

Dossiê

Fronteiras semânticas: diálogos entre Luhmann e Bourdieu para uma educação anti especista

Fronteras semánticas: diálogos entre Luhmann y Bourdieu para una educación anti especista

Danilo Alberto Tiziani Junior^I, Guilherme de Azevedo^{II}

^I Universidade Federal do Rio Grande do Sul , Porto Alegre, RS, Brasil

^{II} Universidade do Vale dos Sinos , São Leopoldo, RS, Brasil

RESUMO

O objetivo deste artigo é investigar aspectos da escolarização brasileira a partir dos aportes teóricos de Niklas Luhmann e Pierre Bourdieu. Assim, discorre-se sobre as dinâmicas de desigualdades decorrentes de suas teorias com vistas à possibilitar um caminho para o enfrentamento das lógicas de exploração em relação aos animais. Para tal, a pesquisa remonta aos desafios historicamente empreendidos no campo da educação e identifica possíveis alternativas para uma nova semântica.

Palavras-chave: Educação, Teoria dos sistemas, Desigualdade, Direito animal

RESUMEN

El propósito de este artículo es examinar ciertos aspectos de la escolarización brasileña a la luz de los aportes teóricos de Niklas Luhmann y Pierre Bourdieu. En este sentido, se analizan las dinámicas de desigualdad derivadas de sus planteamientos, con el objetivo de abrir posibilidades para el enfrentamiento de las lógicas de explotación en relación con los animales. Para tal fin, la investigación recupera los desafíos históricamente asumidos en el campo educativo e identifica alternativas potenciales para la construcción de una nueva semántica.

Palabras Clave: Educación, Teoría de los sistemas, Desigualdad, Derecho animal

Siempre se quería saber por qué había sido enviado el colono a la colonia, qué había hecho. La habitual lógica pedagógica trataba entonces de imitar a la lógica médica y repetía con una expresión inteligente en el rostro: para curar una enfermedad, es preciso conocerla. En la colonia pude atraer a mi criterio a todos los educadores, y ya en 1922 pedía a la comisión que dejase de enviarme los expedientes. Del modo más sincero dejamos de interesarnos por los antiguos delitos de los colonos, y lo hacíamos tan bien, que hasta los propios colonos no

tardaban en olvidarlos. Me alegraba mucho ver cómo desapareció gradualmente en la colonia todo interés por el pasado, cómo se esfumaba de nuestra vida todo el reflejo de los días enfermizos, malos y hostiles a nosotros. En este sentido llegamos al ideal completo: incluso a los nuevos colonos les daba vergüenza referir sus hazañas (A. S. Makarenko. Poema Pedagógico).

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira, como fenômeno social, passou por diversas oportunidades históricas de encontrar-se com a identidade brasileira. Contudo, parece-nos inefável apontarmos que tal experiência não logrou êxito substancialmente. Algumas conquistas são inegáveis, mas os desafios a serem enfrentados no século XXI não encontram subsídio no atual currículo escolar. A presente pesquisa tratou de pontuar alguns movimentos de inflexão no sistema educativo, bem como analisar os dilemas que se estenderam até aqui. O ensaio teórico empreendido pretende servir de arcabouço teórico para uma futura análise em campo, indicando caminhos que possam ser incorporados para uma educação emancipadora em todas as dimensões. A escolha do sistema educativo como objeto da pesquisa reside no entendimento de que ele representa um locus privilegiado, pois, segundo Luhmann (1993), a função da educação consiste em mudar intencionalmente o ambiente psíquico da sociedade, afetando as habilidades e competências que permitem aos seres humanos participar da comunicação sem dificuldades consideráveis. Ela lida com a forma como os seres humanos se tornam pessoas quando a socialização, por si só, já não é suficiente para esse propósito. Por conseguinte, ao analisarmos o contexto educacional brasileiro, em um primeiro momento, tentaremos identificar fronteiras semânticas com vistas a uma concepção de letramento antiespecista, para depois identificar soluções que comuniquem com o sistema educacional.

2 PRIMEIROS PASSOS

Ora, como eu ia dizendo, soube hoje de manhã pela France Inter que essa contaminação de minhas inspirações à cultura legítima por outras inclinações para a cultura ilegítima não é um estigma de minha baixa extração e de meu acesso solitário às luzes do espírito, mas uma característica contemporânea das classes intelectuais dominantes. Como soube? Pela boca de um sociólogo, de

quem eu adoraria saber se ele mesmo adoraria saber que uma concierge de chinelos Dr. Scholl acabava de fazer dele um ícone sagrado. Estudando a evolução das práticas culturais de intelectuais outrora banhados na alta educação de manhã à noite, e agora polos do sincretismo cuja fronteira entre a verdadeira e a falsa cultura estava irremediavelmente embaralhada, ele descrevia um professor titular de letras clássicas que outrora teria escutado Bach, lido Mauriac e assistido a filmes de arte, e que, hoje, ouve Handel e MC Solaar, lê Flaubert e John Le Carré, vai ver um Visconti e o último Die Hard, e come hambúrguer no almoço e sashimis no jantar (Muriel Barbery, *A elegância do ouriço*).

