 2019.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- CALLIGARIS, Contardo. **Todos os reis estão nus**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DUNKER, Christian. **Reinvenção da intimidade: políticas do sofrimento cotidiano**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.
- FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si: sobre o cuidado da casa comum**. São Paulo: Editora Paulinas, 2015.
- FREITAS, Raquel; ALMEIDA, Fabiana. Um ano após tragédia da Vale, dor e luta por justiça unem famílias de 259 mortos e 11 desaparecidos. **G1**, 25 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/01/25/um-ano-apos-tragedia-da-vale-dor-e-luta-por-justica-unem-familias-de-259-mortos-e-11-desaparecidos.ghtml>. Acesso em: 7 mar. 2020.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HABERMAS, Jurgen. **A inclusão do outro**. São Paulo: UNESP, 2018.
- HALL, Calvin; NORDBY, Vernon. **Introdução à psicologia junguiana**. São Paulo: Cultrix, 2005.

- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.
- JOÃO PAULO II, Papa. **O redentor do homem**. São Paulo: Paulinas, 2000.
- JOÃO PAULO II, Papa. **Carta Encíclica Fides et Ratio**. São Paulo: Paulus, 1998.
- JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LOWEN, Alexander. **Narcisismo**: negação do verdadeiro self. São Paulo: Cultrix, 1993.
- MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.). **Patologias do social**: arqueologia do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- SÃO JOÃO DA CRUZ. **Noite escura**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- SASSEN, Saskia. “Não é imigração, é expulsão”. Entrevista concedida a Jorge Felix. **Ponto e Vírgula**, n. 18, p. 171-179, 2º semestre 2015.
- TAYLOR, Charles. **A ética da autenticidade**. São Paulo: É Realizações, 2011.
- WINNICOTT, Donald. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

A produção de sentido em jovens secundaristas à luz da teoria de Viktor Frankl

JOSÉ LUCAS MARQUES DUARTE¹

PAULO FOSSATTI²

Resumo: O presente estudo aborda o tema da produção de sentido na vida de jovens secundaristas do Ensino Médio. Objetiva analisar fatores intervenientes nas escolhas pessoais e profissionais dos estudantes de uma escola estadual do Sul do Brasil. De metodologia qualitativa, a coleta de dados se deu por questionário em escala Likert e questões abertas, além do diário de campo e revisão de literatura, principalmente em Viktor Frankl e seus comentadores. A análise do material considera Bardin em sua proposta de análise de conteúdo. Os resultados apresentaram jovens que buscam apoio em familiares para tomada de decisão pessoal e profissional; exercício de relativa autonomia e responsabilidade diante dos desafios da vida profissional; capacidade de fazer escolhas, mesmo na adversidade; vontade de sentido no exercício da autonomia, da responsabilidade e da dor e alegria das escolhas; necessidade de formação continuada para consolidar a produção de sentido. Conclui-se pelo desenvolvimento e consolidação do valor da produção de sentido, da autonomia e responsabilidade, tanto na vida pessoal e profissional, não somente na juventude, mas em todas as faixas etárias.

Palavras-chave: Educação Básica. Juventudes. Produção de sentido. Viktor Frankl.

The production of sense in young high school students in the light of Viktor Frankl's theory

Abstract: This study addresses the theme of the production of meaning in the lives of young high school students. It aims to analyze intervening factors in the personal and professional choices of students of a state school in southern Brazil. With a qualitative methodology to a data collection, it takes place through a questionnaire on a Lickert Scale and open questions, in addition to the field diary and literature review, mainly in Viktor Frankl and his commentators. The material analysis considers Bardin in his proposal for Content Analysis. The results show young people who seek support from family members for personal and professional decision-making; exercise of relative autonomy and responsibility in the face of the challenges of professional life; ability to make choices, even in adversity; desire for meaning in the exercise of autonomy, responsibility and the pain and joy of choices; need for continuing education to consolida-

te the production of meaning. It concludes with the development and consolidation of the value of the production of meaning, autonomy and responsibility, both in personal and professional life, not only in youth but in all age groups.

Keywords: Basic Education. Youths. Meaning production. Viktor Frankl.

La producción de sentido en jóvenes de escuela secundaria a la luz de la teoría de Viktor Frankl

Resumen: El presente estudio aborda el tema de producción de sentido en la vida de jóvenes de escuela secundaria. Tiene como objetivo analizar factores que intervienen en las decisiones personales y profesionales de los estudiantes de una escuela pública al Sur de Brasil. De metodología cualitativa, la recolección de datos se da por cuestionario en Escala Likert y cuestiones abiertas, además del diario de campo y la revisión de literatura, principalmente en Viktor Frankl y sus comentaristas. El análisis del material considera a Bardin en su propuesta de Análisis de Contenido. Los resultados presentan jóvenes que buscan apoyo en familiares para toma de decisión personal y profesional; ejercicio de relativa autonomía y responsabilidad ante los desafíos de la vida profesional; capacidad de tomar decisiones incluso en la adversidad; voluntad de sentido en el ejercicio de la autonomía, de la responsabilidad y del dolor y la alegría de las decisiones; necesidad de formación continua para consolidar la producción de sentido. Se concluye con el desarrollo y consolidación del valor de la producción de sentido, de la autonomía y responsabilidad, tanto en la vida personal y profesional, no solamente en la juventud, sino en todas las edades.

Palabras-clave: Educación Básica. Juventudes. Producción de sentido. Viktor Frankl.

Introdução

A humanidade passa por um momento singular, o qual exige, além do atendimento às necessidades básicas (MASLOW, 1943), respostas por sentido ou significado das formas de existência. Já não basta mais ter o necessário para viver; é preciso, principalmente, a cada dia, construir razões para continuar a existir. Neste escopo, Maslow (1943) descreve que a satisfação humana perpassa por cinco níveis (como uma pirâmide), sendo os mais básicos referentes às necessidades fisiológicas e de segurança (base da pirâmide) e os mais complexos reconhecidos como autorrealização (topo da pirâmide). Diante disso, quando um nível das necessidades é alcançado, logo o próximo se torna o objetivo de busca. Contudo, para Frankl (2008), somente a vontade de sentido ou significado garantirá a autorrealização. Esse é o objeto deste estudo, voltado para jovens do século XXI, com base em Frankl (1995), o qual iniciou seu trabalho na área da psicologia na cidade Viena com alunos do último ano do colegial.

O universo de suas pesquisas e de atendimentos era permeado por casos constantes de tentativas de suicídio entre a juventude vienense do século XX. Seu foco de atenção ao ser humano está na construção de sentido, na busca de razões que o mantenha vivo e motivado, respondendo aos desafios que a

vida apresenta. Sua colaboração vem com o desenvolvimento da logoterapia, a qual busca compreender a pessoa em suas dimensões física, psíquica e noética³ (GOMES, 1988). O próprio Frankl se utilizou dos princípios da logoterapia para sobreviver aos quatro campos de concentração pelos quais passou durante a Segunda Guerra Mundial. Sob o jugo dos nazistas, ele foi o prisioneiro de número 119104. Como pessoa, psicólogo e prisioneiro, vivenciou diversas situações de sofrimento, com seus colegas de cela e também alguns guardas, que compartilhavam suas angústias. Diante desse quadro, sofreu maus-tratos, presenciou suicídios e homicídios, decorrentes do esgotamento físico, psíquico e espiritual (FRANKL, 2008).

Nesse cenário de guerra, sua família foi dizimada simplesmente pelo fato de ser de origem judaica. Mesmo sabendo da morte de sua mãe em uma câmara de gás, Frankl seguiu sua trajetória com fé e palavras de esperança com os outros prisioneiros. Operou com o princípio de que os fatos exteriores influenciavam, mas era o ser humano que permanecia livre em suas escolhas pela vida ou pela morte. Sua logoterapia, ou dito de outro modo, a terapia do sentido da vida, surgiu de sua própria experiência de vida, centrada no futuro e nos sentidos a serem realizados pelo sujeito por meio de suas escolhas. Ela trabalha com a premissa de tirar o foco dos mecanismos “viciosos” que desempenham papel importante na criação das neuroses, auxiliando a pessoa a buscar empiricamente o sentido da vida por meio dos valores criativos, vivenciais e atitudinais. É também conhecida como a terceira escola vienense de psicoterapia, sendo que a primeira é a psicanálise de Freud e a segunda é a psicologia individual de Adler.

Portanto, diante das situações que a vida nos coloca, a exemplo da pandemia avassaladora neste ano de 2020, ficam as perguntas: qual é nossa atitude pessoal e comunitária diante dos problemas? O que o mundo, as pessoas, as comunidades podem esperar de nós? Ou seja, por mais que o meio externo influencie, faça-nos sofrer, cause-nos restrições, sempre temos uma margem de decisão, de poder de escolha, de resposta criativa e atitudinal.

Nesse contexto, buscamos direcionar nosso olhar para os jovens da atualidade que vivem o cotidiano das incertezas diante dos mundos do estudo e do trabalho. Para eles, conforme Langle (1992), buscamos construir uma possibilidade de olhar para o futuro, suas escolhas, suas possibilidades de tomada de decisão e suas capacidades de suportar o preço de suas escolhas. Langle (1992) também se interroga pelas escolhas dos jovens: “O que e quem tem motivado os jovens dessa geração em suas escolhas?”. Este estudo alinha-se ao desse autor, na medida em que analisa fatores intervenientes que produzem sentido nas escolhas pessoais e profissionais dos estudantes de uma escola estadual do Sul do Brasil. Sob o mesmo olhar, Gomes (1988) descreve que a segunda preocupação essencial do homem é com sua liberdade, isto é, o homem sem um propósito na vida a percebe como algo que perde a cor e se encobre de um tédio sem fim.

Por decorrência dessa falta de sentido, as chances de continuar vivendo são reduzidas. Trabalhamos com a premissa de que somos livres para nossas escolhas. Apesar das limitações e influências externas, o ser humano sempre decide o que é ou vai ser.

A relevância deste estudo está no auxílio aos jovens, que, fora da sua tradicional faixa etária para frequentar o Ensino Médio, com idade cronológica entre 21 e 25 anos, constituem uma população de alta vulnerabilidade social na continuidade aos seus estudos, na escolha profissional e na busca por empregabilidade. Todos esses fatores têm por base a autonomia e a produção de sentido para que possam persistir em seus projetos de vida.

Nossa metodologia privilegia os dados primários centrados em um questionário com questões fechadas e abertas, bem como na escuta de suas histórias de vida, registradas em nosso diário de campo. Nosso referencial teórico ampara-se, portanto, em Frankl, pai da logoterapia. Na sequência, apresentamos o processo metodológico, a análise e a discussão dos resultados. Por fim, nossas considerações finais buscam ancoragem nos princípios da produção de sentido, não somente na juventude, mas em qualquer idade, para dar respostas qualitativas ao que a vida nos pede em cada estágio da existência.

Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo, empírico e de revisão de literatura, com a aplicação de um questionário com base na escala Likert a 17 estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola do Sul do Brasil, na faixa etária entre 21 a 25 anos. A idade avançada para esses jovens de Ensino Médio justifica-se pelas constantes reprovações, abandono e retomada da vida escolar e sua interface com trabalhos informais como meio de sobrevivência de uma população de escola de periferia. O questionário enfocou a análise dos fatores intervenientes nas escolhas pessoais e profissionais desses estudantes. Segundo Gil (2008), a elaboração de um questionário consiste em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens. Para tanto, é necessário levar em conta as implicações das perguntas para que não sejam tendenciosas, e, assim, o questionário, preferencialmente, seja iniciado com questões mais simples e finalizado com as mais complexas. Contudo, nesta pesquisa, considerando a peculiaridade do grupo, foram utilizadas também questões abertas para possibilitar a análise de dados por meio da análise de conteúdo, conforme descreve Bardin (2008).

Deste modo, para validar o questionário, foi realizado o pré-teste ou prova preliminar, como orienta Gil (2008), ou seja, para conferir a validade a esse instrumento, verificando se as perguntas são pertinentes e adequadas para aplicação. Decerto, esse procedimento visa verificar as “[...] ambiguidades das questões, existência de perguntas supérfluas, adequação ou não da ordem de apre-

sentação das questões, se são muito numerosas ou, ao contrário, necessitam ser complementadas” (GIL, 2008, p. 210). Dessa forma, o link para o questionário on-line foi enviado para cinco estudantes com perfil próximo dos participantes da pesquisa, escolhidos aleatoriamente. Os dados do pré-teste não fizeram parte da análise de dados, mas ajudaram a validar o questionário considerando os ajustes sugeridos.

Mediante termo de autorização para realização da pesquisa, o projeto foi apresentado para 31 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, de ambos os sexos, com faixa etária entre 21 e 25 anos. Na apresentação foram explicitados os objetivos, os procedimentos para coleta de dados e as questões éticas, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Desse total, 17 estudantes aceitaram responder às perguntas para a pesquisa. Utilizamos gráficos com os resultados do questionário como uma forma de apoio à análise qualitativa, a qual, em conformidade com Bardin (2008, p. 15), “[...] não rejeita toda e qualquer forma de quantificação”.

Referencial teórico: revisitando a logoterapia

Posterior à psicanálise de Freud (2010) e à psicologia individual de Adler (1968), a logoterapia apresenta-se como a terceira escola de psicologia de Viena (LANGLE, 1992). Essa linha teórica, criada por Viktor Frankl, nasceu de suas próprias experiências nos campos de concentração. Tem por base a construção de sentido da vida em situações reais, com respostas concretas aos desafios de cada momento. Logo, outra forma de a conhecer é por meio do termo “psicoterapia existencial”, pois diz respeito à existência humana e centra-se na busca de sentido da vida, não se tratando da procura de mais um sentido, mas sim da construção do sentido. Para Ramos e Rocha (2018, p. 13), “[...] o sentido é a força motriz da existência. O próprio termo logos, que constitui a palavra, é de origem grega e significa sentido”. Semelhantemente, Pacciolla (2017) afirma que, para a logoterapia, o logos é entendido como significado – neste caso, o significado da vida. Portanto, em nossa pesquisa, trabalhamos com a pergunta transversal: o que move nossos jovens a lutar pelo estudo, pelo trabalho, enfim, pela vida?

Segundo Cardoso e Antoniassi Júnior (2020, p. 15), “A psicoterapia existencial tem como base a questão da existência humana e as relações que estabelece com o mundo”. Na psicoterapia existencial, há três conceitos que são considerados importantes: o primeiro refere-se às neuroses existenciais, que são compreendidas como transtornos emocionais resultantes da incapacidade de perceber o sentido da vida; o segundo diz respeito à relação terapêutica, a qual é concebida como um encontro, uma nova relação aberta a novos horizontes, não uma relação apenas transversal que repete o passado; por fim, o terceiro conceito, chamado Kairós, é o ponto crítico que assimila o momento em que o

paciente já está mais bem preparado para a terapia (GOMES, 1988). A pessoa necessita compreender também suas possibilidades de ir além de seus limites na dimensão noética (GOMES, 1988; CARDOSO; ANTONIASSI JÚNIOR, 2020). Essa dimensão encontra-se correlacionada com os próprios valores dos indivíduos, nomeados como valores de atitude, agregados com a ética pessoal e a tomada de posições diante da vida, do sofrimento, da alegria e de tudo que acontece em sua história.

Segundo Gomes (1988), quando o homem não tem consciência de quem é (não encontra sentido em sua vida) e também de como se comunica (relaciona-se) com os outros, faz de si uma pessoa sem história e, por conseguinte, deixa de pertencer. Neste sentido, isso é um processo alheio de si mesmo, não podendo assumir responsabilidades, uma vez que desconhece ter ações partindo de si ou não. Gomes (1988) ainda destaca que uma vida com sentido tem alguns aspectos a serem explorados, os quais mostram que viver com sentido significa, de maneira simples, realizar a tarefa que surge em um dado momento, sendo que o sentido não pode ser dado nem prescrito, e sim reconhecido e construído. Analogamente, cada pessoa terá uma compreensão e percepção quanto ao valor, fascínio e atratividade de seu próprio sentido. Portanto, ao estudarmos os jovens, consideramos a premissa de que, por maior que seja a compreensão, a reflexão e o entendimento dos conceitos da existência, cada um, em sua originalidade e singularidade, precisa construir respostas para seu existir.