Pierre Bourdieu, sociólogo francês, formulou uma relevante concepção de reprodução social, a qual dialoga diretamente com os movimentos aqui analisados. Para o autor, a reprodução social consiste, em termos gerais, na manutenção das relações de força que estruturam as interações entre os grupos sociais. Essa reprodução apresenta uma dupla faceta: inspirada em Max Weber, pelo reconhecimento, por parte dos dominados, da legitimidade simbólica da dominação; e, em Marx, pelo desconhecimento das relações de força que fundamentam essa mesma legitimidade. Bourdieu elabora ainda que o espaço social é conformado por uma ordem de coexistência dos agentes e por uma ordem de coexistência das propriedades, sendo definido como uma estrutura de justaposição de posições sociais. Os jogos de posição ocorrem a partir da distribuição diferenciada de capitais, de modo que esse espaço social pode ser concebido como uma verdadeira topologia social. Enquanto, para Luhmann, os indivíduos são produtos de suas próprias ações — máquinas históricas autorreferenciais que, a cada operação, determinam a situação de partida para novas operações —, em Bourdieu, o indivíduo é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os teóricos clássicos da desigualdade concentraram-se sobretudo na dimensão econômica, definindo a posição social do indivíduo por sua riqueza financeira ou pela relação com os meios de produção. O ganho teórico da perspectiva bourdieusiana reside no acréscimo do conceito de campos sociais, que operam segundo regras próprias e incorporam diferentes tipos de capital. A disposição desses capitais, por sua vez, determina a posição do agente no campo.

Por fim, com o conceito de habitus, Bourdieu busca superar a dicotomia fundante da teoria social — indivíduo versus estrutura. O habitus corresponde a um

sistema de disposições interiores, vinculado à posição e à trajetória dos sujeitos em um espaço social multidimensional. Em síntese, a sociedade desenvolve-se a partir de possibilidades históricas, mas as chances de acesso a essas possibilidades são distribuídas de forma desigual, conforme a posse e a circulação dos diferentes capitais.

Niklas Luhmann, sociólogo alemão, observa que a sociedade moderna se caracteriza por ser funcionalmente diferenciada. Enquanto a sociedade medieval era estruturada por uma rígida estratificação social — como se observa, por exemplo, nos títulos de nobreza —, a modernidade é marcada por uma complexidade tal que desloca a centralidade da hierarquia no espaço social. Para o autor, a noção de classe constitui um entrave ao desenvolvimento de uma sociedade funcionalmente organizada, uma vez que cada subsistema social se estrutura de forma autônoma. Nesse sentido, Bachur (2013) sintetiza:

O grande argumento de Luhmann é que a passagem à sociedade funcionalmente diferenciada desloca o regramento da interação para a dimensão funcional dos sistemas autopoieticos, de forma que a inegável desigualdade fática entre os indivíduos não tem como ser agora reconduzida a um fator estratificatório de diferenciação social.

Assim, a sociedade passa por um processo de diferenciação e autonomização funcional, no qual se criam dinâmicas sociais altamente complexas que exigem estruturas capazes de reduzir essa complexidade. Desse modo, o paradigma sociológico clássico mostra-se limitado, pois não dispõe de ferramentas teóricas suficientes para tratar, de maneira precisa, da contemporaneidade. A noção de classe, nesse contexto, deixa de operar no plano da interação e passa a ser compreendida segundo critérios funcionais. A teoria dos sistemas, portanto, inaugura um debate que modifica o recorte sociológico tradicional, afastando-se da armadilha causalista e possibilitando uma observação de outra ordem, na qual os sistemas sociais se apresentam como fontes analíticas a partir da redução de complexidade.

A educação acompanha o processo de complexificação social. Diversos teóricos analisaram esse desenvolvimento: Durkheim introduz o conceito de divisão social do trabalho; Weber observa o processo de desencantamento do mundo que conduz à racionalização; e Marx retoma a dialética hegeliana para situar na luta de classes o

motor da história. No âmbito educacional, Luhmann observa que as sociedades pré-modernas estavam sustentadas por estruturas rígidas:

Desde la Antigüedad, la sociedad europea (si es que se puede hablar de ella en singular) se proyectó en un cosmos de esencias en el que los elementos no podían ser modificados (o sólo podían serlo por Dios, milagros, etc.) y las esencialidades venían dadas. Para un orden así, era plausible atribuir el orden mismo a su origen.

A partir dos processos de diferenciação em contraposição à ideia de igualdade natural, surgem dualidades como nobre/não nobre e perfeição/imperfeição. Tais distinções emergem de modo contingente. A educação, nesse contexto, avança como um processo de socialização.

Para analisarmos a educação a partir das lentes luhmannianas, é necessário compreender a relação entre sistemas sociais e sistemas psíquicos. A educação começa a se diferenciar da instrução doméstica, com a formação de escolas e o desenvolvimento de práticas profissionais que operam seu fechamento estrutural. Observar o fenômeno educativo implica considerar uma complexa trama de sistemas sociais: o sistema educativo é constantemente irritado pelo sistema científico, econômico, jurídico, entre outros. Ademais, a relação entre sistemas sociais e sistemas psíquicos individuais desempenha papel central na reprodução de certeza e incerteza, por meio do acoplamento estrutural.

Com o desenvolvimento da sociedade, a função da educação adquire crescente relevância. O sistema educativo diferencia-se de outros sistemas e do ambiente em razão de sua função. Sua autonomia opera no nível da interação, o que permite destacar práticas pedagógicas inovadoras que emergem em sala de aula, escapando às normatizações impostas por livros didáticos e diretrizes do sistema político. Tal observação nos conduz a questões fundamentais: que tipos de horizontes de hierarquia social são reproduzidos pela escola? E de que forma é possível concebê-la como um locus privilegiado para a construção de horizontes de igualdade?

Para aprofundar a discussão, Luhmann sustenta que a educação é, em certo sentido, improvável: a intenção de educar constitui um sistema fechado,

autorreferenciado e estruturalmente determinado pelo sistema psíquico. Assim, a educação funciona, mas não se pode determinar exatamente como. O esforço teórico deste trabalho consiste em demonstrar que a desigualdade opera em diferentes clusters, e que a solução para uma educação emancipadora não pode se reduzir a políticas públicas normativas que, supostamente, conduziriam a um resultado esperado. Além disso, a própria melhora na qualidade da educação pode produzir novas formas de desigualdade, a partir de um processo de segunda ordem: seleção/exclusão. Para Luhmann, a seleção é consequência incontornável da intenção de educar para uma vida social considerada aceitável. Talvez devamos nos debruçar, portanto, sobre os tipos de seleção que operam no interior da escola. Em uma sociedade funcionalmente diferenciada, a educação torna-se imprescindível para resolver o problema da dupla contingência, estabelecendo a adesão dos participantes à comunicação.

No pós-Segunda Guerra Mundial, com a consolidação dos Estados de bem-estar social, difundiu-se um sentimento otimista em relação à educação. Como corolário, fortaleceu-se a crença de que ela poderia, naturalmente, resolver dilemas sociais e promover a ascensão das classes subalternas. Essa perspectiva, contudo, foi duramente criticada por Pierre Bourdieu, cujos estudos sobre a educação evidenciam as deficiências do sistema de ensino, que, em vez de superar, tendem a acirrar as desigualdades sociais. Assim, o que era concebido como sistema promotor de oportunidade, meritocracia e justiça social, sob o olhar sociológico de Bourdieu, revela-se como espaço de reprodução e legitimação da desigualdade.

Sobre o caráter reprodutivo da instituição escolar, o autor afirma:

Tout système d'enseignement institutionnalisé (SE) doit les caractéristiques spécifiques de sa structure et de son fonctionnement au fait qu'il lui faut produire et reproduire, par les moyens propres de l'institution, les conditions institutionnelles dont l'existence et la persistance (autoreproduction de l'institution) sont nécessaires tant à l'exercice de sa fonction propre d'inculcation qu'à l'accomplissement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas le producteur (reproduction culturelle) et dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes (reproduction sociale). Pierre Bourdieu (1970, p. 70).

Isto é, consiste num instrumento que reforça as desigualdades estruturais presentes ao privilegiar um conjunto de saberes, ditos legítimos, que reverberam as diferenças sepulcrais dos capitais socialmente herdados. Bourdieu (2016, p. 103) ainda assevera:

Il s'ensuit que les différences associées à la trajectoire sociale et au volume du capital culturel hérité se doublent de différences qui, surtout visibles chez les membres de la petite bourgeoisie eux-mêmes issus de la petite bourgeoisie ou des classes populaires (et particulièrement représentés dans la petite bourgeoisie établie), reflètent des changements de l'état des apports entre le système d'enseignement et la structure des classes sociales : à ces différents modes de génération correspondent des rapports différents au système scolaire qui s'expriment dans des stratégies différentes d'investissement culturel non garanti par l'institution scolaire (c'est-à-dire d'autodidaxie).