Ainda, segundo Gomes (1988), aquilo que é percebido como sentido do mundo é algo que necessita ser realizado consigo mesmo, sendo a possibilidade que cada um encontra nas entrelinhas de sua realidade. O autor descreve que viver no sentido significa compreender uma totalidade, e é evidente que uma vida com sentido se localiza em um nível diferente que o da comodidade, do sucesso ou da prosperidade. O homem que busca seu sentido o encontra sob a forma de situações, que mudam de acordo com o momento que se vive para outro algo diferente que pode surgir no decorrer da trajetória. Gomes (1988) salienta que uma vida com sentido significa flexibilidade na percepção de valores. E, por falar em valores, a logoterapia opera com a tríade valorativa: valores criativos, que registram nosso fazer, nossas marcas, nossos projetos, nossa forma de inventar novos mundos; valores vivenciais, que se mostram na qualidade de nossos relacionamentos pessoais e sociais; e valores atitudinais, ou seja, o modo como lidamos com a dor, a morte e o sofrimento, inclusive o sofrimento inevitável.

Para Frankl (2008), o foco da pessoa não está na vontade de poder ou na vontade de saber, e sim na vontade de sentido. Em seu relato de experiência, nos campos de concentração, descreveu que a vontade de sentido explanava a forma de pensar da seguinte maneira: a busca é individual e é a motivação primária em sua vida. Essa vontade de sentido não pode ser vista como “racionalização secundária” de impulsos de instintos. Já o sentido buscado é exclusivo e específico,

uma vez que precisa e pode ser cumprido apenas por aquela determinada pessoa, por isso somente então esse sentido assume uma importância que irá satisfazer sua própria vontade de sentido. É sob a ótica dessa vontade que fazemos a reflexão deste estudo.

No que diz respeito à responsabilidade, o autor mostra que “[...] viver não significa outra coisa senão arcar com a responsabilidade de responder adequadamente às perguntas da vida, pelo cumprimento das tarefas colocadas pela vida a cada indivíduo, pelo cumprimento da exigência do momento” (FRANKL, 2008, p. 102). Sendo assim, as exigências da própria vida nos revelam o seu sentido de existência e podem sofrer alterações de pessoa para pessoa e de um momento para o outro. Portanto, o sentido da vida humana pode ser definido em termos genéricos, ou seja, nunca se poderá responder com validade geral a esse questionamento. Cada pessoa, em seu mundo e em suas circunstâncias, responderá de forma única ao que a vida lhe pede. Por isso, é necessário que o indivíduo assuma essa responsabilidade, entendendo que ninguém mais pode assumir isso por ele, e que, na maneira como suporta a vida, inclusive o sofrimento, também está a possibilidade de uma vitória única e singular (FRANKL, 2008). Pacciolla (2017) acredita que o sofrimento é uma possibilidade de crescimento, dependendo do posicionamento pessoal diante dele; portanto, nosso olhar para os jovens considera a qualidade de suas respostas diante da vida.

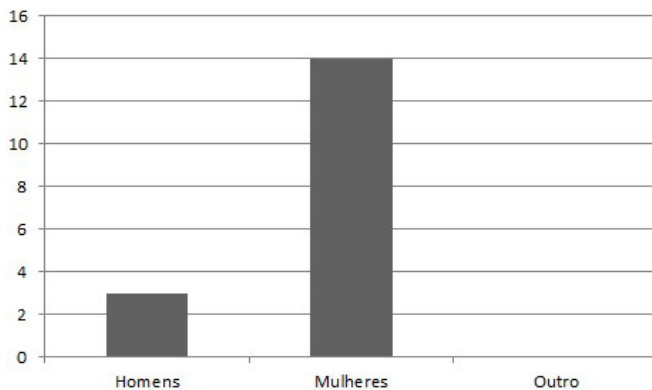
Na contramão do sentido, encontramos o vazio existencial, condição muito presente na vida, não somente na juventude, mas em todas as idades. Na falta de sentido, segundo Frankl (2008), abre-se espaço para um vazio da existência, em que as pessoas geralmente “têm com o que viver”, contudo já não encontram mais razão “para que” viver. Nas palavras de Justo (2018, p. 33), “o vazio existencial é um fenômeno muito difundido nos dias atuais” e refere-se à generalização da falta de sentido. Segundo Frankl (2008), esse vazio se manifesta, principalmente, como tédio, levando a pessoa a não saber o que fazer nas horas vagas. Diante disso, introduz-se, por exemplo, a chamada “neurose dominical”, como uma espécie de depressão que acontece com as pessoas que se dão conta da falta de conteúdo de suas vidas, a qual se manifesta, a título de exemplo, com maior frequência e intensidade próximo aos finais de semana, quando suas tarefas diárias são reduzidas. Segundo o autor, não são poucos os casos de suicídio que podem ser atribuídos a esse vazio existencial. Por outro lado, esses fenômenos estão representados como depressão, agressão e vícios e não podem ser entendidos se não houver um reconhecimento do vazio existencial subjacente a eles. Aqui, justifica-se a pergunta pela vida de nossos jovens diante de um mundo incerto que ameaça seus estudos, seu trabalho, seu futuro, enfim, sua existência em um projeto que se prolonga para o amanhã. Como ajudá-los a olhar para frente, além do momento atual que forja a desesperança e a falta de sentido?

Na logoterapia, Frankl (1995) descreve que o sentido concreto que uma pessoa consolida, em virtude da sua “vontade de sentido”, é capaz de se originar de uma situação concreta, ou seja, ela pode perceber, com essa possibilidade no pano de fundo da própria realidade, a capacidade de mudar essa mesma realidade, mudar a si mesma. Pode amadurecer, crescer e superar-se por meio de um estado de sofrimento, cuja causa não pode ser anulada nem eliminada, de sorte que a vida mantém seu potencial caráter de sentido (FRANKL, 1995). Portanto, mesmo em meio à situação adversa que estamos vivendo, é possível produzir sentido e construir projetos de vida duradouros. Logo, a responsabilidade sempre será da pessoa, característica essencial de sua existência.

Análise e discussão dos dados

Do universo de 31 alunos de uma turma de 3º ano, de ambos os sexos, 17 alunos responderam ao questionário, o que caracteriza 54,83% do total. Destes, 82,4% eram do sexo feminino, e 17,6%, do sexo masculino, como apresenta o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Classificação dos participantes por sexo.

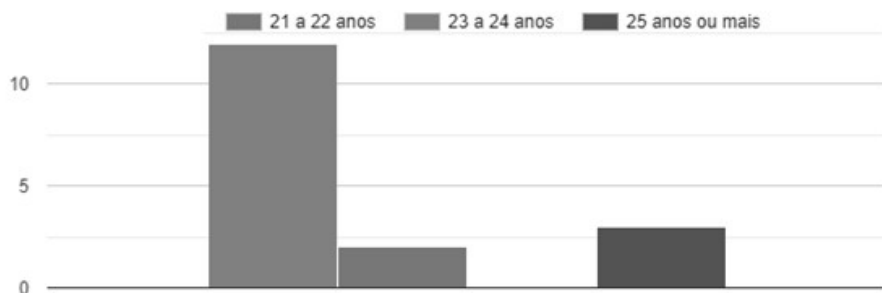


Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2020).

Com relação à idade, conforme mostra o gráfico do Gráfico 2, a maioria tinha idade entre 21 e 22 anos.

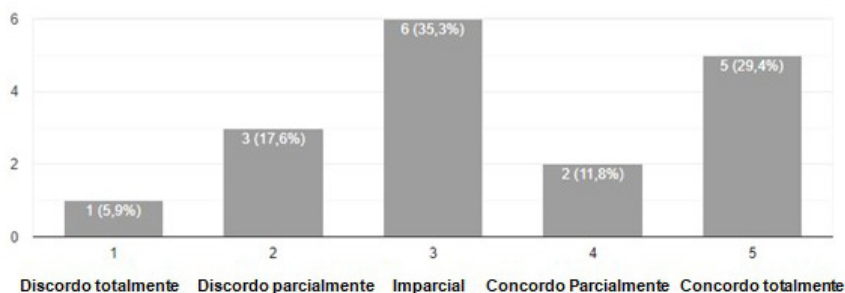
A questão apresentada na sequência do questionário foi: “Em situações em que é preciso realizar uma escolha, procuro apoio nos meus familiares?”. Com relação às respostas, conforme mostra o Gráfico 3, vemos que 5,9%, discordaram totalmente, 17,6% discordaram parcialmente, 35,3% não concordaram nem discordaram, 11,8% concordaram parcialmente e 29,4% concordaram totalmente, quanto à busca de apoio dos familiares ao realizar alguma escolha em suas vidas.

Gráfico 2 – Classificação dos participantes por idade.



Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2020).

Gráfico 3 – Em situações em que é preciso realizar uma escolha, procuro apoio nos meus familiares?



Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2020).

Nesse sentido, o autor Frankl (1995) explica que o indivíduo não só deve ser levado à consciência da responsabilidade, mas também deve experimentar sua responsabilidade específica diante de tarefas específicas, ou seja, é necessário que haja escolha diante das possibilidades. Experimentando sua responsabilidade, a consciência de responsabilidade do indivíduo o levará ao desenvolvimento mais amplo possível.

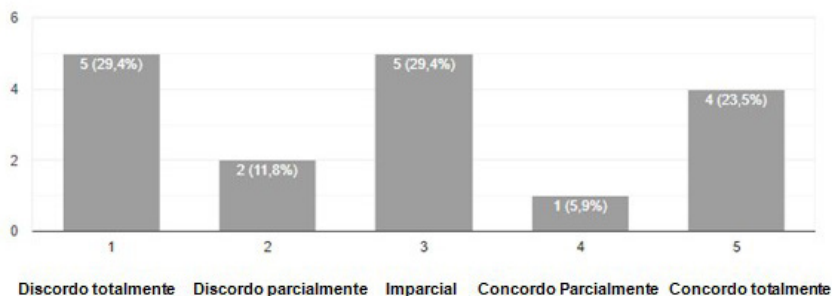
Os dados evidenciam que 23,5% dos indivíduos não procuraram orientação de seus familiares em suas escolhas e 41,2% optaram por procurar orientação. Dessa forma, evidencia-se uma menor autonomia desse grupo quanto às escolhas. Os alunos que não se posicionaram faziam parte do grupo que demonstrava pouca autonomia: 35,5%. De acordo com Pereira (2015), as dinâmicas que determinam o controle das escolhas dos indivíduos e que permitem a compreensão de seu empoderamento possibilitam a transformação dos automatismos em autonomia. Em outras palavras, a partir do momento em que o sujeito se torna capaz de compreender seus desejos em relação às suas escolhas e se apodera da responsabilidade por escolher por si mesmo é que haverá transformações da sua própria história.

Ainda no que tange às escolhas, quando se busca um caminho para percorrer, seja em sua escolha profissional ou pessoal, essa ação corresponde ao protagonismo pessoal, embora suas implicações e/ou conseqüências também envolvam os demais sujeitos que partilham de relações interpessoais. Como descreve Fossatti (2013, p. 151):

[...] o protagonismo da pessoa nas escolhas e caminhos a serem seguidos. [...] as escolhas que cada pessoa faz, geralmente podem trazer implicações, principalmente para a vida daqueles que fazem parte do círculo de relações de cada um, seja este constituído por pessoas ou por instituições.

O Gráfico 4 corresponde à questão: “Em situações em que é preciso realizar uma escolha, procuro apoio nos meus amigos?”. Com relação às respostas, verificamos que 29,4% discordaram totalmente da procura de amigos para realizar alguma escolha em suas vidas, 11,8% discordaram parcialmente, 29,4% não concordaram nem discordaram, 5,9% concordaram parcialmente e 23,5% concordaram totalmente.

Gráfico 4 – Em situações em que é preciso realizar uma escolha, procuro apoio nos meus amigos?



Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2020).

Segundo Frankl (1995), o indivíduo vai experimentar sua responsabilidade real em sua existência como liberdade de decisão diante de uma infinidade de possibilidades de ação. Por meio de seu reconhecimento de responsabilidade, suas avaliações ocorrem pura e simplesmente com base na própria responsabilidade, como ele avalia e que ordem de valores estabelece.

Por intermédio das respostas, observamos que 41,2% dos indivíduos não procuraram orientação de seus amigos em suas escolhas e 29,4% procuraram esse tipo de auxílio. Os resultados indicam que os estudantes apresentam maior autonomia diante de suas escolhas quando se trata de consulta a seus pares. Neste sentido, de acordo com Do Vale (2014, p. 197), “[...] o ser humano é chamado

a fazer escolhas a todos os momentos, a tomar decisões, a agir e se responsabilizar por elas”. Podemos inferir que essa parte do universo pesquisado apresenta autonomia para a tomada de decisões, porém não há dados quanto à responsabilidade das consequências destas.

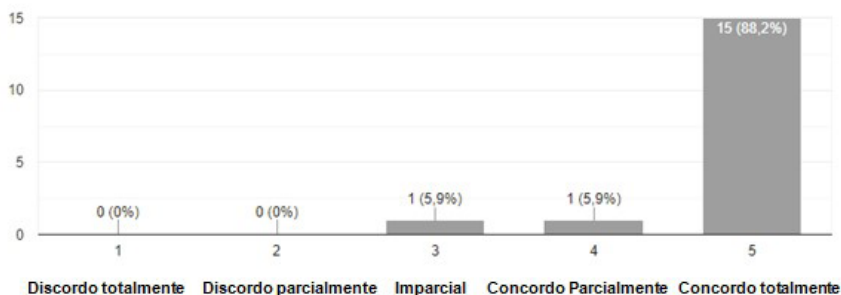
Corroborando o achado, podemos refletir que a educação está para além da sala de aula. Como nos diz Fossatti e Jung (2019, p. 663), “[...] educar para a vida supõe formar um ser humano que seja capaz de construir seu projeto profissional, num olhar para além de si mesmo [...]”. Portanto, o papel da escola, assim como da família, é de auxiliar os educandos no desenvolvimento pleno de suas capacidades, visando à sua autonomia diante de suas escolhas da vida e construindo sua singularidade para além dos espaços frequentados, ou seja, nas mais diversas situações experienciadas em sua história.

Diante disso, podemos dizer que as relações intra e interpessoais do sujeito para com o meio contribuem para a construção de sua história, visto que, nessas relações, são estabelecidas referências a serem seguidas, podendo ser amigos, familiares ou professores/educadores. Conforme Fossatti (2013, p. 51):

As relações que o sujeito estabelece com os outros e com o meio circundante são fundamentais para seu amadurecimento. Sob a ótica humanista e relacional, todas as fases de desenvolvimento são importantes, pois o desenvolvimento em cada uma delas implicará construção de estrutura mais sólida para a etapa seguinte.

O Gráfico 5 resulta da seguinte questão: “Eu penso sobre meu futuro?”. Notamos que 88,2% concordaram totalmente em relação a pensar sobre seu futuro, 5,9% concordaram parcialmente e 5,9% não concordaram nem discordaram.

Gráfico 5 – Eu penso sobre meu futuro?



Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2020).

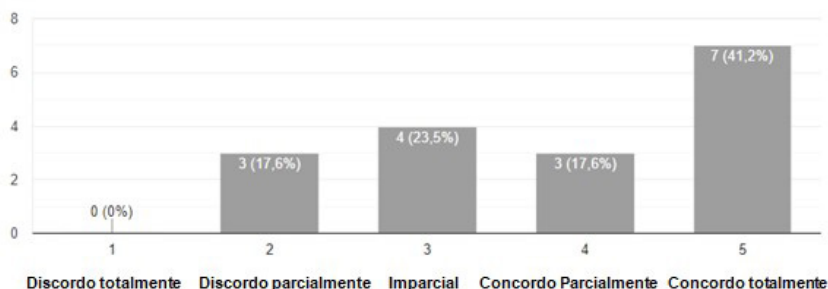
Essa questão tem como objetivo averiguar a visão dos participantes sobre seu futuro. Frankl (1995) nos diz que o ritmo da vida atual está acelerado, e como

uma tentativa, ainda que vã, de autocura da frustração existencial, quanto menos o homem conhece a meta de sua vida, tanto mais ele acelera o ritmo em sua vida.

Em análise, compreendemos que 94,1% pensavam sobre o próprio futuro e 5,9% não pensavam, com frequência, sobre ele. Com base nessas informações, constatamos que o universo pesquisado apresentou interesse em questões relacionadas ao futuro. Como inferência, podemos dizer que existe um pensar sobre elaborar metas em suas vidas. Conforme Do Vale (2014), são as vontades humanas que determinam as ações, sendo responsáveis pela transformação do mundo e das pessoas. Assim, compreendemos que esses jovens possuem vontade de alcançar esse futuro.

O Gráfico 6 corresponde ao seguinte questionamento: “Sei qual profissão seguir?”. Os resultados nos mostram que 17,6% concordaram parcialmente, 23,5% foram imparciais, 17,6% concordaram parcialmente e 41,2% concordaram completamente.

Gráfico 6 – Sei qual profissão seguir?



Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2020).

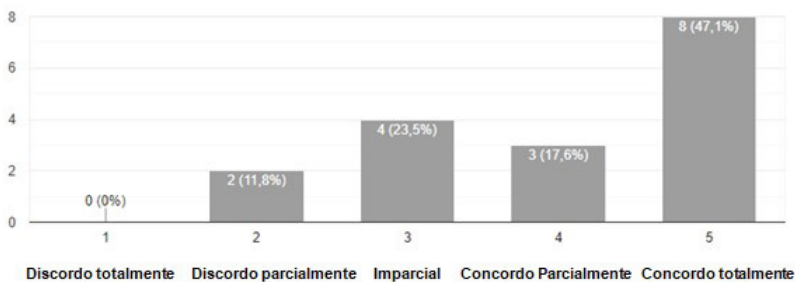
Com base em Frankl (1995), se o homem tem vontade de viver, de continuar vivendo e de sobreviver à situação que o cerca, isso só é possível quando existe um apelo dirigido pela própria vontade de sentido dele. Ao explorarmos as respostas dos pesquisados, no que se refere à vontade de viver e sobreviver, notamos que existe uma correlação das respostas com a vontade de ter um sentido na vida.

Em outras palavras, quando o querer sobreviver representa um dever sobreviver, compreende-se e vive-se como tal. Ou seja, para uma escolha de profissão, como subsídio para a própria sobrevivência, é fundamental que a tenha um sentido pessoal. Nessa perspectiva, em relação à porcentagem, lê-se: 17,6% não sabiam qual profissão seguir, 23,5% tinham dúvidas em relação à sua escolha de profissão e 58,8% sabiam escolher suas futuras profissões. Segundo Camacho e Boer (2016), o trabalho ou a profissão são vistos como construção de valores

para a pessoa que escolhe, desde que tenha consciência de seu desejo de escolha, ou seja, saiba o que é e o que precisa escolher. Portanto, pontuamos que a maior parte dos respondentes sinalizou ter consciência de qual profissão desejava seguir. Por outro lado, significativo número dos respondentes apresentou interesse profissional, mas ainda não consolidado, e a menor parte ainda não tinha clareza quanto ao seu futuro profissional.

A questão apresentada na sequência foi: “Eu sempre escolho fazer aquilo que gostaria?”. Com relação às respostas, o questionamento, apresentado no Gráfico 7, faz parte do conjunto que busca examinar a percepção dos jovens quanto à autonomia no que diz respeito às escolhas a partir do olhar da produção de sentido. No resultado obtido, 11,8% discordaram parcialmente, 23,5% não concordaram nem discordaram, 17,6% concordaram parcialmente e 47,1% concordaram plenamente.

Gráfico 7 – Eu sempre escolho fazer aquilo que gostaria?



Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2020).

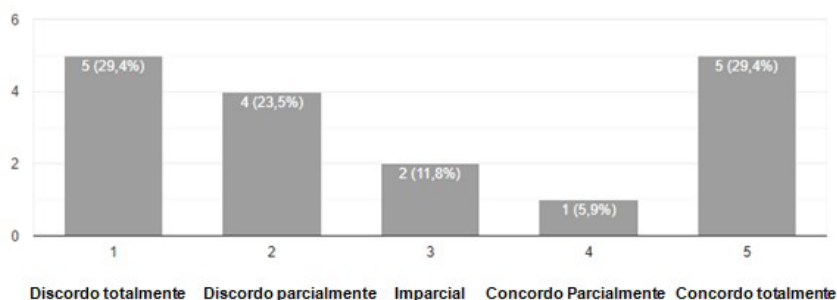
Segundo Frankl (1995), para cada caso se busca o sentido, cuja realização é exigida e também está reservada a cada indivíduo. Portanto, cada situação da qual é exigida uma escolha é acompanhada de uma busca de sentido. De acordo com a alternativa escolhida, mostra-se inevitável a responsabilidade de escolha e sentido pessoal, mesmo porque, muitas vezes, a vida exige fazer coisas de que não gostamos, mas que são necessárias.

Constatamos que 35,3% dos respondentes nem sempre escolhiam fazer aquilo que gostariam e 64,7% sempre escolhiam fazer o que gostariam, mostrando que possuíam maior autonomia para escolher o que gostavam ou não de fazer, mesmo diante das adversidades que a vida apresentava. Conforme Silveira e Mahfoud (2008, p. 573): “Como os momentos são transitórios, precisa-se vivenciar a atitude mais sensata, sem perder a chance de concretizá-la”. Desta forma, os indivíduos, a cada escolha, mostram-se cada vez mais protagonistas de suas próprias histórias, uma vez que revelam por meio de suas escolhas seu verdadeiro self (eu).

Na análise de conteúdo da questão aberta “O que eu faria diferente na vida se soubesse que ninguém me julgaria?”, os estudantes também apresentaram respostas de autonomia com ênfase nos verbos falar, fazer e acreditar. Na vida real, afirmam que possuíam atitudes de limitação em relação às incertezas da vida e, muitas vezes, não conseguiam transcender seus próprios limites. “Todo humano é limitado. E só é realmente humano à medida que se eleva sobre sua própria limitação, superando-a e, portanto, ‘transcendendo-se’ [...]” (FRANKL, 1995, p. 94).

O Gráfico 8 diz respeito à pergunta: “O destino das pessoas é predeterminado?”. Como decorrência das respostas, 29,4% discordaram completamente, 23,5% discordaram parcialmente, 11,8% não concordaram nem discordaram, 5,9% concordaram parcialmente e 29,4% concordaram completamente.

Gráfico 8 – O destino das pessoas é predeterminado?



Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2020).

Sobre esse tema, Frankl (1995) descreve que o homem “se” decide, e toda decisão é autodecisão, e ela, em todos os casos, é autoconfiguração. O homem dá forma ao seu destino, à pessoa que “é”, configurando o caráter que tem e, da mesma maneira, caracterizando a personalidade em que se transforma. Por meio disso, entendemos que o homem determina sua trajetória com base em suas escolhas e responsabilidades, e esse “destino” não se configura como predeterminado, mas sim como resultado de suas decisões. Nas respostas, apuramos que 52,9% dos jovens acreditavam que podiam realizar suas próprias escolhas e 35,3% pensavam que os acontecimentos em suas vidas eram como destino predeterminado. Com esses resultados, entendemos que a maioria dos sujeitos da pesquisa tende a responsabilizar-se pelas consequências de suas escolhas, não considerando o destino como algo escolhido para si por uma força maior, sem a possibilidade de mudança ou alternativa para tal. Contudo, ainda temos um grupo significativo que necessita trabalhar sua autonomia e responsabilidade pelos acontecimentos e escolhas de suas vidas. Segundo Silveira e Mahfoud (2008),

conforme o homem desempenha seus papéis sociais como agente ativo, passa a conhecer-se e, desse modo, a formar sua própria visão de mundo, encontrando para si um sentido de vida.

Em virtude do descrito, quanto à importância da inovação, do foco, da formação continuada, com vistas à busca de uma trajetória não pautada por um destino predeterminado, Silva (2019) destaca três elementos como sendo imprescindíveis para o desenvolvimento de pessoas na era digital:

1º) Autonomia, a qual apresenta a importância do sujeito como centro do processo de ensino-aprendizagem, como agente protagonista em seu próprio aprender, o que denota também a relevância da metodologia ativa de ensino; 2º) Inovação instigada, principalmente, pelas evoluções sociais e tecnológicas, motivo pelo qual na educação devemos nos manter, também, em constante avanço no intuito de encontrar melhores métodos, estratégias, artefatos e possibilidades, ou mesmo formas melhoradas de utilizar o que temos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento pleno do estudante; 3º) Zelo, entendido como a solicitude, a dedicação, a atenção, o cuidado, o interesse, o desvelo e a amorosidade essenciais na relação entre docente e discente, assim como em qualquer outra relação (SILVA, 2019, p. 135).

Outro aspecto importante que merece um olhar quanto às escolhas, principalmente as de âmbito profissional, são o desenvolvimento tecnológico e o surgimento de infinitas atividades que correspondem a esse cenário da tecnologia. O que, por um lado, globaliza-nos e permite-nos romper fronteiras na disseminação e compartilhamento de informações, por outro lado nos exige inovação e adaptabilidade para nos fazer pertencentes a esse meio. Como observam Teixeira e Costa (2018, p. 582): “Nos últimos séculos (ou seria, na última semana?), muitas profissões desapareceram, novas e inimagináveis foram criadas, máquinas foram automatizadas, ao passo que tarefas repetitivas já podem ser realizadas por computadores e até robôs”.

Dito isso, destacamos que, para haver a autorregulação, torna-se importante a apropriação dos elementos citados, os quais pertencem à base da inovação. Ainda na busca de compreender melhor a autonomia e as escolhas em relação ao futuro, os dados da questão aberta “Por que traçar meu próprio caminho na vida é importante pra mim?” evidenciam jovens em busca de seu sentido e parcialmente conscientes de sua responsabilidade por si mesmos. Essa responsabilidade não pode ser escolhida ou internalizada por outro, mas pelo próprio indivíduo, que interpreta sua existência em favor do que acredita.

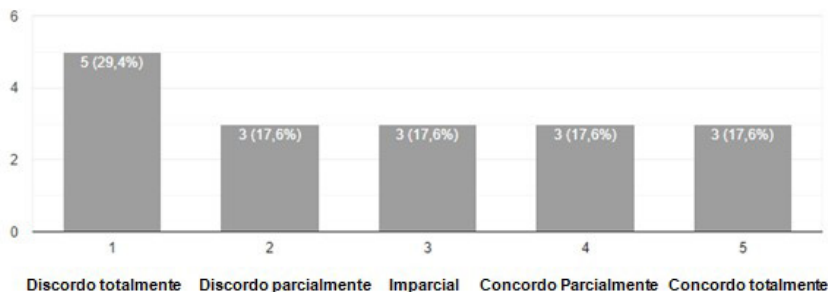
A partir desses resultados, inferimos que os jovens estão conscientes da necessidade de ser responsáveis por suas escolhas e também reconhecem a importância do protagonismo existencial, ou seja, entendem que a responsa-

bilidade não pode ser escolhida ou internalizada por outro. Assim, suas ações determinam seu protagonismo pela busca por seu sentido de vida. Logo, esse entendimento vai ao encontro do que diz Frankl (1995, p. 170):

[...] Mas a logoterapia só torna o paciente consciente de sua responsabilidade com o fito de que, posteriormente, ele mesmo decida em favor de quê: se perante genérico (perante a consciência ou perante a sociedade), e não mais propriamente perante alguém (perante Deus), ele interpreta sua própria existência como responsabilidade. Seja como for, não se trata de darmos ao paciente um sentido da existência, mas única e exclusivamente de pô-lo em condições de encontrar o sentido de sua existência.

Para a questão “Me sinto feliz quando estou sozinho?”, apresentamos o Gráfico 9 com os seguintes resultados: 29,4% discordaram completamente, 17,6% discordaram parcialmente, 17,6% não concordaram nem discordaram, 17,6% concordaram e 17,6% concordaram completamente.

Gráfico 9 – Me sinto feliz quando estou sozinho?



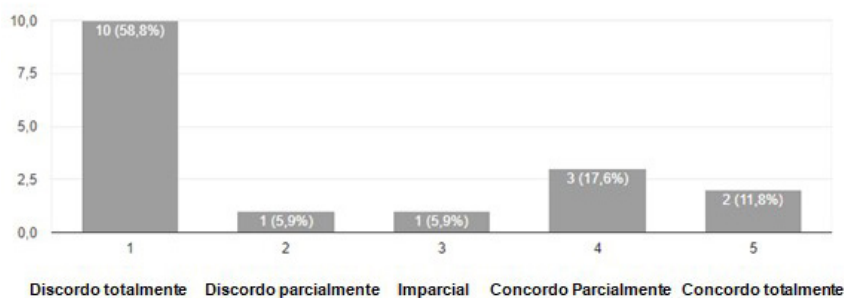
Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2020).

Segundo Frankl (1995), o homem se vê por meio do “ser” da pessoa que sofre e, por causa desse “ser”, torna-se transparente mediante o sofrimento. Desse modo, o homem descobre perspectivas até o profundo de si em decorrência do seu próprio sofrimento. Esse sofrimento se torna necessário em alguns momentos da vida para que exista uma reflexão aprofundada sobre a própria existência. Quanto aos resultados, 47% dos jovens não se sentiam felizes quando estavam sozinhos, 17,6% demonstravam que tal situação era relativa (indiferente) e 35,2% se sentiam felizes quando estavam sozinhos. Diante do exposto, podemos inferir que a maior parte dos sujeitos tem atitude de autonomia e reflexão diante do distanciamento social. Ao mesmo tempo, eles valorizam estar com as pessoas. Portanto, o equilíbrio entre autonomia e dependência é fator a ser considerado na formação deles. Neste contexto, de acordo com Vega (2016, p. 61):

Como poderia o homem trilhar o caminho do sentido? A resposta só pode ser dada pelo indivíduo, e somente ele pode responder por si enquanto ser único (unidade antropológica); ele é responsável por fazê-lo a todo momento, sob qualquer circunstância. Deve tornar-se ciente de sua unicidade, pois o sentido não pode ser dado, não vem de fora ou é emprestado, deve ser encontrado num livre existir perante a vida.

O Gráfico 10 é orientado pela seguinte pergunta: “Minha vida parece ser vazia?”. Na análise das respostas 58,8% discordaram completamente, 5,9% discordaram parcialmente, 5,9% não concordaram nem discordaram, 5,9% concordaram parcialmente e 11,8% concordaram completamente.

Gráfico 10 – Minha vida parece ser vazia?



Fonte: elaborado pelo autores a partir de dados da pesquisa (2020).

A questão objetivou investigar a representação dos sujeitos sobre o sentido da vida à luz da teoria de Frankl. Segundo o autor (1995), é na responsabilidade da existência que ocorre a resposta do homem, na própria existência que o homem “implementa” a resposta aos questionamentos que a existência lhe levanta. Os dados afirmam que 64,7% dos indivíduos discordaram da ideia de suas vidas parecerem vazias. Contudo, atentamos para os 29,4% que confirmavam que suas vidas pareciam ser vazias.

De acordo com Aquino *et al.* (2011, p. 158), “[...] os jovens podem apresentar sentimentos de desesperança por falta de perspectivas para o futuro [...]”. Por outro lado, “[...] A discussão sobre o sentido na vida, bem como a consciência de uma perspectiva de futuro, pode constituir fator de prevenção do vazio existencial, ajudando esses jovens a descobrir novos significados”.

Considerações finais

A produção de sentido na vida de jovens secundaristas do Ensino Médio foi objeto de nosso estudo. Nele buscamos analisar os fatores intervenientes,

relativos à produção de sentido, nas escolhas pessoais e profissionais dos estudantes. A base teórica da logoterapia, que considera o produção de sentido com autonomia, liberdade e responsabilidade, ancorou nossa discussão com os dados da pesquisa. A metodologia qualitativa, com base em dados quantitativos, garante elementos reflexivos para a formação com sentido no tempo presente.

Os resultados apresentam que jovens necessitam de referenciais, principalmente entre seus familiares, para a tomada de decisão pessoal e profissional. O exercício da autonomia e da responsabilidade diante dos desafios da vida profissional é vivido pela maioria. Por outro lado, a vigilância deve ser constante para aquela parcela que ainda tem dificuldades para fazer suas escolhas, mesmo na adversidade. A vontade de sentido se mostra, sobretudo, no exercício da autonomia e da responsabilidade cotidiana.