Nesse trecho, o autor desnuda questões que tiveram grande importância para o desenvolvimento dos estudos em educação, pois a França contava com um amplo sistema público de ensino que atendia com excelência sua juventude. Em uma lógica cartesiana, não seria justificável a dessemelhança nas trajetórias individuais no caso de um sistema universalista. Aliás, essa visão ecoou durante longos debates na discussão estadunidense. Contudo, as diferenças de trajetória possuem um caráter mais complexo, o caráter dos capitais herdados que são distribuídos de forma desigual. Os alunos chegam à escola em condições díspares, pois a academia, de forma arbitrária, valoriza apenas um conjunto específico de elementos da cultura. Como os jovens não possuem esse conhecimento particular, surge uma espécie de coerção que os coloca em um papel de subalternidade, ideia que pode ser compreendida como a violência simbólica, presente em Bourdieu (1998).

Dessa forma, tratá-los de forma igual é reproduzir a estrutura de desigualdade no que tange à construção de saberes. Outrossim, utiliza-se de uma suposta neutralidade escolar para perpetuá-la, na qual reside a função mistificadora da escola. O autor ainda constata que o capital cultural está diretamente relacionado ao capital escolar, de forma que aqueles que detêm maior capital cultural possuem a tendência de obter mais êxito na vida escolar. Por fim, trata-se de entender a lógica por trás do sistema escolar para que a partir de suas operações possamos transformá-la.

3 PRO DIA NASCER FELIZ

Para correta apreciação dos desafios semânticos da educação, convém realizarmos uma breve arqueologia do sistema educacional pátrio, de modo que, a partir da compreensão histórica tenhamos estofo para localizar e precisar os desafios que se impõem. A educação brasileira é caracterizada, desde seu início, pelo inexorável desafio frente à universalização. Dizer que existe uma democratização do ensino público brasileiro é atenuar a herança histórico-econômica de um país marcado pela desigualdade social e racial. Nesta passagem, podemos exemplificar alguns destes desafios a partir da experiência de Florestan Fernandes no que se refere a educação básica e o currículo:

Ele revela que as oportunidades educacionais decrescem, progressivamente, ao passarmos do Ensino Primário para o Ensino Médio e Superior. Por isso, o número de estabelecimentos de ensino e o volume do esforço educacional diminuem paralelamente à medida que se considere o ensino primário, que constitui a base do sistema, os seus ramos intermediários com o Ensino Médio e o topo dele com o Ensino Superior. Em consequência, as oportunidades educacionais assumem, em todos os ramos do ensino extra-primário, caráter seletivo predominantemente extraeducacional (Fernandes, 1966, p. 20).

O sociólogo não se furtou de continuar realizando críticas à forma excludente de acesso à educação e caracterizou a realidade brasileira da seguinte forma: o dilema consistia na contradição entre o país que se enxerga democrático – por atribuir à educação a tarefa de fomentar mobilidade e inclusão sociais – e o sistema educacional existente, que era seletivo e pouco atraente para os desclassificados, tornando a educação um símbolo social de privilégio e poder das elites (Bolemy; Emerique, 2020).

Os esforços protagonizados por aqueles que pensaram a educação a partir da década de 30 consistiram principalmente em ampliar a oferta de ensino para uma fatia maior da população. O manifesto dos pioneiros da educação marca o primeiro esforço com vistas à universalização da educação. Nele, os pensadores evocam valores democráticos e igualitários que conquistaram espaço na Constituição de 34:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico (Manifesto dos Pioneiros, 2006 [1932], p. 188).

A educação é o direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcionar-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes factores da vida moral e económica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, Art. 149, caput).

Além disso, a década de 30 representou avanço dos direitos sociais. O movimento tenentista rompe com a lógica das elites do café e leite, sob a figura de Getúlio Vargas, e é criado o ministério do trabalho, ministério da educação, indústria e comércio e a CLT. A chamada reforma Francisco Campos, tratou, pela primeira vez, de centralizar e organizar o sistema educacional brasileiro, antes marcado pela descentralização e cursos meramente preparatórios para ingresso no ensino superior.

O “boom” industrial dos anos 40, concomitantemente ao deslocamento do campo para a cidade gerou grande demanda para o acesso à educação por parte da crescente classe média. Nesse sentido, o Brasil passava pelos problemas ocorridos na Europa do século XIX. A diferenciação funcional promovida pelas novas dinâmicas de trabalho fez com que a ordem anteriormente estabelecida, diga-se, trabalho manual no campo, ganhe complexidade pelas ruas das novas cidades em plena ebulição. Contudo, torna-se imperativo pontuar que a concentração desses movimentos localiza-se principalmente nas grandes metrópoles do sudeste. Impactando agressivamente a diferença da oferta educacional nas grandes cidades e no interior. Estudos do IBGE apontam que na década de 40, cerca de 56% da população era analfabeta. Os dados da série histórica, cruzados com a densidade demográfica, atestam que os indicadores de analfabetismo eram ainda maiores nas regiões menos adensadas. O que se percebe a partir da década de 40 é a intensa expansão das matrículas, em algumas fases chegando a dobrar o número de pessoas entre 5 a 19 anos frequentando a escola.

Algumas iniciativas governamentais desempenharam um papel fundamental, como as escolas de ensino supletivo. Assim, Florestan Fernandes atesta:

a convicção de que o Brasil realizou progressos reais, tanto na multiplicação quanto no uso de seus recursos educacionais. Vendo-se as coisas apropriadamente, percorremos largas distâncias em pouco tempo, na área da educação sistemática. Embora a parte positiva do diagnóstico entremostre deficiências elementares e clamorosas, a grandeza de nosso esforço educacional é palpável.

Os ganhos educacionais são incontestáveis, mas com eles, cresce também a enorme disparidade regional, marcas históricas da falta de planejamento. Com Luhmann, a passagem de uma realidade de estratificação social para emergência de uma sociedade funcionalmente diferenciada, conduz a sociedade para novos problemas. O Brasil pré industrial era conformado por uma rigidez social, sendo as dinâmicas de sociabilidade restritas a pequenos grupos. Com a emergência da classe média e as novas dinâmicas demográficas, surgem novas comunicações perpassadas por uma lógica de hipercomplexidade. A sociedade hipercomplexa gera demandas que precisam ser solucionadas pelos sistemas, e a ebulição da classe média traz consigo a necessidade da escolarização. Com a expansão massiva, surgem deficiências novas, além da desigualdade regional. Por mais que a expansão tenha sido notável, a partir da tabela abaixo, vemos que o aumento da escolarização não logrou êxito em acompanhar o crescimento populacional (Oliveira, Otaiz) afirma: Em 1950, no Estado mais rico do país, havia 42,9% de crianças da faixa etária de 7 a 14 anos sem receber qualquer educação. A diferença entre campo e cidade mostra-se mais evidente, conforme a tabela (1).

Tabela 1 – Taxas de escolarização, por ramos de ensino e regiões, no Brasil entre 1940 e 1950

Ramos do ensino	Norte		Nordeste		Leste		Centro-Sul*	
	1940	1950	1940	1950	1940	1950	1940	1950
Primário	63,5	57,9	30,9	49,1	23,9	40,3	57,0	74,0
Secundário	1,6	3,4	1,5	2,7	1,2	2,5	3,8	7,1
Comercial	1,1 0,2	1,3 0,2	0,3 0,2	0,2 0,1	0,2 0,1	0,3 0,1	1,2 0,3	1,8 0,3
Industrial								

Fonte: FERNANDES, Florestan. Educação e sociedade no Brasil, p. 50. * Conforme divisão mais antiga: compreende regiões Sul e Centro-Oeste.

A taxa de escolarização na zona urbana era de aproximadamente 88%, enquanto nas zonas rurais, apenas 47%. Essa diferença diz muito sobre os gargalos que perpassam o desenvolvimento regional desigual do solo brasileiro.

Tabela 2 – População de 7 a 14 anos com respectivas taxas de escolarização, por zona, em 1970

Zonas	População total	Frequentando escola	Não frequentando escola	Taxa de escolarização
Rural	9.268.800	4.341.744	4.927.056	46,84
Urbana	10.057.300	8.848.571	1.208.729	87,98
Total	19.326.100	13.190.315	6.135.785	68,25

Sem poder conter a demanda, de um lado, e sem poder responder às novas necessidades do desenvolvimento econômico, de outro, o sistema tentou defender-se e sobreviver à custa da seletividade que era a marginalização de significativa parte da população. Além disso, as escolas da época são marcadas pelo baixo financiamento, resultando em uma qualidade de ensino muito aquém do necessário e uma evasão escolar alarmante.

Com muitos percalços, baixo financiamento e crises políticas, a tônica da educação brasileira até o despertar do século XXI girou em torno dos programas de parceria subsidiados por organizações estrangeiras. (Oliveira, Otaíza) Discorre:

O aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para “justificar” a necessidade de cooperação. Na verdade, a crise, em si, não era a condição básica para esses programas de cooperação, mas sim, segundo o que podemos perceber, a necessidade de se anteciparem projetos de reformas que “preparassem” o sistema educacional para contribuir ou atuar mais eficazmente, na fase de retomada da expansão, já então prevista pelo setor externo, dadas as condições de viabilidade criadas pelo setor interno. A crise servia de justificativa de intervenção, mas não passava de um pretexto para assegurar ao setor externo oportunidade para propor uma organização do ensino capaz de antecipar-se, refletindo-a, à fase posterior do desenvolvimento econômico.