Confirmamos a hipótese de que, para além das adversidades ou influências externas contrárias aos nossos propósitos, qualquer pessoa sempre permanece livre para decidir e fazer suas escolhas. O estudo pode ganhar continuidade ampliando-se para outros grupos de jovens e populações, mesmo em caráter comparativo ou longitudinal, considerando a premissa de que todo ser humano busca um “para que” viver e, para tal, necessita construir seu caminho para atingir seu propósito.

As reflexões aqui construídas levam-nos a inferir quanto à importância de educarmos para a produção de sentido, não somente no período escolar formal, mas enquanto processo ao longo de toda a vida. Em cada faixa etária, pode-se buscar novos significados, novas razões para viver, novas formas de existir, a exemplo da construção do “novo normal”, pós-pandemia Covid-19. Concluímos pelo desenvolvimento e consolidação do valor da produção de sentido, da autonomia e responsabilidade, tanto na vida pessoal e profissional, não somente na juventude, mas durante toda a vida.

Submissão: 03/02/2020

Revisão: 27/02/2020

Aprovação: 15/03/2020

Notas

1 Graduado em Psicologia pela Universidade La Salle. Pós-graduado em Orientação Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail: joselucas_91@yahoo.com.br

2 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) (2009). Pós-doutor em Ciências da Educação e pesquisador associado da Universidade do Algarve (2011). Graduado em Filosofia (1993) e em Psicologia (1997) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialista em Administração Escolar pela Unilasalle Canoas/RS (1999). Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2002). Consultor *ad hoc* do CNPq. Coordenador do projeto de pesquisa “Gestão das universidades brasileiras para a inovação: cenários, oportunidades e estratégias”.

3 Dimensão espiritual do homem, palavra derivada do grego *nous* (espírito).

Referências

- ADLER, Alfred. Tipología del enfrentamiento a los problemas de la vida. *In: ADLER, Alfred Superioridad e Interés Social* – Una colección de sus últimos escritos. México: Fondo de Cultura Económica, 1968. p. 66-69.
- AQUINO, Thiago Antonio Avellar de *et al.* Avaliação de uma proposta de prevenção do vazio existencial com adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 146-159, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n1/v31n1a13.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- CAMACHO, Helena; BOER, Noemi Escolha profissional e satisfação pessoal: um estudo com jovens profissionais egressos de uma Universidade em São Paulo. **Saber Humano**, v. 6, n. 9, p. 21-37, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/164/180>. Acesso em: 7 jan. 2020.
- CARDOSO, Eudes Rodrigues; ANTONIASSI JÚNIOR, Gilmar. A perspectiva existencial da filosofia de kierkegaard para a psicologia clínica. **Scientia Generalis**, v. 1, n. 1, p. 14-21, 2020. Disponível em: <http://www.scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/V1N1A2/2>. Acesso em: 3 jan. 2020.
- DO VALE, Rosângela Martins. Em busca de Sentido à Formação Integral do ser Humano na Perspectiva de Viktor E. Frankl. **Logos & Existência**, v. 3 n. 2, p. 191-202, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/19944/12147>. Acesso em: 3 fev. 2020.
- FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Editora Unilasalle, 2013.
- FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. Estratégias para a permanência na educação básica e na educação superior. **Perspectiva**, v. 37, n. 2, p. 654-672, 2019. Acesso em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e51925/pdf_1. Acesso em: 5 jan. 2020.
- FRANKL, Viktor Emil. **Logoterapia e análise existencial**. Campinas: Workshopsy, 1995.
- FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Tradução Walter O. Schlupp & Carlos C. Aveline. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.
- FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, José Carlos Vitor. **A prática da psicoterapia existencial: logoterapia**. Petrópolis: Vozes, 1988.

JUSTO, Ismael Alves. **O adoecimento e o vazio existencial na sociedade moderna, sob uma perspectiva humanista**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LANGLE, Alfred. **Viver com sentido**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MASLOW, Abraham Harold. A Theory of Human Motivation. **Psychological Review**, v. 50, n. 4, p. 370-396, 1943.

PACCIOLLA, Aureliano. **Psicologia contemporânea e Viktor Frankl: Fundamentos para uma psicoterapia existencial**. São Paulo: Editora Cidade Nova, 2017.

PEREIRA, Ivo Studart. Espírito e liberdade na obra de Viktor Frankl. **Psicologia USP**, v. 26, n. 3, p. 390-396, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n3/1678-5177-pusp-26-03-00390.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

RAMOS, Adrielly Portes Machado; ROCHA, Fátima Niemeyer da. Busca por felicidade e sentido de vida na sociedade de consumo no olhar da logoterapia. **Revista Mosaico**, v. 9, n. 1, p. 10-18, 2018. Disponível em: <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/1260/pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

SILVA, Louise de Quadros da. **Novas metodologias na gestão acadêmica universitária: um estudo de caso na Unilasalle Canoas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

SILVEIRA, Daniel Rocha; MAHFOUD, Miguel. Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 4, p. 567-576, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a11v25n4.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

TEIXEIRA, Augusto Niche; COSTA, Miguel Nascimento da. Experiências Significativas de Aprendizagem: das metodologias ativas ao mindset google for education. *In*: FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard, Susana (org.). **Investigação em governança universitária: memórias**. 1 ed. Canoas, 2018. p. 581-594. Disponível em: https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/livros/investigacao_em_governanca_universitaria_vol_1.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

VEGA, Veridiana da Silva Prado. Espiritualidade na psicologia de acordo com a logoterapia: a dimensão noética e a busca de sentido. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Psicologia, espiritualidade e epistemologias não-hegemônicas**. vol. 3. São Paulo: CRP, 2016. p. 57-62. (Coleção Psicologia, Laicidade e as Relações com a Religião e a Espiritualidade). Disponível em: <http://educacaoemocional.com.br/wp-content/uploads/2018/05/PSICOLOGIA-TRANSPESSOAL.pdf#page=58>. Acesso em: 3 jan. 2020.

Educação Profissional e Tecnológica, uma janela de oportunidades

ANA ELIZABETH M. DE ALBUQUERQUE¹

GUSTAVO H. MORAES²

Resumo: O texto analisa o panorama da EPT de nível médio no país, sua expansão recente, sua potencialidade diante das alterações demográficas em curso e em termos de aprendizagem significativa. Trazendo resultados de pesquisas produzidas no INEP, procura-se apresentar a ideia de que a educação profissional deve aproveitar a janela de oportunidades aberta com as recentes alterações no Ensino Médio brasileiro.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica.

Professional and Technological Education, a window of opportunities

Abstract: The text analyzes the panorama of medium level professional education in the country, its recent expansion, its potential in the face of ongoing demographic changes and in terms of significant learning. Bringing results of research produced at INEP, it seeks to present the idea that professional education should take advantage of the window of opportunities opened with the recent changes in Brazilian high school.

Keywords: Technical and vocational education at secondary level.

Educación Profesional y Tecnológica, una ventana de oportunidades

Resumen: El texto analiza el panorama de la educación profesional de la escuela secundaria en el país, su reciente expansión, su potencial frente a los cambios demográficos en curso y en términos de aprendizaje significativo. Con los resultados de la investigación producida en el INEP, buscamos presentar la idea de que la educación profesional debería aprovechar la ventana de oportunidades abierta con los cambios recientes en la escuela secundaria brasileña.

Palabras clave: Educación técnica secundaria.

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é tema essencial para todo país que pretenda desenvolver suas forças produtivas, sua tecnologia, sua ciência

e, principalmente, suas condições sociais, posto que não se deve viver a ilusão de que um país pode ser suficientemente desenvolvido, ignorando a formação de seus trabalhadores.

No Brasil, essa importância tão evidente contrasta com o pouco interesse dedicado à educação profissional. Vive-se, por aqui, um paroxismo social muito interessante, no qual um cidadão comum, de classe média, certamente irá defender a importância dos cursos técnicos e a necessidade de seu fomento pelo governo, ao mesmo tempo que oculta uma segunda fala, geralmente inconsciente, que irá afirmar: “Cursos técnicos são muito importantes, com certeza! Mas para o filho do outro, não para o meu”. Nessa lógica, a educação profissional parece sempre reservada para os filhos daqueles a quem não está garantido o título de “advogado, médico ou engenheiro” – os três grandes exemplares do bacharelismo brasileiro; reservada, como afirma o famoso Decreto do Dr. Nilo Peçanha, “[...] para os filhos dos desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909, p. 1).

Em que pesem as dificuldades, econômicas e culturais, para o seu fomento, o campo da EPT vem desafiando seus limites históricos e experimentou um importante crescimento no período recente. O cenário de expansão corresponde à existência de uma expressiva demanda social por EPT que pode ser explicada, em parte, pela recente inclusão de parcela significativa da sociedade na economia de consumo e pela dinâmica populacional da sociedade brasileira no contexto de transição demográfica³. Assim, especificamente para a população jovem, a EPT foi considerada como possibilidade viável para a transição do sistema educacional para o mundo do trabalho em condições mais favoráveis.

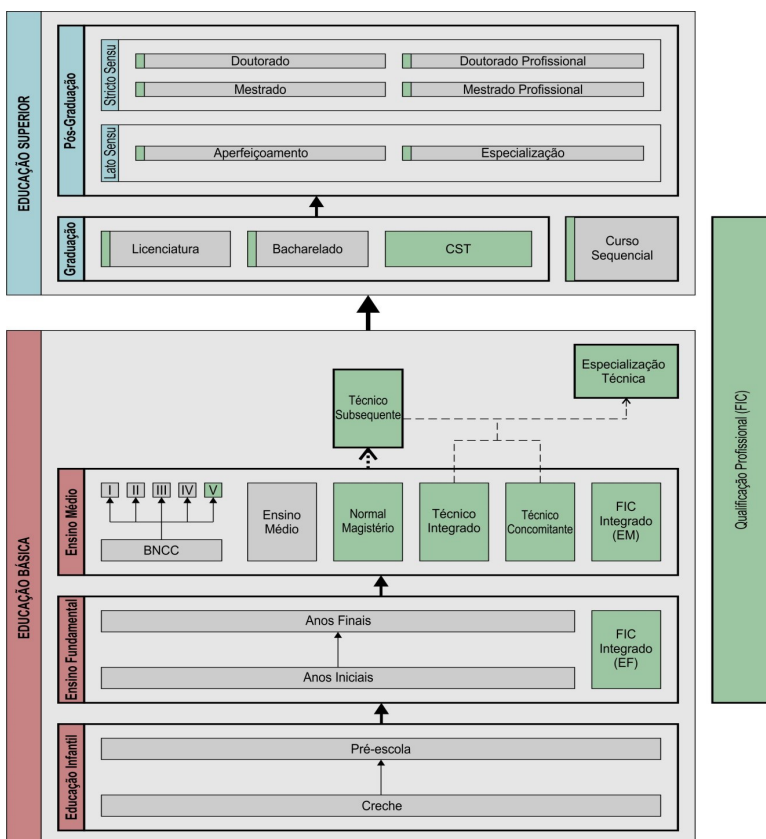
Quando se fala de EPT, é sempre importante alertar que não se está falando exclusivamente de cursos técnicos – ainda que estes sejam a oferta de maior visibilidade. Ao contrário, a educação profissional brasileira, como determina a nossa Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996: “[...] integra-se aos **diferentes níveis e modalidades da educação** e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996, s/p, grifos nossos). Fala-se, portanto, de um espectro educacional bastante amplo que se estende desde uma simples qualificação profissional, passando pelos cursos técnicos de nível médio, até atingir o Ensino Superior, seja em cursos de graduação ou pós-graduação profissional e tecnológica.

Procurando demonstrar o alcance estrutural da EPT brasileira, Moraes e Albuquerque apresentam um diagrama estrutural da educação brasileira, conforme a Figura.

O diagrama estrutural da educação brasileira reúne os únicos níveis escolares definidos pela LDB (básico e superior), com suas respectivas etapas de ensino, além de contemplar os cursos de qualificação profissional (formação inicial e continuada – FIC), que não possuem nível escolar. Os blocos coloridos inteiramente em verde representam as ofertas que integram, na sua totalidade, a EPT. Já os blocos que contam com uma pequena tarja verde representam os

tipos de curso que podem ser contabilizados com a EPT, quando suas ofertas ocorrerem no âmbito da Rede Federal. Dessa forma, cumpre-se o objetivo de integrar ao escopo da EPT tanto as ofertas que são tipicamente profissionais quanto aquelas que se associam em razão do local de oferta. De maneira complementar, as linhas tracejadas indicam possibilidades de formação não obrigatórias no itinerário formativo dos estudantes. Assim, os cursos técnicos subsequentes são possibilidades formativas para os concluintes do Ensino Médio, assim como as especializações técnicas são possibilidades formativas para os egressos dos cursos técnicos. Ambas, contudo, não possuem terminalidade, não sendo necessárias para o acesso ao Ensino Superior (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019).

Figura – Diagrama estrutural da educação brasileira, com destaque para a EPT em verde.



Fonte: Moraes e Albuquerque (2019, p. 20).

Reconhecendo a amplitude da EPT, que expande suas potencialidades educacionais e de ação econômica, neste artigo serão apresentados um breve pa-

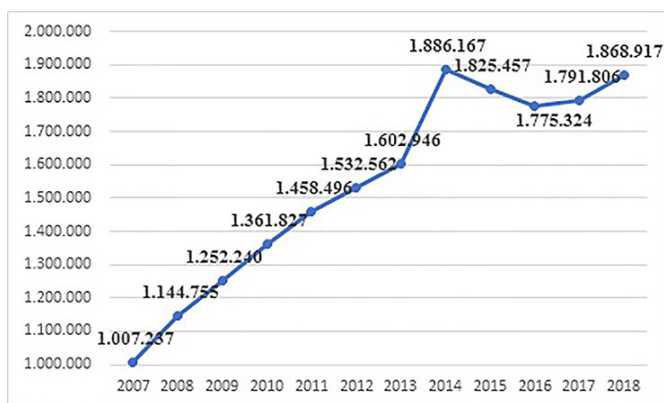
norama da EPT de nível médio no país e sua potencialidade em termos de uma aprendizagem significativa, especialmente no contexto das recentes alterações no Ensino Médio brasileiro, decorrentes da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB, instituindo o “Novo Ensino Médio”.

É preciso falar de educação profissional técnica de nível médio

Entre todos os tipos de curso⁴ da EPT, nenhum tem tanta visibilidade nesse campo quanto a educação profissional técnica de nível médio, nos termos dos art. 36-B e art. 36-C da LDB de 1996, mais comumente conhecida como “cursos técnicos”, de orientação tipicamente vocacional e voltada para o mundo do trabalho. É ofertada na forma subsequente, para quem já concluiu o Ensino Médio, e na forma articulada, para os que ainda frequentam esse nível de ensino. Para a oferta articulada, há duas alternativas: a primeira é a integrada, na mesma instituição de ensino, com matrícula única para cada aluno; a outra é a concomitante, com matrículas distintas para cada curso, na mesma ou em outra instituição de ensino, mediante projeto pedagógico unificado. Essas ofertas poderão realizar-se na idade própria, no Ensino Médio regular, ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2012a, 2012b).

Um levantamento com as informações coletadas nos censos da Educação Básica do INEP revela que a EPT de nível médio apresentou crescimento expressivo nos últimos anos, saltando de 1.007.237 matrículas em 2007 para 1.886.167 em 2014, um crescimento de 87,26% em apenas 7 anos. Após sensível redução em 2015 e 2016, as matrículas voltaram a crescer, retomando o cenário de desenvolvimento acentuado (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Matrículas na EPT de nível médio (2007-2018).