Dessa forma, os investimentos de órgãos internacionais chegaram com a condicionante de serem realizadas avaliações do desempenho dessas políticas públicas, ou seja, uma questão de *accountability*. Como o Brasil possuía pouca verba para o processo de universalização da escola básica, teve que dançar a música escolhida pelos credores. As diretrizes do programa USAID figuravam da seguinte forma:

1. Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;
2. atuar sobre o processo escolar em nível do microssistema, no sentido de se “melhorarem” conteúdos, métodos e técnicas de ensino;
3. atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma função mais eficaz para o desenvolvimento;

Com a possibilidade de quitação da dívida externa, o Estado brasileiro adquiriu maior autonomia, porém as avaliações em larga escala já figuravam como práticas hegemônicas e continuaram ocorrendo com o fortalecimento posterior de instituições como o INEP, afinal o país importou esse método de gerenciamento. Os estudos sobre os processos de avaliação e o seu protagonismo já foram amplamente discutidos por

Fonseca (2009), Chirinéa e Brandão (2015), Afonso (2005), Araújo (2013). Corolário disto, não se trata de transpor mecanicamente uma relação com a sua causa, afinal, por mais que os sistemas educativos sejam compostos de diretrizes internacionais, nacionais, estaduais e municipais, nada consegue penetrar livremente na dimensão da sala de aula, por conseguinte, as práticas docentes possuem um nível de autonomia. Todavia, a partir do financiamento dependente de avaliações estrangeiras não há espaço para o pleno desenvolvimento de uma semântica própria que convirja para as soluções de problemas tipicamente brasileiros, como o agronegócio. Essa lógica racional-utilitarista prevista pelos programas internacionais constitui um obstáculo histórico para uma nova concepção de educação.

4 POR UMA NOVA SEMÂNTICA

A lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) de 1996, trata da norma que regulamenta os diferentes níveis da educação e projeta um caminho comum. Nela, são expostos os princípios que norteiam a educação nacional. Destarte, estão presentes os princípios da liberdade de cátedra, gratuidade do ensino público, respeito à diversidade em relação às pessoas com deficiência, consideração com a diversidade étnico-racial (2013) e desenvolvimento ambiental socialmente responsável (2024). Sendo as duas últimas inclusões vitórias importantes. Podemos considerar pelo menos quatro grandes alterações de 96 para cá, contudo, não há sequer uma menção quanto ao respeito aos animais ou educação interespécies. Ainda, a partir da LDB, temos a previsão da Base Nacional Comum Curricular (Art. 26), onde se encontram mais precisamente os conteúdos a serem desenvolvidos durante o processo de formação dos educandos. Ante as 600 páginas da BNCC, temos por volta de dez menções aos animais, contudo, absolutamente nenhuma delas trata da luta pelo fim da exploração ou sequer conceito de bioética. De forma ilustrativa, as menções seguem uma lógica puramente cientificista, tratando majoritariamente de aspectos evolutivos dos animais, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Aspectos evolutivos dos animais

Vida e evolução	Seres vivos no ambiente Plantas		<p>(EF02CI04) Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.</p> <p>(EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.</p> <p>(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.</p>
-----------------	------------------------------------	--	--

Fonte: autores

Quanto ao conceito de espécie, encontramos tímidas menções relativas à preservação das espécies somente nas habilidades a serem desenvolvidas na matéria de ciências do 7^a ano. A saber: “Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc”. Qualquer outra menção relaciona-se diretamente com a teoria da evolução darwiniana. Outro fato impactante é que não há sequer uma menção ao conceito de bioética. Por conseguinte, a partir de uma aproximação com Luhmann, devemos centrar nossa futura investigação na dimensão da organização, ou seja, buscar práticas pedagógicas no nível da escola que fujam do arcabouço curricular vigente. Da forma que as estruturas educacionais estão organizadas, apresenta-se um profundo obstáculo semântico, tendo em vista que como não há previsão curricular, torna-se um desafio para a legitimação dos conteúdos anti especistas, bem como a prática de letramento. De outra forma, como não há menção na legislação, há dependência de inovações didático-metodológicas no nível individual. Cabe destacar um exemplo de prática interessante como o da professora de história Lavínia Rocha. Em um vídeo publicado nas redes sociais, mostrou que a visão dos alunos a respeito do continente africano era permeada por noções advindas da mídia, como: fome, miséria e pessoas escravizadas. A partir desses temas, buscou trabalhar aspectos históricos do continente africano, possibilitando, ao final, um horizonte imaginativo ampliado para os alunos. Com isso, devemos identificar práticas curriculares ou docentes que operam nesse locus privilegiado com vistas à uma dimensão emancipadora.

5 UM HORIZONTE DE ESPERANÇA

No âmbito jurídico, o século XXI é marcado pela era dos direitos transindividuais. A luta pelos direitos fundamentais, segundo a doutrina, pode ser dividida em gerações, quanto à sua historicidade, ou dimensões, quanto à sua eficácia. A primeira geração buscou proteger o indivíduo ante ao estado monárquico. Direitos como liberdade de expressão, inviolabilidade do domicílio e liberdade de credo são as marcas da primeira geração. A segunda geração é constituída de prestações positivas operadas pelo estado, a saber, direito à saúde, direito à educação, direito ao trabalho e etc. Essa geração tem como precursoras as constituições mexicanas e de Weimar, bem como, as constituições dos estados de bem estar social. A terceira geração possui a dimensão difusa, nela, estão presentes o direito ao meio ambiente saudável e direito das crianças e adolescentes. A título de exemplo, a constituição brasileira adota no Art. 225 o direito ao meio ambiente saudável, sendo uma das primeiras constituições nacionais a incorporar essa dimensão em sua dogmática. Mesmo assim, o jurista Ingo Sarlet discorre criticamente:

O Direito Ambiental, na sua versão antropocêntrica, não foi capaz de frear o Golem ou Prometeu (desacorrentado ou liberto) tecnológico, personificado no Homo faber, que avança descontrolado sobre Natureza – como a lama tóxica lançada no Rio Doce no desastre de Mariana (MG), em 2015, e, mais recentemente e pela mesma empresa multinacional de mineração envolvida, no Rio Paraopeba, em razão do desastre de Brumadinho (MG), em 2019 –, destruindo sistematicamente ecossistemas e extinguindo espécies biológicas e, no apogeu de tal percurso (anti)civilizatório, levando-nos, como dito antes, rumo à sexta extinção em massa de espécies e ao colapso da vida (humana e não humana) no Planeta Terra.

É curioso observar que desde Rousseau (1753), a discussão a respeito da igualdade animal já era aventada. O autor reconhece que os animais são dotados de sensibilidade, e, portanto, estabelece que o direito natural deve reconhecer um tratamento digno. Quase três séculos depois, algumas noções primitivas de bem estar animal aparecem no ordenamento jurídico, com base na interpretação constitucional do art. 225, § 1º, inc. VI, como a proibição da briga de galo e da vaquejada:

[...] A promoção de briga de galos, além de caracterizar prática criminosa tipificada na legislação ambiental, configura conduta atentatória à Constituição da República, que veda a submissão de animais a atos de crueldade, cuja natureza perversa, à semelhança da ‘farra do boi’ (RE 153.531/SC), não permite sejam eles qualificados como inocente manifestação cultural, de caráter meramente folclórico. Essa especial tutela, que tem por fundamento legitimador a autoridade da Constituição da República, é motivada pela necessidade de impedir a ocorrência de situações de risco que ameacem ou que façam periclitir todas as formas de vida, não só a do gênero humano, mas, também, a própria vida animal, cuja integridade restaria comprometida, não fora a vedação constitucional, por práticas aviltantes, perversas e violentas contra os seres irracionais, como os galos de briga (‘gallus-gallus’) (STF, Pleno, ADI 1856, Rel. Min. Celso de Mello, j. 26/05/2011, DJ 14/10/2011). Igualmente: STF, Pleno, ADI 3776/RN, Rel. Min. Cezar Peluso, j. 14/06/2007; Pleno, ADI 2514/SC, Rel. Min. Eros Grau, j. 29/06/2005.

[...] VAQUEJADA – MANIFESTAÇÃO CULTURAL – ANIMAIS – CRUELDADE MANIFESTA – PRESERVAÇÃO DA FAUNA E DA FLORA – INCONSTITUCIONALIDADE. A obrigação de o Estado garantir a todos o pleno exercício de direitos culturais, incentivando a valorização e a difusão das manifestações, não prescinde da observância do disposto no inciso VII do artigo 225 da Carta Federal, o qual veda prática que acabe por submeter os animais à crueldade. Discrepa da norma constitucional a denominada vaquejada. (STF, Pleno, ADI 4983, Rel. Min. Marco Aurélio, j. 06/10/2017).

Na concepção da presente pesquisa, um novo paradigma do direito ecocêntrico deve levar em conta a multiplicidade de espécies habitantes de gaia e zelar pela sua preservação, sob risco de tornar inviável a vida na terra, conforme dispõe o relatório de avaliação global sobre a biodiversidade e serviços ecossistêmicos de 2019, destaca-se o perigoso declínio “sem precedentes” da Natureza na história da humanidade, com a “aceleração” das taxas de extinção de espécies, a tal ponto em que 1.000.000 de espécies encontram-se atualmente ameaçadas de extinção no Planeta. Nessa lógica, Francione argumenta que o direito mais básico de qualquer ser humano inserido em uma sociedade ocidental é o de não ser tratado como uma coisa. O status de propriedade não é aplicável a seres humanos, e isso é uma regra que perpassa toda a construção contemporânea de direitos humanos. Percebe-se ainda que, ainda que o direito ocidental seja espraiado e diverso, “num mundo profundamente dividido quanto a muitas questões morais, uma das poucas normas endossadas pela comunidade internacional é a proibição da escravidão humana”. Esse direito é básico pois é irrevogável e irrenunciável, para o autor norte-americano. Sob a ótica de