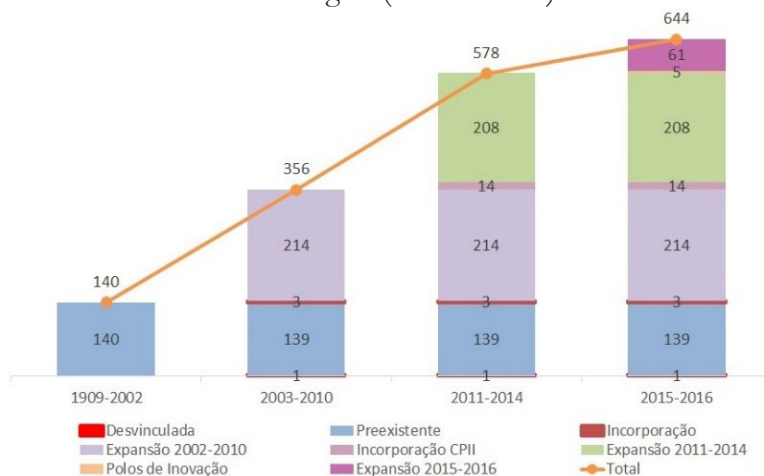
Fonte: elaborado pelos autores com base nas informações dos censos escolares da Educação Básica (2007-2018).

Esse crescimento das matrículas pode ser explicado como resposta a um conjunto de programas e políticas públicas voltados à expansão da EPT⁵, nas quais se destacaram as ações que compuseram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Lei nº 12.513/11. Entre as ações do PRONATEC, nenhuma tem perspectiva mais duradoura do que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), iniciada anteriormente, em 2005, como apontam Castioni, Moraes e Passades (2019, p. 123):

Dentre o conjunto de ações contidas no Pronatec (Lei nº 12.513/2011), nenhuma terá maior impacto e perspectiva mais duradoura do que a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com especial destaque para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Enquanto ações de grande evidência, como a instituição da Bolsa-Formação/Pronatec, perderam fôlego após o fim do governo do Partido dos Trabalhadores, os Institutos Federais fugiram à perspectiva efêmera dos Programas de Governo, consolidando suas institucionalidades no Estado brasileiro e assumindo posição central no desenvolvimento da EPT nacional.

A importância dedicada à expansão da Rede Federal pode ser verificada pelo número de suas unidades: se até o seu 93º aniversário (1909-2002) contava com 140 unidades de ensino, essa Rede cresceu 360% em apenas 14 anos, chegando a 644 unidades no final de 2016 (Gráfico 2).

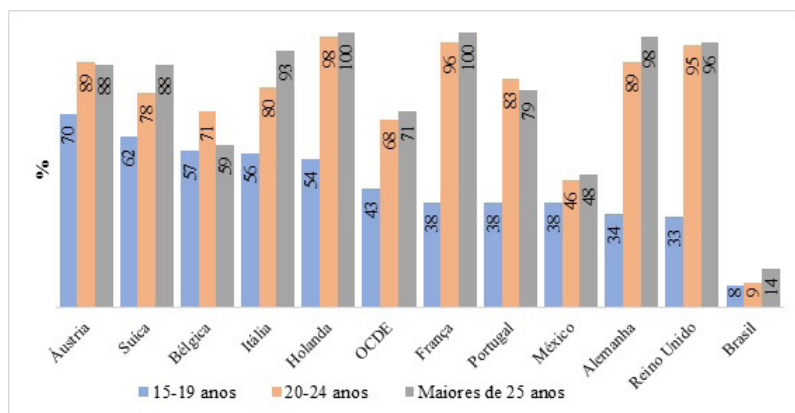
Gráfico 2 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (em unidades).



Fonte: Brasil (2016).

A despeito da importância estratégica da educação profissional técnica de nível médio para o país e do recente incremento de sua oferta, a participação desse tipo de oferta no cômputo geral do Ensino Médio no Brasil muito se distancia do que é praticado nos países-membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ao priorizar o Ensino Médio “regular”, que não resulta em profissionalização, o Brasil posiciona-se contrariamente à tendência internacional, localizando-se entre os últimos lugares do mundo na oferta de educação profissional: enquanto nos países-membros da OCDE, em média, 43% dos estudantes entre 15 e 19 anos matriculam-se em cursos técnicos, no Brasil esse índice é de apenas 8%; no que se refere aos estudantes com mais de 25 anos, nos países da OCDE, 71% estão matriculados em cursos profissionais; no Brasil, esse número chega a apenas 14% (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Percentual de estudantes matriculados em cursos técnicos nos países da OCDE, por faixa de idade (2017).



Fonte: Moraes e Albuquerque (2019).

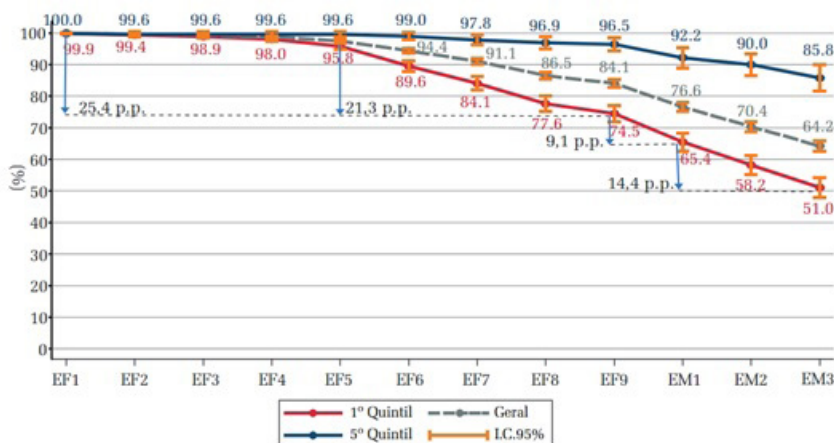
A políticas de fomento à oferta de EPT devem possuir relação direta com as mudanças qualitativas⁶ da estrutura etária da sociedade brasileira em processo de transição demográfica. Os possíveis benefícios do bônus demográfico, fenômeno decorrente dessa transição, no qual pode haver um desenvolvimento maior do país nesse período, contudo, ficam condicionados à capacidade do país de se antecipar e de conduzir políticas públicas específicas para o aproveitamento dessa oportunidade. Isso porque o bônus demográfico não é automaticamente determinado apenas pelas condições demográficas. Nada está garantido na mudança demográfica de um país. Os possíveis benefícios colhidos supõem certas condições de cobertura e qualidade educacional, além de políticas adequadas de emprego, que consigam incorporar satisfatoriamente a população no mercado de trabalho e criar o excedente econômico, de fato. Nesse sentido, pode-se afir-

mar que o fenômeno favorece, mas não garante, as mudanças sociais desejadas. Por isso, ele é considerado, e comumente denominado, como uma “janela de oportunidades” (BORGES; CAMPOS; SILVA, 2015).

E o Ensino Médio “regular”, como vai?

Preliminarmente, antes de qualquer análise relativa ao desempenho do Ensino Médio nacional, é preciso reconhecer que acessar e concluir a etapa final da Educação Básica ainda constitui um desafio a ser vencido no campo educacional brasileiro. A análise do acesso à Educação Básica e da permanência dos estudantes brasileiros nela, realizada por Simões (2019), em estudo recente, demonstra que a maioria dos estudantes de 19 anos entra na escola na idade certa, mas, ao longo de seu processo de escolarização, muitos ficam retidos ou desistem, de forma que apenas 64,2% alcançam, com aprovação, o último ano do Ensino Médio. Ao comparar-se a situação por quintis de renda, percebe-se que, entre os mais ricos, essa taxa atinge 85,8%, enquanto, entre os mais pobres, ela não ultrapassa 51% (Gráfico 4). O fato é que muitos jovens brasileiros não conseguem nem mesmo acessar o Ensino Médio.

Gráfico 4 – Percentual da população de 19 anos que não frequentou, mas alcançou (com aprovação) os anos escolares da Educação Básica geral, 1º e 5º quintis de renda domiciliar *per capita*, Brasil, 2017.

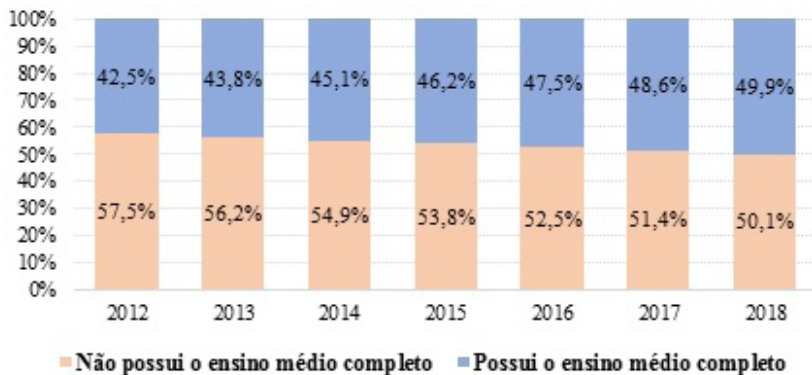


Fonte: Simões (2019).

Expandindo-se a análise para a população com a idade igual ou superior a 19 anos, na qual se espera que todos já tenham concluído o Ensino Médio, em qualquer uma de suas ofertas, encontra-se uma realidade ainda mais desafiadora:

em 2018, praticamente a metade dessa população brasileira não contava com essa escolaridade (Gráfico 5), o que demonstra a importância de seu fomento e a potencialidade de seu crescimento.

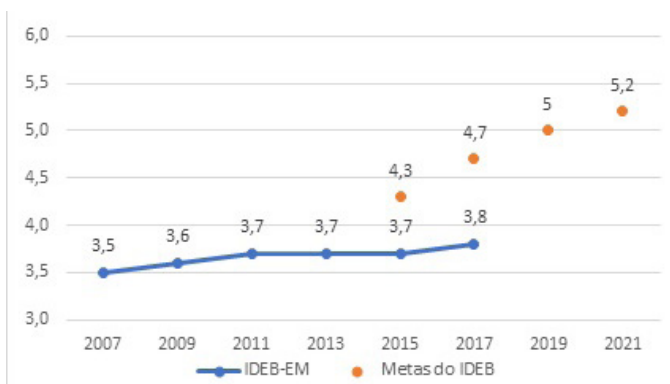
Gráfico 5 – Percentual da população brasileira de 19 anos ou mais de idade, segundo a conclusão do Ensino Médio, Brasil (2012-2018).



Fonte: Santos, Moraes e Albuquerque (2019).

No que se refere à proficiência escolar dos estudantes do Ensino Médio, captada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os resultados também não são animadores: a análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷ do Ensino Médio revela que o desempenho educacional dos estudantes se encontra muito aquém das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. De modo ainda mais preocupante, constata-se a estagnação do desenvolvimento do Ensino Médio nos últimos anos (Gráfico 6).

Gráfico 6 – IDEB do Ensino Médio e suas metas no PNE.



Fonte: elaborado pelos autores a partir do IDEB/INEP.

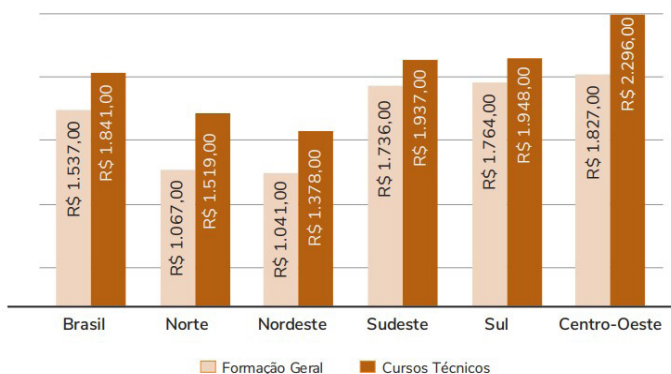
O Ensino Médio integrado aos cursos técnicos: aproveitando a “janela de oportunidades”

No contexto da recente reforma do Ensino Médio, o discurso educacional apontou a necessidade da diversificação dos itinerários formativos para os estudantes, argumentando-se, muitas vezes, que o Brasil era um dos únicos países do mundo que só ofertava um Ensino Médio padrão, monolítico. Esse discurso, no entanto, era equivocado, uma vez que o Ensino Médio já contava, bem antes de seu último ciclo de reformas, em 2017, com uma diversidade de tipos de oferta, na qual se incluiu a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, distribuídos em 13 eixos tecnológicos⁸, e a formação de professores na oferta de normal/magistério.

As ofertas de Ensino Médio se materializam em uma heterogeneidade de instituições ofertantes, pertencentes a diferentes dependências administrativas e redes de ensino, com distintas formas de organização do trabalho pedagógico e de organização curricular. Consequência imediata dessas condições é o fato de que os distintos itinerários formativos podem apresentar diferentes resultados. Com isso em perspectiva, é possível questionar: quais são as diferenças, em termos de resultados, da oferta de cursos técnicos integrados em relação ao tradicional Ensino Médio?

A primeira diferença, mais imediata, é o fato de que os egressos dos cursos técnicos se profissionalizaram durante as suas formações, contando com um “bônus educacional” que se traduz em vantagens de inserção e rendimento no mundo do trabalho: resultados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2017) apontam que os egressos de cursos técnicos têm salários, em média, 20% maiores do que os egressos da formação tradicional (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Renda *per capita* dos egressos, por tipo de Ensino Médio e por região, Brasil, 2017.



Fonte: Moraes e Albuquerque (2019).

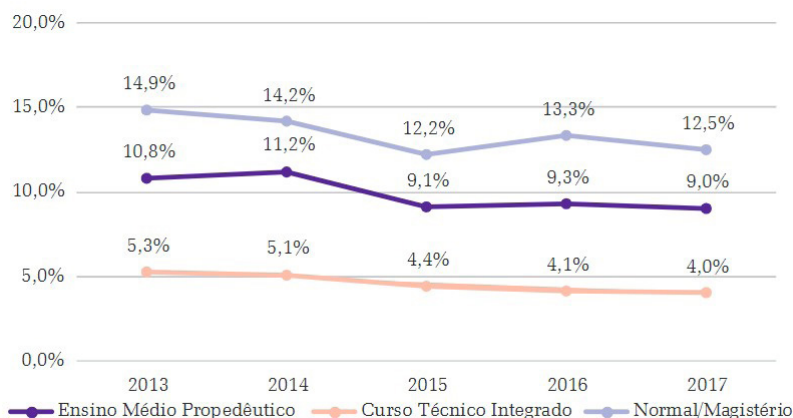
A perspectiva laboral certamente consiste em uma dimensão intrínseca à educação profissional, não só no que se refere a seus resultados, nos termos da adequada inserção no mundo do trabalho, da empregabilidade ou mesmo do acesso a determinados patamares salariais por parte dos egressos, mas também em função da oferta, quanto à definição de cursos que estejam em sintonia com as dinâmicas das inovações tecnológicas, do desenvolvimento sustentável, dos arranjos produtivos e das políticas de EPT. Apesar da relevância social e de sua dimensão estratégica, a produção de estatísticas nacionais sobre a EPT não está adequada à complexa estrutura da modalidade. Há consideráveis lacunas que suprimem das contagens oficiais uma parcela expressiva dos estudantes. Diferentes iniciativas de contagem, realizadas pelos entes federados e pelas diversas redes ofertantes, mas com metodologias distintas, produzem um conjunto fragmentado de informações em que a soma das partes não causa a visibilidade do todo. É essa lacuna estatística o principal obstáculo à oportunidade de institucionalização de um sistema nacional de avaliação da educação profissional com capacidade de fornecer informações abrangentes e confiáveis que demonstrem a especificidade, a complexidade e o alcance da oferta da EPT nacional.

Se as condições laborais pós-escolares são evidentemente superiores para os egressos da EPT, é possível ainda diferenciar as condições propriamente escolares dos estudantes, comparando suas taxas de fluxo e rendimento.

Uma dessas comparações que podem ser feitas entre os tipos de Ensino Médio diz respeito às suas taxas de evasão, variável historicamente crítica que se opõe à conclusão da Educação Básica. No estudo “Diferenças de rendimento e fluxo entre os tipos de oferta do Ensino Médio: uma análise exploratória”, foram comparadas as taxas de evasão entre o Ensino Médio propedêutico, o curso técnico integrado e o normal/magistério. Os resultados apontaram que, em 2017, o percentual médio de evasão era de 4% nos cursos técnicos integrados, de 9% no propedêutico e de 12,5% no magistério (Gráfico 8). Assim, de modo geral, a evasão no curso técnico integrado é 2,5 vezes (350%) menor que no propedêutico.

A comparação de maior significado, contudo, é aquela que indaga a respeito da aprendizagem dos estudantes. Será verdade o discurso do senso comum escolar que aponta os prejuízos da aprendizagem técnica em relação à aprendizagem da formação geral? Foi feita investigação por meio dos resultados do maior exame educacional nacional, especialmente desenhado para avaliar a proficiência escolar na formação geral: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na Tabela, consta a distribuição de proficiências no ENEM 2014, agregada segundo a dependência administrativa e o tipo de oferta do Ensino Médio, se propedêutico ou técnico.

Gráfico 8 – Taxa de evasão no Ensino Médio por tipo de oferta, Brasil, 2013-2017.



Fonte: Santos, Moraes e Albuquerque (2019).

Tabela – Proficiência dos estudantes no ENEM 2014, segundo dependência administrativa e tipo de ensino.

	Matemática	Linguagens	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Redação	Média (Objetivas)	Alunos do 3º ano participantes (%)
Propedêutico							
Federal	655,81	593,45	598,77	643,19	694,29	622,81	93,50%
Estadual	455,12	498,57	469,33	530,79	458,24	488,45	66,10%
Municipal	493,52	524,10	494,06	556,93	519,68	517,15	72,50%
Privada	574,31	562,80	553,48	603,38	623,55	573,49	88,20%
Técnico							
Federal	564,34	554,69	542,98	599,45	600,71	565,36	88,70%
Estadual	488,22	519,38	493,09	556,27	519,76	514,24	84,80%
Municipal	520,76	542,94	506,10	576,28	556,93	536,52	80,40%
Privada	527,68	533,27	511,95	569,00	543,19	535,47	72,80%

Nota: a tabela se apresenta em escala de cores: quanto mais vermelho, menor a nota; quanto mais verde, maior a nota.

Fonte: elaborada pelos autores a partir dos resultados do ENEM 2014.

Considerando que o ENEM é um exame voltado à avaliação dos conhecimentos da “formação geral”, era esperado que a proficiência dos estudantes do propedêutico fossem consideravelmente superiores aos dos estudantes dos

cursos técnicos. Os resultados, contudo, surpreendem: os estudantes dos cursos técnicos da Rede Federal obtiveram resultados semelhantes aos estudantes do ensino propedêutico privado, ainda que seus níveis socioeconômicos sejam muito inferiores⁹. Nos sistemas municipais e estaduais de ensino, responsáveis majoritários pela oferta educacional, os resultados dos estudantes dos cursos técnicos foram superiores aos dos estudantes dos cursos propedêuticos. O rendimento diferenciado dos egressos da educação profissional permite questionar a frágil tese, frequentemente defendida nos meios educacionais, de que os cursos técnicos promovem uma formação desprovida de reflexividade, considerada “tecnicista”.

É possível que se argumente que esse desempenho é resultado de variáveis extrínsecas à escola, respondendo às condições socioeconômicas e desempenho prévio dos estudantes – uma vez que estes podem ter sido aprovados em exames de seleção. Considerando essa perspectiva, no estudo “Comparando desempenhos de diferentes tipos de escola de Ensino Médio: uma medida de valor aproximado”, foi proposto o acompanhamento de uma coorte de alunos desde o final do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, isolando variáveis extrínsecas e avaliando o efeito de cada tipo de escolarização.

Para tanto, foi construída uma base longitudinal que acompanha a trajetória dos estudantes desde a Prova Brasil (2011) até o ENEM (2014). O estudo apresentou uma estimativa de valor agregado ao longo do Ensino Médio¹⁰, na qual a educação profissional técnica de nível médio foi destaque positivo:

Entre os grupos de melhor rendimento no Enem, verificou-se que as escolas técnicas federais agregam maior proficiência aos seus estudantes do que as escolas privadas propedêuticas. Já entre os grupos de menor rendimento no exame, representados pelas escolas estaduais e municipais, demonstrou-se que os estudantes de ensino técnico experimentam uma melhor evolução de aprendizagem no EM, em termos de formação geral, do que seus colegas do ensino propedêutico, contrariando a interpretação de que a formação técnica, por seu caráter profissional, alija os estudantes de uma apropriada formação intelectual (SILVA FILHO; MORAES, 2017, p. 28).

Os resultados positivos, muitas vezes contraintuitivos, da educação profissional carecem de explicação. Uma hipótese a ser conferida que explique o desempenho destacado dos cursos técnicos em estudos comparativos nacionais ou internacionais pode ser formulada com base nos referenciais metodológicos da educação profissional técnica de nível médio. A EPT exige conhecimentos e habilidades específicas, da dimensão do saber fazer, e cenários de prática como dimensão imprescindível. O curso técnico, por sua organização curricular peculiar e por sua natureza profissional, exige metodologias que abarquem outras dimensões, que não se limitam aos conhecimentos propedêuticos.

A análise das formas pelas quais o trabalho pedagógico se organiza na educação profissional pode fornecer caminhos explicativos da maior proficiência alcançada pelos estudantes do curso técnico integrado comparada à do Ensino Médio propedêutico, demonstrada no estudo (SILVA FILHO; MORAES, 2017).

Preliminarmente, é possível acordar que a organização do trabalho pedagógico nos cursos técnicos está implantada em situações. Significa que os objetos de conhecimento, os conteúdos disciplinares, são situados e contextualizados e requerem, necessariamente, cenários de prática para o seu desenvolvimento em situações escolares. Essa dimensão do saber fazer, contextualizada e situada das situações escolares, enriquece e potencializa os processos de construção dos conhecimentos por parte dos estudantes.

Outro objeto de consenso na organização do trabalho pedagógico da educação técnica de nível médio consiste na integração curricular. Considerada como princípio da EPT de nível médio, a integração está pautada na Resolução nº 6/2012 (art. 6º), nas seguintes formulações:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; [...]

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; [...]

IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; [...] (BRASIL, 2012b, p. 2-3).

A priorização pela integração entre Educação Básica e EPT também está respaldada no Parecer nº 11/2012:

A escolha por um determinado fazer deve ser intencionalmente orientada pelo conhecimento científico e tecnológico. Este, por sua vez, não deve ser ensinado de forma desconectada da realidade do mundo do trabalho. Este ensino integrado é a melhor ferra-

menta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio pode colocar à disposição dos trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social [...]. (BRASIL, 2012a, p. 11).

Essas pré-condições, indispensáveis à EPT, organizam situações de aprendizagens nas quais os objetos de conhecimento estão sempre associados e, portanto, aprendidos com conteúdos de outra natureza, produzindo uma forma “relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não arbitrária e não literal” (MOREIRA, 2011, p. 164). Essa forma de organizar as situações de aprendizagem, propondo atividades de ensino que permitam a máxima inter-relação entre diferentes objetos de conhecimento, buscando integrar ao máximo os conteúdos, acaba por incrementar a sua significância, atribuindo mais significado à aprendizagem.

Nesses termos, como as atividades de “ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (ZABALA, 1998, p. 38), as condições específicas da educação profissional são as potencialmente ideais para que a aprendizagem significativa se realize.

Desafios nem tão novos para o Novo Ensino Médio

A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio. Determinou a ampliação do tempo do estudante na escola e definiu uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple a BNCC e a oferta de diferentes itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil ao possibilitar aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos, podendo, ainda, optar pela formação técnica e profissional. A reforma inclui ainda espaço curricular para o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, que será o momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e conhecer as possibilidades no âmbito de um currículo flexível.

Diante do cenário atual do Ensino Médio nacional, atravessado por baixos desempenhos, abandono e evasão, a expectativa é contribuir para um maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem. Desafios nada novos para a educação brasileira, mas uma oportunidade para a formação integral do estudante, de modo que haja, como condição articuladora do processo de ensino e aprendizagem, integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Por isso, é fundamental que o currículo seja estruturado de forma a superar a dualidade entre a formação geral e a formação técnico-profissional. Assim, as redes de ensino podem propiciar a transversalidade do conhecimento e a interlocução entre os diferentes campos do saber. Cada unidade de ensino, ao elaborar seu projeto político-pedagógico, considera, entre outros aspectos, a integração à formação técnica e profissional, possibilitando a construção de itinerários formativos flexíveis, segundo os interesses dos estudantes a partir de seus projetos de vida.

Foi aberta, portanto, uma janela de oportunidades à Educação Básica com o fortalecimento da articulação com a formação técnica e profissional. É esperado que, com base nas evidências, a sociedade brasileira supere os estigmas que opõem a oferta de educação profissional à formação geral e cultive um fazer educacional em que o trabalho atue, realmente, como um princípio educativo.

Submissão: 29/01/2020

Revisão: 19/02/2020

Aprovação: 25/03/2020

Notas

1 Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação (2011). Mestre em Gestão da Educação (2000). Graduada em Ciências Sociais (1993) e em História pela UnB (1986). Pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Atua, principalmente, nos seguintes campos: Políticas públicas e Gestão da educação; Educação Profissional e Tecnológica (EPT). E-mail: abukerk@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Engenheiro em Eletrônica e Telecomunicações pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Especialista em implementação de Sistemas Inteligentes de Indicadores, voltados à avaliação de instituições, programas e políticas públicas. Professor da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Tem atuado no Desenvolvimento de Sistemas de Indicadores de Desempenho Institucional, no campo da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Idealizador e coordenador de implantação da Plataforma Nilo Peçanha e de outras inovações na Gestão do Conhecimento. Atualmente, é coordenador geral de Instrumentos e Medidas Educacionais da Diretoria de Estudos Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pelos estudos de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE). E-mail: profgustavomoraes@gmail.com

3 O processo de transição demográfica ou transição vital é uma das principais transformações pelas quais vem passando a sociedade moderna. É caracterizado pela passagem de um regime com altas taxas de mortalidade e fecundidade/natalidade para outro regime com taxas situadas em níveis relativamente mais baixos. O bônus ou dividendo demográfico é representado pelo período em que há uma alta proporção de pessoas em idade potencialmente ativa, comparativamente aos grupos etários teoricamente dependentes, ou seja: uma elevada proporção de adultos na população, relativamente à participação de crianças e idosos. Teoricamente, essa maior

proporção de pessoas em idade ativa favoreceria o desenvolvimento econômico, já que o predomínio de pessoas que produzem mais do que consomem, em relação àquelas cujo consumo costuma ultrapassar a capacidade produtiva, propiciaria mais reservas e aumento dos recursos disponíveis por indivíduo (CAMARANO, 2014)

4 Categorização transversal utilizada para diferenciar os cursos da EPCT em seus diversos níveis e graus. Estão previstas as seguintes categorias: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Qualificação Profissional (FIC), Técnico, Tecnologia, Licenciatura, Bacharelado, Especialização (*Lato Sensu*), Mestrado Profissional, Mestrado, Doutorado Profissional e Doutorado (MORAES *et al.*, 2018).

5 A ampliação da oferta de EPT foi sustentada por um conjunto de programas do governo federal, como: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Mulheres Mil, Rede Certific, Programa de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação, Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); e ações como: acordo de gratuidade entre as quatro entidades que compõem o Sistema S e o governo federal; instituição do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC); Política de Formação Humana na Área de Pesca Marinha, Continental e Aquicultura Familiar, entre outras.

6 A análise da dinâmica demográfica brasileira aponta para um cenário futuro no qual a população brasileira, na primeira metade deste século, atingirá o seu máximo por volta de 2035, com um contingente de cerca de 214 milhões de habitantes. O valor projetado para 2050, aproximadamente 206 milhões de habitantes, é semelhante ao projetado para 2020 (ALVES; VASCONCELOS; CARVALHO, 2010).

7 “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica. Essas duas dimensões, que refletem problemas estruturais da educação básica brasileira, precisam ser aprimoradas para que o país alcance níveis educacionais compatíveis com seu potencial de desenvolvimento e para garantia do direito educacional expresso em nossa constituição federal. Pela própria construção matemática do indicador (taxa de troca entre as duas dimensões), para elevar o Ideb, as redes de ensino e as escolas precisam melhorar as duas dimensões do indicador, simultaneamente, uma vez que a natureza do Ideb dificulta a sua elevação considerando apenas a melhoria de uma dimensão em detrimento da outra” (INEP, 2018, p. 6).

8 São eixos tecnológicos da EPT: Ambiente e saúde, Desenvolvimento educacional e social, Controle e processos industriais, Gestão e negócios, Turismo, hospitalidade e lazer, Informação e comunicação, Infraestrutura, Militar, Produção alimentícia, Produção cultural e design, Produção industrial, Recursos naturais e Segurança.

9 Enquanto 40,23% das escolas privadas tem NSE “Muito Alto”, entre as escolas técnicas federais esse índice é de apenas 1,45% (SILVA FILHO; MORAES, 2017).

10 “De acordo com os resultados, o aluno que após sair do EF público estudou em escola federal de ensino propedêutico apresentou média nas provas objetivas do Enem 61,29 pontos superior à de estudante de escola propedêutica estadual com idênticos ISE e notas progressas na Prova Brasil. Já o aluno que estudou em escola técnica federal apresentou desempenho na média das provas do Enem 28,7 pontos superior à de estudante de escola propedêutica estadual. Após as escolas federais, aparecem as privadas de ensino propedêutico (27,72 pontos), as técnicas mu-

nicipais (12,45), as técnicas estaduais (11,18), as propedêuticas municipais (8,71) e as técnicas privadas (5,11)” (SILVA FILHO; MORAES, 2017, p. 27).

Referências

ALVES, José Eustáquio; VASCONCELOS, Daniel; CARVALHO, Angelita. **Estrutura etária, bônus demográfico e população ativa no Brasil: cenários de longo prazo e suas implicações para o mercado de trabalho.** Brasília: CEPAL-IPEA, 2010. (Texto para Discussão CEPAL-IPEA, n. 10).

BORGES, Gabriel Mendes; CAMPOS, Marden Barbosa de; SILVA, Luciano Gonçalves. Transição da estrutura etária no Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas. *In*: ERVATTI, Leila Regina; BORGES, Gabriel Mendes; JARDIM, Antonio de Ponte (org.). **Mudança demográfica no Brasil no início do século XXI: subsídios para as projeções da população.** Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Estudos e análises: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 3). Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv93322.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 set. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/in>

dex.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 2 jan. 2020.

CAMARANO, Ana Amélia. Como a história tratou a relação entre população e desenvolvimento econômico. In: CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Novo regime demográfico: uma nova relação entre população e desenvolvimento?** Rio de Janeiro: IPEA, 2014. p. 43-80. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_regime_demografico.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

CASTIONI, Remi; MORAES, Gustavo Henrique; PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva. A educação profissional na agenda do Lulismo: visibilidade e limitações de interesses corporativos. **Temáticas**, Campinas, v. 27, n. 53, p. 105-138, fev./jun. 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11604/6827>. Acesso em: 20 jan. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: educação e qualificação profissional - 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico.** Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília: MEC, INEP, DEED, DAEB, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 24 jan. 2020.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade:** a formação da identidade dos Institutos Federais. 2016. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth de. **As Estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica:** silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. (Série Documental. Textos para Discussão, v. 45).

MORAES, Gustavo Henrique *et al.* **Plataforma Nilo Peçanha:** guia de referência metodológica. Brasília/DF: Editora Evobiz, 2018. Disponível em: <http://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/pnp/2019/guia-referencia-2019.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 2011.