postular-se direitos monolíticos e pétreos, Francione argumenta que a ideia de que seres humanos não poderem ser enquadrados sob a lógica das propriedades, mas permitir-se a aplicação de tal lógica a animais, é errônea. Isso porque não há nenhuma característica que sirva para distinguir os humanos dos outros animais. Qualquer atributo que possamos pensar que torna os humanos 'especiais', e assim diferentes dos outros animais, é compartilhado por algum grupo de não humanos. Finalmente, a partir deste breve arrazoado, é possível inferir que o sistema jurídico conseguiu operar dentro de sua própria semântica alguns importantes avanços no âmbito da proteção aos animais. Por conseguinte, resta identificarmos futuramente, quais práticas pedagógicas podem ser incorporadas dentro do sistema da educação.

6 CONCLUSÃO

A partir do levantamento teórico-documental realizado, é possível identificar dois grandes desafios históricos que atravessam o sistema educativo nacional: a universalização e o financiamento. Com o avanço das instituições nacionais de fomento à educação, o desafio subsequente consiste em desenvolver uma semântica própria, capaz de dialogar tanto com as demandas nacionais quanto com os desafios globais. Nesse cenário, a emergência climática se impõe como questão incontornável, tornando-se condição sine qua non a formulação de uma abordagem curricular que contemple nossa relação com os animais e com o ecossistema. Como exposto, a desigualdade opera em níveis multidimensionais, incidindo sobretudo sobre a dimensão pedagógica. O enfrentamento desse problema deve partir, prioritariamente, da construção de um novo currículo que valorize os contextos comunitários e possibilite sua incorporação no interior do sistema educativo, ao mesmo tempo em que produza irritações nos demais sistemas. Embora Luhmann se mostre cético em relação às reformas educacionais, o próprio autor reconhece que estas podem promover mudanças significativas na dinâmica do sistema educativo: "Thus, reform proposals can promote the structural dynamics of the system, enhancing new uncertainty, which is not controllable. The education system can become sensitive to

new or changed societal conditions [...]”. A incerteza inerente às reformas educacionais, portanto, pode ser interpretada de forma positiva, sobretudo diante do atual estado de coisas. O exemplo do sistema jurídico ilustra um ganho relevante para o estabelecimento de novas fronteiras de discussão.

Por fim, é imperativo destacar que a presente pesquisa, iniciada em agosto, tem ainda como objetivo a realização de estudos de campo, a fim de ilustrar práticas possíveis no âmbito da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction**: Critique sociale du jugement. Paris: Encyclopaedia Universalis, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **La Reproduction**: éléments Pour Une Théorie Du Système D'Enseignement. Paris: Editions de Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre. stratégies de reproduction et modes de domination. **Actes de la recherche en sciences sociales**. vol. 105; décembre 1994. stratégies de reproduction et transmission des pouvoirs. pp. 3-12.

CURY, Carolina Maria Nasser; STANCIOLI, Brunello. **Para além das espécies**: o status jurídico dos animais. Indaiatuba: Foco, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 13 set. 2025.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas na Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-75.

Dossiê Niklas Luhmann/Roberto Dutra, João Paulo Bachur, Organizadores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

EMERIQUE, Raquel. **Imagens da qualidade do ensino**: por uma sociologia dos estabelecidos e dos outsiders da educação. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FRANCIONE. **Introdução aos direitos dos animais**.

CORSI, Giancarlo; BARALDI, Cláudio. Niklas Luhmann: Education as a Social System. Cham: Springer, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6730173. Acesso em: 12 jun. 2021.

LUHMANN, Niklas. **El sistema educativo**. Problemas de Reflexión. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993.

LUHMANN, Niklas. Sistemas sociais: esboço de uma teoria geral. Trad. Antonio C. Luz Costa, Roberto Dutra Torres Junior e Marco Antonio dos Santos Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. **Curso de Direito Ambiental**. Rio de Janeiro: Forense, 2023.

CONTRIBUIÇÕES DE AUTORIA

1 – Danilo Alberto Tiziani Junior

Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduando em Direito pela Unisinos

<https://orcid.org/0009-0008-9444-0934> • danilotiziani@hotmail.com

Contribuição: Escrita – primeira redação

2 – Guilherme de Azevedo

Doutor em Direito pela Unisinos

<https://orcid.org/0000-0001-7790-8410> • guiazevedo@unisinos.b

Contribuição: Escrita – primeira redação

COMO CITAR ESTE ARTIGO

JUNIOR, D. A. T.; AZEVEDO, G. Fronteiras semânticas: diálogos entre Luhmann e Bourdieu para uma educação anti especista. **Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global**, Santa Maria, v. 09, e94934, 2025. DOI 10.5902/2316302494934. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1414650994934>. Acesso em: XX/XX/XXXX.

Direitos autorais 2025 Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global