SANTOS, Robson dos; MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth. Diferenças de rendimento e fluxo entre os tipos de oferta do ensino médio: uma análise exploratória. *In:* MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth (org.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais.** v. 3. Brasília: INEP, 2019. p. 105-127. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3993/3576>. Acesso em: 7 jan. 2020

SILVA FILHO, Geraldo Andrade da; MORAES, Gustavo Henrique. Comparando desempenhos de diferentes tipos de escola de ensino médio: uma aproximação de medida de valor adicionado. **Boletim na Medida,** Brasília, v. 6, n. 12, p. 21-30 ago. 2017. Disponível em: <http://200.130.24.54/documents/186968/494037/BOLETIM+NA+MEDIDA++-+N%C2%BA+12/c5e63ff3-945c-4f58-8dd4-0f33d3af8558?version=1.1>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SIMÕES, Armando Amorim. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. *In:* MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth (org.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais.** v. 2. Brasília: INEP, 2019. p. 17-72. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3974/3562>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A gestão escolar e a gestão da sala de aula: desafios e possibilidades a partir da BNCC

MARLI DIAS RIBEIRO¹

Resumo: A investigação versa sobre os desafios e as possibilidades que estão presentes na sala de aula e na gestão da escola, a partir dos novos contextos apresentados pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo da pesquisa perpassa por apresentar reflexões sobre como a gestão escolar e a gestão da sala de aula podem contribuir para implementar ações pedagógicas em consonância com a BNCC, a fim de assegurar a aprendizagem dos estudantes. Examinando essa indagação, a pesquisa de caráter qualitativo foi realizada a partir de um recorte bibliográfico dos últimos 5 anos em artigos e legislações que versam acerca da temática BNCC e suas inter-relações com a gestão escolar e a gestão da sala de aula. Como achados, este trabalho sugere ser imprescindível uma reflexão para o fato de que uma base nacional, como caráter de reforma educacional, por si só, mostra-se limitada e que a gestão escolar e a gestão da sala de aula são fatores importantes e indissociáveis às novas competências propostas pela base. Dessa forma, a gestão escolar e de sala de aula deve ser considerada, de modo a ampliar a aprendizagem dos estudantes para implementação da BNCC.

Palavras-chave: Gestão escolar. Gestão de sala de aula. BNCC.

School management and classroom management: challenges and possibilities from the BNCC

Abstract: The research deals with the challenges and possibilities that are present in the classroom, in the management of the school from the new contexts presented by the new National Common Curricular Base (BNCC). The objective of the research is to present reflections on how school management and classroom management can contribute to implementing pedagogical actions in line with the BNCC, in order to ensure student learning. Examining this question, the qualitative research was carried out from a bibliographic cut of the last 5 years in articles and legislation that deal with the BNCC theme and its interrelationships with school management and classroom management. As findings, this work suggests that it is essential to reflect on the fact that, on a national basis, as a character of educational reform, by itself, it is limited, and that school management and classroom management are factors important and inseparable from

the new competencies proposed by the base. This way, the school management of the classroom must be considered, in order to expand the students' learning to implement the BNCC.

Keywords: School management. Classroom management. BNCC.

Gestão escolar y gestión de la clase: retos y posibilidades a partir de la BNCC

Resumen: La investigación aborda los desafíos y posibilidades que están presentes en la clase, en la gestión escolar desde los nuevos contextos presentados por la nueva Base Curricular Común Nacional (BNCC). El objetivo del estudio es presentar reflexiones sobre cómo la gestión escolar y la gestión de la clase pueden contribuir para implementar acciones pedagógicas en consonancia con la BNCC, para garantizar el aprendizaje de los estudiantes. Al examinar esta pregunta, la investigación cualitativa se llevó a cabo a partir de un corte bibliográfico de los últimos 5 años en artículos y legislación que tratan el tema de la BNCC y sus interrelaciones con la gestión escolar y la gestión de la clase. Como resultados, este trabajo sugiere que es esencial reflexionar sobre el hecho de que, la Base Nacional, como un carácter de reforma educativa, en sí misma, es limitada, y que la gestión escolar y la gestión de la clase son factores importantes e inseparables de las nuevas competencias propuestas por la Base. De esta manera, se debe considerar la gestión escolar de la clase, a fin de ampliar el aprendizaje de los estudiantes para implementar el BNCC.

Palabras clave: Gestión escolar. Gestión del aula. BNCC.

Introdução

Com o advento da nova Base Nacional Comum Curricular, pensar em gestão escolar e em gestão da sala de aula quanto a seus aspectos pedagógicos se mostra uma questão relevante, sobretudo ao enfatizá-las como elementos que podem direcionar a escola às dinâmicas intrínsecas aos processos de ensino e aprendizagem. As relações estabelecidas em sala de aula, a organização do espaço da sala e os planejamentos realizados pelo docente são questões interligadas aos processos da gestão escolar e importantes fatores para que as aprendizagens se concretizem.

Para Tardif (2002), ao entrar na sala de aula, o professor coloca-se diante de seus alunos, criando condições e esforçando-se para estabelecer relações, interações, saberes. Essa atividade docente rotineira atravessa o espaço de sala de aula, perpassa outros espaços da escola, revela valores, orienta relação com a turma e com outros pares, apresenta-se em toda a escola, e a gestão escolar agrega esse conjunto de relações. Assim, a gestão escolar e a gestão de sala de aula são indissociáveis quando a aprendizagem do estudante é colocada em questão.

Ao considerarmos o currículo como norteador da gestão, este artigo toma como referência o que traz a BNCC, mostrando que:

as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados (BRASIL, 2018, p. 11).

Assim, toda a escola se redesenha com o advento da BNCC.

Instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro (BRASIL, 2017), para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, a BNCC tornou-se obrigatória para todo o país e aparece como referência na formação de professores, nas avaliações de larga escala, na elaboração dos currículos estaduais, na gestão da escola e das salas de aulas como elemento norteador de metodologias e estratégias pautadas em competências e habilidades que assegurem a aprendizagem dos estudantes.

O documento retoma o que estabeleceu a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, sobre a organização de conteúdos mínimos a serem fixados, nacionalmente, para assegurar formação básica (BRASIL, 1988). Soma-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, cujo artigo nº 26 traz que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada pelos sistemas de ensino e pelas escolas por uma parte diversificada (BRASIL, 1996) – posteriormente, a Lei nº 12.796/2013 inseriu a etapa da Educação Infantil (BRASIL, 2013).

Este escrito não tem como objetivo discutir conceitualmente sobre os aspectos gerais das competências e habilidades presentes na BNCC, mas tomar como referência a gestão da escola e da sala de aula enquanto constructos que se integram em um conjunto sistêmico, dinâmico e articulado e que se mostram essenciais por constituírem e transformarem todo o processo educativo, a partir do advento da BNCC. Ademais, a BNCC indica que o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos são a fonte de sentido de toda ação educativa; assim, em uma rede nacional, parece ser essencial que exista uma definição organizada e clara do que todo estudante tem direito a aprender, e essa questão se torna propulsora para o planejamento de toda a gestão da escola e da sala de aula.

Com base nos contextos postos pela BNCC e na necessidade de imbuir a escola, a gestão e o professor acerca dos cenários que se apresentam, este artigo busca refletir sobre questões apresentadas em artigos educacionais que vinculam a gestão escolar e a gestão da sala de aula como elementos que parecem ser capazes de contribuir para implementar ações pedagógicas, em consonância com a BNCC e considerando as aprendizagens dos estudantes. Nesse aspecto, a BNCC apresenta-se como o documento que influencia o trabalho da gestão escolar e da gestão da sala de aula. A BNCC, documento de caráter orientador, tem a possibilidade de redirecionar a organização do trabalho pedagógico no espaço escolar se os processos de gestão da escola concebem seus pressupostos como

referência. Por outro lado, vale destacar que uma base nacional, com caráter de reforma educacional, por si só, é limitada. Uma universalização na educação atrela-se a questões multidimensionais que envolvem aspectos culturais, sociais, econômicos, educacionais, entre outros. São determinantes complexos que se entrelaçam, e a BNCC apresenta-se como um deles.

Nesse aspecto, Mészáros (2005, p. 25) adverte que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social, no qual, as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças”. Transformar a educação e as relações na gestão escolar e na sala de aula caminha junto com reformas estruturais na sociedade. No entanto, a BNCC faz parte de um contexto de mudanças, com propostas na esfera educacional.

Por conseguinte, o planejamento escolar será norteado pela organização da BNCC, que aponta como direitos de aprendizagem aspectos debatidos em todo o território nacional, e que foram traduzidos em 10 competências gerais; em 117 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; em 35 competências específicas de áreas; em 49 competências específicas de componentes curriculares; em 1.303 habilidades, agrupadas em 81 conjuntos (BRASIL, 2018). Assim, entende-se ser estratégico buscar responder: como a gestão escolar e a gestão da sala de aula podem contribuir para implementar novas metodologias pedagógicas em consonância com a BNCC, a fim de assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes?

A estrutura da BNCC traz os fundamentos perfilados de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2018). Acrescenta-se que, na BNCC,

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Essa questão instiga a comunidade escolar para um novo olhar sobre a gestão e para as ações em sala de aula. Entende-se que a implementação da BNCC redimensiona não somente a gestão escolar, mas também exige que o professor repense suas estratégias e atenda às novas realidades vigentes. Não existe possibilidade de implementar uma política nacional sem vincular a BNCC ao currículo, à ação do professor e à gestão da escola, pois as aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2018).

Aprovada em um debate acirrado entre críticos e apoiadores, a BNCC desafia a escola e o professor a uma transformação. Parece existir a ideia de um novo educador para esse cenário provocado a perceber-se aprendiz, não detentor único do saber. Revela-se imperioso pensar em educador mediador, que indica caminhos, que orienta e auxilia, que é capaz de deixar o aluno trilhar a sua via de modo singular, na construção do conhecimento, rumo a um mundo cercado de incertezas, tecnologias e desafios. E ainda, uma gestão escolar capaz de oferecer a toda a comunidade condições para transformar as bases educacionais vigentes.

Referenciais teóricos

Refletindo sobre gestão escolar

A gestão escolar, enxergada a partir da BNCC, requer dinâmicas que contemplem competências que vão além dos conteúdos ou das disciplinas isoladas. O desafio da gestão passa por administrar a escola e seus sujeitos para a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas da vida cotidiana, para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Importa lembrar, nesse sentido, o significado de gestão em suas dimensões político-pedagógicas e técnicas como partes inseparáveis da dinâmica escolar. Paro (2010) conceitua a gestão (ou administração) escolar como mediação para utilização racional de recursos para atingir determinados fins. A mediação na gestão não se restringe a atividades-meio; ela transcorre por todo o processo de busca de objetivos, tanto nos relacionados à gestão pedagógica quanto à gestão administrativa, em que os sujeitos se engajam e participam do poder decisório. A gestão escolar é compreendida, nessa perspectiva, com ação de poder horizontal, em que decisões são descentralizadas, alicerçadas no diálogo, na cooperação, na construção da história humana, na corresponsabilidade e no compromisso, estabelecendo, portanto, uma interlocução contínua entre os dirigentes educacionais e os diversos sujeitos, em prol do aprendizado dos estudantes. Essa percepção parece ser indissociável aos anseios da BNCC.

Ao invocar o contexto em que as escolas estão inseridas, na concepção de aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer (DE-LORS, 2000), as tendências e as mudanças ocorridas na educação e na sociedade, nas últimas décadas, impulsionam uma discussão educacional alicerçada em competências e habilidades propostas pela BNCC. Dessa forma, gerir a escola e a sala de aula, em sua dimensão pedagógica, requer uma postura de uma gestão que invista no diálogo, no desenvolvimento da autonomia docente e na percepção de uma intencionalidade educativa vinculadas às concepções de educação cidadã, trazidas na BNCC. A organização de toda a escola e de cada sala de aula parece ser fundamental nesse processo.

Concerne à gestão escolar assegurar um clima escolar que valorize a formação, a busca pelo conhecimento, o protagonismo do estudante, a mobilização de recursos, o respeito a saberes vivenciados, a evolução das aprendizagens, enfrentando problemas e tendo atitudes eticamente responsáveis, diante das situações complexas vividas no ambiente escolar. À gestão escolar cabe, de acordo com Lück (2000, 2009), a responsabilidade do planejamento, da organização, da liderança, da orientação, da mediação, da coordenação e do monitoramento, além da avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais e das políticas públicas.

Acrescenta-se que a gestão escolar, diante das mudanças que a BNCC propõe, carece estar atenta, com sua equipe, a alguns aspectos, segundo Hallinger e Heck (1996): fornecer orientação a todo o grupo escolar; definir a missão para a escola; propor o planejamento, a coordenação e a avaliação do ensino, bem como o currículo a nível escolar; promover e participar ativamente na formação e na aprendizagem de professores; propor o conhecimento de políticas educacionais internas e externas à escola; promover um ambiente favorável à aprendizagem.

A gestão pedagógica, ou sua dimensão pedagógica, à luz da nova BNCC, precisa se sobressair em relação aos fazeres burocráticos. É fundamental assegurar que, apesar de as atribuições administrativas serem parte da rotina da gestão escolar, as tarefas de natureza pedagógica possam dar rumo à escola. No que tange à gestão escolar em relação ao pedagógico, Libâneo (2001) entende que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva nem objetivamente mensurável, pois depende das experiências subjetivas, das interações sociais e é construída pelos seus próprios membros.

Pensar em um novo currículo, que toma como referência competências e habilidades amparadas na BNCC, desafia a gestão escolar a refletir sobre suas posições políticas e concepções de homem e sociedade, de professor, de estudante e de toda a dinâmica da sala de aula. O modo como a sala de aula se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico ímpar quando a transformação social, o protagonismo estudantil e a emancipação fazem parte do currículo, o que implica uma base político-pedagógica das relações estabelecidas entre gestão escolar e gestão de sala de aula.

Por outro lado, em que pesem as diferentes e divergentes posturas acerca de que todas as unidades escolares devam seguir orientações pedagógicas nacionais e que as metas de aprendizagem devam ser garantidas em seus aspectos pedagógicos com a BNCC, a gestão da escola tem como atribuição a implementação do documento. Os movimentos favoráveis à BNCC partem do pressuposto de que sua efetivação pode estar associada à melhoria da educação e à redução das desigualdades educacionais, que os educadores e a sociedade, em geral, sejam participantes da formação escolar de seus cidadãos, e que a BNCC passa a ser um documento indispensável ao educador, à escola e à sociedade.

Sendo uma política pública de abrangência nacional, o referido documento deve nortear a educação, de modo a convergir os esforços e os investimentos. Nesse sentido, a fim de colaborar com a gestão, foi elaborado um Guia de Implementação da BNCC, um trabalho colaborativo entre Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE). O guia apresenta sete dimensões que visam orientar a implementação da BNCC, tais como: estruturação da governança da implementação; estudo das referências curriculares; orientação, em linhas gerais, do trabalho da gestão escolar.

Cabe considerar que, apesar de não ser unanimidade, a BNCC revela-se como oportunidade para a escola dar robustez à formulação de estratégias e práticas, voltadas para assegurar a efetivação e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Ainda, esses cenários de mudanças abrem espaços para que os conselhos escolares e os grupos colegiados de pais e estudantes possam articular e participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, de forma democrática e contextualizada à BNCC. A participação de todos na gestão escolar reforça a gestão democrática e pode, de alguma forma, contribuir para maior autonomia pedagógica da escola. Nesse prisma, a BNCC indica que o currículo e as decisões resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade e, por isso, é importante:

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;

conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;

construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;

selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;

criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 16-17).

Por conseguinte, no que se refere à gestão escolar e a nova BNCC, Paro (2010) revela que a preocupação com o bem-estar dos alunos vincula ações que necessariamente estreitam o administrativo, e a função do gestor escolar é, sobretudo, a de um educador e, como tal, deve ter como horizonte uma direção escolar que contemple a singularidade do processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política. A gestão da sala de aula, nesse contexto, articula-se na singularidade da ação pedagógica do professor e no desenrolar cotidiano de seu planejamento, na execução das habilidades e competências indicadas na BNCC.

Por fim, a partir dessa concepção, revisitar o currículo, os livros didáticos, a formação docente, a rotina escolar, os projetos educacionais, entre outros, olhando as 10 competências gerais da BNCC (conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania), indica que a comunidade escolar deve realizar escolhas orientadas e assertivas, na constituição da proposta pedagógica da escola, e redimensionar a gestão com foco, especialmente, no protagonismo estudantil e nas competências estabelecidas para cada etapa da Educação Básica.

Gestão da sala de aula e BNCC

A despeito da temática gestão da sala de aula, este estudo apoia-se na compreensão de conceituá-la como sendo um conjunto das ações desenvolvidas pelo professor para criar um ambiente favorável ao ensino e aprendizagem, na percepção da gestão intencional da prática pedagógica, em que os docentes desenvolvem estratégias de organização, de relações com os alunos, para mobilizá-los no alcance de um bom desempenho. Essa gestão da sala de aula relaciona-se ao que Libâneo (1994) afirma sobre a importância da autoridade do professor, considerando seus aspectos profissional, ético, moral e técnico, bem como as exigências de trabalho escolar. Imbuído de autonomia e apoiado pela gestão da escola, faz-se necessário ao educador enxergar a gestão de sua sala de aula e o ato de ensinar por prismas diversos, aprendendo e estruturando o espaço de sala de aula a partir das concepções de um estudante protagonista, crítico, autônomo que a BNCC traz em seu escopo.

De outro modo, Slavin (2004) destaca que uma instrução eficaz não se limita a um bom ensino, e a dinâmica mais importante na educação é a interação entre professor e aluno. As estratégias de gestão, tanto do ambiente de sala de aula como do relacionamento com os alunos, são determinantes para mobilizá-los no alcance das aprendizagens. O educador, assim, permite ampliar sua percepção de tempos, rotinas, espaços, a fim de apresentar-se como mediador da aprendizagem.

A propósito, a gestão da sala de aula também acarreta uma reflexão acerca da formação inicial e continuada que contemple a BNCC, visto que novas definições de recursos didáticos pressupõem novas metodologias e estratégias. Dessa forma, a gestão da sala de aula, à guisa da BNCC, reforça o fato de que dominar apenas conteúdos isolados não é o suficiente para o currículo em questão. Assim, mostra-se urgente dar centralidade à postura de educadores aptos a criar um ambiente educativo, rico em estratégias socioafetivas, metodologias ativas, integração entre teoria e prática, cuidando para que as características culturais, socioambientais e econômicas da localidade estejam contempladas em uma abordagem de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mundo contemporâneo, o que é retratado pela BNCC.

Além disso, deve-se garantir que os princípios e propósitos do projeto educativo da escola estejam explícitos ao que a BNCC define e sejam refletidos a partir de um debate democrático entre educadores e, se possível, entre escola e a sociedade, em especial com os pais. O currículo faz sentido ao contexto regional e local. Uma gestão da sala de aula com foco na BNCC pode apresentar-se bem-sucedida e eficaz quando busca dar confluência destas três dimensões: a organização do ambiente, as aprendizagens e as relações interpessoais estabelecidas (SANTOS, 2001).

Diante de mudanças profundas, de fato, os educadores não podem estar alheios, mas inseridos nas transformações. Nesse contexto, ainda que cercados ou não de tecnologias, games, revoluções informatizadas, somente os docentes podem escolher como ensinar, como relacionar-se com seus alunos e como dar sentido à sala de aula. E, nessa lógica, Shulman (1986) separa três categorias de conhecimentos que estão presentes no desenvolvimento cognitivo do professor e na sua atuação: *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada), *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria) e *curricular knowledge* (conhecimento curricular). Esses conhecimentos se complementam para integrar a gestão de sala de aula.

Mas como a gestão da sala de aula pode se apresentar no contexto da BNCC? Em educação não existem receitas mágicas. A ação docente no espaço de sala de aula está associada aos contextos da prática e da organização do trabalho escolar em linhas gerais por documentos norteadores, da produção, da transformação, da mobilização de saberes, da relação com os estudantes, mas, sobretudo, da efetiva prática docente. Para o educador, gerir a sala de aula passa

por interligar todos esses contextos. Isso requer fazer escolhas relacionadas ao currículo proposto, tendo como base as condições da escola e da gestão escolar, ao perfil do estudante, às rotinas e práticas de seus pares, mas sem perder de vista a importância das aprendizagens dos discentes.

Nesse conjunto de questões, ao considerar o estudante como elemento central do processo de ensino e aprendizagem, e pensar na BNCC como indicadora do desenvolvimento e da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, e como fonte de sentido da ação educativa, a gestão da sala de aula pode contribuir ao versar, em seus eixos de pesquisas, sobre a expectativa do professor em relação à aprendizagem do aluno e a mobilização de estratégias para alcançar esse objetivo (SAMMONS, 1999).

Ao alinhar esse aspecto à BNCC, espera-se que a ação educativa seja direcionada à gestão de uma sala de aula comprometida com as aprendizagens. Para Marzano (2008), variadas pesquisas apontam que o sucesso dos alunos está vinculado à boa gestão do docente. O autor orienta ser necessário que o educador tenha estratégias concretas de gestão da sala de aula, por ser ele quem faz a organização do espaço e do tempo em sala, quem define, na prática, o conteúdo, as competências e habilidades (mesmo que dependa de diretrizes ou parâmetros governamentais), quem indica os materiais, os recursos, as metodologias efetivadas em cada aula. As escolhas dos docentes têm forte impacto nos resultados de aprendizagem e, sobretudo, na implementação de qualquer currículo.

A gestão da sala de aula, na perspectiva da BNCC, apresenta-se nesta pesquisa interligada e vinculada aos procedimentos e rotinas eficientes para o ensino. A garantia da aprendizagem faz uma chamada aos docentes, no sentido de ampliarem seus planos de aula para habilidades e competências que ultrapassem o ensino cognitivo, de conteúdos descontextualizados e isolados, vincularem suas aulas às questões socioemocionais, procurarem intensificar o protagonismo dos alunos, levando-os a:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

A propósito, cabe destacar que mudanças são movimentos processuais; dessa forma, a BNCC requer da gestão escolar, da gestão de sala de aula, da escola e de toda a comunidade um trabalho coletivo, colaborativo, com vistas à construção ou reconstrução de possibilidades que busquem convergir para o enfrentamento dos desafios do ensino e da aprendizagem, e de ações que entreguem à sociedade uma educação que inclua todos os estudantes sem nenhuma exceção.

Método

A investigação apresentada tem como base uma pesquisa bibliográfica, com a exclusão de artigos duplicados, incompletos ou fora de contexto, tomando como recorte textos relacionados à Educação Básica em uma temporalidade de 2015 a 2020. A seleção de artigos partiu da vinculação deles ao tema da pesquisa: gestão escolar, gestão de sala de aula e BNCC. Os artigos foram selecionados com filtros de tema e recorte temporal da pesquisa, conforme o Quadro.

Quadro – SciELO Brasil: artigos.

Crítérios de seleção do periódico – Descritores nos títulos	Artigos ou periódicos	Selecionados
Contendo artigos com BNCC e Base Nacional Comum Curricular	18	2
Contendo artigos com BNCC e gestão escolar	1	0
Contendo artigos com BNCC e gestão da sala de aula	2	1
Total	21	3

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda em relação à busca, ela foi realizada utilizando o site SciELO Brasil, por ser uma das bases do programa SciELO/FAPESP, apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC), e ainda por ser possuidor de comitê consultivo, infraestrutura e capacidade de comunicação e avaliação dos seus resultados veiculados por periódicos de qualidade crescente no Brasil, publicados em acesso aberto. Os descritores de busca foram: BNCC e Base Nacional Comum Curricular; gestão escolar e BNCC; gestão da sala de aula e BNCC. Foram selecionados apenas trabalhos com livre acesso.

Os artigos-chave foram, primeiramente, separados a partir de seus resumos e, posteriormente, lidos. A seleção tomou como base os objetivos da pesquisa, e, feitas a seleção e a catalogação dos artigos, ainda se buscou extrair todos os artigos que não possuíam aderência com a pesquisa, para, por fim, na última filtragem, por meio da leitura dos resumos e das palavras chave dos artigos, separar os textos para leitura completa, como ensina Treinta *et al.* (2011). A partir da leitura completa, a intencionalidade da busca guiou-se em responder como, a partir da BNCC, a gestão escolar e a gestão da sala de aula devem se organizar e promover novas possibilidades para a implementação da BNCC, considerando seus contextos e a adoção de competências e habilidades. O estudo investigou e selecionou três artigos que versavam sobre a questão do problema e, a partir deles, categorizou os achados em dois grupos: a gestão escolar e a BNCC; e a sala de aula e a BNCC.

Dos achados

Dos descritores utilizados na pesquisa, a base de dados revelou, para BNCC, gestão escolar e gestão de sala de aula, 21 trabalhos, dos quais 3 foram selecionados por estarem alinhados à Educação Básica e trazerem considerações acerca das atividades pedagógicas e da gestão escolar. De modo geral, esses artigos possuem os contextos históricos da construção da BNCC e discutem sobre as condições materiais das escolas públicas e do exercício da docência, avaliam e apontam a manutenção de um quadro de desigualdade na educação brasileira com possíveis implicações nos processos de ensino e aprendizagem, mesmo com o advento da BNCC, sem, entretanto, conterem indicações de propostas concretas.

Pertuzatti e Dickmann (2019), em seus achados, discorrem sobre um descompasso entre os documentos que normatizam a educação brasileira quando o assunto é alfabetização, letramento e BNCC. As autoras fazem um alerta sobre os desafios da BNCC nos anos iniciais da Educação Básica e a necessidade de que professores e toda a escola reorganizem o currículo.

Azevedo e Damasceno (2017) trazem resultados preliminares de um estudo que aponta que, nos textos propostos para a BNCC, são encontradas imprecisões e lacunas que, ao se pensar na organização da sala de aula, na formação de professores e na produção de material didático, dificultariam sua implementação. As autoras questionam a questão da interdisciplinaridade (por ser uma questão que sustenta as concepções propostas pela BNCC, por que não se encontra uma definição explícita que possa orientar as práticas escolares?).

Melo e Marochi (2019) apontam em seu artigo que, para organização da ação pedagógica, existe uma falta de orientação específica em pontos essenciais do processo de ensino e aprendizagem sobre a interdisciplinaridade e o conceito de competência, e essas lacunas tendem a provocar inseguranças aos professores. Afirmam que reformas educativas neoliberais possuem o papel de produzir conformismo, por meio da formação unilateral para o trabalho e para uma cidadania, adequada às características deste tempo: precariedade do trabalho, aumento do desemprego, competitividade e repressão. Os autores do artigo são desfavoráveis à adoção das concepções de competências da BNCC, indicadas no planejamento pedagógico, e consideram que elas podem esvaziar toda a organização da sala de aula, as qualificações profissionais e os processos de avaliação.

Ademais, relacionada ao tema da sala de aula, a investigação realizada nos artigos mostra críticas ao advento da BNCC, ao apontar uma possível precariedade do trabalho docente, competitividade e precária formação. Entretanto, os textos não fazem referências a como resolver essas demandas e não tratam dos aspectos relacionados ao perfil de estudante protagonista mencionado no documento da BNCC.

Por outro lado, destaca-se que os processos de gestão não estão isolados das competências da BNCC, e isso pressupõe um trabalho compartilhado, não isolado, a ser desenvolvido na sala de aula e nos projetos de toda escola. Nesse cenário, a gestão escolar aparece como parte importante ao orientar o desenvolvimento de cada turma em relação aos componentes e competências do currículo e, conseqüentemente, à escola e à sala de aula.

As possibilidades de implementação da BNCC, a partir da gestão da sala de aula e da gestão escolar, indicam que a escola pode ampliar os estudos sobre BNCC e o currículo, discutir sobre propostas de ações e projetos pedagógicos e fortalecer as ações de formação continuada com foco nas aprendizagens dos estudantes.

Considerações finais

A educação brasileira, a partir de suas bases legais, já apontava a organização de uma base nacional. Esse movimento, ainda embrionário, pode ser essencial à construção de novas possibilidades e oportunidades para uma reforma da educação. Essa investigação bibliográfica qualitativa buscou, a partir da leitura de artigos, refletir como a gestão escolar e a gestão da sala de aula podem, de alguma forma, contribuir para os processos de implementação da BNCC.

No tocante à sala de aula e sua gestão, os artigos pouco dizem efetivamente como esse processo acontecerá. Apesar de indicar pistas de como a atuação do professor e a sua ação pedagógica serão consolidadas, existe uma falta de orientação, segundo os achados, em pontos essenciais do processo de ensino e aprendizagem relacionados a aspectos conceituais do documento. Essas lacunas tendem a provocar inseguranças nos professores, especialmente nos que trabalham nos anos iniciais. Estudos acerca da ação pedagógica, da escolha de materiais didáticos e da formação docente poderão ser fundamentais para dar clareza a essas questões.

A gestão escolar ainda não aparece como foco nas pesquisas da temática, e nenhum artigo na base de pesquisa foi selecionado. Apesar de a gestão escolar ser responsável por assegurar a formação dos docentes, a busca pelo protagonismo do estudante, a gestão da mobilização de recursos, as aprendizagens, o planejamento, a organização monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais e das políticas públicas, a gestão ainda merece mais destaque na lógica da BNCC.

Configura-se necessária uma mudança epistemológica de espaços, de tempos e abertura para aprender. Ao longo de toda a trajetória de implementação do documento, a gestão escolar deve apoiar esse movimento, acompanhando cada sala de aula e cada ação pedagógica. Convém reforçar que um documento de amplitude nacional ganha forma e se materializa nos contextos de cada região, de

cada escola. E essas realidades diversas, com o documento posto, precisam atender a processos de inserção da gestão escolar. E a sala de aula, na qual ocorrem a formação docente, os projetos pedagógicos e toda a organização curricular, orienta-se a partir do protagonismo dos estudantes. Trata-se de uma mudança desafiadora para o Brasil, onde a educação ainda é organizada em grades rígidas, predefinidas há décadas.

A BNCC, por esse ângulo, insere a escola em um processo de fazer novas escolhas, as quais, para Tardif (2002), dependem das experiências dos professores, dos gestores, de seus conhecimentos, do compromisso com o que fazem e de suas representações a respeito dos estudantes.

Por fim, ainda em fase de implementação, a BNCC e suas implicações acerca da gestão escolar e da sala de aula ainda necessitam de aprofundamentos por meio de estudos e de pesquisas para que possam responder com mais robustez de que forma, quais ações e como a gestão escolar e a gestão da sala de aula podem contribuir para implementar ações pedagógicas em consonância com a BNCC, a fim de assegurar a aprendizagem dos estudantes.

Assim, dar vida à nova BNCC passa por entender que os educadores, a escola e o seu currículo podem se apresentar em uma nova postura que leve em consideração a historicidade de cada sujeito e o desvincule de modelos desumanizados, reprodutores de exclusão, aliados a mudanças que agreguem valor social à educação, e que, segundo Ribeiro (2018), seja uma postura de coragem e de escolha feita por quem pensa na educação, por quem faz a educação e, sobretudo, por quem vive e acredita em novos horizontes para o ensino.

Submissão: 29/01/2020

Revisado: 03/03/2020

Aprovado: 15/04/2020

Notas

1 Professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestre em Educação. Doutoranda pela Universidade Católica de Brasília. Diretora na Diretoria de Ensino Fundamental na Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal. Pós-graduada em Educação no Sistema Penitenciário e Especialista em Gestão Escolar. E-mail: marli.com@gmail.com

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina; DAMACENO, Taysa Mercia. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, p. 83-92, jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 9 jan. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 9 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 jan. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

HALLINGER, Philip; HECK, Ronald. The principal's role in school effectiveness: an assessment of methodological progress, 1980-1995. *In: LEITHWOOD, Kenneth et al. (ed.). International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer, 1996. p. 723-783.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. *In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. p. 53-60.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 11-33. 2000.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARZANO, Robert; PICKERING, Debra; POLLOCK, Jane. **O ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos.** São Paulo: Artmed, 2008.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, e203727, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982019000100431&script=sci_arttext. Acesso: 10 jan. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2010.

PERTUZATI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 777-795, out./dez. 2019.

RIBEIRO, Marli Dias. Pedagogia histórico-crítica e transformação social: estudo de caso no Distrito Federal. *In*: CUNHA, Célio da; MACHADO, Magali de Fátima; NEVES JÚNIOR, Idalberto José das (org.). **Pensamento pedagógico: textos e contextos I.** Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2018. p. 163-184.

SAMMONS, Pamela. **School effectiveness.** London: Taylor & Francis, 1999.

SANTOS, Branca. Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: que competências? Que formação. *In*: SEMINÁRIO MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, 1., 2001, Lisboa. **Reflexão...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SLAVIN, Robert. Education Research Can and Must Address “What Works” Questions. **Educational Research**, v. 33, n. 1, p. 27-28, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X033001027>. Acesso em: 2 mar. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TREINTA, Fernanda et al. Utilização de métodos multicritério para a seleção e priorização de artigos científicos. *In*: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 18., 2011, Bauru. **Anais...** Bauru, 2011.